

# **МОДЕРНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ РЕГУЛИРУЕМОГО ЭВОЛЮЦИОНИРОВАНИЯ**

321651873213  
325181  
6321687462184  
321632148614784987  
32134678768412  
210324168476213  
143854638563462  
32213546354  
3251654  
41654653654  
3216++84  
3216846  
4165416546546  
321654684987498  
321203541  
21242452  
3513548  
321354546+54  
6516512  
1654654654  
6546546546  
316846  
3211+541+65  
681846321  
4516685416  
416532131354354  
165416516353  
6546546546  
654+654+654165



**Материалы  
V Всероссийской  
научно-практической  
конференции**

**ЧАСТЬ IV**

**14 ноября 2006 г.**

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

**МОДЕРНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
НА ОСНОВЕ РЕГУЛИРУЕМОГО  
ЭВОЛЮЦИОНИРОВАНИЯ**

Материалы V Всероссийской  
научно-практической конференции

Часть 4

14 ноября 2006 г.

Челябинск

УДК 371  
ББК 74.5  
М 86

М 86            Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования : материалы V Всероссийской научно-практической конференции : в 6 ч. Ч. 4 / Челяб. ин-т перепод. и пов. квал. раб. образ. ; отв. ред. Д. Ф. Ильясов. – Челябинск : Изд-во «Образование», 2006. – 286 с.  
ISBN 5–98314–197–Х.

**Ответственный редактор**

Д. Ф. Ильясов

**Редакционная коллегия:**

В. Н. Кеспилов, И. Г. Николаев, М. И. Солодкова, А. Г. Обоскалов,  
И. Б. Едакова, А. В. Кисляков, В. М. Кузнецов, Г. А. Гребнева,  
Л. Г. Махмутова, С. И. Мильковская

УДК 371  
ББК 74.5

ISBN 5–98314–197–Х

© Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования.  
© Информационно-издательский учебно-методический центр «Образование».

## РАЗДЕЛ 1

### **Непрерывное профессиональное образование в контексте государственной образовательной политики. Эволюционный характер выстраивания системы непрерывного профессионального образования**

---

---

#### **ПОДГОТОВКА СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА И ПРОБЛЕМА ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ В НОВЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ И ЭКОНОМИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ**

*АНДРОСЕНКО М. Э.*

*г. Москва, Московский психолого-социальный институт*

Современная экономическая и социокультурная ситуация в нашей стране носит, с одной стороны, неоднозначный и нестабильный характер, но, с другой стороны, она приобрела некоторые типичные черты. Если речь вести о состоянии в сфере производства и услуг и, соответственно, о востребованности профессиональных кадров, то следует отметить следующее. В частности, возникла весьма острая конкуренция на рынке труда, ужесточились требования работодателей, появились технические системы и технологии нового поколения, складывается иная система социальных и профессиональных требований.

С началом функционирования в нашей стране рыночных механизмов возникли также существенные изменения в структуре занятости населения: на первый план выдвигается профессиональная мобильность, гибкие договорные формы трудовых отношений.

На общегосударственном уровне «профессиональная стабилизация», «профессиональная устойчивость» сменилась ориентацией на профессиональную мобильность специалистов как на необходимое условие для поддержания конкурентоспособности на рынке труда.

Подобная конкурентоспособность во многом обеспечивается качеством подготовки профессионалов. Все это в полном объеме не возможно без успешной профессиональной идентификации, формируемой в процессе профессиональной подготовки будущего специалиста.

Таким образом, весь этот комплекс факторов актуализирует у многих людей потребность в получении высококачественного образования или такого же уровня дополнительного образования, в ходе которого происходит формирование профессиональной идентичности, становление «профессионального Я» личности.

Современные исследователи отмечают, что понятие идентичности, как соответствие образа «Я» его жизненному воплощению, состояние принадлежности индивида некоему надындивидуальному целому, которое охватывает и субъективное время, и личную деятельность, и национальную культуру, стало одной из главных тем общественной мысли XXI столетия.

Чувство идентичности сопровождается ощущением целенаправленности и осмысленности собственной жизни и уверенности во внешнем одобрении. Идентичность связана с наличием у человека четкой программы самоопределения, включающей выбор целей, ценностей и убеждений, которым личность следует в жизни.

Профессиональная идентичность понимается как приобретение социальной (профессиональной) роли. Иллюстрацией подобного утверждения может служить, например, точка зрения Д. Сьюпера по вопросу конгруэнтности «Я-концепции» и профессии. Исследователь считает, что человек неосознанно ищет профессию, в которой он будет сохранять соответствие своим представлениям о себе, а «входя в профессию», будет искать осуществления этого соответствия.

Наибольший вклад в процесс приобретения профессиональной идентичности вносит как непосредственно выбор самой профессии, так и качество профессионального обучения и подготовки будущих специалистов.

При этом мы сталкиваемся с двумя весьма существенными моментами. Первый момент представляет собой проблему выбора старшеклассниками своего профессионального пути либо «вторичную пробу» выбора профессии человеком, имеющим профессиональную подготовку. Согласно ряду исследований, а также результатам многолетних исследований социальных ценностей и личностных смыслов людей различного возраста автором данной статьи, можно утверждать, что старшеклассники, в основной своей массе, выбирают все-таки не профессию, а вуз. Или же, выбирая профессию, оптанты имеют зачастую достаточно смутные представления о содержании, усло-

виях, требованиях данной профессии. И тот, и другой вариант – это результат неэффективной работы по профессиональному консультированию (или ее отсутствию вообще).

Второй момент, непосредственно связанный с первым, заключается в том, что сам человек, а также высшее учебное заведение (институты повышения квалификации, центры по переподготовке специалистов) не ставят знака равенства между профессиональным становлением и личностным развитием, слабо выражена рефлексия по вопросу принципиальной неотделимости профессионального развития от личностного.

На наш взгляд, в условиях нового социо-культурного и экономического пространства отсутствие подобной рефлексии будет выступать мощнейшим тормозом для дальнейшего карьерного роста и профессионального развития специалистов. Для достижения конгруэнтности между возможностями личности состояться как профессионал и современными требованиями к специалистам нужно принципиальное изменение, в частности, модели профессионального становления, которая лежит в основе как вузовского обучения, так и образовательных программ институтов переподготовки кадров.

В основе подавляющего количества образовательных стандартов лежит адаптивная модель профессионального развития, в рамках которой профессионализация рассматривается лишь как приспособление человека к социальным и профессиональным требованиям, т.е. как некий процесс накопления человеком некоторых свойств и качеств, обеспечивающих ему относительно продуктивное выполнение профессиональных функций. По мнению некоторых исследователей, подобный процесс накопления не требует активного участия человека как личности и субъекта профессионализации.

Таким образом, и в ситуации выбора профессии и ходе дальнейшего профессионального становления у достаточно большего количества людей срабатывает адаптивная стратегия.

Адаптация детерминируется противоречием между требованиями профессиональной деятельности и профессионального сообщества, с одной стороны, и возможностями, способностями, стилем деятельности и общения, опытом личности, с другой. Адаптация понимается в данном случае очень широко: это и самоприспособление, и приспособление профессиональной среды, т.е. процесс подчинения среды изначальным требованиям специалиста. Профессиональное и личностное развитие характеризуется способностью осознать свою профессиональную деятельность в целом и возможностью сделать ее предметом преобразования. Соответственно, динамика профессиональной



жизни в адаптационной модели – приспособление, становление и стагнация, а в развивающей модели – самоопределение, самовыражение, самореализация. Итак, согласно большинству современных представлений о профессиональном развитии, одним из определяющих условий этого процесса является превращение собственной жизнедеятельности в предмет преобразования, появление личностной профессиональной позиции по отношению к осуществляемой профессиональной деятельности.

Итак, профессиональную идентичность можно рассматривать как результат процессов профессионального самоопределения, персонализации и самоорганизации, проявляющийся в осознании себя представителем определенной профессии и профессионального сообщества, определенной степенью отождествления-дифференциации себя с содержанием выполняемой деятельности и с другими представителями профессионального сообщества, проявляющаяся в когнитивных, эмоциональных и поведенческих самоописаниях Я. Можно предположить, что профессиональная идентичность имеет разные источники формирования и протекание процесса профессиональной идентификации опосредствуется комплексом различных факторов. Одним из источников, на наш взгляд, является профессиональное образование, содержание которого определяют нормативные государственные документы об образовании. Так, обучавшийся на определенном факультете и получивший диплом специалист воспринимается как профессионально идентичный своей профессии. В этих случаях основными условиями становления профессиональной идентичности выступают образовательно-профессиональная общность судьбы и профессиональная осведомленность. Однако исследователи отмечают необходимость наличия системы профессионально значимых качеств специалиста, т.е. в процессе профессиональной идентификации определенную роль играет выраженная личностная составляющая. Свою роль в становлении профессиональной идентичности играют также субъективные ожидания и возможности социальных перспектив, а также признание личности окружающими в качестве профессионала, что способствует утверждению профессиональной идентичности. В окончательном устойчивом варианте профессиональная идентичность складывается только на достаточно высоких уровнях овладения профессией и личностной зрелости, выступает как устойчивое согласование основных элементов профессионализации. Полное изменение профессиональной идентичности возможно и даже достижимо для взрослого человека за относительно короткие интервалы времени при смене: Дела, Профессионального сообщества и Образа «Я». Примера-

ми таких радикальных изменений служат, например, переход специалиста из государственного сектора в сферу предпринимательства, эмиграция в другую страну, ситуации с человеком, о котором говорят «сам себя сделал». Если изменяется одна из составляющих, то возможно лишь частичное изменение профессиональной идентичности.

Вышеизложенное подчеркивает важность для достижения профессиональной самоидентичности личности адекватного профессионального самоопределения, которое рассматривается как длительный процесс внутреннего, субъективного плана, поиск человеком «своей» профессии и «себя в профессии», определение для себя профессиональных позиций и перспектив, достижение их. В этом понимании профессиональное самоопределение есть такой этап социализации, внутри которого человек приобретает готовность к самостоятельной профессиональной деятельности, т.е. становится субъектом деятельности. Добавим, что, став субъектом деятельности, человек в целом завершает тем самым свое общее профессиональное самоопределение, не прекращая своего профессионального развития.

Для внесения каких-либо инновационных изменений в существующую систему профессиональной подготовки специалистов необходимо, кроме изменения методологического основания данной системы, учесть изменяющийся комплекс социальных и профессиональных ценностей, определяющих стратегическое профессиональное планирование специалистов. Подобная система ценностей существенно определяет также тот образ профессии, который складывается у будущего или действующего специалиста. Образ профессии – это представление человека о выбранной профессии и его отношение к ней. Содержание этого понятия составляют такие признаки профессии, как совокупность знаний субъекта об аспектах, отражающих социально-экономическую (общественную значимость профессии, перспективы профессионального и карьерного роста и т.п.), производственно-техническую (продолжительность рабочего дня и отпуска, условия работы, «социальный пакет»), производственно-педагогическую (тип учебного заведения, срок обучения, служебные обязанности) и социально-психологическую (система требований к профессионально значимым, нравственным и организаторским качествам) стороны профессии. Образ профессии играет в профессиональном самоопределении важную роль. Можно утверждать, что человек «нашел свое место», когда он представляет, где и кем он будет работать, что от него требуется. Исходя из положения о регулирующей функции образа, можно создавать дополнительные психологические условия для успешного овладения профессиональным мастерством,



внося уточнения в содержание образа профессии. В то же время формулировка жизненных планов человека должна включать этот модифицированный образ.

Профессиональный жизненный план – это сложный образ, «конструкция» которого должна состоять (по Е. А. Климову) из более или менее ясных знаний о следующих обстоятельствах: главной цели; ближайших и более отдаленных конкретных целях; путях и средствах достижения ближайших жизненных целей; внешних и внутренних условиях достижения целей; запасных вариантах целей и путей их достижения на случай возникновения непреодолимых трудностей для реализации основных вариантов. В соответствии с этим предполагается существование следующей динамики профессиональной идентичности: 1) осознание стратегических и тактических профессиональных целей, стремление понять свое дело, овладеть им в полном объеме, освоить все трудовые функции (профессиональный опыт отсутствует), определение структуры профессиональных отношений и поиск своего места в них (профессиональное общение также еще отсутствует), соответствие человека и профессии устанавливается в модальности «хочу», характеристика самого субъекта деятельности – «мечтающий», профидентичность – невыраженная; 2) усвоение основных знаний, требований профессии к человеку, осознание своих возможностей, возникновение представления о выполнимости данной деятельности, осуществление деятельности по образцу (появляется некоторый профессиональный опыт), установление профессиональных контактов, вхождение в профессиональное сообщество (появляются некоторые навыки профессионального общения), соответствие человека и профессии устанавливается в модальности «знаю», характеристика самого субъекта деятельности – «осведомленный», профидентичность выражена, но пассивная; 3) практическая реализация выбранных профессиональных целей, самостоятельное и осознанное выполнение деятельности, формирование своего индивидуального стиля деятельности (профессиональный опыт = const), формирование определенного круга профессиональных контактов, интенсификация процесса профессионального общения (профессиональное общение = const), соответствие человека и профессии устанавливается в модальности «могу», характеристика самого субъекта деятельности – «умелый», профидентичность выражена, открытая; 4) свободное выполнение профессиональной деятельности, повышение уровня притязаний – поиск сложных профессиональных задач, профессиональное совершенствование, мастерство и творчество (профессиональный опыт  $\rightarrow \infty$ ), ощущение значимости профессиональных контактов, осознание своей

профессиональной неповторимости, желание передавать свой опыт другим, делиться им (профессиональное общение  $\rightarrow \infty$ ), соответствие человека и профессии устанавливается в модальности «делаю», характеристика самого субъекта деятельности – «творческий», профессиональная идентичность выраженная, активная, открытая, устойчивая.

Для инновационной модификации существующей системы профессиональной подготовки специалистов необходимо включить специализированные практические занятия (возможно в виде соответствующих тренингов или коучинг-сессии), позволяющие раскрывать личностные ресурсы в процессе приобретения профессиональных навыков и умения целенаправленно и осознанно строить свой карьерный рост. Современное понимание карьеры – это не только успешность в данной профессиональной деятельности, но и качество всей жизни, социальная успешность. Основой и построения карьеры и достижения профидентичности является «Я-концепция» личности как относительно целостное образование, постепенно изменяющееся по мере взросления человека. При наличии близости понятий карьеры и профессиональной идентичности, тем не менее, существуют определенные различия. Сущность карьеры в её мобильности, связанной с занятостью, сущность профессиональной идентичности – её определенность. Профессиональная идентичность ориентирована на мастерство, которое приходится признавать, карьера может быть ориентирована на более прогнатичные конструкторы (власть, стабильность и пр.), которые следует добиваться. В рамках Я-концепции формируется представление о профессиональном будущем в виде образа профессии или в виде конкретной профессиональной цели. Образ профессии реализуется через процессуальную активность человека, базирующуюся на чувстве ответственности (основа становления профидентичности), конкретная цель – через целевую активность, базирующуюся на контроле за ситуациями и отношениями (основа построения карьеры). Реализация карьеры обеспечивает человеку самоуважение в Деле (состоятельность), реализация профессиональной идентичности обеспечивает человеку самовыражение ( $-Я = Я$ ). Карьера является категорией мобильности человека, её основное содержание – продвижение, профессиональная идентичность является категорией подлинности человека, её основное содержание – самовыражение. Карьера имеет достаточно четко обозначенные временные границы, т.е. известны её начало и окончание. Профессиональная идентичность обеспечивает профессиональное долголетие человека. Относительно карьеры и профидентичности существенно различается роль Значимого Другого. В первом случае он, как правило, оказывает внешнее воздействие, организует

помощь и рассчитывает на эффективную отдачу, во втором случае его воздействие глубинное, он способствует раскрытию внутренних ресурсов, потенциала, свидетельствует о признании мастерства. Таким образом, карьера – это совокупность всех ситуаций реализованного выбора векторов дальнейшего профессионального и должностного продвижения, тогда как профессиональная идентичность – это совокупность всех ситуаций свободного самовыражения и ответственного выбора по овладению смыслами профессионального мастерства. Важнейшей определяющей профессионального пути человека является его представления о себе как профессионале – так называемая «профессиональная Я-концепция», которую специалист воплощает в комплекс карьерных решений. Возможно совмещение этих двух направлений профессионального развития, их совпадение обнаруживается при построении карьеры.

Таким образом, будущих и действующих профессионалов необходимо учить сознательному планированию своей карьеры. В результате удачной реализации этих планов личность приобретает удовлетворенность своей жизнью и становится социально успешной. Специалист, «делающий карьеру», в настоящее время рассматривается, как человек, ориентированный на реализацию своего личностного и профессионального потенциала. Карьеру можно расценить как один из существенных показателей профессиональной состоятельности человека, достижения желаемого статуса и соответствующего ему уровня жизни, приобретения известности. Успешно реализованная карьера позволяет специалисту добиться признания своей неповторимости, значимости для других людей и общества в целом.

## **РОССИЙСКАЯ СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ И НЕОБХОДИМОСТЬ ЕЕ МОДЕРНИЗАЦИИ**

***ТКАЧЕНКО В. В.***

*г. Новый Уренгой, Ямальский нефтегазовый институт*

Одной из ведущих тенденций нынешнего столетия стало осознание того, что и устойчивое развитие общества, и преодоление проблем, с которыми оно сталкивается, и возможность дать ответ на вызовы нового тысячелетия зависят от состояния образования и образованности жителей планеты Земля. Сегодня становится все более очевидным, что только профессионалы, способные делать дело и отвечать за него, могут обеспечить выживание общества, его выход из

глубокого кризиса, возврат к национально-культурным традициям и полноценным контактам с другими странами и народами.

Достойный статус России в современном мире обеспечит только такая система образования, которая сможет реализовать функцию сохранения и воспроизводства гуманистических традиций отечественной и мировой культуры, система гибкая, открытая по типам школ и образовательным уровням, способная к саморазвитию, соотносимая с западными моделями, учитывающая опыт русского просветительства, отвечающая потребностям современности [2].

Политика любого государства в области образования направлена на создание условий развития и саморазвития личности, воспитание способности принимать самостоятельные решения. Осознание возросшей роли образования – важная тенденция развития современного общества. Известно, что будущее за той цивилизацией, которая в максимальной степени обеспечивает развитие интеллектуального и творческого потенциала своих граждан, а это возможно только при должном отношении государства и общества к образованию.

Государственно-политические и социально-экономические преобразования конца 80-х – начала 90-х гг. оказали существенное влияние на российское образование, позволив реализовать академическую автономию высших учебных заведений, обеспечить многообразие образовательных учреждений и вариативность образовательных программ, развитие многонациональной российской школы и негосударственного сектора образования. Эти процессы получили свое отражение и закрепление в Законе Российской Федерации «Об образовании» и Федеральном законе «О высшем и послевузовском профессиональном образовании». Однако произошедший в 90-х гг. общесистемный социально-экономический кризис существенно затормозил позитивные изменения. Государство во многом ушло из образования, которое вынуждено было заняться самовывживанием, в значительной мере абстрагируясь от реальных потребностей страны. В современных условиях образование более не может оставаться в состоянии внутренней замкнутости и самодостаточности [1].

Школа – в широком смысле этого слова – должна стать важнейшим фактором гуманизации общественно-экономических отношений, формирования новых жизненных установок личности. Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способны к сотрудничеству, отличаются мо-

бильностью, динамизмом, конструктивностью, обладают развитым чувством ответственности за судьбу страны.

На современном этапе развития России образование, в его неразрывной, органичной связи с наукой, становится все более мощной движущей силой экономического роста, повышения эффективности и конкурентоспособности народного хозяйства, что делает его одним из важнейших факторов национальной безопасности и благосостояния страны, благополучия каждого гражданина. Потенциал образования должен быть в полной мере использован для консолидации общества, сохранения единого социокультурного пространства страны, преодоления этнонациональной напряженности и социальных конфликтов на началах приоритета прав личности, равноправия национальных культур и различных конфессий, ограничения социального неравенства. Многонациональной российской школе предстоит проявить свою значимость в деле сохранения и развития русского и родного языков, формирования российского самосознания и самоидентичности. Обновление образования должно сыграть ключевую роль в сохранении нации, ее генофонда, обеспечении устойчивого, динамичного развития российского общества – общества с высоким уровнем жизни, гражданско-правовой, профессиональной и бытовой культурой.

Надлежит повсеместно обеспечить равный доступ молодых людей к полноценному качественному образованию в соответствии с их интересами и склонностями, независимо от материального достатка семьи, места проживания, национальной принадлежности и состояния здоровья. Необходимо использовать все возможные для социальной защиты детей и подростков, лишенных попечения родителей. Важной задачей также является формирование профессиональной элиты, выявление и поддержка наиболее одаренных, талантливых детей и молодежи. В условиях приоритетной поддержки образования со стороны государства система образования должна обеспечить эффективное использование своих ресурсов – человеческих, информационных, материальных, финансовых.

Устаревшее и перегруженное содержание школьного образования не обеспечивает выпускникам общеобразовательной школы фундаментальных знаний, важнейших составляющих стандарта образования наступившего века: математики и информатики (включая умения вести поиск и отбор информации), русского и иностранных языков, базовых социальных и гуманитарных дисциплин (экономики, истории и права). Профессиональное образование еще не способно в должной мере решить проблему «кадрового голода», обусловленного новыми требованиями к уровню квалификации работников. В то же время

многие выпускники учреждений профессионального образования не могут найти себе работу, определиться в современной экономической жизни. В условиях экономического расслоения общества все эти недостатки системы образования усугубились неравным доступом к качественному образованию в зависимости от доходов семьи.

В переходный период своего развития страна должна разрешить свои назревшие социальные и экономические проблемы не за счет экономии на общеобразовательной и профессиональной школе, а на основе ее опережающего развития, рассматриваемого как вложение средств в будущее страны, в котором участвуют государство и общество, предприятия и организации, граждане – все заинтересованные в качественном образовании. В этой связи предстоит обеспечить опережающий рост затрат на образование, существенное увеличение заработной платы работникам образования и усиление стимулирования качества и результативности педагогического труда.

Должна быть повышена инвестиционная привлекательность образования для вложения средств предприятий, организаций и граждан, модернизированы действующие в образовании организационно-экономические механизмы, что позволит увеличить объем внебюджетных средств в образование и кардинально улучшить использование этих средств, направив их непосредственно в учебные заведения.

В условиях ожидаемого демографического спада контингент учащихся сократился практически на одну треть, что создает ситуационный резерв для внутрисистемного маневра ресурсами в целях рационализации сети общеобразовательных учреждений, поддержки инновационных школ и других «точек роста» в образовании.

Меры государственной поддержки образования будут сочетаться с усилением роли органов государственной власти и управления образованием в обеспечении совместно с общественностью высокого и современного качества работы образовательных учреждений и организаций, независимо от их организационно-правовых форм, систематическом анализе перспективных потребностей рынков труда.

Известный исследователь молодежи В. Т. Лисовский писал, что молодежь – важный субъект социальных перемен, огромная инновационная сила, т.е. в социальных процессах одной из движущих сил является молодежь. От того, куда и для достижения каких целей будет направлена эта сила, зависит благосостояние российского общества.

Становление региональных образовательных систем сталкивается с рядом трудностей, к которым она относит:

1. Государственная образовательная политика предшествующих десятилетий игнорировала реальные различия регионов, задачу

их выявления возлагают сегодня на сами регионы, на региональные образовательные системы. Региональный заказ системе образования на новом этапе реформирования рассматривается наряду с заказом федеральным, при этом необходимым является «привлечение потребителей образования к формированию заказа и стандартов».

2. В период разрушения иерархии общественных ценностей, изменена социальной структуры, социальной аномии – сущность социального заказа образованию, как и процессы формирования и выявления его принципиально отличаются от предшествующего периода стабильного развития. В современных условиях при проектировании развития образования на любом уровне – федеральном, региональном – необходимо выявление реального социального заказа.

3. Образовательные потребности населения отдельного региона формируются не только под влиянием актуального социума, но и в результате действия традиций, особенностей образа жизни, ментальности регионального сообщества, сформированного предшествующим опытом. Выявление этих различий становится проблемой российского социологии.

4. Формирующийся опыт проектирования развития региональных образовательных систем, опыт внедрения проектов и программ сталкивается с невыявленным «сопротивлением материала», вызванного принципиальной невозможностью однозначного прогноза поведения субъектов учебно-воспитательного процесса, содержит в себе противоречия, не всегда соответствует предполагаемой авторами проектов социальной и педагогической эффективности.

В связи с возникшими проблемами в области образования Правительство Российской Федерации одобрило Концепцию модернизации российского образования на период до 2010 г. Длительная дискуссия вокруг выбора термина – «реформа» или «модернизация» образования завершилась в пользу последней. Этот выбор был связан с тем, что в социально-психологическом плане общество крайне негативно воспринимает само слово «реформа». Реформа – это преобразование, переустройство. Модернизация – это усовершенствование, обновление, изменение в соответствии с требованиями современности. Образование в начале 1990-х гг. прошло стадию демократического переустройства: реформированию подверглись сами цели образования, его экономический фундамент, управление системой образования, структура учебных заведений, форма оплаты за обучение и др.

Основными причинами реформирования стали: 1) попытка уйти от тоталитарности в образовании и демократизировать систему образования; 2) стремление гуманизировать образование для учета интере-



сов каждого человека; 3) необходимость приспособления к новым экономическим условиям существования общества и системы образования; 4) создание условий для формирования системы образования, которая бы обеспечивала качественное освоение учащимся знаний.

И это переустройство получило правовой статус в Законе Российской Федерации «Об образовании» 1992 г., который, четко зафиксировав новые политические ориентиры и демократические ценности российского образования, был признан ЮНЕСКО одним из самых демократических образовательных актов в мире. Но, к сожалению, образование сегодня все еще отстает от предъявляемых требований и именно потому нуждается в кардинальной модернизации.

Модернизация образования – центральная задача российской образовательной политики; это комплексное, всестороннее обновление всех звеньев образовательной системы и всех сфер образовательной деятельности в соответствии с требованиями современной жизни, при сохранении и умножении лучших традиций отечественного образования; это фронтальный пересмотр принципов функционирования системы образования, унаследованных от ушедшей эпохи, как и принципов управления данной системой; это масштабные изменения в содержании, технологии организации самой образовательной деятельности, которая несет в себе значительные элементы прошлого и во многом подчинена задачам вчерашнего дня; это изменения в образовательном мировоззрении и образовательной политике.

#### Литература

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года [Текст]. – М. : АПКиПРО, 2002. – 24 с.

2. Сластенин, В. А. Основные тенденции модернизации высшего образования [Текст] / В. А. Сластенин // Педагогическое образование и наука. – 2004. – № 1. – С. 43.

## **ЭВОЛЮЦИОНИРОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ШКОЛЫ В АСПЕКТЕ НЕПРЕРЫВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**КОНЕВА Л. С.**

*г. Омск, Институт развития образования Омской области*

Современная школа, как видится в Концепции модернизации, – это открытая переменам образовательная система, педагогический

коллектив которой готов к изменениям в содержании образования, к инновациям в области технологии обучения, к перестройке воспитательной системы школы. Одно из необходимых условий функционирования и развития образовательной системы школы – обеспечение непрерывности процесса совершенствования профессиональной компетентности как педагогов, так и руководителей школы. В систему непрерывного повышения квалификации включены: учреждения дополнительного профессионального образования (ДПО), педагогический университет и другие учреждения высшего профессионального образования, муниципальные методические службы.

Курсовая подготовка в учреждениях дополнительного профессионального образования позволяет учителю ориентироваться в современных направлениях повышения профессионального мастерства, получить соответствующую новую информацию, чему в немалой степени способствуют высокий уровень вариативности содержания дополнительного профессионального образования, его нацеленность на конкретные актуальные потребности образовательных систем и отдельных педагогов.

Содержание и процесс дополнительного профессионального образования строятся на принципах научности и действенности, целостности и целенаправленности, интеграции и дифференциации. Принцип научности проявляется в адекватности содержания и процесса повышения квалификации современному уровню развития педагогики и психологии, состоянию определенных фундаментальных наук, которое отражается в содержании общеобразовательных предметов, идеям и тенденциям модернизации структуры и содержания общего образования. Эволюция содержания дополнительного профессионального образования стимулирует появление нового качества мышления педагогов, понимание ими сущности педагогических процессов и явлений, а следовательно, и повышение готовности к модернизации собственной педагогической деятельности.

Принцип целенаправленности и целостности предполагает субъектность позиции обучающегося в соответствии с «партнерской» моделью образовательного процесса. Специфика реализации этого принципа в системе повышения квалификации проявляется в нацеленности на широкий спектр тактических задач, в многоуровневости и вариативности его моделей.

Применение принципа интеграции и дифференциации в ДПО способствует повышению эффективности обучения без существенного увеличения учебного времени, расширяет область применения пе-

дагогами теоретических знаний в решении реальных педагогических задач.

Таким образом, есть основания утверждать, что в системе дополнительного профессионального образования создаются возможности развития профессионального мастерства педагогов, их педагогического творчества, появления инновационного опыта. Однако воспользоваться этими возможностями педагог может только при условии глубокой заинтересованности в своем профессиональном росте не потому, что для очередной аттестации надо пройти курсовую подготовку, а потому, что его не удовлетворяет уровень собственной профессиональной компетентности.

Мастерство педагога формируется в школе. Учитель может быть только таким, каким он сам себя видит, каким хочет себя сделать. Познать себя как профессионала, понять свои отношения с классом, с конкретным ребенком, сопоставляя себя, свою профессиональную деятельность с профессиональным мастерством коллег учителю помогает методическая система школы.

В последние десятилетия существенно пополнился арсенал форм методической работы в школе. К традиционным школьным методическим объединениям учителей-предметников добавились: научно-методический совет, психолого-педагогические консилиумы, школа молодого учителя, школа передового педагогического опыта, творческие группы учителей, творческие отчеты, тематические методические дни, проблемные лаборатории, методические оперативки, уроки-лаборатории, школьные педагогические чтения, конференции, круглые столы и др. Это свидетельствует о том, что в условиях вариативности образования, его модернизации методическая работа в школе становится все более гибкой, многоаспектной и многогранной. Однако следует констатировать тот факт, что в стремлении к инновациям в методической работе школы зачастую ограничиваются формотворчеством; в погоне за обилием и разнообразием форм теряется система в работе, а отсутствие системы не может дать должного, желаемого результата. А появление учителя на курсах повышения квалификации обуславливается чисто формальными обстоятельствами.

В данной статье хотелось бы рассмотреть вопросы: Что служит стержнем при выстраивании внутришкольной системы методической работы? Есть ли в этой системе ведущая форма? Каковы возможности взаимодействия методической системы школы с системой повышения квалификации работников образования в региональной образовательной системе? Чем определяется позиция каждого конкретного педагога в таком взаимодействии?

Ответ на первый вопрос достаточно прозрачен: конечно, система методической работы, ее содержание, методы и формы должны определяться целями и задачами развития образовательной системы школы, что в немалой степени зависит от уровня профессионального мастерства педагогов. Выйти на перспективы развития образовательной системы позволит проблемно-ориентированный анализ качества образования в школе, проводимый периодически по системе мониторинговых критериев.

Анализом выявляются тенденции изменения качества образования, оптимальность условий его обеспечивающих, определяются проблемы и на основе их ранжирования обозначается стратегическая линия развития методической системы школы, каковой является научно-методическая проблема школы. Единая научно-методическая проблема школы является условием концентрации действий всего педагогического коллектива. Успех дела в современной школе решает не каждый отдельно взятый педагог даже с высоким уровнем профессионализма, а педагогический коллектив, объединенный едиными устремлениями, работающий на основе целенаправленного педагогического взаимодействия в целостной образовательной системе. Профессиональная компетентность каждого педагога должна быть «встроена» в эту систему и определяться ею.

На основании решения педагогического совета школы весь педагогический коллектив в течение 3–5 лет целенаправленно, с глубоким пониманием задач, в определенной системе осуществляет творческую деятельность, направленную на поиск решения выдвинутой научно-методической проблемы. Успех работы над общешкольной научно-методической проблемой зависит от следующих условий: актуальности выбранной проблемы; планирования системы работы педагогического коллектива над научно-методической проблемой; подготовленности педагогического коллектива к инновационной деятельности; положительной мотивации каждого учителя на работу над научно-методической проблемой.

Помочь каждому педагогу выявить, понять, объективно оценить уровень своего профессионального мастерства возможно прежде всего через организацию в системе методической службы школы наблюдения педагогического процесса в рамках уроков. Никакая другая форма методической работы не имеет таких возможностей, как наблюдение и анализ урока. Только наблюдение и последующий системный анализ уроков, построенный на принципах целенаправленности, целостности, глубины, конкретности и действенности, могут стимулировать учителя на рефлексию своей профессиональной деятель-

ности, создать мотивацию на активное участие в работе над обще-школьной научно-практической проблемой, помочь ему увидеть пути решения собственных профессиональных проблем. К сожалению, анализ практики показывает, что в школах наблюдение и анализ уроков рассматриваются скорее как «посещение и разбор», т.е. в аспекте внутришкольного контроля, но не как форма организации работы по повышению профессиональной компетентности педагогов. Наблюдение и системный анализ уроков должны занять ведущее место в ее школьной системе.

В свою очередь, профессиональное мастерство руководителя школы и заключается в умении через анализ уроков учителя шаг за шагом вводить его в ситуацию творческого поиска, непрерывного совершенствования профессионального мастерства. В ходе анализа урока должно происходить полноценное межличностное общение, а это значит, что он строится на уважении к мнению учителя, на доверии к нему. Технология анализа урока такова: анализ урока должен превратиться в собеседование с учителем, которое побуждает учителя к самоанализу, анализ через самоанализ.

Индивидуальная работа с учителем создает условия для объединения учителей в творческие группы. Опыт показывает, что оптимальной формой организации взаимодействия педагогов в образовательном процессе, их взаимного профессионального обогащения, определения единой педагогической стратегии и тактики становятся педагогические консилиумы. Они при соответствующей организации выполняют одновременно несколько функций: диагностическую – метод обобщения независимых характеристик; прогностическую – определение стратегии и тактики в педагогическом взаимодействии; организационную – создание педагогических «ансамблей».

Педагогические консилиумы и индивидуальная работа с учителем позволят ему «встроиться» в работу над единой научно-методической темой, определиться в проблемах и целях повышения своей профессиональной квалификации. Это может быть закреплено в форме индивидуального плана-заказа учителю на период его курсовой подготовки: на какие вопросы необходимо найти ответы, на какую тему выполнить курсовую работу. Таким образом обозначаются аспекты взаимодействия педагога с региональной системой повышения квалификации.

## **СТАДИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-СУБЪЕКТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ УЧИТЕЛЯ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**ТЕРПУГОВА Н. Ф.**

*г. Астрахань, Астраханский государственный университет*

Профессионально-педагогической позиция педагога всегда подразумевает ее деятельностно-утверждающую субъектную природу. В виду этого содержание, методы и формы подготовки педагога на всех стадиях его непрерывного образования должны быть направлены на повышение степени произвольности, самостоятельности, профессионализма и деятельности и в итоге – на становление его как субъекта профессионального бытия.

Стараясь смоделировать процесс субъектного становления педагога в системе непрерывного образования, выделяют несколько ступеней непрерывного образования педагога, в каждой из которых присутствует идея стадильности, градации процесса профессиональной подготовки. Градация педагогического образования обуславливается относительно дискретными этапами, которые представляют собой последовательность качественных перестроек в образе профессионального «Я», профессиональном сознании и деятельности, в рефлексии, функциях и технологиях их использования.

Начальная ступень – выбор профессии, когда происходит ориентация человека в мире профессий, предпочтение педагогической деятельности в качестве профессиональной (этап допрофессионального образования), осваивание мотивационно-психологических и процессуальных компонентов педагогической деятельности, отождествление социальной роли учителя с определенной предметной областью науки, культуры (этап начальной профессиональной подготовки). Итог данной ступени непрерывного образования – осмысление педагогической деятельности как направленной на качественное преобразование ребенка, на «становление человеческого в человеке».

Основной задачей допрофессионального образования видится не в привлечении к какой-либо конкретной профессии, а в подготовке учащихся к профессионально-личностному самоопределению как процессу постоянного выбора профессии, в соотнесении своих возможностей и желаний с потребностями социокультурного окружения.

В сущности, начало обучения в педагогическом вузе является продолжением профессионально-личностного самоопределения, поиска собственных смыслов профессионально-педагогической дея-

тельности, поэтому смена ценностно-смыслового самоопределения студентов первых курсов только лишь информационным насыщением представляется необоснованной.

В данном случае эффективным методом обучения студентов на семинарских и практических занятиях является анализ педагогических ситуаций, который дает важный опыт для последующего педагогического взаимодействия с детьми. В продолжение анализа применяются методики имитационного моделирования. Назначение лекционного курса при таком подходе в том, чтобы побудить к рефлексии, к собственным размышлениям и поискам, пробудить у будущего педагога исследовательский интерес к профессионально-педагогической деятельности. Параллельная методологическая подготовка и постепенный переход к систематизированному изучению теоретического материала позволяет обеспечить сопоставление собственных смыслов профессионально-педагогической деятельности с теоретическим знанием, оформлению смыслов в систему ценностных ориентаций, реализуемых в профессиональной деятельности педагога.

Системообразующим элементом обучения студентов педагогическим дисциплинам на начальном этапе их профессиональной подготовки становится научно-исследовательская работа студента, объединяющая лекционный материал, лабораторно-практические занятия и педагогическую практику, логика заданий которой выражена в целевых установках: овладение системой методов понимания ребенка, понимания педагогического процесса и опыта учителя, отработка системного подхода в проектировании и реализации внеучебной воспитательной работы, моделирование и представление своей авторской педагогической системы.

Следующей ступенью является самоопределение в профессии, овладение содержательными механизмами педагогической деятельности, готовностью к видоизменению социокультурного опыта, поиск (в процессе студенческого исследования) и утверждение (в последипломном образовании) своего педагогического стиля, осознание воспитания как преобразующего взаимодействия. Итог данной ступени – концептуальная позиция педагога-воспитателя, определение системы принципов своей профессионально-педагогической деятельности.

Основная работа по развитию собственной активности студентов будет выстраиваться вокруг студенческого исследовательского проекта. Самостоятельное исследование побуждает студента формулировать свою личную профессионально-педагогическую позицию, воплощать и развивать ее в работе с детьми, отстаивать на учебных занятиях. Эта активность является мощным катализатором усвоения



педагогических знаний. В экспериментальной работе использовалась коллективная работа над исследовательскими проектами, в том числе совместные исследования студентов старших курсов и высококвалифицированных педагогов.

Истинное вхождение педагога в позицию субъекта профессионально-педагогической деятельности происходит, когда он непосредственно приступает к повседневной практической работе. Освоение педагогических технологий, как нам представляется, – главное для профессионального саморазвития молодого педагога, становления и упрочения его профессиональной позиции.

Последняя ступень – это профессиональное саморазвитие, когда авторская концепция педагога воплощается в системе педагогической деятельности (авторском опыте, образовательных программах, проектах, координирующих систему педагогических факторов). Процессы осмысления и осознания профессионально-педагогической деятельности происходят одновременно и в точке их соприкосновения профессионально-личностная позиция педагога-воспитателя как ценностно-смысловое образование становится не только основой, но и источником саморазвития педагога, утверждения его профессиональной свободы и достоинства.

В процессе курсов повышения квалификации, при любой их продолжительности, вместо традиционной направленности их на преодоление трудностей, пробелов, в профессиональной подготовке учителя, реализуется выявленная в исследовании логика трех ступеней: осмысления, осознания и проектирования. Активные формы занятий помогают обратиться к осмыслению своего опыта, выделению в нем имеющихся проблем; задания на анализ и оценку педагогических ситуаций, разработок, планов работы в сопоставлении с дозированными блоками теоретического материала для выполнения этих заданий направлены на повышение теоретического уровня профессионального мышления; наконец, разработка документов, сценариев, планов и проч. способствуют проектированию собственной профессиональной деятельности на более высоком уровне.

В процессе профессионального становления учитель достигает такого уровня, когда всякие методы работы с ним, даже отдаленно напоминающие по форме обучение, вызывают неприятие, сковывают его самовыражение и саморазвитие. Особое значение имеет развивающий потенциал школьной методической учебы, построенной по принципам «открытого общества» (К. Поппер).

В процессе «разворачивания» педагогической позиции в программу деятельности, авторскую педагогическую систему сама про-

фессиональная позиция педагога приобретает характер воспитательной, поскольку именно в виде авторской педагогической системы позиция педагога может быть проверена и принята как эффективная или отвергнута практикой воспитания. Затягивание «исполнительского» стиля педагогической деятельности может привести к потере ее смысла как способа самовыражения и самоутверждения педагога в окружающем мире, к утрате воспитательного характера его профессионального труда.

Каждый из этих трех переломных, кризисных моментов в становлении педагога как воспитателя целенаправленно обращает его к профессиональной рефлексии, обуславливает качественное изменение его профессиональной самооценки и самосознания. Однако в повседневной практике это происходит стихийно и нередко приводит к разрушению целостности профессиональной позиции педагога, к потере смысла. Педагог утрачивает субъектность, видит себя в качестве исполнителя, инструмента реализации программ, планов, инструкций и указаний – перестает быть воспитателем.

Независимо от стадии непрерывного образования становление профессиональной позиции педагога происходит при выполнении неделимых принципов и исполнение в работе единой логики. Впрочем, содержание, цели, методы и организационные формы подготовки педагога определяются не только достигнутым уровнем его профессиональной позиции, но и спецификой каждой ступени непрерывного образования как особой внешних условий и внутренних факторов профессионального становления, предельно достижимым уровнем сформированности профессионально-педагогической позиции. Этим определяются требования к разработке «индивидуального образовательного маршрута» в работе с каждым конкретным педагогом или их группой: целеполагание, отбор и реализация средств подготовки.

## **РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

***АБАШЕВА Э. С.***

*г. Пермь, Пермский государственный институт  
искусства и культуры*

Музыкальному образованию юношества придавалось большое значение еще в Древнем мире. Музыка, литература, грамматика, рисование и гимнастика составляли основное содержание образования,

призванного развивать силу и красоту души, нравственность стремлений и чувств, а также силу и красоту тела. Музыка понималась как универсальное и приоритетное средство воспитания, а музыкальность человека рассматривалась как социально ценное и определяющее качество человека.

В России с давних времен традиционной формой музыкального воспитания детей являлось хоровое пение. Хоровому искусству обучали в церковных и монастырских школах, а также в храмовых хорах. Центрами музыкального образования становились монастыри и княжеские дворы. Подобные школы существовали в Москве, Пскове и других городах.

В XV веке появляются первые древнерусские теоретические пособия, «музыкальные азбуки». В 1677 г. выходит значительный в истории музыкальной культуры музыкально-теоретический труд, связанный с обучением в области вокально-хорового искусства, – «Грамматика мусикийская» Н. П. Дилецкого. «Грамматика» содержала наиболее полное изложение композиционных основ партесного пения и служила основным пособием для изучения теории музыки и техники многоголосного хорового письма.

Петровская эпоха – это переходный период в развитии отечественного музыкального образования. Влияние западноевропейской культуры на развитие русской музыкальной культуры меняет взгляды русского общества. Наряду с ранее оформившимися направлениями духовной и народной ориентации, происходит обособление светского музыкального образования, которое со временем завоевывает приоритетные позиции [3].

Основной формой музыкального образования в учебных заведениях (Московский университет, Смольный институт, Академия художеств, университетский благородный пансион, и др.) было обучение игре на инструментах (фортепиано, флейта), а также сольному пению. Кроме индивидуальных, в таких школах шли занятия по хоровому пению, игре в оркестре, ансамблевой игре. Параллельно в среде русской интеллигенции распространяются внешкольное обучение, домашнее семейное музицирование.

Ситуация меняется в XIX веке, когда в Петербурге и Москве были открыты первые русские консерватории. Они дали ощутимый толчок дальнейшему развитию отечественной системы музыкального образования, внесли принципиально важные элементы профессионализма в этот процесс. Вслед за консерваториями в российских столицах были открыты музыкальные учебные заведения в Киеве, Казани, Саратове, Тамбове и ряде других городов страны.

Комплекс учебных дисциплин в российских консерваториях и музыкальных училищах распадался на три основных блока: специальные музыкальные дисциплины, музыкально-теоретические дисциплины и общеобразовательные.

Существенную роль в музыкальном образовании России играли учебные заведения, готовившие учителей пения для школ, а также регентов хоров. К их числу относились учительские институты Министерства народного просвещения, духовные семинарии, епархиальные училища, церковно-учительские школы Св. Синода и др. Широко распространенной учебной дисциплиной являлось хоровое пение. Репертуарной основой занятий хоровым пением были образцы духовной и, отчасти, светской музыки [1].

Параллельно с академическими формами хорового исполнительства развивается жанр «Русский народный хор». Этот вид хорового искусства возник из самодеятельного музицирования.

Певческие ансамбли мастеров пения были желанными гостями на семейных торжествах, сопровождая национальные обряды – свадьбу, величание, оплакивание умершего, а также праздничные народные гуляния. В сельском быту они выполняли функции профессиональных исполнителей, специально приглашались на семейные праздники, вечеринные «беседы», посиделки.

Наряду с бытовым народным пением, с конца XVIII – начала XIX вв. развивается и другая линия – профессиональное исполнение русских народных песен в городах. Именно пропаганда с концертной эстрады музыкального фольклора и породила профессиональное народно-хоровое исполнительство. Крепостные певцы, плясуны, музыканты привнесли в барские, а позже в столичные театры художественное творчество народа.

Самую заметную роль в истории становления профессионального народного хорового пения сыграл хор крестьянина Ивана Молчанова (1809–1881). В 40–50 гг. XIX столетия он создал хор из тридцати военных песенников, уволившихся в запас, и мальчиков – детей солдат – альтов и дискантов. И. Молчанов организовал обучение детей – певцов хора музыкальной теории и нотной грамоте. При хоре создалось как бы домашнее «хоровое училище», а дети, получив известный запас музыкальных знаний, стали помощниками руководителя. Иван Евстафьевич создал целую школу русских народных певцов и хормейстеров, случай беспрецедентный в истории народного хорового образования.

Немалая роль в профессиональном народном исполнительстве принадлежит певцу, музыканту и организатору хора Д. А. Агреневу-

Славянскому (1836–1908). Получив вокальное образование в Италии и Париже, Агрнев возвращается в Россию с определенным намерением изучать и пропагандировать подлинную русскую песню, вкус к которой был привит ему еще с детства. С хоровой капеллой он объехал всю Россию, славянские страны, Западную Европу, Америку, Азию и Африку. Хор Агрнева-Славянского прославился популяризацией русских и славянских народных песен среди массовой аудитории.

С развитием русского хорового искусства в наше время интерес к национальным традициям не угасает. Своей разносторонней творческой деятельностью народные хоровые коллективы завоевали прочное место, так как они представляют самостоятельный вид хорового искусства, имеющий глубочайшие традиции. На основе обобщения творческой практики этих коллективов создаются методики работы с русским народным хором и возникает необходимость профессиональной подготовки специалистов этой области.

В 1966 г. (впервые в России) на кафедре хорового дирижирования Государственного музыкально-педагогического института им. Гнесиных было открыто отделение по подготовке руководителей русских народных хоров. Параллельно такое отделение начало функционировать в Саратовской, а позже и в Уральской консерваториях. После этого произошел крутой поворот в системе профессионального музыкального образования: возникла и продолжает расти сеть народно-хоровых отделений в институтах и колледжах культуры, музыкальных училищах. При учебных заведениях создаются фольклорные кабинеты русской музыки, клубы русской народной песни. Все это ликвидировало разрыв, который длительное время существовал между профессиональным обучением и практикой народного музицирования. Воспитание народных певцов в хоровых коллективах осуществляется практическим путем, поэтому методы учебно-воспитательной и художественно-творческой работы в них многообразны. Тем не менее основные методические принципы едины и могут изучаться в специальных курсах.

Народное исполнительство продолжает развиваться. Черты стиля современного русского народного хора, его вокально-хоровая организация и методические принципы еще исследуются и систематизируются [2].

Конец XX века – время кардинальных перемен в российском обществе, которые не могли обойти стороной систему образования, в том числе и профессиональное музыкальное образование. В русле реформ происходит общая демократизация системы образования в стране. Усиливается критика существовавшей в СССР образовательной

системы. Указывается на урон, нанесенный российскому обществу командно-авторитарной педагогикой, равно как и догматизмом идеологической работы с молодежью.

Весьма непросто выглядела ситуация в российской системе профессионального музыкального образования. Обострились противоречия внутри системы, к прежним проблемам прибавились новые. Одна из этих проблем была решена благодаря созданию музыкально-образовательных комплексов, возникших в различных регионах страны, в Москве, Тамбове, Магнитогорске, Челябинске и других городах. Это начальное звено – детская музыкальная школа, среднее звено – училище или колледж, высшее звено – музыкальный вуз с трехлетним или пятилетним сроком обучения.

Прошло сравнительно немного времени после создания таких учебных заведений, однако этого времени оказалось достаточно для подтверждения их целесообразности и эффективности. В то же время практика показывает, что музыкально-образовательных комплексов пока еще явно недостаточно. На фоне тенденций, обозначившихся в последние годы в российском образовании, – тенденций к сближению или слиянию в единые структуры учебных заведений различных уровней (школа – колледж; школа – вуз; колледж – вуз), движение в этом направлении в области профессионального музыкального образования выглядит более чем скромно. Между тем более интенсивное встречное движение различных учебных заведений принесло бы выгоды всем заинтересованным сторонам. Процесс начался, но пройдена на сегодняшний день лишь его дебютная стадия.

#### Литература

1. Базиков, А. С. Музыкальное образование в современной России: основные противоречия и пути их преодоления [Текст] : дис. ... д-ра наук / А. С. Базиков. – М., 2003.
2. Калугина, Н. В. Методика работы с русским народным хором [Текст] : учеб. пособие для муз. вузов / Н. В. Калугина. – М. : Изд-во «Музыка», 1977. – 254 с.
3. Ковалева, В. М. Музыкальное образование в России в конце XVII и первой четверти XVIII столетия: историко-педагогический аспект [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / В. М. Ковалева. – М., 2003.

## РАЗДЕЛ 2

### Роль системы непрерывного профессионального образования в развитии квалификационных характеристик современного специалиста

---

---

#### МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ В ОБЛАСТИ ООП СРЕДСТВАМИ UML

*КОТКИН С. Д., ГУРЕВИЧ Л. И., БОЙЧЕНКО Г. Н.*

*г. Новокузнецк, Кузбасская государственная педагогическая академия*

Переход от структурной методологии построения информационной картины мира к объектно-ориентированной методологии, являющейся мощным средством моделирования поведения объектов, а также отношений между ними практически в любой предметной области, привел к радикальному изменению требований к компетентностному профилю IT-специалистов, что нашло отражение в концептуальных подходах к профессиональной подготовке будущего учителя информатики. Основополагающая роль в формировании и развитии объектной картины мира у студентов педвузов, будущая профессиональная деятельность которых лежит в сфере разработки и использования информационных систем образовательного назначения, отводится освоению UML (Unified Modeling Language) – языка объектно-ориентированного анализа и проектирования, используемого для информационного моделирования данных, процессов и систем, что детерминирует освоение специфических компетенций в области ООП. Актуализация использования средств данного языка (диаграмм деятельности, диаграмм классов, диаграмм взаимодействия, диаграмм пакетов и кооперации, диаграмм состояний, диаграмм вариантов использования) в процессе реализации программных проектов, выполняемых в рамках парадигмы ООП, позволяет реализовать принципы



системности, интеграции и фундаментализации в профессиональной подготовке в рамках компетентностной парадигмы развития образования.

UML широко применяется в процессе визуального моделирования, объектно-ориентированного анализа и проектирования информационных систем, при разработке Web-приложений, создании электронных изданий учебного назначения и др. Изучение UML как универсального инструмента представления объектной семантики разрабатываемых информационных систем образовательного назначения позволяет овладеть основными концепциями использования шаблонов проектирования инвариантно применяемым языком, абстрагируясь от деталей их реализации, что позволяет реплицировать тезаурус предметной области, отделяя его от тезауруса конкретной реализации.

Нами выделены следующие дидактические функции UML, представляющие реализацию дидактических свойств этого языка, существенных для достижения поставленных образовательных целей, заключающихся в формировании и развитии компетенций будущего учителя информатики в области ООП: информационная, развивающая, мотивационно-стимулирующая, проектировочная, рефлексивная, прогностическая, диагностическая, коммуникативная, адаптивная.

Информационная функция UML заключается в том, что построение диаграмм позволяет выявлять основные закономерности протекания информационных процессов в моделируемой системе, что способствует освоению студентами культуры получения, отбора, хранения, воспроизведения, передачи и интеграции информации.

Развивающая функция UML обусловлена тем, что изучение технологии объектно-ориентированного моделирования ведет к развитию у будущих учителей информатики системно-аналитического, логико-комбинаторного и алгоритмического мышления.

Мотивационно-стимулирующая функция UML заключается в том, что овладение средствами данного языка открывает перед студентами возможность участия в реальных проектах по разработке программных систем, что повышает их интерес к информационным технологиям.

Проектировочная функция UML выражается в знакомстве студентов с основными принципами и фазами итеративного и инкрементного процесса объектно-ориентированного анализа и проектирования информационных систем.

Рефлексивная функция UML состоит в том, что в процессе построения диаграмм перед студентом ставится задача выделения существенных аспектов моделируемого объекта и абстрагирования от вто-

ростепенных деталей, что способствует развитию у них навыков рефлексии процессов профессиональной деятельности.

Прогностическая функция UML обусловлена тем, что возможности обобщения, предоставляемые данным языком, способствуют выявлению свойств системы путем анализа моделей, построенных с его использованием.

Диагностическая функция UML связана с тем, что при построении моделей происходит экстерииоризация внутренних представлений как о предметной области, так и о моделируемом объекте. Это позволяет выявлять уровень развития компетенций будущего учителя информатики в области объектно-ориентированного моделирования и проектирования.

Коммуникативная функция UML заключается в том, что изучение этого языка, являющегося средством профессиональной коммуникации разработчиков современных программных систем, обеспечивает учителю информатики возможность общения и обмена информацией с другими специалистами из данной предметной области.

Адаптивная функция UML заключается в формировании готовности будущего учителя информатики к использованию технологий объектно-ориентированного моделирования, проектирования и программирования в преподавании школьного курса «Информатика и информационные технологии». Данная функция позволяет использовать UML как дидактическое средство развития эмоционально-волевых компонентов компетенций.

В процессе реализации указанных дидактических функций языка моделирования в практической деятельности формируются специализированные компетенции, отражающие отдельные стороны профессиональной компетентности специалиста; а на этапе восхождения от конкретных компетенций к проявлению компетентности отдельные компетенции интегрируются в целостную систему, отражающую ее иерархически-структурную форму в единстве всех составляющих. Освоив отдельные компетенции в области ООП, будущий учитель информатики может свободно проявлять компетентность в различных ситуациях практической деятельности и в случаях использования новых технологических подходов, в том числе и тех, что созданы в рамках иных методологических парадигм.

На основе сравнительного анализа отечественных и зарубежных концепций реализации компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании мы выявили следующие особенности формирования и развития компетенций: формирование компетенций является результативным, если осуществляется в процессе совместной

деятельности обучающихся и обучающего, в условиях моделирования реальных ситуаций с использованием CASE-технологий высокой степени коммуникативности, и если данному процессу присущи такие характеристики, как адаптивность, интерактивность, дискуссионность, рефлексивность. При формировании и развитии компетенций важны два момента: 1) наличие процедуры (процесса) приобретения компетенции; 2) постоянная необходимость запуска и организации данного процесса (процедуры введения компетенции) в ситуациях квазипрофессиональной деятельности.

Модель разработки программного обеспечения в рамках технологического процесса описывает фазы, этапы, виды деятельности и результаты процесса разработки программного обеспечения. Сравнительный анализ различных технологических подходов к разработке программного обеспечения позволил выделить унифицированный технологический процесс ICONIX как наиболее адаптивный процесс в контексте реализации метода проектов в развитии специализированных компетенций будущего учителя информатики в области ООП, поскольку он удовлетворяет следующим требованиям: итеративность и инкрементность, использование нотации и метамодели UML, ориентация на организацию деятельности небольших коллективов разработчиков. Процесс ICONIX полностью соответствует перечисленным требованиям, уделяя основное внимание технологическим процессам анализа и проектирования, и не накладывая ограничений на процессы тестирования, реализации, моделирования производства и управления средой. Рассмотрим основные этапы формирования и развития указанных компетенций студентами средствами UML в ходе разработки программных систем в рамках технологического процесса ICONIX.

Основными фазами данного технологического процесса являются анализ требований, предварительное проектирование, проектирование и реализация. Анализ требований включает в себя создание модели предметной области, включая модель пользовательского интерфейса, и моделирование вариантов использования. Данная фаза завершается рецензированием требований. В предварительное проектирование включаются этап создания модели пригодности сопровождаемое внесением в случае необходимости изменений в модель предметной области описание вариантов использования, и этап рецензирования предварительного проекта. К фазе проектирования относятся построение диаграмм последовательности и рецензирование окончательного проекта. Результатом завершения данной фазы является также диаграмма классов, получаемая из модели предметной области путем спецификации в ней операций и атрибутов на этапе построения

диаграмм последовательностей. Код приложения создается в фазе реализации. При необходимости на этом этапе могут быть также созданы диаграмма развертывания и диаграмма компонентов. Являясь итеративным и инкрементным процессом, основанным на вариантах использования, ICONIX предусматривает на всех фазах использование UML в качестве базового средства создания проектной документации.

Деятельность студентов, организованная в соответствии с методологией ICONIX и направленная на формирование и развитие компетенций в области ООП включает следующие основные этапы:

1. Построение диаграммы предметной области, содержащей объекты предметной области или концептуальные классы, выделенные с опорой на множество стандартных категорий концептуальных классов, имеющих важное значение; ассоциации между концептуальными классами и атрибуты концептуальных классов.

2. Создание текстовых описаний вариантов использования, содержащих как основной, так и альтернативный потоки событий.

3. Рецензирование требований, в ходе которого осуществляется проверка согласованности исходного описания задачи, диаграммы предметной области и описания вариантов использования.

4. Построение для каждого варианта использования диаграмм пригодности, на которых изображаются сущностные классы, граничные классы и управляющие классы.

5. Рецензирование совместно с преподавателем предварительного проекта, включающее проверку согласованности модели предметной области диаграммы пригодности, а также проверку степени полноты задания атрибутов сущностным классам.

6. Построение для каждого текстового описания варианта использования диаграмм последовательности.

7. Рецензирование совместно с преподавателем окончательного проекта, задачей которого является определение соответствия разработанных моделей программной системы требованиям заказчика и принятия решения о переходе к фазе реализации.

Студенты, участвующие в процессе реализации проекта по разработке программной системы в соответствии с методологией унифицированного процесса ICONIX, знакомятся не только с возможностями UML в представлении информации о разрабатываемой программной системе с точки зрения как её структуры, так и поведения, но и осваивают современные CASE-технологии, приобретают референтный опыт использования специализированных CASE-средств как инструментария поддержки технологического процесса создания про-

граммного продукта, что способствует развитию не только специализированных компетенций в области ООП но и ключевых компетенций, детерминирующих качество подготовки будущего учителя информатики: информационной, коммуникационной и управленческой.

Таким образом, объектно-ориентированное моделирование, анализ и проектирование информационных систем образовательного назначения с экспликацией артефактов в нотации UML выступает в качестве одного из важнейших средств синтеза и преобразования знаний, актуализации и формированию открытой синергетической системы профессиональных компетенций, приобретаемых студентами в процессе обучения в вузе.

### Литература

1. Байденко, В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы) [Текст] / В. И. Байденко. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005.

2. Бойченко, Г. Н. Объектно-ориентированные средства разработки электронных учебных изданий: UML, Rational Rose, Multimedia Builder [Текст] / Г. Н. Бойченко, Л. И. Гуревич, С. Д. Коткин. – Новокузнецк : Изд-во КузГПА, 2004.

3. Гуревич, Л. И. Экспертная оценка качества специфических компетенций будущего учителя информатики [Текст] / Л. И. Гуревич // Повышение качества профессиональной подготовки будущего учителя информатики – Новокузнецк : Изд-во КузГПА, 2003. – С. 50–60.

4. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.

5. Компетентностный подход в педагогическом образовании [Текст] / под ред. В. А. Козырева, Н. Ф. Радионовой, А. П. Тряпицыной. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005.

6. Коткин, С. Д. Применение языка UML при подготовке учителей информатики [Текст] / С. Д. Коткин // Психолого-педагогические аспекты внедрения информационных технологий в образовательный процесс. – Новосибирск, 2001. – С. 45–47.

7. Новиков, А. М. Профессиональное образование в России: основные направления и векторы развития [Текст] / А. М. Новиков. – М. : АПО РАО, 1997.

8. Шадриков, В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход [Текст] / В. Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26–31.

9. Шлеер, С. Объектно-ориентированный анализ: моделирование мира в состояниях [Текст] / С. Шлеер, С. Меллор. – Киев : Диалектика, 1993.

10. Якобсон, А. Унифицированный процесс разработки программного обеспечения [Текст] / А. Якобсон, Г. Буч, Дж. Рамбо. – СПб. : Питер, 2002.

11. Parnas D. L. Education for Computing Professionals // Computer, January, 1990. V. 23, № 1, p. 17–22.

12. Robillard P. N. Robillard M. P. Types of collaborative work in software engineering // The Journal of Systems and Software 53, 2000, p. 219–224.

## **ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЕКТИРОВОЧНЫХ УМЕНИЙ У БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ**

***КОЛЬЦОВА Т. П.***

*г. Чебоксары, Чувашский государственный  
педагогический университет*

Дизайн – один из самых молодых видов проектно-художественной деятельности. Сегодня трудно себе представить какую-либо сферу человеческой деятельности, где бы ни трудился дизайнер. Мы всё чаще встречаем такие названия, как «дизайн одежды», «дизайн интерьера», «дизайн рекламы», и этот ряд можно продолжить. Дизайн превращает стандартную среду обитания человека в привлекательную и комфортную, облегчает человеку работу и быт, воспитывает его эстетический вкус и удовлетворяет разнообразные запросы, черпая идеи в области современных технологий, материалов и конструирования, ориентируясь на самые актуальные научно-технические достижения, занимает активную позицию, всё больше влияя на искусство в целом. Появляются новые стили, ориентированные на высокие технологии, авангардные течения.

Несмотря на небольшой исторический срок, дизайн как новый вид искусства имеет в различных странах развитые школы, со своими стилистическими направлениями, концепциями. Теорию дизайна серьёзно и скрупулёзно изучают историки, искусствоведы. Появилось множество музеев, выставляющих выдающиеся произведения дизай-

на, изделия мебели и быта, ставшие своеобразными идеалами нового искусства. Выпущены разнообразные литературные труды, посвящённые истории дизайна, возникновению и становлению различных стилей, разнообразных тенденций в дизайне. Широко разработана тема учебной литературы: от удовлетворения запросов простых потребителей до потребностей высших школ.

В нашей стране дизайн стал также популярен и набирает быстрые темпы развития. Формируются различные школы дизайна. В связи с этим чувствуется дефицит отечественной литературы не только по истории дизайна, но особо остро стоит вопрос в области учебно-методической литературы по теории дизайна, так как языковой барьер мешает массовому проникновению иностранной литературы. Необходимо также учитывать разницу в культурных традициях, которая накладывает свой отпечаток на ментальное восприятие нового вида искусства. Несмотря на то, что западное искусство широко внедряется в нашу жизнь и признаётся большей частью населения, но, взятое в «чистом» виде, оно выглядит чужеродным в нашей жизни и культуре, что приводит к возникновению уродливых и гротесковых форм.

Для развития и становления культуры дизайна в нашей стране необходимы не только исследования истории его развития. Особенно необходимы отечественные разработки в методике преподавания дизайна, которые практически не разработаны. Появление разных методик значительно поможет в учебном процессе при подготовке отечественных специалистов.

Неоспоримым фактом является то, что для успешной работы в области дизайна специалисту необходимо иметь не только креативное видение, но и профессиональные умения, позволяющие точно воспроизвести творческую идею в проекте. Перед учебными заведениями, выпускающими дизайнеров в различных областях, стоит сложная задача сформировать наряду с творческим мышлением и проектировочные умения. Решение этой проблемы требует всесторонних и глубоких исследований, так как необходимо искать новые пути развития проектировочных умений, опираясь на имеющийся опыт современного дизайна и накопленный ранее опыт в художественно-проектной деятельности.

В эпоху Возрождения словом «disegno» обозначали проекты, рисунки и идеи, лежащие в основе художественной или инженерной работы и началась проектная культура, сменившая тысячелетнее господство канонической культуры, к которой можно отнести культуру древних цивилизаций (Египта, Индии, Китая, Греции и др.), Средневековья. Каноническая культура была анонимной и передавалась в ре-



зультате непосредственного контакта учителя и ученика, сохраняя таким образом древние традиции. Возникшая проектная культура разрушала старые каноны, выражая мышление видных деятелей Возрождения, учёных, художников о новом положении человека в мире, его взаимоотношениях с окружающей средой. Ярким представителем проектной культуры того времени являлся Леонардо да Винчи.

В русский язык слово «дизайн» пришло из английского языка, в котором «design» с XVI в. означало замысел, чертёж или узор. Развитие промышленности в Европе с XVI–XX вв. определило дизайн в особую творческую деятельность, зародившуюся на пересечении нескольких ветвей развития проектной культуры: художественных проектных программ, массовой промышленности, инженерного проектирования, науки. В конце XIX в. появляются первые теории дизайна, разработанные английскими художниками, архитекторами, искусствоведами, такими как Г. Коль, Г. Земпер, У. Морис. В России теорией инженерной эстетики занимались Г. Скорняков-Писарев, П. Страхов, Я. Столяров. Их целью исследования было индустриальное формообразование во взаимодействии с искусством, промышленностью и ремеслами, смысл и форма происходившего «опредмечивания» процессов жизнедеятельности общества. Я. Столяров писал: «Красота технического сооружения и целесообразность его конструкций совпадают, а идеальная форма возникает тогда, когда субъективная воля инженера совпадает с требованиями «мировой воли»» [7].

В истоках своих как практика, так и теория дизайна исходила из задачи целенаправленного формообразования вещей. Но уже сегодня идеи и методы дизайна внедряются в проектирование самых различных предметов, в элементы и системы городской среды, визуальную информацию. В связи с этим проектировочная культура в дизайне должна измениться, иметь новые творческие и технические критерии, так как дизайн-проект в наше время ассоциируется не только с узкой специализацией чертёжного или эскизного проекта. Он является социокультурным регулятором потребительского общества, необходимым для его функционирования и воспроизводства. Дизайн-проект также является одной из форм маркетинга, коммуникации между потребителем и производителем: «рассмотренный социологически, дизайн есть система управления взаимодействием промышленности и рынка в массовом потребительском обществе путём придания внешним формам изделий символов престижа, благополучия, лояльности. Рассмотренный культуроведчески, дизайн – искусство» [5].

Современная проектная культура должна нести новую эстетику труда во все сферы профессиональной деятельности дизайнера, от

мышления до проектировочных умений. Проектировочные умения неразрывно связаны не только с технически грамотно выполненным проектом, но и с образным выражением творческой идеи дизайнера, так как проект представлен сначала в воображении дизайнера и только затем становится реальностью. Именно поэтому в формирование проектировочных умений студентов необходимо включить как один из необходимых факторов развитие образного мышления.

Психологическими исследованиями установлено, что практика обучения постоянно показывает низкий уровень развития ОМ у учащихся. Причиной этого можно считать не только то, что школа не создаёт достаточных условий для развития у будущих абитуриентов образного компонента мыслительно-творческой деятельности, а стимулирует, как правило, преимущественное развитие словесно-логического мышления. Это подтверждается многими исследователями (В. П. Зинченко, Е. Н. Кабанова-Меллер, И. Я. Каплунович, Б. Ф. Ломов, К. Г. Сердакова, С. Д. Смирнов, Л. М. Фридман, И. С. Якиманская). Но и специализированные на подготовке дизайнеров средние специальные и высшие учебные заведения также недостаточно полно уделяют внимание развитию ОМ. Такое положение дел в учебных заведениях может вызвать недоумение, поскольку в работах многих современных исследователей (И. Я. Каплуновича, К. Г. Сердаковой, Л. Фридмана, И. С. Якиманской, О. С. Якуниной и др.) достаточно изучены многие аспекты формирования и развития ОМ в процессе обучения на дисциплинах – от естественно-математических до гуманитарных. Но особенности и методы развития ОМ средствами специальных дисциплин, куда традиционно относят композицию, практически нигде рассматривались. Считается, что программа этой дисциплины направлена на развитие образного мышления студентов, но упражнения, формирующие ОМ, не опираются на знания его психологической структуры, что приводит к недостаточно полному раскрытию творческих способностей будущих дизайнеров.

Творческие способности предполагают создание новой идеи или оригинального образа. Образ в свою очередь – это продукт творческого мышления, который рождается воображением человека и всегда несёт в себе нечто, чего нет в реальной действительности. Иногда он является продуктом чистой фантазии человека. Образ непредсказуем, появляется и изменяется в процессе творчества и почти всегда является в чём-то неожиданным для самого человека. Также в образной форме решаются некоторые задачи, не действуя практически с вещами, а только манипулируя в сознании образами вещей, с которыми эти задачи связаны.

Образное мышление у студентов-дизайнеров необходимо развивать, так как дизайнер должен всегда стремиться к тому, чтобы делать что-то необычное, не похожее на то, что сделано ранее, иметь установку никогда не повторять самого себя в продуктах собственной фантазии. Развитие необходимо проводить по таким направлениям, как разнообразие, оригинальность, детализированность, интеллектуальность, эмоциональность и при обучении студентов «во главу угла» необходимо ставить всестороннее духовное развитие. Давно доказано: чем богаче духовный мир студента, тем интереснее он создает образы. Навыки образного мышления формируются на нестандартном материале, в специальных упражнениях-разминках и при постоянном включении его во все виды деятельности, в том числе и в саморазвитии. Такая тренировка необходима до тех пор, пока не сформируется потребность к нестандартному подходу к любому виду деятельности и способности к автоматизированному включению творческих навыков.

Большое значение для развития образного мышления имеет участие студентов-дизайнеров в различных конкурсах, где им приходится самостоятельно решать совокупность поставленных задач, которые по качеству всегда сложнее, чем задачи, решаемые в учебном процессе. Как правило, срок подготовки к конкурсу небольшой, и студенты, участвующие в нём, учатся мобильному творческому мышлению. Известно, что поиск решений задач, создание желаемого образа требует длительного времени и творческих усилий. Участвуя в конкурсе, студент учится за короткий срок собирать материал по заданной теме, синтезировать его с имеющимися идеями, знаниями и опытом, формировать конкретный образ и решать поставленную задачу в форме графического проекта или проекта в материале (по требованию конкурса). Поэтому у студентов, часто принимающих участие в различных конкурсах, обостряются многие психические функции – интуиция, образное мышление, быстрота движения (исполнения). Будущие дизайнеры получают опыт проектировочного умения во много раз быстрее, чем в учебном процессе. Таким образом, на конкурсах происходит некий анализ способностей к творчеству, который показывает, что одним из факторов формирования проектировочных умений является образное мышление, способное преодолеть мощное влияние стандартов, блокирующих неостребованное творческое начало.

Преподавателю в данной ситуации отчётливо выявляется степень сформированности проектировочных умений и психологической готовности к профессиональной деятельности, выявляются недостатки и достоинства, на которые следует обратить внимание в учебном процессе и направить свой авторитет на усиление познавательных

способностей студентов, которые связаны с формированием мыслительных операций и проектировочных умений.

#### Литература

1. Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся [Текст] / под ред. И. С. Якиманской. – М. : Педагогика, 1989.
2. Ермолаева, Л. П. Основы дизайнерского искусства [Текст] / Л. П. Ермолаева – М. : Гном и Д., 2001.
3. Ермолаева-Томина, Л. Б. Психология художественного творчества [Текст] / Л. Б. Ермолаева-Томина. – М. : Академический проект, 2003.
4. Каплунович, И. Я. Психологические закономерности развития пространственного мышления [Текст] / И. Я. Каплунович // Вопросы психологии. – 1999. – № 1. – С. 60–80.
5. Кантор, К. Правда о дизайне [Текст] / К. Кантор. – М. : Анир, 1996.
6. Котова, И. Б. Психология [Текст] / И. Б. Котова, О. С. Конаркевич, В. Н. Петриевский. – М. : Просвещение, 2002.
7. Михайлов, С. История дизайна [Текст] / С. Михайлов. – М. : Союз дизайнеров России, 2002. Т. 1.

### **ФОРМИРОВАНИЕ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ЛИТЕРАТУРЫ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МУЛЬТИМЕДИЙНОЙ ПРЕЗЕНТАЦИИ**

***АРТЕМЬЕВА О. И.***

*г. Братск, Братский педагогический колледж № 1*

Современный период развития общества в целом и сферы образования в частности характеризуется активным процессом информатизации, под которой следует понимать умение человека работать с информацией. Учитывая, что объём информации, накапливаемый человечеством, удваивается каждые 3–4 года, перед образовательным учреждением (школой, колледжем, вузом) ставится принципиально новая задача – научить ориентироваться в большом потоке информации, оценивать её качество, объективно воспринимать, а также помочь овладеть современными средствами, методами и технологией работы с информацией. Таким образом, акцент делается не на знаниевом, предметоцентрическом подходе, а на умениевом, компетентностном.

Одной из ключевых компетентностей современного человека является компетентность в области информационных и коммуникационных технологий, или ИКТ-компетентность [1].

Обычно ИКТ-компетентность связывают только с дисциплиной «Информатика» и определяют как совокупность ЗУН, необходимых для эффективного применения компьютерных технологий в повседневной деятельности (знание ПК, принципов его функционирования, способов представления информации и обработки данных с помощью программ различного назначения и др.). На наш взгляд, понятие «ИКТ-компетентность» значительно шире и выходит за рамки умений работать на компьютере.

В качестве основных показателей сформированности ИКТ-компетентности мы отмечаем:

- освоение культуры получения, отбора, хранения, воспроизведения, представления, передачи и интеграции информации в рамках предметной области;
- наличие высокого уровня коммуникативной культуры (в том числе коммуникации посредством компьютера), теоретических представлений и опыта организации информационного взаимодействия, осуществляемого в режиме диалога.

В связи с этим мы выделяем следующие умения (М. Б. Лебедева, О. Н. Шилова выделяют и другие умения (блок компьютерной и информационной техники, блок операционной системы и др.), однако они касаются таких дисциплин, как «Информатика», «Информационные технологии»):

#### 1. Информационный блок:

- использование различных ресурсов (книг, журналов, электронных пособий, Интернета и др.) для нахождения нужной информации;
- понимание и интерпретация различных текстов, умение выделять их основной смысл;
- представление информации в структурированном виде, с использованием таблиц, схем, диаграмм и других способов;
- выбор способов доведения информации до пользователя с учетом возможностей современной компьютерной и информационной техники.

#### 2. Коммуникативный блок:

- умение излагать свои мысли в соответствии с коммуникативными качествами речи;
- умение работать в коллективе; вступать в контакт;
- умение аргументировано доказывать свою точку зрения;

– умение слушать и уважать мнение других.

Для достижения наилучших результатов указанные умения должны формироваться в совокупности, для чего необходимо выбирать эффективные формы и способы организации работы студентов.

В качестве примера можно рассмотреть работу студентов по созданию литературных презентаций средствами MS Power Point.

Конечно, сама презентация не является самоцелью, она выступает лишь как дополнение, иллюстрация рассказа студентов о жизни и творчестве писателя или поэта. Однако значимость работы очевидна: во-первых, студенты повышают уровень компьютерной грамотности; во-вторых, подобная работа повышает интерес к предмету (к литературе через компьютер); в-третьих, сочетание выразительных и информационных возможностей зрительного образа, звука и текста делает изучаемое содержание более наглядным, а значит, и более воспринимаемым и запоминаемым (исследования показывают, что эффективность слухового восприятия информации составляет 15 %, зрительного – 25 %, а их одновременное включение в процесс обучения повышает эффективность восприятия до 65 % [2, с. 70]).

Работа по созданию презентаций начинается примерно с середины II семестра I курса после изучения программы, Power Point на занятиях информатики и продолжается до конца 2 курса.

Алгоритм работы по созданию литературной презентации:

1. Определение темы.
2. Подбор литературы по теме.
3. Составление текста выступления по теме (форма любая: литературная композиция, литературно-музыкальная композиция, устный журнал, творческий отчёт и др.).
4. Планирование мультимедийной презентации в соответствии с текстом выступления.
5. Создание презентации.
6. Выступление на занятии.

Планирование презентации заключается в тщательном продумывании её содержания. Для этого заполняется таблица.

При планировании и создании мультимедийной презентации студенты учитывают рекомендации:

1. Сжатость и краткость изложения.
2. Отсутствие нагромождённости, дозированность и тщательная сгруппированность информации (таблицы, схемы, маркированные и нумерованные списки и т.п.).
3. Расположение наиболее важной информации в левом верхнем углу экрана и выделение другим цветом (чаще – красным).

4. Каждому положению отводить отдельный абзац, основная идея – в начале абзаца, в первой строке.

5. Отсутствие фактических, орфографических, пунктуационных и стилистических ошибок.

6. При выборе шрифта учитывать:

а) прописные буквы воспринимаются тяжелее строчных;

б) цифры, образованные прямыми линиями, воспринимаются лучше;

в) усваиваемость начертаний прописных букв (в порядке убывания): зубчатый, академический, стандартный, промышленный, зодчего, архитектурный, романский;

г) усваиваемость начертаний строчных букв (в порядке убывания): академический, стандартный, романский, архитектурный, зодчего.

1. При подборе цвета фона и шрифта учитывать:

а) сочетаемость (предпочтительный ряд) (Таблица 1):

Таблица 1

Сочетаемость фона и шрифта

	Фон	Шрифт
1	белый	зелёный
2	жёлто-зелёный	чёрный
3	белый	синий
4	синий, тёмно-синий	белый
5	белый	чёрный
6	синий	жёлтый

б) контраст между фоном и шрифтом;

в) не изображать большие поверхности кроваво-красным цветом; не использовать зелёные буквы на красном фоне и наоборот.

2. Не злоупотреблять фоновым рисунком, анимационными эффектами, звуковым сопровождением.

3. Проявлять творчество!!!

Соблюдение данных рекомендаций важно, чтобы не нарушать коммуникативное воздействие на слушающего. Например, если экран загромождён, то затрудняется восприятие информации, так как тяжело читать с экрана, особенно большой текст. Обилие анимационных эффектов, звукового сопровождения оказывает отвлекающее воздействие, следовательно, нарушает динамику внимания.

Таким образом, учёт всех рекомендаций позволяет избежать быстрой утомляемости слушающего, рассеивания внимания и снижения производительности обучения.

Наиболее эффективным вариантом организации учебной деятельности по созданию презентации является работа в микрогруппах. С одной стороны, студенты приобретают навыки совместной деятельности, учатся сотрудничеству и взаимопониманию. С другой стороны, такая форма позволяет проявить себя при индивидуальном выполнении части общего задания, которая, как правило, отвечает уровню, интересам и способностям членов группы: одни подбирают литературу, составляют текст; другие готовят презентацию; третьи выступают перед аудиторией. Оценивание осуществляется не только по результатам работы, но и с учётом деятельности в процессе подготовки. Преподавателю отводится роль наставника и консультанта, который поможет в поиске нужной информации и определении верного направления в выполнении задания.

Таким образом, организация работы по созданию литературной мультимедийной презентации позволяет развивать творческий потенциал студентов, повышает мотивацию обучения и самостоятельность, развивает мышление, умение осуществлять информационную, исследовательскую деятельность, расширяет наглядность и эстетическое содержание изучаемых тем; привносит личностно-ориентированный аспект в обучение; развивает культуру учебной деятельности.

#### Литература

1. Лебедева, М. Б. Что такое ИКТ-компетентность студентов педагогического университета и как её формировать [Текст] / М. Б. Лебедева, О. Н. Шилова // Информатика и образование. – 2004. – № 3.
2. Кречетников, К. Г. Особенности проектирования интерфейса средств обучения // Информатика и образования [Текст] / К. Г. Кречетников. – 2002. – № 4.

### ОТ ЗНАНИЯ – К ПОЗНАНИЮ

**ГОМЗЯКОВА Т. М., КАРПОВА Т. В.**

*г. Братск, Братский государственный педагогический колледж № 1*

Интерес к учению есть только там,  
где есть вдохновение, рождающееся от успеха.  
В. Сухомлинский

Время массовой коммуникации внесло новые коррективы и в систему образования. Основной идеей образования в последние годы



становится идея формирования ключевых компетентностей. Так как наш колледж готовит будущих учителей, работа ведётся по формированию следующих профессиональных компетентностей: социальной; коммуникативной; исследовательской; информационной; психолого-педагогической; предметно-методической и др.

Поскольку и преподаватели, и студенты педагогических вузов находятся в зоне повышенной речевой ответственности, то, по нашему мнению, коммуникативная компетентность должна стать ведущей в деятельности всех участников образовательного процесса. В соответствии с этим кафедрой гуманитарных дисциплин Братского государственного педагогического колледжа № 1 в 2002 г. разработан проект «Коммуникативная компетентность участников педагогического процесса», главной идеей которого является профессиональное образование на коммуникативной основе. Идея данного проекта, его задачи потребовали отказаться от приоритета знаний студентов в чистом виде и переноса центра тяжести в работе преподавателей на развитие коммуникативных способностей обучаемых. Это шире и глубже таких понятий, как знания, умения и навыки. Следовательно, перед педагогами и студентами стояла задача овладения компетентным подходом организации образовательного пространства, имеющего интегрированную природу. Это повлекло за собой изменение требований к системе организации и проведения учебно-воспитательного процесса на кафедре. Одно из таких изменений – разработка и апробация новых программ промежуточной и текущей аттестации по дисциплинам предметного блока. Долгие годы экзамен был исключительно формой контроля, позволяющей выявлять уровень знаний, умений и навыков.

В настоящее время знаниевый подход не в полной мере обеспечивает выполнение задач, стоящих перед педагогическим образованием. Сегодня современному обществу требуются специалист, обладающий последовательным, логическим мышлением, высоким уровнем саморегуляции и самоорганизации, умеющий рационально распределять время, самостоятельно расширять свой общий и профессиональный кругозор, вырабатывать собственные продуктивные приемы решения разнообразных профессиональных задач. Несоответствие стандартных, привычных форм контроля тем изменениям, которые происходят в организации профессионального обучения, неполнота реализации его функций заставили искать новые подходы к проверке и оцениванию готовности будущего учителя русского языка и литературы. Подтолкнуло к переменам и негативное отношение к обычной вопросно-ответной форме экзамена по билетам самих студентов. «Никакого разнообразия; все, как в школе», «вопросная форма

экзамена всегда устрашает», «необъятный объем материала, который нужно выучить», «нет творческого подхода к экзамену» – типичные оценки старшекурсников.

Программы промежуточного и текущего контроля разработаны таким образом, чтобы при использовании балльного оценивания пересмыслена его суть: балл наполнили содержанием. Студентам был предложен ряд новых форм проведения экзаменов: комплексный экзамен по нескольким дисциплинам (2–3), творческий отчет мини-группы, презентация, проведение литературного клуба, состязание ораторов и т.д. Разнообразие форм экзамена, увеличение свободы выбора личности, ослабление традиционной системы проверки знаний помогают студенту обрести другие пути понимания, приобретения и переживания знаний.

Хотелось подробнее остановиться на проведении ИГА. Итоговая государственная аттестация – очень важное звено в процессе профессионального обучения будущего педагога. Третий год на кафедре гуманитарных дисциплин апробируется новая форма проведения итоговой государственной аттестации – междисциплинарный экзамен, который проводится в 3 этапа.

I этап – тестирование по педагогике, предполагающее ответы на вопросы по дидактике, теории и методике воспитания. Проводится со всей группой. Результаты объявляются в тот же день.

II этап – анализ текста. Выпускники работают с текстом индивидуально, письменно выполняют анализ эпизода или филологический анализ стихотворения по указанным уровням; в этом же тексте отмечены для анализа различные лингвистические единицы. После сообщения результатов второго этапа экзамена выпускники выбирают тему для самостоятельного проектирования урока по русскому языку или литературе в основной школе. Для выполнения этого задания предоставляется 1–2 дня.

III этап – защита конспекта урока с его теоретическим обоснованием (методическим, литературоведческим или лингвистическим).

Опыт показал, что такой вид экзамена позволяет выявить профессиональные и личностные качества, уровень интеллектуального развития и творческих способностей будущего педагога. В ходе подготовки к аттестации решаются проблемы, связанные с формированием общей культуры, с развивающими и воспитательными задачами профессионального образования, с задачами социализации. Кардинально меняется и эмоциональная атмосфера: снимается тревожность, напряженность, неуверенность, агрессивность, что в конечном счете ведет к созданию ситуации успеха и более высоким результатам. Это

достигается через реализацию принципа вариативности: на третьем этапе студенты самостоятельно выбирают класс, тему, форму урока, работают с различными справочными, научно-методическими пособиями, могут использовать свой собственный опыт. Такой подход позволяет каждому студенту выстраивать индивидуальный маршрут по реализации поставленных задач. В содержании программы предусматривается интегрированный подход к оценке лингвистических и коммуникативных умений и навыков.

К программе аттестации, с которой студенты знакомятся за шесть месяцев до экзамена, подготовлены приложения, являющиеся хорошим помощником экзаменуемого и избавляющие от необходимости механического заучивания значительного по объему материала: это схемы анализа лингвистических единиц, план анализа эпизода, примерная схема филологического анализа стихотворения со справочными материалами, алгоритм защитного слова. Такое обеспечение позволяет выпускникам чувствовать себя уверенно и в процессе выполнения заданий не только воспроизводить изученное, но и расширять, дополнять имеющиеся знания. Иначе говоря, не на словах, а на деле появляется возможность осуществления гуманитарного подхода к образованию. По сравнению с предыдущими годами значительно расширился круг учебных дисциплин, по которым проводится экзамен: это педагогика, современный русский язык, история русской литературы, методики преподавания русского языка и литературы, введение в теорию литературы, русское устное народное творчество, древнерусская литература, детская литература, зарубежная литература и литература античности. Однако в связи с изменением формы аттестации объем материала не только не увеличился, а напротив, сократился. Анализ результатов ИГА подтвердил целесообразность такой структуры экзамена.

Таким образом, цель преподавателей при работе над созданием новых форм аттестации заключалась в создании благоприятных условий для осуществления личностного самопознания, самовыражения, самоопределения студента окружающему миру, культуре, самому себе. Ведущей для нас стала идея Человека, сложившаяся еще в эпоху Просвещения, суть которой в том, что главное предназначение человека – максимально реализовать свою человеческую сущность, индивидуальность, быть самим собой. Это предполагает, что человек:

- уверен в себе, в своих силах, возможностях, которые не боятся реализовать в любых ситуациях;
- способен к профессиональной мобильности и непрерывному самообразованию;

- умеет адекватно оценивать свои силы и находить возможности их применения, брать на себя ответственность;
- принимает решения и ищет пути для реализации поставленных целей, достигает результата и т.д.

Поэтому наша главная цель – способствовать личностному росту (прежде всего студента, но также и самих преподавателей), не отвергая при этом все иные цели – образование, социализация и др. Этот подход, по словам К. Роджера, исходит из того, что «мы когда-нибудь поймем, что помочь людям быть личностями – это значительно более важно, чем помочь им стать математиками или знатоками французского языка или чего бы то ни было еще». И поэтому мы разделяем точку зрения учёных, педагогов, психологов, считающих, что эти ценностные ориентиры содействуют становлению такого образования, которое, по выражению Л. С. Выготского, способно перейти от безличных систем к судьбе каждой личности, к «культуре достоинств».

## **РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ КАК ВАЖНОЕ УСЛОВИЕ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ МОДЕРНИЗАЦИИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

***ЗЛОБИНА А. Т.***

*г. Ростов-на-Дону, Ростовский областной институт повышения  
квалификации и переподготовки работников образования*

Обновление и совершенствование содержания и структуры начального образования, дифференциация, индивидуализация и гуманизация процесса обучения, сохранение физического, психического и духовного здоровья ребёнка являются приоритетами сегодняшней образовательной политики. Они не могут реализоваться без совершенства самого профессионализма учителя.

Модернизация современного начального образования поставила современного учителя в ситуацию выбора пути совершенствования и обновления содержания, структуры, методов и форм обучения младших школьников. Это положение вызывает ряд объективных и субъективных трудностей определения учителем собственной позиции в решении данной проблемы. Объективность трудностей обуславливается вариативностью предлагаемых для совершенства процесса обучения образовательных программ, субъективность же заключается в способности учителя понять концептуальные психолого-педаго-

гические и методические основы построения образовательного пространства в начальной школе.

Опыт повышения квалификации учителей начальных классов по курсу психологии показывает, что значительным детерминантом подобных трудностей является низкий уровень психологической компетентности учителя, как на понятийном уровне, так и на уровне умений применять психологические знания в решении педагогических задач. Однако успешность овладения технологией построения образовательного пространства по конкретной альтернативной модели существенно определяется пониманием учителем психологических основ обучения, развития и воспитания детей младшего школьного возраста. На современном этапе совершенствования начального образования развитие психологической компетентности делается ценностно-значимым, и объектом исследовательского интереса становится изучение развития и проявления психологической компетентности в жизни и деятельности учителя начальных классов. В связи с этим возникает необходимость совершенствовать обеспечение психологической компетентности учителя, повышающего свою квалификацию по курсу психологии.

С нашей точки зрения, учебной деятельностью учителя начальных классов, повышающего свою квалификацию, необходимо считать активность учителя, направленную на самоизменение и самосовершенствование в области овладения и применения им психологических знаний, умений и навыков. Данное положение означает взгляд на учителя не как на объект пассивно воспринимающий информацию, а как субъект (личность) активно работающей с этой информацией. Без умственной активности каждого учителя не может быть подлинного усвоения психологических знаний. Однако традиционно сложилось отношение к психологии как к нечто существующему отдельно от обучения детей, не имеющему никакого отношения к их обучению и к организации их деятельности по усвоению учебного материала.

Вместе с тем целесообразно понимать под учебной деятельностью учителя его собственную деятельность по решению учебных задач, т.е. задач по овладению им психологическими понятиями как основами успешности в уяснении предлагаемых образовательных программ и построении образовательного пространства младших школьников. Такое понимание означает новый, современный подход к организации обеспечения психологической компетентности учителя. Психологическая компетентность знаменует взаимодействие психологического содержания и профессиональных задач обучения и развития младших школьников.

Опыт повышения квалификации учителей начальных классов в ходе прохождения ими курса психологии позволяет выделить следующие направления обеспечения психологической компетентности: целевое, содержательное, организационное и результативное.

Целевая направленность обеспечения психологической компетентности учителя связана с формированием психологических знаний, умений, навыков, эмоционально-ценностного отношения к психологической реальности и действительности, понимания того, что развитие ребёнка опосредуется содержанием учебного предмета, в котором имеются свои специфические ресурсы по созданию условий реализации потенциальных возможностей ребёнка проникать в суть предмета или явления, активно мыслить.

Содержательная направленность обеспечения психологической компетентности ориентирована как на специфику профессиональной (педагогической) деятельности учителя начальных классов так и на специфику образовательных систем: традиционную и развивающую. Традиционная система обучения с целевой направленностью формирования знаний, умений и навыков путём упражнений. Развивающая система обучения с целевой направленностью общего развития ребёнка с учётом его возрастных особенностей в эмоциональной, волевой и интеллектуальной сферах, а также создание условий для реализации потенциальных возможностей теоретического мышления младшего школьника посредством формирования его учебной деятельности. Специфика обязывает не только знать и понимать психологию младшего школьника, психологию обучения и развития, но и применять психологические знания в решении педагогических задач, начиная от овладения технологией обучения по конкретной образовательной модели до осуществления индивидуализации обучения и создания условий сохранения психического и духовного здоровья ребёнка.

Та или иная образовательная модель имеет психологическую основу, включающую обучение детей разного возраста, формирование учебного сотрудничества, особенности восприятия как способа познания окружающего мира, обучение детей с разным уровнем готовности к школе, личностно-ориентированное и природосообразное обучение, осуществление деятельностного подхода к организации процесса обучения. Реализация индивидуализации процесса обучения младших школьников особенно требует учёта индивидуально психологических особенностей детей по типу мышления (художественный, мыслительный), по доминированию работы полушарий (правое, левое), органа чувств в восприятии информации, по готовности к деловому сотруд-

ничеству, по типу темперамента, гиперактивности, гипоактивности, задержки психического развития.

Особого внимания заслуживает овладение учителем технологией без отметочного оценивания. В этом плане важной является уяснение дифференциации понятий отметки и оценки, рассмотрение отметки как формы оценки, понимание травматичности для психики ребёнка пришедшего в школу, использования четырёхбалльной цифровой системы оценивания. Имеет значение не только ознакомление учителя на знанием уровне с существующими формами оценивания, но и формирование у него умения снабжать младших школьников инструментарием самооценивания своих учебных достижений.

Для овладения технологией деятельностного подхода к организации обучения существенно овладение учителем понятиями теории деятельности как активности, имеющей целенаправленный и осознанный характер, и учебной деятельности, а именно её специфики, заключающейся в том, что в процессе учебной деятельности не происходит изменения окружающего мира, а происходит изменение ребёнка. Весьма важным является понимание формирования структурных компонентов учебной деятельности – учебных задач как задач по усвоению научных теоретических понятий и учебных действий как действий преобразования. Особое место в понимании сути учебной деятельности занимает понимание значимости для развития рефлексивных способностей младшего школьника формирование действий контроля и оценки как учебных действий, т.е. действий самого ребёнка. Весомым является также то, что формирование учебной деятельности приводит к появлению в развитии психики младшего школьника таких новых образований, как способность анализировать, планировать, рефлексировать и управлять.

Самоизменение – это главный результат формирования учебной деятельности. Самоизменение связывается с формированием умения учиться как умения учить самого себя, т.е. понимать свою ограниченность в знаниях, деятельности, общении и стремиться её преодолеть.

Организационная направленность психологической компетентности включает диалоговое взаимодействие по типу мозгового штурма, рефлексии имеющихся взглядов и отношений, моделирование как отражение взаимосвязи и целостности психических образований, решение педагогических задач с психологической точки зрения, психологический анализ концептуальных основ и содержания учебно-методических комплектов, а также новых подходов к решению методических проблем, осуществление проектной деятельности

Результативная направленность психологической компетентности учителя начальных классов означает овладение учителем базовыми психологическими понятиями общей, возрастной и педагогической психологии. К ним относятся познавательные процессы, закономерности психического развития младшего школьника как система потребностей, особенности психического развития в период кризиса семи лет, новообразования психического развития и специфика учебной деятельности как ведущей в младшем школьном возрасте, умения учиться – как результата формирования учебной деятельности.

## **РАЗВИТИЕ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**

***ИНКИНА Ю. М.***

*г. Астрахань, Астраханский институт повышения  
квалификации и переподготовки*

Одной из особенностей педагогического творчества является коммуникативная насыщенность труда учителя. Учитель в процессе своей деятельности вступает во взаимоотношения с разными категориями людей. Важной профессиональной функцией педагога является умение поддерживать отношения сотрудничества с разными субъектами образовательного процесса: детьми, их родителями, коллегами и администрацией. Тем не менее отношения учителя с другими в ходе решения профессиональных задач нередко переходят в разряд конфликтных. Конфликты в педагогической деятельности надолго нарушают систему взаимоотношений в образовательной среде, вызывают у учителя глубокое стрессовое состояние, неудовлетворенность своей работой и т.п.

В педагогической конфликтологии проблема конфликта в профессиональной деятельности учителя разрабатывается в исследованиях В. И. Журавлева, Г. И. Козырева, М. М. Рыбаковой и др. Как отмечают ученые, в самом феномене конфликта нет ничего противоестественного: это постоянно существующее, неотъемлемое явление объективной реальности; явление жизни, ведущее к изменению, которое способствует развитию и обогащению личности. Конфликт в этом смысле понимается как противоречие между взглядами, ценностями, потребностями, желаниями субъектов образовательного процесса. Разрешение конфликтной ситуации – это возможность перехода на новую стадию развития личности. В зависимости от степени конст-



руктивности, с которой будет разрешен конфликт, новый виток в развитии будет направлен либо вверх, либо вниз.

Важным моментом, определяющим успешность профессионального общения и деятельности педагога, является его конфликтологическая компетентность. Она, в свою очередь, одна из составляющих социально-психологической компетентности.

Основными составляющими понятия «конфликтологическая компетентность» являются следующие:

- адекватное понимание психологической природы противоречий и конфликтов между различными субъектами деятельности (ребенок, родители, коллеги, администрация);
- конструктивное отношение к самой ситуации конфликта;
- наличие навыков управления конфликтной ситуацией в рамках субъект-субъектных отношений;
- владение технологией разрешения конфликтов: методикой «хорошего общения» и методикой посредничества в разрешении трудных ситуаций общения и т.д.

В рамках многолетнего опыта работы с учителями начальных классов нами были выявлены конкретные проблемы и трудности, возникающие у них в процессе взаимодействия с детьми, их родителями, коллегами и администрацией.

Причины конфликтов в сфере отношений «учитель-администрация», с точки зрения педагогов, следующие: оплата труда (несвоевременно выплачиваемая, несоответствие требованиям, распределение премии и др.), непродуманные нововведения, излишняя требовательность администрации и т.д.

В сфере отношений «учитель-учитель» конфликты в основном вызваны такими причинами, как разный взгляд на воспитание и обучение детей, личная неприязнь, психологическая несовместимость педагогов, косвенное «сталкивание» педагогов и др.

Причины конфликтов в сфере отношений «учитель-родитель» следующие: столкновение установок семьи и учителя, их взглядов на воспитание и обучение ребенка, отсутствие единых требований со стороны школы и семьи, неудовлетворенность родителей отношением учителя к ребенку.

Конфликты в начальной школе между учителем и учеником в основном возникают из-за незнания педагогом индивидуальных особенностей ребенка, недостаточной регуляции учеником собственного поведения, невыполнения им требований учителя, завышенных требований к ребенку, неприятия ученика таким, какой он есть, и т.п.

Правильное разрешение или отсутствие конфликтов в педагогической деятельности, по мнению большинства учителей, обусловлено в основном созданием дружеской обстановки, психологическим комфортом, взаимопониманием в коллективе, искусством компромисса. Причинами же, усиливающими конфликтность педагогической деятельности, как отмечают они, являются: несформированность навыков управления своими эмоциями, неразвитость навыков общения, отсутствие умения подчинения своих желаний нормам поведения и обстоятельствам, а также низкий статус профессии учителя, недостаточная материальная обеспеченность педагогов, специфика педагогического коллектива.

Практика свидетельствует о недостаточной готовности учителей начальных классов к разрешению конфликтных ситуаций и доказывает необходимость целенаправленного развития их конфликтологической компетентности. Исходя из этого, на кафедре дошкольного и начального образования АИПКП для учителей начальных классов были организованы проблемные курсы по теме «Психология педагогического конфликта». В содержание программы проблемных курсов входят такие разделы, как «Общая характеристика конфликта», «Особенности педагогических ситуаций и конфликтов», «Технология разрешения конфликтов». Наряду с решением теоретических задач нами было уделено значительное внимание совершенствованию у учителей практических умений, необходимых для разрешения и предупреждения конфликта в профессиональной педагогической деятельности. На занятиях используются как традиционные, так и активные методы обучения: деловые, ролевые игры, моделирование конфликтных ситуаций, «мозговой штурм», а также учебные, групповые дискуссии, case-study, сочинения-миниатюры, эссе.

Особое место в программе курсов занимает тема «Технология разрешения конфликтов». В рамках учебного процесса мы рассматриваем две методики: методику «хорошего общения» (эффективного слушания и умения говорить) и методику посредничества в разрешении трудных ситуаций общения. На занятиях у учителей формируется понимание, что разрешение любой конфликтной ситуации – это всегда искусство компромисса, когда каждому участнику конфликта, сохраняя свои базовые интересы, придется идти навстречу другому и вносить в разрешение противоречий свой конструктивный вклад.

Таким образом, через усвоение теоретического материала и анализ конструктивных способов поведения личности в конфликте, происходит развитие конфликтологической компетентности учителей начальных классов.

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГА В ОБЕСПЕЧЕНИИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ**

***СВИРИДОВ А. Н.***

*г. Барнаул, Барнаульский государственный  
педагогический университет*

В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года дана качественная характеристика настоящего момента: переход от «квалификационной» к «компетентностной» парадигме. В связи с этим определены важнейшие задачи современного воспитания – формирование у школьников ключевых компетенций: гражданская ответственность, правовое самосознание, духовность, инициативность, самостоятельность, толерантность, способность к успешной социализации в обществе, активной адаптации на рынке труда, здоровый образ жизни.

Рефреном в Концепции проходят слова об «успешной социализации» учащихся и воспитанников. Это значит, что в процессе воспитания детей мы должны видеть социально-педагогическую составляющую: взаимоотношения ребенка с социумом, влияние на него таких факторов социализации, как семья, сверстники, институты социального воспитания. Эта проблема может быть успешно решена на основе создания социально-развивающей образовательной среды и содействия воспитанию ключевых социально-личностных компетенций. Данная задача имеет как бы две стороны: требование воспитания личностных компетенций в одинаковой степени относится как к ученику, так и к учителю. Можно сказать, что компетенции являются основой преемственности личностного развития ребенка и личностно-профессионального роста учителя.

В рамках социально-психолого-педагогического подхода (Л. Р. Болотина, Н. В. Микляева и др.) к решению проблемы преемственности ключевым становится единство образовательного пространства школы как звена в системе непрерывного образования, которое реализуется через сочетание и интеграцию принципов взаимодействия, взаимопонимания, самостоятельности, саморазвития, самосовершенствования, самореализации, сотрудничества, содействия, сотворчества, смыслотворчества.

В данном пространстве, безусловно, необходимо учитывать возможности всех субъектов образовательного процесса, а именно: учителя как носителя социального опыта и смыслов; ученика, преоб-

разующего «учебные» смыслы в собственные; родителя – носителя жизненных смыслов ребенка; администратора, управляющего образовательным процессом, носителя жизненных смыслов, отстаивающего жизненные позиции ребенка.

А. В. Хуторской описывает семь «ключевых» образовательных компетенций: ценностно-смысловую, общекультурную, информационную, коммуникативную, социально-трудовую, учебно-познавательную, компетенцию личностного самосовершенствования.

Дж. Равен предлагает список из 37 компетентностей, среди которых: адаптивность, отсутствие чувства беспомощности, самоконтроль, отсутствие фатализма, готовность использовать новые идеи и инновации для достижения цели, способность принимать решения, настойчивость, доверие, способность к совместной работе, готовность разрешать другим людям принимать самостоятельные решения, способность разрешать конфликты, терпимость к различным стилям жизни окружающих, готовность заниматься организационными и общественными делами и др.

Обращает на себя внимание использование в формулировках компетентностей таких характеристик, как: готовность, способность, ответственность, уверенность.

Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. А. Петровская рассматривают компетенции как конечный результат образования.

Совет Европы ЮНЕСКО (1990) очертил круг компетенций, которые должны рассматриваться как «желаемый результат образования»: 1. Политические и социальные компетенции. 2. Компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе. 3. Компетенции по владению устной и письменной коммуникацией. 4. Компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества. 5. Способность учиться на протяжении всей жизни.

И. А. Зимняя выделяет 10 основных компетенций, которые представлены в трех группах: 1) компетенции, относящиеся к самому себе как личности как субъекту жизнедеятельности; 2) компетенции, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми; 3) компетенции, относящиеся к различным видам деятельности человека.

Д. И. Фельдштейн, А. А. Бодалев, В. Г. Крысько, А. Н. Сухов определяют следующие критерии социально-компетентной личности:

- содержание сформированных установок, стереотипов, ценностей, картин мира человека;
- адаптированность личности, ее нормотипическое поведение, образ жизни;
- социальная идентичность (групповая и общечеловеческая).

Рассмотрим интегральные характеристики человека, достигшего реального уровня самореализации или «самоактуализирующейся личности». А. Маслоу описал этот тип людей как прекрасных, здоровых, сильных, творческих, добродетельных, проницательных. К. Роджерс всех людей делил на два типа: «полноценно функционирующих» и «неприспособленных».

Теоретик психологии личности С. Мадди произвел контент-анализ теории личности К. Роджерса. Им выделены характеристики: открытость опыту (включающая в себя эмоциональность и рефлексивность); бытие «здесь и теперь» (включающее в себя подвижность, адаптивность, спонтанность, индуктивное мышление); свобода в жизни (чувство свободной воли и контроля над жизнью); творчество.

Э. Шостром отмечает четыре основные характеристики, отличающие «актуализаторов»: честность, которая подразумевает способность быть честным в любых чувствах, какими бы они ни были (прозрачность, искренность, аутентичность); осознанность, как способность самостоятельно сформировать свое мнение о произведениях искусства, о музыке и всей жизни (отклик, жизненность, интерес); свобода в смысле выражения своего потенциала, чувство хозяина жизни (спонтанность, открытость); доверие – глубокая вера в других и в себя, стремление установить связь с жизнью и справиться с трудностями «здесь и теперь» (вера и убеждения).

Р. Мэй выделяет такие составляющие устойчивой личности:

Первая – это свобода личности. В его понимании означает возможность «строить свои собственные неповторимые личностные модели из материалов наследственности и среды». Ее оборотной стороной является ответственность за свои поступки и решения.

Вторая составляющая – индивидуальность. Иначе, это умение быть самим собой. И как бы мы ни относились к себе, взаимодействовать с окружающим миром приходится такими, какими мы являемся. Любой человек уникален и неповторим. Задача в том, чтобы понять собственную природу и найти в себе мужество принять себя таким, а не воевать с самим собой всю свою жизнь.

Третья составляющая – социальная интегрированность. Утверждается, что «для личности огромное значение имеет умение приспособиться к обществу, ибо человек вынужден жить в мире, состоящем из других индивидов». Это не означает отказа от индивидуальности, так как действует закономерность: чем более социально интегрированным становится человек, тем больше возможностей реализовать свою неповторимую индивидуальность.

Четвертая составляющая – духовность человека.

В последние годы в качестве измеряемого итога социализации изучаются и разрабатываются понятия «социализированность» (Р. В. Овчарова), «социальная компетентность личности» (А. В. Мудрик, Ю. В. Василькова, П. А. Шептенко).

Г. Блумер определял социализированность как продукт внутреннего развития и реализации потенциальных возможностей индивида. Главный источник развития – в нем самом.

Д. Мид считает, что первичные группы при всей своей значимости как институт социализации не могут вобрать в себя все условия, необходимые для созревания человека как социального существа. Без «генерализированных других» процесс становления индивидуума не происходит. Активность личности в процессе социализации проявляется, прежде всего, в свободе выбора себя, смысла жизни, своей среды, ближайшего окружения.

Критерии социализированности личности: а) содержание сформированных установок, стереотипов, ценностей, картин мира; б) адаптированность личности, ее нормотипическое поведение; в) образ жизни; г) социальная идентичность (групповая и общечеловеческая).

Главным «критерием социализированности личности выступает не степень ее приспособленчества, конформизма, а степень ее независимости, уверенности, самостоятельности, раскрепощенности, инициативности, незакомплексованности» (А. А. Реан).

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ВЫПУСКНИКА ВУЗА КАК ЭЛЕМЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ**

***СОРОКИНА Е. Н.***

*г. Невинномысск, Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт*

В процессе своей жизни человек неоднократно сталкивается с проблемой профессионального самоопределения. Впервые это происходит в трехлетнем возрасте, когда ведущая деятельность ребенка приобретает характер ролевой игры (водитель, доктор, повар и т.д.). Дальнейшие этапы (по определению Е. А. Климова) следующие:

– этап профессионального самоопределения (старший школьный возраст). На этом этапе возникают и формируются профессиональные намерения и первоначальная ориентировка в различных сферах труда;

- профессиональное обучение как освоение выбранной профессии осуществляется после получения школьного образования;
- профессиональная адаптация характеризуется формированием индивидуального стиля деятельности и включением в систему производственных и социальных отношений;
- самореализация в труде (частичная или полная) связана с выполнением или невыполнением тех ожиданий, которые связаны с профессиональным трудом.

Итак, профессиональное самоопределение рассматривается как процесс, охватывающий весь период профессиональной деятельности личности: от возникновения профессиональных намерений до выхода из трудовой деятельности.

Этап профессиональной адаптации имеет особое значение в профессиональной деятельности профессионала.

Педагогическим проблемам обеспечения адаптационного процесса в профессиональной деятельности посвящены работы П. Р. Атутова, С. Я. Батышева, Ю. К. Васильева, Н. В. Кузьминой, В. А. Поляков, Н. А. Томина, В. А. Слостенина, А. А. Шибанова и др.

Многие авторы в рамках профессиональной адаптации выделяют основные характеристики личности, обеспечивающие оптимальный ход адаптационных процессов, это активность и устойчивость, а также способности к саморегуляции и самоактуализации.

Активность – характеристика личности, определяющая интенсивность, продолжительность, частоту и разнообразие выполняемых действий или деятельности какого-либо рода (Н. И. Шевандрин).

Устойчивость обуславливает основные процессы: мотивообразование, возможность формирования надситуативной активности, целеполагания, принятия решений, фрустрационную и стрессовую пластичность. В критических ситуациях поведение личности, обладающей высокой устойчивостью, в целом осуществляется по схеме: задача – актуализируемый ее мотив – осуществление действий, ведущих к реализации этого мотива, – осознание трудностей – негативная эмоциональная реакция – поиск способов преодоления трудностей – снижение силы отрицательных эмоций – улучшение функционирования (Н. И. Шевандрин).

Саморегуляция – это системная характеристика, отражающая способность личности к устойчивому функционированию в различных условиях жизнедеятельности. Значение этой характеристики проявляется в намеренной регуляции личностью параметров функционирования (состояния, поведения, деятельности, взаимодействия с ок-

ружающей средой), которые оцениваются субъектом как желаемые (Н. И. Шевандрин).

Самоактуализация – это персональное, личностное самосовершенствование человека, его стремление к максимальному развитию своих способностей и полному использованию возможностей их реализации в процессе жизнедеятельности (Р. С. Немов).

Высокий уровень развития данных характеристик является условием необходимым для достижения личностью состояния адаптированности в процессе ее взаимодействия с профессиональной средой. Поэтому целенаправленное формирование личности профессионала, формирование и развитие его способностей к эффективной адаптации, должно стать неотъемлемой частью процесса профессиональной подготовки специалистов к их будущей деятельности.

Ряд исследователей связывает понятие профессиональной адаптации с овладением знаниями, умениями, навыками, нормами и функциями профессиональной деятельности. Так, С. Г. Вершловский отмечает, что в процессе профессиональной адаптации происходит интеграция профессиональных знаний, умений и навыков в профессиональную деятельность. С точки зрения О. А. Шиян, профессиональная адаптация представляет собой «процесс интеграции в профессию, овладения мастерством, приложения профессиональных знаний, умений и навыков к конкретным ситуациям».

Говоря о профессиональной адаптации, П. А. Шептенко определяет ее как процесс совершенствования полученных знаний, умений и навыков, педагогического мастерства, как умение в процессе деятельности осуществлять оптимальный выбор методических приемов в зависимости от конкретной ситуации учебно-воспитательного процесса, предвидеть результаты педагогического воздействия коллектива и отдельной личности, приспособление к конкретным условиям организации работы.

Проблемы и противоречия адаптации выпускников учреждений непрерывного профессионального образования к профессиональной деятельности получают выражение в том типе адаптации, который они демонстрируют на рабочем месте. Как показывают результаты обследования (Н. С. Пряжников, Э. Ф. Зеер), лишь половина выпускников демонстрирует прогрессивную или нормальную адаптацию, которая характеризуется быстрым или в пределах нормы течением адаптационного процесса и его положительным результатом, отсутствием острых противоречий между предъявляемыми профессиональной деятельностью и средой требованиями и возможностями молодого специалиста. Остальные либо испытывают значительные затруднения



при адаптации (затрудненная адаптация), либо не могут адаптироваться к условиям профессиональной деятельности на производстве (дезадаптация). Такое положение свидетельствует о том, что процесс профессиональной подготовки в учреждении непрерывного профессионального образования не ориентирован на профессиональную адаптацию будущих специалистов и не в полной мере учитывает современные требования рынка труда и производства к профессиональной компетентности специалиста.

Реальную помощь в решении этих проблем в образовательном учреждении может и должна оказывать социально-психологическая служба. Подобные службы создаются во многих учебных заведениях. Это единица, которая уже доказала необходимость своего присутствия в структуре вуза. Опытные психологи, социальные педагоги готовы помочь решить проблемы личностного роста, психологического плана и др. Проблема профессиональной адаптации занимает в их работе не последнее место. Имея опыт работы в подобном подразделении, предложим некоторые рекомендации по оптимизации процесса профессиональной адаптации обучающихся:

- профессиональное просвещение учащихся школ посредством проведения бесед о разнообразии мира профессий;
- профконсультации в процессе работы приемной комиссии учебного заведения в целях рационального комплектования учебных групп;
- коррекция профессиональных планов обучающихся в процессе обучения в случаях, когда проявляется рассогласование между способностями учащегося и требованиями к профессии.
- формирование у студентов устойчивой профессиональной направленности как условия успешного окончания учебного заведения.

Основные направления деятельности социально-психологической службы связаны, прежде всего, с оказанием конкретной помощи обучающимся, преподавателям в разрешении проблем, возникающих в процессе обучения или внеаудиторного общения, в семье, в индивидуальном, личностном развитии. При этом работа службы направлена не на выявление одаренных или талантливых, а на создание психологических условий для развития способностей всех и каждого.

Одна из задач социально-психологической службы – научить обучающихся планировать свою учебную деятельность, будущую жизнь после окончания учебного заведения, видеть ее ближнюю и дальнюю перспективы, уметь соотносить их.

## КЛЮЧЕВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЕКТИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

*СУЛТАНОВА Т. А.*

*г. Оренбург, Оренбургский государственный университет*

Современное образование ориентировано на свободное развитие человека, его творческую инициативу, самостоятельность, конкурентоспособность и мобильность будущего специалиста. Данные изменения отражены в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года. В связи с этим актуальной становится проблема соотношения социального и личностного заказа на образование будущих педагогов.

Фундаментальное педагогическое образование должно подготовить студентов к основной социальной функции учителя – передаче опыта человеческой деятельности в соответствии с потребностями учащегося. Использование потенциала проективного образования будет способствовать компетентностной подготовке будущих учителей, т.е. позволит конкретизировать ключевые образовательные компетенции, способствующие эффективной профессиональной деятельности.

Исследователи выделяют три этапа становления компетентностного подхода в образовании [1]:

Первый этап – 1960–1990 гг. – характеризуется введением в научный аппарат категории «компетенция», созданием предпосылок разграничения понятий компетенция и компетентность. В энциклопедическом словаре «компетенция» определена как «знания и опыт в той или иной области» [5, с. 621]. В словаре русского языка компетенция обозначена как «круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен» [2, с. 256]. Анализ понятий показывает, что главными характеристиками компетенции являются знание и опыт в конкретной области или профессии.

Основываясь на исследованиях А. В. Хуторского, мы считаем необходимым дифференцировать понятия «компетенция» и «компетентность». Компетенция – это отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере. Компетентность предполагает владение, обладание соответствующей компетенцией и включает личностное отношение студента к ней и предмету деятельности [4]. Образовательные компетенции способствуют формированию соответствующих компетентностей, являющихся качеством личности студента.

Второй этап – 1970–1990 гг. – характеризуется использованием категории «компетенция» в теории и практике обучения языку, определением сущности социальной компетенции.

По мнению Дж. Равена [3, с. 281–296], социальная компетенция состоит из ясного понимания ценностей и установок по отношению к конкретной цели; тенденции контролировать свою деятельность; вовлечения эмоций в процесс деятельности; готовности и способности учиться самостоятельно; уверенности в себе; самоконтроля; склонности к размышлениям о будущем; внимания к проблемам, связанным с достижением цели; самостоятельности мышления; готовности решать сложные проблемы; готовности использовать новые идеи для достижения цели; персональной ответственности; готовности заниматься организационным и общественным планированием и т.д.

Третий этап – после 1990 г. – характеризуется изучением компетенции в контексте психологии труда.

Проективное образование, на наш взгляд, способствует формированию социальной компетентности, так как студент в данном случае является активным и самостоятельным субъектом. Процесс учения таких субъектов определяется следующими потребностями: 1) научное понимание многообразных явлений жизни; 2) осмысление собственного опыта, формирование своей позиции по отношению к происходящим событиям; 3) использование полученных знаний в собственной практической деятельности.

Проективное образование предполагает осуществление студентом комплекса профессиональных действий, в основе которых лежат ключевые компетенции, т.е. объективно необходимые психологические и педагогические знания, профессиональные педагогические умения и профессиональные компетентности, выраженные в профессионально-психологической позиции, установке, личностных особенностях студента.

Ключевая компетенция в проективном образовании, на наш взгляд, должна иметь четко определенную структуру, включающую, по А. В. Хуторскому:

- название компетенции;
- тип компетенции в их общей иерархии (ключевая, общепредметная, предметная);
- круг реальных объектов действительности, по отношению к которым вводится компетенция;
- социально-практическую обусловленность и значимость компетенции;

- смысловые ориентации студента по отношению к данным объектам, личностная значимость компетенции;
- знания о данном круге реальных объектов;
- умения и навыки, относящиеся к данному кругу реальных объектов;
- способы деятельности по отношению к данному кругу реальных объектов;
- минимально необходимый опыт деятельности студента в сфере данной компетенции;
- примеры, образцы учебных и контрольно-оценочных заданий по определению уровня компетентности студента.

Представленная структура позволяет конкретизировать ключевые компетенции в проективном образовании на основе целей профессионального образования, социального и личного опыта, а также основных видов учебно-профессиональной деятельности студентов.

К ключевым компетенциям проективного образования можно отнести следующие.

- культурная – определяет процессы познания и опыта деятельности в общечеловеческой, духовно-нравственной, культурной сфере;
- ценностно-смысловая – предполагает наличие у студентов способности понимать окружающий социум, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, выбирать целевые и смысловые установки для будущей профессиональной деятельности;
- социально-профессиональная – определяется способностью студента анализировать ситуацию на рынке труда, действовать в соответствии с личной и общественной выгодой, владеть этикой общественных, трудовых и профессиональных взаимоотношений;
- коммуникативная – включает знание языков, способов взаимодействия с людьми, навыки работы в группе и коллективе, владение различными социальными ролями;
- учебно-познавательная – охватывает сферу организации автономной учебной деятельности студента, включающей этапы целеполагания, проектирования, планирования, анализа, рефлексии, самооценки и позволяет студентам извлекать знания из окружающей жизни, решать учебно-познавательные проблемы, осуществлять действия в нестандартных ситуациях;
- информационная – предполагает владение современными информационными средствами и технологиями и способствует формированию навыков работы с информацией (поиск, отбор, анализ, преобразование, сохранение и передача);

– личностного самосовершенствования – направлена на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки. Студент овладевает способами деятельности для удовлетворения личных потребностей в самопознании, развитии качеств личности, формировании психологической грамотности, культуры мышления и поведения.

Приведенный перечень компетенций затрагивает ценностно-смысловой, мотивационный, когнитивный, поведенческий аспект учебно-профессиональной деятельности студента. Использование технологии конструирования ключевых компетенций при организации проективного образования позволит сделать содержание образования деятельностью, социально, личностно значимым для студента.

#### Литература

1. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] / И. А. Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – 5 мая.
2. Ожегов, С. И. Словарь русского языка [Текст]. – М. : Русский язык, 1987. – 750 с.
3. Равен, Д. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация [Текст] / Д. Равен. – М., 2002.
4. Хуторской, А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 12 декабря.
5. Энциклопедический словарь [Текст]. – М. : Советская энциклопедия, 1981. – 1600 с.

## **КОНЦЕПЦИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОТ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ К ЛИЧНОЙ ПАРАДИГМЕ**

***ШНЕЙДЕР Е. М.***

*г. Невинномысск, Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт*

Идея непрерывного профессионального образования существует в современном педагогическом сознании на двух уровнях – обыденном и научном.

Первый связан с житейскими представлениями о том, что необходимо постоянно учиться, потому что жизнь динамична, меняется

окружающий социум, производство и труд. Такие представления встречаются и в некоторых публикациях, где непрерывное профессиональное образование трактуется как систематическое пополнение знаний, совершенствование умений и навыков, как образование, не прерывающееся с приходом человека в сферу самостоятельной трудовой деятельности.

Обучение человека, его общая и профессиональная подготовка есть не только этап, во время которого он готовится к «настоящей жизни», а неотъемлемая составная часть этой жизни и перманентно продолжается на протяжении всего его существования. Такие взгляды точно выражаются признанной мудростью – «век живи, век учись». Их существо сводится к мысли о полезности пожизненного накопления знаний, постоянного расширения жизненного кругозора.

С этой точки зрения, непрерывное профессиональное образование трактуется как систематическое пополнение знаний, совершенствование умений и навыков, как образование, не прекращающееся с переходом человека в сферу самостоятельной трудовой деятельности.

Второй уровень связан с научной интропритацией непрерывного профессионального образования и представляет собой многообразие концепций, зависящих от того, в рамках предмета какой науки или парадигмы эта проблема рассматривается. Философия образования исследует особенности непрерывности посредством выделения категорий взаимосвязей, интеграции, преемственности, единства, свободы, самореализации и многих других.

В психологии концепция непрерывного профессионального образования описывается через выявление мотивационно-смысловых основ овладения определенной профессией, совершенствования в ней, понятие личности, как субъекта профессионального выбора, характеристику ценностно-смысловой и рефлексивной деятельности специалиста.

Суть педагогической концепции, интегрирующей результаты междисциплинарных исследований, видится в раскрытии природы профессионального образования посредством категорий цели, содержания образования, методов и форм обучения и входящих в их состав конкретных образовательных технологий, критериев эффективности процесса профессионального образования.

Основополагающая концептуальная идея современного представления о непрерывном профессиональном образовании состоит в том, что система профессионального образования призвана обеспечить такой тип личностного и профессионального развития специалиста, который традиционной системой профессиональной подготовки

недостижим. Специалист, не прошедший целостную многоэтапную и многопрофильную социализацию в области своей профессии, не может быть подготовлен к ее «исполнению» на уровне современной образовательной парадигмы. Непрерывное профессиональное образование обеспечивает полноценную самореализацию в определенном личностном и профессиональном образе жизнедеятельности.

В этой связи становится более ясной сущность профессионального образования. Понятие сущности профессионального образования используется не только как «антитеза» конечности, завершенности, фрагментарности образовательного процесса. Введение этого понятия оправдано, как отражает принципиально новые явления, не обозначаемые или неточно описываемые традиционными, уже используемыми понятиями, категориями. Категориальный строй науки меняется, как правило, при возникновении новых значимых идей.

В этом плане перспективным представляется иное, диалектическое понимание сущности как целостности системы, состоящей из отдельных дискретных элементов. В такой трактовке сущности противопоставляется не столько конечности, завершенности образовательного процесса, сколько его расчлененности на несвязанные элементы, «разорванности», отсутствию единства между отдельными этапами и направлениями процесса.

В качестве таких «дискретных элементов» системы непрерывного профессионального образования выступают: отдельные ступени восхождения к высотам профессии («вертикальный срез» системы); реализующие их различные учреждения, решающие соответствующие задачи по ориентации на профессию, профессиональной подготовке и профессиональному совершенствованию. Все это составляет институциональный «план» профессиональной подготовки специалиста, и важно ответить на вопрос «Что представляет собой система профессионального образования, эффективно реализующая в этом плане принцип целостности?».

Возможен «расклад» системы через описание этапов профессионального становления и развития специалиста, характеристику их целевых параметров, содержательных и процессуально-технологических особенностей. В этой связи правомерны вопросы: «Когда можно говорить о феномене целостности профессионального образования как свершившейся реальности? Чем определяется эффективность, полнота реализации этого принципа в процессе профессионального становления и развития специалиста?».

Развиваемая нами концепция представляет собой совокупность принципиальных положений, раскрывающих:

1) цели непрерывного профессионального образования, представленные в виде идеализированного образа саморазвивающейся личности специалиста;

2) особый вид опыта (социокультурного, профессионально-педагогического, предметно-содержательного);

3) организационные принципы построения системы профессионального образования, критерии и условия эффективности ее функционирования;

4) технологии образовательных процессов, развертываемых в этой системе;

5) механизмы и особенности управления ею на основе целостной концептуальной целевой программы.

Непрерывное профессиональное образование необходимо рассматривать как целостную систему, направленную на формирование индивидуальной траектории развития специалиста. В качестве элементов этой системы можно выделить отдельные ступени восхождения к высотам профессии, профессиональной подготовки и профессиональному совершенствованию.

Системообразующим фактором профессионального образования выступает идея формирования направленности личности специалиста на профессиональное самосовершенствование, преобразование себя для решения задач усложняющейся профессиональной деятельности. Обеспечение такой нацеленности, ориентации всех ситуаций, периодов жизнедеятельности педагога – важнейший фактор интеграции последних в непрерывный процесс поступательного личностного и профессионального развития специалиста.

Условием результативности и рациональной технологизации развития выступает наличие ясных представлений о целях-результатах, целях-ожиданиях вполне определенных этапов профессионального становления специалиста, а также целях-идеалах, которые задают направленность всему движению профессионально и лично ориентированного специалиста.

Формирование направленности на непрерывное профессиональное образование возможно, если специалист на всех этапах профессионального становления выступает как субъект:

– свободного сознательного выбора профессии и наиболее подходящих путей овладения ею;

– учебной деятельности в профессиональном учебном заведении, которая организуется как:



а) деятельность, предоставляющая свободу выбора, методов решения учебно-познавательных задач на различных уровнях творческой активности;

б) совместная продуктивная деятельность преподавателя и будущего специалиста, взаимообогащающая их;

в) деятельность, в которой формируется рефлексия, стимулируются осознание и выработка целей и смыслов;

г) становление индивидуального стиля деятельности, основанного на осознании своей уникальности, самооценности и установке на самоизменение, саморазвитие;

д) творческая деятельность, ориентированная на выработку каждым студентом осознанных планов, прогнозов и сценариев своей профессиональной жизнедеятельности в будущем.

Таким образом, принципиальное отличие личностно-развивающей системы непрерывного профессионального образования от традиционной дискретно-локальной практики подготовки специалистов заключается в том, что она ориентируется на тип профессиональной деятельности, характеризующейся превращением духовного мира специалиста в ведущий компонент содержания образования, приоритетом личностно-развивающейся функции в образовательной деятельности, органическим взаимодействием преподавателя с социумом и региональной ситуацией жизнедеятельности студентов.

## **АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ**

***ЩЕРБАКОВ В. А.***

*г. Таганрог, Таганрогский государственный педагогический институт*

«Переоценка всех ценностей» – вот девиз нашего времени. В современных условиях, когда общественно-политическая, социально-экономическая и духовная жизнь отмечается противоречиями и нестабильностью, происходят кардинальные изменения в сознании общества. Меняются ценности людей, их отношение к различным социальным процессам, происходящим в обществе. Современное человечество почти утратило высшие ценности. Исчезает взаимное доверие между людьми, падает авторитет родителей, учителей, правительств, принижается личное достоинство человека, забываются традиции и теряется уважение к жизни. Рушатся традиционные представления об истине, добре и красоте, больше всего ослабли позиции добра, мо-

рально-этические нормы теряют значение для людей. Мы приходим к выводу о необходимости появления нового представления о ценностях. Этот новый взгляд на ценности, прежде всего, должен обладать способностью охватить все основные доктрины религий, философских и научных теорий. Более того, он должен не только охватывать науку, но и направлять ее развитие.

Ценности трактуются философами как специфические социальные определения объектов окружающего мира, все то, что, вступая в отношения с человеком, имеет для него положительное, «полезное» значение, т.е. содействует прогрессивному развитию общества и совершенствованию человеческой личности.

Аксиология (теория ценности) как наука зародилась в России в конце XIX в., когда были намечены основные подходы в понимании категории «ценность». Аксиологический (ценностный) компонент профессионально-педагогической культуры, представляющий собой совокупность относительно устойчивых педагогических ценностей профессиональной деятельности, овладевая которыми учитель объективирует их, делает личностно значимыми, таким образом моделируя систему ценностных ориентаций. Это в свою очередь ведет к способности создавать и передавать ценности.

В отечественной науке методологические подходы к формированию системы ценностных ориентаций сформулированы такими исследователями, как М. В. Богуславский, Е. В. Бондаревская, Б. З. Вульф, Г. П. Выжлецов, В. И. Додонов, В. П. Зинченко, Б. Т. Лихачев, П. Д. Никандров, З. И. Равкин. Проблемы функционирования ценностной системы в образовании, аксиологические аспекты в подготовке будущих педагогов изучались А. М. Булыниным, И. Ф. Исеевым, В. А. Сластениным, Е. Н. Шияновым.

Значимость формирования ценностных ориентаций подростков отражена в работах К. Д. Ушинского, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, Н. И. Пирогова. Так, К. Д. Ушинский отмечал, что высшей педагогической ценностью является человек, а для педагога важно умение постичь природу человека, научиться управлять ею во благо человека. А. С. Макаренко выделял гармонию ценности личности и коллектива – единого коллектива учителей-единомышленников, способного решать сложные задачи. Ценность личности заключается в воспитании счастливого человека.

Главными ценностными ориентирами в педагогической концепции В. А. Сухомлинского выступали: а) признание личности развивающегося человека высшей социальной ценностью; б) изучение особенностей ребёнка; в) опора в педагогическом процессе на способно-

сти, стремления, детские желания; г) видение питомца в будущем; д) гармоничное развитие разума и чувств ребенка; е) гуманизация межличностных отношений; ж) воспитание красотой окружающего мира и т.д.

В качестве главных ценностных ориентаций педагога В. В. Розанов, рассматривал вечные ценности – красоту, личность, родину, землю, любовь.

Педагогические ценности – это те ее особенности, которые позволяют не только удовлетворять потребности педагога, но и служат ориентирами его социальной и профессиональной активности, как и любые другие духовные ценности, утверждаются в жизни не спонтанно. Они зависят от социальных, политических, экономических отношений в обществе, которые во многом влияют на развитие педагогики и образовательной практики [7].

Ценности играют важную роль в формировании личности – члена социума, выполняя две основные функции:

- являясь основой формирования и сохранения ценностной ориентации в сознании людей, они позволяют индивиду занять определенную позицию, обрести точку зрения, дать оценку;

- ценности мотивируют деятельность и поведение, поскольку ориентация человека в обществе и стремление к достижению отдельных целей соотносится с ценностями, включенными в структуру личности.

Ценностные ориентации играют большую роль в формировании профессиональной деятельности, придавая ей направленность, ценностное содержание, смысл и одновременно регулируя поведение и способности самоактуализации [6].

Педагогические ценности имеют разные формы и уровни существования. Функционируя в масштабе общества и в сфере профессиональной деятельности в форме идей, представлений, норм, правил, теорий они приобретают общественно-педагогическое, профессионально-групповое или индивидуально-личностное значение.

Категория педагогических ценностей подвижна и изменчива. Учет этого обстоятельства побуждает к постоянному обновлению и переосмыслению содержания педагогического образования. Разумеется, при отборе и структурировании педагогических ценностей нельзя исключать влияния разнообразных социальных факторов.

Социальный педагог в силу своей профессиональной направленности влияет на формирование личности. Именно социальный педагог призван активно работать в области формирования ценностных ориентаций подростков, помогая обретать их одновременно подрост-

ку, семье и обществу. Поэтому процесс подготовки современного социального педагога в большей степени должен быть направлен не на накопление определенного уровня знаний, а на профессионально-личностное развитие, саморазвитие, на формирование его ценностных приоритетов. Ценностные ориентации социального педагога – это показатель всей воспитательно-образовательной системы. От системы ценностных ориентаций социального педагога зависит общая атмосфера воспитательно-образовательного процесса, складывающиеся отношения между участниками процесса (учитель, ученик, родитель), качество данного процесса, духовный потенциал подрастающего поколения и многое другое. Особое значение в процессе подготовки социального педагога, на наш взгляд, имеет то, каким аксиологическим приоритетам отдается предпочтение в процессе профессионально-педагогического образования.

Наиболее значимым компонентом профессиональной подготовки будущих социальных педагогов является формирование профессиональных ценностных ориентаций, рассматриваемых как инварианты общечеловеческих ценностей (свобода, равенство, справедливость, ответственность, собственность) реализующихся в личностном пространстве [1] и осознающихся личностью как собственные ценности [4].

Педагогические ценности различаются по уровню своего существования, которые могут стать основой для их классификации. Используя это основание, выделяют общечеловеческие, личностные, групповые, практические, духовные и социально-педагогические ценности. Среди наиболее значимых ценностных ориентаций будущих социальных педагогов можно выделить:

- общечеловеческие ценности – раскрывают характер и содержание ценностей, функционирующих в масштабе всего общества и сконцентрированных в общественном сознании в форме морали, педагогической этики, философии образования. Они представляют собой идеи, принципы, нормы, правила, регламентирующие образовательную деятельность и общение в рамках общества, личность как главнейшая педагогическая ценность;

- духовные (совокупный гуманистически ориентированный педагогический опыт человечества);

- практические ценности – представляют собой совокупность идей, концепций, норм, регулирующих профессионально-педагогическую деятельность относительно самостоятельных профессиональных групп, коллективов (школа, училище, лицей, техникум, колледж, вуз). Эта совокупность ценностей носит целостный характер

и выступает как познавательно-действующая система, обладающая стабильностью;

– личностные ценности – педагогические способности социального педагога как субъекта педагогического процесса.

Процесс профессиональной подготовки будущих учителей строится в наше время в основном с акцентом не на формировании ценностных отношений, развитии чувств, а на получении знаний. При этом воспитателей самих учителей мало беспокоит вопрос о том, в какой степени будущий педагог обладает опытом восприятия и понимания другого человека, что так необходимо в социальной работе.

### Литература

1. Блинов, Л. В. Роль ценностных ориентаций в профессиональном становлении личности [Текст] / Л. В. Блинов // Образование, наука, окружающая среда: в аспекте Дальнего Востока России : материалы науч.-практ. конф. – Биробиджан : Изд-во БГПИ. – 2000. – С. 58–61.

2. Божович, Л. И. Психологические закономерности формирования личности [Текст] / Л. И. Божович // Вопросы психологии. – 1976. – № 6. – С. 34–44.

3. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология [Текст] / И. Ю. Кулагина. – М. : Изд-во УРАО, 1998. – 176 с.

4. Леонтьев, Д. А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции [Текст] / Д. А. Леонтьев // Вопросы философии. – 1996. – С. 15–26.

5. Леонтьев, Д. А. Методика изучения ценностных ориентаций [Текст] / Д. А. Леонтьев. – М., 1992. – 17 с.

6. Никитина, Н. Н. Развитие ценностного сознания учителя [Текст] / Н. Н. Никитина // Педагогика. – 2000. – № 6. – С. 65–70.

7. Слостенин, В. А. Педагогика [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Слостенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

## РАЗДЕЛ 3

### Модернизация содержательных и процессуальных аспектов профессионального образования в русле идей регулируемого эволюционирования

---

---

#### РАЗРАБОТКА ТЕХНОЛОГИЙ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ

*ЛАРИОНОВА О. Г.*

*г. Братск, Братский государственный университет*

В наши дни проблема качества профессионального образования закономерно вышла на первый план общих проблем образования, так как существенный рост количества частных промышленных предприятий обусловил и повышение требований с их стороны к готовности молодого специалиста немедленно выполнять свои должностные обязанности. Если раньше специалист адаптировался, доучивался и переучивался за счет государства, то в настоящее время частный бизнес не желает тратить средства на мероприятия, результаты которых весьма непредсказуемы. Традиционное образование все чаще рассматривается как формальное, обеспечивающее общее развитие человека, но не возможность работать в выбранной сфере жизнедеятельности общества. В этой ситуации среднее и высшее профессиональное образование должны не только укреплять и устанавливать новые связи с производством, но и изменить свои подходы к обучению специалистов. Деятельность не столько администрации, сколько всего педагогического коллектива должна быть направлена на подготовку специалиста для вполне определенной сферы. Каждый преподаватель должен учитывать специфику будущей профессии студента и обучать его не просто химии, математике, иностранному языку и пр., а обучать химии, математике, иностранному языку будущего инженера, или учителя, или экономиста. Как это осуществить? Как в одном вузе одному преподавателю учить всех по-разному?

Ответ на этот вопрос дает теория контекстного обучения (А. А. Вербицкий [1]). Основное противоречие традиционного профессионального обучения состоит в том, что в вузе и техникуме в основном учат учиться, а специалист должен овладеть системой профессиональных действий, т.е. в вузе и техникуме учат приемам и правилам познавательных действий, а специалист должен работать с предметами материального мира, с людьми, должен оценивать свои профессиональные действия и их последствия, нести ответственность за них, должен уметь прогнозировать направления развития своей отрасли.

К сожалению, целью многих преподавателей профессиональных учебных заведений является усвоение студентами элементарных основ отдельной учебной дисциплины. На младших курсах студентам говорят, что, может быть, на старших курсах им объяснят, зачем нужны эти знания, на старших курсах преподаватели пытаются опираться на то, что студентами уже давно сдано и забыто. И в результате целые пласты науки и культуры проходят мимо будущего специалиста.

В теории контекстного обучения гармонично интегрируются личностно-центрированный и компетентностный подходы.

С точки зрения личностно-центрированного подхода позиция преподавателя – передатчика информации – должна превратиться в позицию фасилитатора – «идущего рядом», «помогающего».

Для становления деятельности и личности будущего специалиста еще в стенах вуза мы предлагаем как ориентир своеобразную формулу качества в виде системы компетентностей, состоящей из пяти базовых групп: информационно-методологических, теоретических, социально-коммуникативных, личностно-валеологических, операционально-технологических. Каждая группа состоит из элементов менее общего характера, раскрывающих специфику конкретной группы в целом. Важно, чтобы преподаватель любой учебной дисциплины средствами «своей» науки формировал и совершенствовал соответствующие элементы названных групп компетентностей будущего специалиста.

В теории и практике контекстного обучения разработаны и реализованы разнообразные методические компоненты технологий контекстного обучения, под которыми понимаются «деятельностные модули, обеспечивающие общение и взаимодействие субъектов образовательного процесса на выбранном содержании обучения, направленные на становление и развитие индивидуального опыта познавательной, коммуникативной, интеллектуальной, социальной и в целом будущей профессиональной деятельности» [2, с. 76].

С помощью элементов системы методических компонентов обеспечивается деятельность студентов в условиях традиционных и нетрадиционных моделей и форм контекстного обучения.

В качестве обучающих моделей рассматриваются: семиотическая, имитационная, социальная [1]. Семиотическая обучающая модель представляет собой тексты разного вида и предназначения. Единицами работы студента в рамках этих моделей являются речевое действие и демонстрация усвоенных навыков решения стандартных задач (алгоритмов). Характер учебной деятельности студента в условиях реализации этой модели преимущественно репродуктивный. Имитационная обучающая модель – это специально моделируемая ситуация будущей профессиональной деятельности. Единица учебной активности студента – предметное действие как практическое преобразование имитируемых профессиональных ситуаций. Характер деятельности студента частично-поисковый, репродуктивно-творческий. Социальная обучающая модель – это типовая проблемная ситуация или фрагмент профессиональной деятельности. В рамках этой модели осуществляется коллективная, групповая, парная, индивидуально-групповая деятельность. Основной единицей активности студента является поступок. Характер деятельности студента преимущественно творческий.

Механизмами, обуславливающими динамику перехода от традиционной учебной к собственно профессиональной деятельности, являются три базовых формы деятельности (традиционная учебная деятельность академического типа, учебно-профессиональная деятельность, квазипрофессиональная деятельность) и множество промежуточных. И если базовые формы реализуются в основном в условиях учебной аудитории, то промежуточные представляют собой в большинстве случаев самостоятельную деятельность студентов, обеспечивающую переход от одной базовой формы к другой.

Для усвоения предметного содержания преподавателем каждой дисциплины разрабатывается система учебных, квазипрофессиональных и профессиональных ситуаций, решение которых и обеспечивает становление комплекса профессиональных действий будущего специалиста. Поэтому в условиях контекстного обучения у студента постепенно складывается индивидуально окрашенный образ объективно необходимой и субъективно осмысленной модели профессиональной деятельности.

Методические компоненты технологий контекстного обучения несут в себе содержание обучения и воспитания, обеспечивая адек-



ватное усвоение студентами содержательной и процессуальной сторон будущей профессиональной деятельности.

Наиболее общими для любых дисциплин учебного плана подготовки специалиста, кроме традиционных, являются следующие методические компоненты:

- нетрадиционные виды лекций (аудиторная работа);
- целенаправленные поиски информации (домашняя работа);
- анализ и сравнение содержания информации (домашняя, а затем аудиторная работа);
- работа с текстами разного назначения (домашняя, а затем аудиторная работа);
- аннотирование и реферирование (домашняя и аудиторная работа);
- коллективные обсуждения, дискуссии, споры (аудиторная работа с предварительной самостоятельной подготовкой);
- составление эссе с отражением личной позиции автора (домашняя работа);
- изучение психологических особенностей – своих собственных и однокурсников (аудиторная работа);
- фиксирование психического и физического состояния (домашняя и аудиторная работа);
- учебно-профессиональные проекты, как всевозможные собственные разработки для будущей деятельности специалиста; например, для учителя это тесты, контрольные работы, викторины, дидактические игры, сценарии и пр.; для инженера-автомобилиста – новые идеи, технологические процессы, экономические ситуации в автомобилестроении; для технолога-деревообработчика – новые материалы, лаки, краски и т.п. (домашняя и аудиторная работа);
- ролевые, деловые, имитационные, дидактические игры (аудиторная работа);
- мастер-классы (аудиторная работа);
- видео- и фотосъемки (домашняя и аудиторная работа);
- нетрадиционные контрольные мероприятия (домашняя и аудиторная работа).

Очевидно, что для реализации таких методических возможностей преподавателю необходима определенная система, в качестве которой нами предлагается технология контекстного обучения. (С позиции здравого смысла мы предполагаем, что в течение учебного года преподаватель любой дисциплины в вузе работает со студентами не более чем двух-трех специальностей и имеет возможность выхода в

Internet на сайт Министерства образования и науки.)

Разработка технологии контекстного обучения в каждой учебной дисциплине должна осуществляться в несколько этапов. На первом этапе выявляются следующие официальные параметры:

- специальность студента;
- номер семестра;
- объем часов на аудиторную работу (из них количество лекционных и практических занятий);
- объем часов на самостоятельную работу;
- виды текущего и итогового контроля (количество контрольных работ, реферат, курсовая работа, зачет, экзамен в соответствии с учебным планом);
- дисциплины учебного плана, изученные ранее;
- дисциплины учебного плана, следующие за данной дисциплиной и опирающиеся на ее содержание;
- количественный контингент (на лекциях, практических занятиях);
- архитектурная и материальная специфика учебной аудитории, планируемой для занятий (вид мебели и возможность ее перестановки, наличие компьютера и экрана, стоек для плакатов или стендов, для демонстрации работ студентов и пр.).

Кроме полного названия будущей специальности студента для целей контекстного обучения преподаватель должен познакомиться с полной версией Государственного образовательного стандарта данной специальности. Именно в этом документе он и выявит место «своей» учебной дисциплины в общей подготовке специалиста, квалификационные требования к нему и будущие должностные обязанности.

Номер семестра несет в себе информацию о возрасте студентов и о наличии или отсутствии опыта прохождения экзаменационных сессий.

Объем часов на аудиторную и самостоятельную работу с параллельным анализом содержания дисциплины, виды и количество контрольных мероприятий обуславливают первичный выбор оптимальных методических компонентов.

Сведения об архитектурных и материальных особенностях учебной аудитории необходимы для ориентирования в подборе конкретных действий студентов в организуемых ситуациях обучения, в определении моделей и форм обучения.

На втором этапе анализируется содержание обучения, целенаправленно подбираются и проектируются соответствующие методические компоненты для его усвоения и контроля: определяются объ-

ем, содержание и специфика домашних заданий; готовятся дидактические материалы, средства обучения. Домашние задания разрабатываются с учетом наличия знаний по рассматриваемому учебному содержанию. Если студенты уже в каких-либо дисциплинах знакомились с данной тематикой, домашнее задание предлагается перед изучением учебного материала. Если предлагаемое содержание является для студентов новым, то возможны задания пропедевтического характера на поиски информации об объектах и явлениях, предназначенных к изучению. Для аудиторной работы с одним и тем же содержанием должны быть предусмотрены разные методические компоненты в целях мобильной перестройки преподавателя в нестандартных ситуациях.

На третьем этапе для разных разделов и дисциплины в целом разрабатываются схемы организации знакомства с учебной информацией и его усвоения.

Многолетний опыт реализации технологий контекстного обучения в вузе позволил автору выявить наиболее продуктивные схемы организации полноценной учебной деятельности студентов (рис. 1).

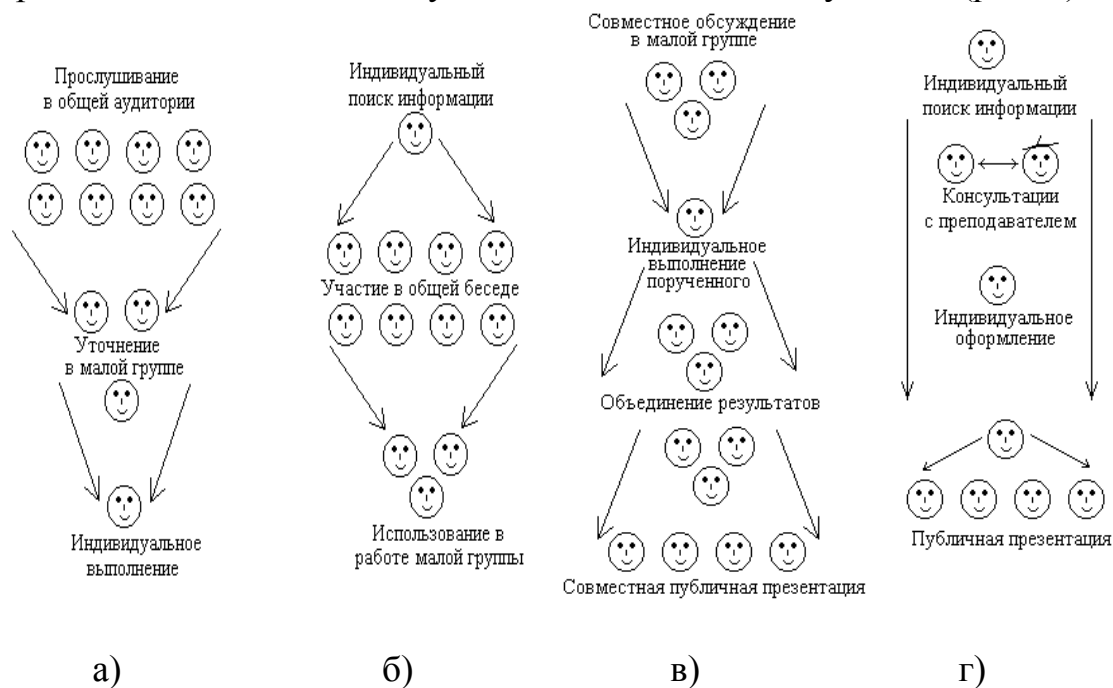


Рис. 1. Организационные схемы освоения содержания обучения

Так, для знакомства с новым содержанием, особенностями формирования профессиональных действий и их усвоением наиболее эффективной является схема «прослушивание в общей аудитории – уточнение в малой группе – индивидуальное выполнение» (рис. 1а).

При изучении разделов, требующих предварительного повторения, может быть рекомендована схема «индивидуальный поиск ин-

формации – участие в общей беседе – использование при работе в малой группе» (рис. 1б). В процессах разработки проектов наиболее оптимальна схема «совместное обсуждение в малой группе – распределение обязанностей – индивидуальное выполнение порученного – объединение с результатами других участников работы – совместная публичная презентация» (рис. 1в). Для индивидуальных контрольных мероприятий (рефератов, курсовых работ) классическая схема традиционного обучения «индивидуальный поиск информации – консультации с преподавателем – индивидуальное оформление» дополняется в обязательном порядке пунктом «публичная презентация» (рис. 1г).

Для организации учебных занятий с введением игровых методических компонентов недостаточно эффективной оказалась схема «индивидуальный поиск общей информации – использование в работе малой группы». Результативность игровой деятельности студентов повышается, если состав игровых коллективов определяется заранее, каждый получает собственное задание и затем группа дает свою оценку деятельности каждого игрока. Поэтому для подготовки к игровым занятиям можно рекомендовать схему «формирование малых групп – распределение персональных заданий – совместное выполнение общих заданий – индивидуальная интегральная оценка» [2].

Предлагаемые схемы организации контекстного обучения ориентированы на то, чтобы студент не оставался «один на один» с информацией и преподавателем. Его деятельность поддерживается, и результаты ее демонстрируются в малых группах и (или) в большой учебной аудитории.

На четвертом этапе преподаватель подбирает варианты проведения семестрового контрольного мероприятия. Это могут быть индивидуальное собеседование, дидактическая или деловая игра, итоговая оценка текущей деятельности студента в семестре и т.п. И в каждом случае критерии оценивания действий студента должны быть известны ему заранее.

Следующий, заключительный, этап проектирования технологий контекстного обучения важен как для преподавателя, так и для студентов. Это разработка (или подбор) анкет, служащих целям самоопределения и коррекции действий всех участников учебного процесса.

Опыт внедрения в Братском государственном университете системы методических компонентов технологий контекстного обучения в дисциплине «Математика» для студентов инженерных и экономических специальностей, а также в профессионально значимых дисциплинах при подготовке учителя математики [2] показал, что за счет специфического изменения традиционной деятельности студентов

значительно изменяются параметры деятельности преподавателя. В семестре активность преподавателя более высока и деятельность более трудоемка по сравнению с традиционным обучением. Разработка разнообразных методических компонентов для разных студенческих аудиторий требует от него и времени, и сил, и творческой активности. Однако реализация этих компонентов (всевозможные обсуждения, соревнования, игры, эссе, нетрадиционные консультации и пр.) дает возможность изучить практически каждого студента, выявить и зафиксировать его личностные особенности, уровень знаний, степень активности и т.п. Тогда в период зачетной и экзаменационной сессий преподавателю становится проще организовать результативное общение со студентом (по сравнению с пресловутой «лотереей»). Благодаря приобретенным навыкам самостоятельной обработки информации, умениям аргументировать и отстаивать свои позиции, оценивать собственные силы, адекватно реагировать на критику, студенты меняют привычную ответную позицию на позицию участника диалога. Они без страха (и это очень важно) беседуют с преподавателем, используют дополнительные сведения, демонстрируют освоенные приемы продуктивного целенаправленного общения.

Таким образом, технологии контекстного обучения, с одной стороны, могут (и должны) содержательно отличаться у разных преподавателей, а с другой – имеют единую цель профессиональной подготовки: обеспечить студенту постепенный переход от позиции учащегося к позиции специалиста с достаточным набором личностных, социальных и профессиональных компетентностей. И процесс этот осуществим при условии совместной взаимосвязанной деятельности преподавателей всех учебных дисциплин, участвующих в подготовке специалиста.

#### Литература

1. Вербицкий, А. А. Гуманизация и компетентность: контексты интеграции [Текст] / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – М. : МГОПУ, 2006. – 165 с.
2. Ларионова, О. Г. Подготовка учителя математики в условиях контекстного обучения [Текст] / О. Г. Ларионова. – М. : МГОПУ, 2006. – 175 с.

# МОНИТОРИНГ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

**АБАШИНА В. В.**

*г. Сургут, Сургутский государственный педагогический университет*

Процесс модернизации системы дошкольного образования неизбежно требует подготовки педагога-профессионала, хорошо понимающего тенденции развития образовательного процесса и своего места в нем, обладающего особым видением человека в процессе развития, понимающим направленность и результативность педагогических действий и воздействий, умеющего превращать любую ситуацию в пространство для развития ребенка. Вполне очевидно то, что лично ориентированное профессиональное образование в большей степени, чем когнитивно ориентированное, позволит выполнить эти функции. В условиях лично ориентированного образования происходит развитие и саморазвитие личности будущих педагогов с учетом их индивидуальных особенностей, каждому студенту создаются условия и возможности и для реализации в познании, учебной деятельности, поведении.

Процесс профессионального становления педагогических кадров, формирования их лично-профессиональной компетентности требует применения педагогического мониторинга. Теоретические основы управления образованием, в том числе и педагогического мониторинга, освещались в работах В. И. Андреева, А. С. Белкина, А. А. Орлова, С. Н. Силиной и др.

В Большом энциклопедическом словаре мониторинг трактуется как оценка, прогноз окружающей среды в связи с хозяйственной деятельностью человека [2]. Статистический словарь определяет мониторинг как «специально организованное систематическое наблюдение за состоянием каких-либо объектов» [6]. В кратком политологическом словаре к функциям мониторинга относится слежение и раннее предупреждение нежелательных политических событий [7].

Таким образом, ряд справочных источников трактуют мониторинг как осуществление некоторого действия, направленного на осуществление функций наблюдения, контроля, предупреждения.

А. С. Белкин, определяя сущность образовательного мониторинга, отмечает, что это процесс непрерывного, научно обоснованного, диагностико-прогностического слежения за состоянием, развитием педагогиче-

ского процесса в целях оптимального выбора образовательных целей, задач и средств их решения. Он выделяет следующие его виды: мониторинг дидактический – слежение за различными сторонами учебно-образовательного процесса; мониторинг воспитательный – слежение за различными сторонами воспитательно-образовательного процесса, при этом учитывается система связей, отношений, характер взаимодействия участников образовательного процесса; мониторинг управленческий – слежение за характером взаимодействия в системах: руководитель – педагогический коллектив, руководитель – ученический коллектив, руководитель – коллектив родителей, руководитель – внешкольная среда, учитель – учитель, учитель – учащиеся, учитель – семья; мониторинг социально-психологический – слежение за системой коллективно-групповых, личностных отношений, за характером психологической атмосферы коллектива, групп. Определяя образовательный мониторинг как средство глубокого изучения и научного управления образовательным процессом, А. С. Белкин предлагает учитывать принципы действия указанного вида мониторинга:

1. Принцип непрерывности. Означает взгляд на мониторинг как целостную, динамическую, развивающуюся, не саморегулируемую систему, в которой происходят постоянные структурно-функциональные перестройки, носящие не только количественный, но и качественный характер. Мониторинг должен определять моменты перехода одного качества в другое, корректировать, поддерживать или ослаблять соответствующие тенденции образовательного процесса.

2. Принцип научности. Означает такую организацию слежения, которая построена на научно обоснованных характеристиках образовательного процесса, исключает житейско-бытовой подход к их оценке, соответствует основным закономерностям психолого-педагогического познания и управления педагогическими объектами и явлениями.

3. Принцип воспитательной целесообразности. Педагогический мониторинг не является самоцелью, а выступает средством глубокого изучения и надежным инструментом педагогического управления образовательным процессом. В качестве методов и приемов педагогического мониторинга не могут быть использованы технологии, наносящие в любой степени ущерб интересам, достоинству, личности ребенка и других участников образовательного процесса.

4. Принцип прогностического мониторинга. Смысл педагогического мониторинга не только в том, чтобы получить конкретную картину состояния педагогического процесса в определенный момент, на определенной стадии, сколько в том, чтобы сделать заключение о тенденциях развития той или иной стороны образовательного процесса и пред-

видеть возможные направления педагогической деятельности, направленные на поддержку, развитие положительных, а также торможение и блокировку нежелательных явлений.

5. Принцип целостности и преемственности в осуществлении мониторинга образовательного процесса.

По мнению данного автора, результаты педагогического мониторинга должны стать основой для планирования системы педагогической деятельности, принятия управленческих решений. А педагогическая практика должна стать самым надежным критерием проверки истинности диагностических заключений и оценки результативности принятых управленческих решений. В свою очередь, практика является источником поиска и нахождения новых, более эффективных технологий педагогического мониторинга [4].

Ведущими требованиями педагогического мониторинга в системе высшего образования, по мнению О.А. Абдуллиной, будут являться: а) объективность; б) валидность, надежность; в) систематичность; г) учет особенностей объекта изучения и условий проведения; д) гуманистическая направленность.

Объективность подразумевает максимальное исключение субъективных оценок, учет всех результатов, как положительных, так и отрицательных, создание равных условий для всех обучающихся.

Валидность предполагает полное и всестороннее соответствие предъявляемых контрольных заданий содержанию обследуемого материала, четкость критериев измерения и оценки, возможность подтверждения позитивных или негативных результатов, получаемых разными способами контроля. Под надежностью понимается устойчивость результатов, получаемых при повторном контроле, при проведении контроля разными способами.

Систематичность означает проведение этапов и видов профиографического мониторинга в определенной последовательности и системе.

Важнейшим требованием является также учет психолого-педагогических особенностей объекта изучения, в частности, возраста, уровня образования, уровня профессионализма, общего развития, индивидуальных особенностей, а также условий и конкретных ситуаций проведения обследования, что предусматривает дифференциацию контрольных и диагностических заданий.

Гуманистическая направленность мониторинга предполагает создание обстановки доброжелательности, доверия, уважения к личности, максимально благоприятных условий, положительного эмоционального контакта. Результаты мониторинга не могут быть ис-



пользованы для применения каких-либо репрессивных мер, а должны носить только стимулирующий характер в качественном изменении отношения студентов к своей учебной и общественно-полезной деятельности [1].

Таким образом, мониторинг – важнейший элемент системы информационного обеспечения образовательного процесса в вузе, определяющий принятие адекватных педагогических решений.

Н. С. Силина при оценивании качества педагогической подготовки она рекомендует устанавливать соответствие уровня сформированности знаний, умений, навыков, личностных характеристик студентов, представленным в Госстандарте высшего педагогического образования требованиям к специалисту.

Общий уровень когнитивного компонента определяется содержанием, объемом, научностью знаний. В свою очередь, содержание знаний раскрывается в конкретности, гибкости, оперативности, обобщенности, свернутости и развернутости знаний; объем знаний заключается в глубине и полноте; научность характеризуется систематичностью и осознанностью знаний. Значимы также такие критерии, как: 1) пополнение (приращение) знаний (по сравнению с исходным состоянием знаний студента); 2) актуализация знаний при решении познавательных и практических задач; 3) применение знаний в новых ситуациях; 4) эффективность использования знаний в деятельности.

Реальный уровень деятельностного компонента выявляется путем определения сформированности основных общепедагогических умений (аналитико-диагностических, конструктивно-организаторских, прогностических, коммуникативных и рефлексивных) по соответствующим показателям: а) объем умений (по сравнению с эталонным перечнем, содержащемся в образовательном стандарте); б) полнота операционного состава данного умения; в) усвоение опорной теоретической основы умения; г) интегративность (комплексность); д) устойчивость; ж) гибкость (перенос в новые ситуации); з) действенность. Это возможно оценить лишь в процессе решения студентами педагогических задач (учебных и практических).

Личностный компонент дополняется также индивидуальным осмыслением всех перечисленных знаний, умений, навыков, а также личностным смыслом полученных знаний, удовлетворенностью процессом обучения; готовностью к самообразованию и профессиональной деятельности. Результаты профессиографического мониторинга могут дать богатый материал для анализа и оценки мотивации, устойчивости или изменения поведения, профессиональных устремле-

ний, а также для определения факторов, влияющих на формирование личности будущего специалиста [5].

Главным моментом мониторинга, по мнению Э. Ф. Зеера, является диагностика динамики профессионального развития обучаемых и внесение коррективов в процесс профессионального образования, т.е. мониторинг включает диагностику, прогнозирование и коррекцию профессионального развития личности и процесса образования. Основное внимание уделяется отслеживанию характеристик профессионального становления личности, которые более информативны по сравнению со сведениями о результатах обучения. Все многообразие применяемых способов, технологий осуществления мониторинга, по утверждению Э. Ф. Зеера, можно свести к нескольким группам:

1. Текущее наблюдение осуществляется для отслеживания изменений профессионального развития под влиянием образовательного процесса и определения смысла происходящих явлений.

2. Метод тестовых ситуаций заключается в том, что педагог создает специальные условия, в которых каждый из структурных компонентов учебно-профессиональной деятельности проявляется наиболее отчетливо.

3. Экспликация (от лат. *explicatio* – развертывание, разъяснение) – развертывание содержания учебно-профессиональной деятельности. Этот метод позволяет не только диагностировать происходящее изменения в развитии обучаемого, но и оперативно вносить коррективы в процесс образования. Экспликация осуществляется путем постановки наводящих вопросов, оказания помощи в виде подсказок и совместных действий, поощрения педагогом обучаемых.

4. Опросные методы позволяют получить информацию о развитии субъектов образовательного процесса на основе анализа письменных или устных ответов на стандартные специально подобранные вопросы.

5. Анализ результатов учебно-профессиональной деятельности, при котором по заранее намеченной схеме изучаются письменные тексты, графические материалы, технические изделия, творческие работы обучаемых.

6. Тестирование – метод сбора данных об уровне развития педагогических процессов и степени выраженности психического развития субъектов образования. Важным достоинством тестирования является ориентация на нормы, что позволяет сопоставлять, сравнивать оценки, полученные при помощи теста. Для мониторинга применяют интеллектуальные, личностные, межличностные тесты, практические тестовые задания и процессуальные тесты [3].

Обозначенные выше подходы были учтены нами в разработке концепции и содержания профессионального мониторинга подготовки будущих педагогов дошкольного образования. Проведение мониторинга предполагает всесторонний анализ личностной, содержательной и деятельностной сторон процесса становления специалиста. Для этого мы использовали выделенные нами компоненты профессионально-педагогической готовности выпускника: личностный, содержательный и деятельностный.

Систематичность мониторинга подразумевает проведение этапов педагогического мониторинга в определенной системе и последовательности. В начале обучения проводится стартовая диагностика первокурсников, в ходе которой выявляется мотивация к профессиональной деятельности, уровень обученности и воспитанности студентов. Полученные в ходе анкетирования, тестирования, наблюдения результаты доводятся до сведения педагогического коллектива и являются ориентированной основой для проектирования воспитательно-образовательного процесса. Для осуществления мониторинга профессионального развития в течение всего периода обучения студента (на каждом курсе) проводятся экспресс-диагностики знаний и умений, а также личностно-значимых качеств будущих педагогов. На данном этапе изучается процесс формирования и стабилизации проявлений профессиональной мотивации у студентов, формирование системы профессиональных знаний и умений, развитие их профессиональных интересов.

Итоговая диагностика выпускников направлена на определение уровня профессионально-педагогической готовности специалиста, степени развития его личностных качеств.

Гуманистическая направленность мониторинга предполагает создание обстановки доброжелательности, доверия, уважения к личности. Результаты мониторинга не могут быть использованы для применения каких-либо репрессивных мер, а носят только стимулирующий характер в развитии мотивации студентов к своей будущей профессиональной деятельности.

На основе квалификационной характеристики педагога по специальности педагогика и методика дошкольного образования, преподавателями кафедры была разработана карта оценки сформированности профессионально-значимых личностных качеств педагога. Карта выступает своего рода эталоном специалиста, степень соответствия которому может определяться в процессе профессиографического мониторинга на педагогической практике. При организации мониторинга нами учитывались аналитический, проективный, рефлексив-

ный, коммуникативный, исследовательский, личностный компоненты профессионально-педагогической подготовки специалиста. Для обеспечения объективности мониторинга, исключения субъективизма, оценка сформированности профессионально значимых личностных качеств осуществляется студентом (самооценка) и руководителем практики (рейтинговая оценка).

Такой контроль носить деятельностный характер: отслеживаются не столько уровень усвоения знаний, сколько ход и результаты практических действий, уровень сформированности отдельных фрагментов деятельности и деятельности в целом.

Процесс трансформации учебной деятельности в профессиональную должен отслеживаться и контролироваться не только преподавателем, но и самим студентом по четким, понятным ему и лично-отно-значимым критериям. Мы согласны с мнением Л. А. Байковой, И. В. Назаровой и др. о том, что самодиагностика: 1) позволяет реализовать принцип сознательности в отношении к процессу и результату профессиональной педагогической деятельности; 2) предоставляет поле для реализации активности (активная личная позиция по отношению к деятельности); 3) формирует самосознание и самооценку в отношении собственной профессиональной педагогической деятельности и личности; 4) создает условия для проектирования личностного роста в учебной и трудовой деятельности [8].

Результаты мониторинга профессионального развития студентов представляют уникальный материал по онтогенетической истории профессионального становления личности. Осмысление и принятие результатов мониторинга профессионального развития побуждает личность к саморазвитию, самоизменению. Осознание внешней информации о достоинствах и недостатках субъекта профессионального развития, на наш взгляд, способствует интериоризации и переходу его в состояние саморегуляции и самомониторинга.

В логике личностно ориентированного профессионального образования мониторинг профессионально-образовательного процесса и профессионального развития обучаемых является чрезвычайно актуальным, с учетом его данных организуется процесс подготовки будущих педагогов дошкольного образования.

#### Литература

1. Абдуллина, О. А. Мониторинг качества профессиональной подготовки [Текст] / О. А. Абдулина // Высшее образование в России. – 1998. – № 3. – С. 35–39.

2. Большой энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. А. М. Прохоров. – М. : Советская Энциклопедия, 1991. – 831 с.
3. Зеер, Э. Ф. Психология личностно ориентированного профессионального образования [Текст] / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. – 258 с.
4. Основы педагогических технологий: краткий толковый словарь [Текст] / под ред. А. С. Белкина. – Екатеринбург, 1995. – 22 с.
5. Силина, С. Н. Профессиографический мониторинг становления специалиста в образовательном процессе педагогического вуза [Текст] / С. Н. Силина. – Екатеринбург, 2002. – 500 с.
6. Статистический словарь [Текст] / гл. ред. М. А. Королева. – М. : Финансы и статистика, 1989. – 27 с.
7. Краткий политологический словарь [Текст]. – М. : Россия, 1992. – 327 с.
8. Назарова, И. В. Самодиагностика как условие развития профессиональной компетентности студентов-заочников педагогического университета [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. В. Назарова. – СПб., 2005.

## **ФАКУЛЬТАТИВ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧТЕНИЮ**

***СИНЕНКО В. П.***

*г. Орск, Орский гуманитарно-технологический институт (филиал)  
Оренбургского государственного университета*

В современной начальной и средней школе мы имеем значительное количество учащихся, не любящих и не желающих читать. Обращение к книге для них обусловлено только прагматической целью – получить необходимую для учебных или иных целей информацию. Чтение «для души», вызванное личностной потребностью, для них в большинстве случаев не существует. И чтение перестает выполнять свою главную функцию – служить средством передачи подрастающему поколению социального, нравственного, морально-этического, эстетического опыта предшествующих поколений, перестает быть средством «очеловечивания» подрастающего человека. Этим обусловлено введение факультативного курса «Реализация задач нравственного воспитания младших школьников в процессе обучения чтению» (22 часа) для студентов, обучающихся по специальности 050708 «Педаго-

гика и методика начального образования», в Орском гуманитарно-технологическом институте (филиале) ГОУ ВПО ОГУ.

Занятия в рамках названного факультатива проводятся на 4-ом курсе, когда заканчивается изучение раздела «Методика чтения и литературы» курса «Методика обучения русскому языку и литературе».

На первых занятиях факультатива мы помогаем студентам уяснить, что основная задача школы состоит в том, чтобы не только вооружить учащихся знанием основ наук, но и сформировать личность, гармонично сочетающую в себе духовное богатство, моральную чистоту, физическое совершенство. Прогрессивная педагогика всегда отмечала важную роль нравственного опыта детей для их развития. Совершенно бесспорно, что без нравственного воспитания невозможно формирование личности ребенка. Еще К. Д. Ушинский писал, что воспитание, если оно желает счастья ребенку, должно воспитывать его не для счастья, а приготовить к труду, жизни.

Каждый из учебных предметов содержит в себе немалые возможности для решения задач воспитания, но особую нагрузку несут уроки чтения. Общеизвестна роль художественной литературы в нравственном воспитании подрастающего поколения. Независимо от того, в каком классе читается художественное произведение, какое оно по объему, литература представляет собой богатейший источник познания жизни и инструмент воздействия на все стороны человеческой личности. Значимость уроков чтения состоит, прежде всего, в том, что на них в комплексе решаются познавательные и воспитательные задачи, расширяются знания детей об окружающей действительности, формируются положительные моральные качества, учащиеся развиваются умственно, эстетически и этически.

Общеизвестно, что чтение – один из главных каналов всестороннего воздействия на школьников. В. А. Сухомлинский видел воспитательную задачу исключительной важности в том, чтобы чтение стало самой сильной потребностью, чтобы человек нашел привлекательное и роскошное общение с мыслью, красотой, величием человеческого духа. Чтение должно стать для ребенка очень тонким инструментом овладения знаниями и вместе с тем источником богатой духовной жизни.

Основная мысль другого занятия заключается в том, что одной из самых важных задач школы в условиях современного общества является нравственное воспитание учащихся. В школьной практике на уроках чтения происходит главным образом сообщение и разъяснение нравственных норм и правил. Задачами формирования нравственной личности ребенка является выработка учащимися активной жизненной позиции, сознательного отношения к общественному долгу, единства слова

и дела, соблюдение существующих норм, правил и принципов поведения, становление его отношения к обществу, окружающим людям и самому себе.

Уроки чтения для детей – это своеобразное окно в мир, в область человеческих отношений. На них формируются такие понятия, как честность, чувство долга, справедливость, порядочность и многое другое. Все эти важные понятия, естественно, не могут быть внесены в сознание ребенка в готовом виде, поэтому уроки чтения нужно строить так, чтобы художественное слово, слово учителя, беседы воздействовали не только на сознание, но и, в первую очередь, на чувства детей, вызывали у них желание стать лучше, помогали им осознать, к какому типу человеческих взаимоотношений им нужно стремиться. Учителю следует помнить о том, что только нравственные переживания могут возбудить и развить нравственное чувство, а затем привести к нравственным поступкам и нравственному поведению в целом.

На уроках чтения необходимо постоянное и многократное обращение детей к читаемому тексту. Поэтому следует с первых уроков литературного чтения приучать детей к тому, что, прежде чем высказать свое суждение, ответить на вопрос, сделать какой-нибудь вывод, необходимо найти нужное место в тексте, прочесть его про себя или вслух и опираться на прочитанное как на доказательство, аргумент в своих суждениях. Цель такого выборочного обращения к тексту, к чтению подсказывается поставленным перед детьми вопросом, ходом выявления определенной мысли, оценки нравственного поступка и т.д. Все это способствует тому, что мысли и чувства учеников, высказываемые в процессе постижения ими идейно-образного содержания читаемого текста, органически связываются с совершенствованием различных сторон навыка чтения. Такая принципиальная установка в этой работе является основой проведения учебно-воспитательной работы на уроках чтения, если мы решаем задачу нравственного воспитания учащихся.

Известно, что нравственное воспитание учащихся осуществляется на основе накопления нужных знаний, формирования личностного отношения к этим знаниям, воспитания правильного отношения к окружающим и самому себе, нравственного поведения. Этот процесс проходит несколько ступеней: от накопления нужных знаний до превращения их в систему действий, поступков, привычек.

Студенты приходят к следующему выводу: организуя учебно-воспитательный процесс, нацеленный на решение задач нравственного воспитания младших школьников, необходимо помнить, что на уроках чтения отчетливо и ярко должна звучать мысль о том, что мера

ценности человека определяется его отношением к труду. Такая работа позволяет учащимся понять, что труд на общую пользу – это одно из важнейших нравственных качеств человека. Для каждого человека, пока он учится, пока он еще школьник, труд – это учебный труд (занятия), общественно полезный труд, самообслуживание, домашний труд, труд окружающих.

На уроках чтения при анализе художественных произведений необходимо проводить мысль о том, что слово всегда должно быть связано с реальными делами, и эту мысль следует всячески переносить на реальные дела детей, на дела, близкие им, и прежде всего, на главную их работу – учение. Учителю нужно не назойливо, а тактично подчеркивать, что реальные дела должны быть в сегодняшнем дне, в каждодневных поступках.

Из курса методики чтения и литературы студентам известно, что характер работы, нацеленной на реализацию задач нравственного воспитания младших школьников на уроках чтения, во многом определяется особенностями восприятия художественного произведения детьми указанного возраста. На занятиях факультатива мы более глубоко рассматриваем особенности и уровни восприятия художественного произведения младшими школьниками, их характер оценки действующих лиц. Нравственное воспитание учащихся на уроках требует активизации всех сторон работы с текстом. Обычно учащиеся начальных классов склонны давать оценку персонажам, героям прочитанных книг двумя словами – «хороший» и «плохой».

Следует помнить, что при оценке действующих лиц произведения учащиеся оперируют теми моральными понятиями, которые были в их личном опыте. Количество таких оценочных моральных понятий у младших школьников ограничено. Чаще других они называют такие моральные качества, как смелость, честность, трудолюбие, доброту. Значительные трудности при характеристике героев учащиеся испытывают потому, что не владеют соответствующей терминологией. В связи с этим они охотнее используют описание конкретного проявления качества, а не его определение с помощью термина. Поэтому, как отмечает Т. Г. Рамзаева, задача учителя состоит в том, чтобы, «анализируя произведение с учащимися, постоянно вводить в их речь слова, которыми характеризуются моральные, интеллектуальные, эмоциональные качества действующих лиц» [1, с. 112]. Для младших школьников оказывается характерным тот факт, что при оценке образов персонажей, при обосновании своего к ним отношения, «учащиеся исходят из поступка, совершенного действующим лицом, без учета мотивов поведения героя, условий, в которых он действовал» [1, с.



112]. Учащиеся охотно рассказывают о поступке и выражают свое отношение к поступку, не устанавливая его причин.

Понимание читателем действующих лиц произведения происходит на основе осознания мотивов их поведения (важно не только то, что делает человек, но и почему), поэтому становится очевидной необходимость целенаправленной работы с учащимися над мотивами поведения героев.

В исследовании Л. Н. Рожиной [2] установлена зависимость осознания младшими школьниками действующих лиц от способов (условий) проявления этих качеств в произведении. Она отмечает, что учащиеся меньше всего испытывают трудности, когда автор описывает поступок (качество проявляется в поступке). Наиболее трудны для понимания детьми младшего школьного возраста те качества, которые проявляются в переживаниях и мыслях действующих лиц.

По данным Л. Н. Рожиной, учащиеся почти не запоминают качеств, называемых автором и не проявляющихся в действиях героев. «Если качества названы не автором, а действующими лицами произведения, то они чаще выделяются детьми, но при одном условии – если вслед за указанием на то или иное качество рассказывается, в чем оно проявилось, и если в высказываниях героев звучит оценка этих качеств» [2, с. 48].

Связь уроков чтения, на которых решаются задачи нравственного воспитания, и повседневной жизни учащихся неоспорима. В практике обучения и воспитания младших школьников нередки случаи, когда ученик, который не допускает никаких нарушений в школе, совсем иначе ведет себя вне школьной обстановки. Он не всегда приходит на помощь своим товарищам, не согласует личные интересы с общественными, довольно часто думает сначала о себе, а потом о других. Есть дети, которые с большим старанием выполняют поделки по труду, бережно относятся к своим вещам, и в то же время они могут оставить грязь под партой и т.д. Совершенно ясно, что подобные случаи поведения школьников необходимо брать под особый контроль и постоянно обращаться к тем нравственным понятиям, с которыми дети знакомятся на уроках чтения.

Большую часть времени, отводимого на факультатив, мы используем для анализа различных учебников по чтению. Учебники для уроков чтения содержат в себе большое количество художественных произведений, работа с которыми позволяет решать задачи нравственного воспитания младших школьников независимо от того, по какой системе обучаются дети.

Например, в системе развивающего обучения Л. В. Занкова используется учебник В. Ю. Свиридовой «Литературное чтение» [3]. Учебник содержит произведения масторов слова – отечественных и зарубежных – и произведения фольклора. Они распределены на шесть разделов: «Где она – книжная страна», «Границы страны «Литература», «Кухня литературы: как варится рассказ», «Сады поэзии: из чего растут стихи», «Сказочные дорожки: твой путеводитель», «Открытия в литературе и фантазии в науке». В каждом из разделов содержатся произведения, которые позволяют решать задачи нравственного воспитания первоклассников в процессе обучения чтению. Готовясь к занятию, студенты анализируют содержание как самого учебника, так и помещенных в нем произведений, отбирая те из них, работа с которыми дает возможность вызывать у учащихся нравственные переживания, пробуждать у них нравственные чувства, формировать нравственные представления. Приведем пример такого анализа.

В первом разделе – «Где она – книжная страна» – помещен небольшой рассказ «Под ковром» (по Д. Биссету). Этот крохотный рассказ позволяет учить детей доброму отношению к окружающим, даже если они, как лошадь и тигр в рассказе, – воображаемые, как это сделала девочка. Она нарисовала на листке бумаги кусочки сахара и подсунула под ковер – для лошадки; и еще она написала на листе вопрос: «А что любят тигры?», чтобы сделать приятное придуманному зверю.

Читая с детьми рассказ Л. Н. Толстого «Косточка», помещенный в разделе «Кухня литературы: как варится рассказ», необходимо обратить внимание детей на нравственный аспект его содержания: Долго ли готовился Ваня съесть сливу? Почему? Понравилась ли Ване слива? Почему все засмеялись, а Ваня заплакал? Почему автор назвал рассказ «Косточка», а не «Слива»? Этот небольшой рассказ поднимает важные нравственные проблемы честности, ответственности.

В учебнике в разделе «Сады поэзии: из чего растут стихи» помещен прекрасно скомпонованный отрывок из замечательного рассказа В. Драгунского «Друг детства». В нем идет речь о маленьком мальчике Денисе, который мечтал стать то астрономом, то начальником станции метро, то путешественником. И вдруг он захотел стать боксером после того, как посмотрел по телевизору розыгрыш первенства Европы по боксу. Мальчику понравилось, как спортсмены колотили друг друга, ведь они были сильными. Денис решил начать тренироваться, и в качестве груши мама посоветовала малышу использовать старого игрушечного мишку. С этого эпизода начинается самая драматичная часть рассказа. Дениска вспомнил, как играл и обнимал мишку, спал с ним, кормил с ложечки, шептал ему на ушко сказки, не

расставался с ним ни на минутку. «И я его любил тогда, любил всей душой, я бы за него тогда жизнь бы отдал, и вот он сидит сейчас на диване, мой бывший самый лучший друг, вот он сидит, смеется разными глазами, а я хочу тренировать об него силу удара...» [3, с. 51]. Эмоциональный накал этого фрагмента так велик, что у детей-читателей на глазах появляются слезы, и они прекрасно понимают, почему Дениска «задрал голову к потолку, чтобы слезы вкатились... обратно» [3, с. 51]. Ответ на вопрос, почему Дениска решил, что никогда не будет боксером, подготовлен самим текстом. Этот небольшой рассказ дает возможность пробуждать у детей такие чувства, как доброе отношение к окружающим, сочувствие, сострадание и любовь.

Методический аппарат учебника тоже предоставляет возможности для решения задач нравственного воспитания учащихся. Например, на с. 53 [3] детям дан следующий совет: «Как стать самым добрым? Это трудно. Нужно в понедельник три раза повторить стихотворение Агнии Барто «Уронили мишку на пол...», во вторник прочитать рассказ В. Драгунского «Друг детства», а в среду совершить добрый поступок. И никого не обижать». Естественно, этот совет скорее шуточный, чем серьезный, но в нем содержится очень важная мысль: нужно обращаться к чтению и перечитыванию тех произведений, которые вызывают добрые чувства.

В разделе «Открытия в литературе и фантазии в науке» представлен рассказ Е. И. Чарушина «Волчишко» [3, с. 106]. Предваряет рассказ такое замечание автора учебника: «Ты сможешь все понять и на все вопросы ответить, если научишься представлять себя на месте того, о ком читаешь». На с. 106 дано начало рассказа – завязка. Затем повествование прерывается вопросами: «Как ты думаешь, почему волчишко боялся человека? А почему кота и пса, ведь они его не трогали?». И далее автор учебника предлагает задание: «Придумай *доброе* продолжение рассказа» (Выделено нами – В.С.). Далее следует прочитать рассказ до конца, после чего предлагаются следующие вопросы: «Тебе понравилось такое окончание рассказа? А в твоём рассказе такие же добрые чувства, как у писателя?». Окончание рассказа действительно очень доброе: волчишко, бедный и напуганный, не остался в неволе. «Вылез из-под кресла волчишко, подполз к двери, а дверь-то открыта! Из двери на лестницу, с лестницы на улицу, с улицы по мосту, с моста в огород, из огорода в поле. А за полем стоит лес. А в лесу мать-волчиха. Обнюхались, обрадовались и дальше побежали по лесу. А теперь волчишко вот каким стал волком» [3, с. 107].

Этот небольшой рассказ подводит детей к мысли о том, как плохо животному, когда он оказывается в неволе. Автор ярко описы-

вает переживания, страх маленького волчонка. Не случайно он использует слово «волчишко» – маленький, глупый, беззащитный зверек. Прежде чем забирать зверя из привычной для него среды, нужно хорошенько подумать, а не станет ли ему от этого плохо. Рассказ очень добрый, полный сострадания. И дети это прекрасно чувствуют.

В том же разделе помещены короткие рассказы из «Азбуки» Л. Н. Толстого. Приведем одни из них. «Старик сажал яблони. Ему сказали: «Зачем тебе эти яблони? Долго ждать с этих яблонь плода, и ты не съешь с них яблочка». Старик сказал: «Я не съем, другие съедят, мне спасибо скажут». Этот крохотный рассказ учит тому, что следует думать о других, заботиться о благе ближних. Он подводит к мысли о том, что о человеке судят по его делам.

Еще раз с рассказом Л. Н. Толстого, наполненным воспитательным содержанием, дети встретятся в этом же разделе – это рассказ «Лгун». Мальчик, много раз обманывавший взрослых, жестоко поплатился за свою ложь: все стадо перерезал волк. Ложь часто приводит к беде – к такому выводу подводит детей автор. Не случайно в учебнике этот рассказ предваряется вопросом: «Фантазировать и врать – это одно и то же?». Фантазия помогает изобретать новое, а ложь не приносит ничего хорошего.

Таким образом, содержание предлагаемого нами факультатива нацелено на подготовку будущих учителей начальных классов к нравственному воспитанию учащихся в процессе обучения чтению. Задача учителя – выработать у каждого ребенка правильный взгляд на окружающий мир, правильные личные убеждения, которые им будут служить ориентиром для дальнейшей практической деятельности. Художественные произведения, помещенные в учебниках по чтению, дают возможность реализовать задачи нравственного воспитания учащихся начальных классов.

#### Литература:

1. Рамзаева, Т. Г. Методика обучения русскому языку в начальных классах [Текст] / Т. Г. Рамзаева, М. Р. Львов. – М. : Просвещение, 1979. – 431 с.
2. Рожина, Л. Н. Психология восприятия литературного героя школьниками [Текст] / Л. Н. Рожина. – М. : Просвещение, 1977. – 224 с.
3. Свиридова, В. Ю. Литературное чтение [Текст] : учеб. для 1 класса (1–4) / В. Ю. Свиридова ; под ред. Н. А. Чураковой. – Самара : Корпорация «Федоров» ; Изд. дом «Федоров», 2001. – 136 с.

## ЭЛЕКТИВНЫЙ КУРС «НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ»

**ТАРАБАНОВСКАЯ Е. А.**

*г. Астрахань, Астраханский государственный университет*

В начале нового столетия всегда возникает необходимость обобщения прежнего опыта и выработки новых стратегий развития. Современные ученые разрабатывают новые подходы к трактовке сущности, функций, места, роли, тенденций развития образования: С. Г. Вершловский, Б. С. Гершунский, С. И. Змеев, Н. Б. Крылова, Ю. Г. Татур и др. Глобальность проблем XXI века, тенденции мировой эволюции, новые условия развития мировой цивилизации, а также экономические и социальные проблемы развития общества требуют переосмысления и уточнения роли, места, миссии систем ВПО (высшего педагогического образования) и ППО (постдипломного педагогического образования) в развитии общества.

Элективные курсы (курсы по выбору) играют важную роль в системе профессионального педагогического образования и являются средством построения индивидуальных образовательных программ, компенсируя достаточно ограниченные возможности базовых и профильных курсов.

Элективный курс «Непрерывное образование в современном мире» является не только ориентирующим, но и практико-ориентированным: его цель – подготовка будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях единого образовательного пространства информационного общества.

В настоящее время в педагогической науке и практике образования уделяется большое внимание установлению паритета в соотношении индивидуального и социального в процессе образования возведение его в статус педагогического закона. Недостаточная разработанность данной проблемы в современной педагогике обуславливает обращение к ее историческим истокам, с целью выявления, осмысления, анализа и обобщения тех теоретико-методологических и процессуально-технологических подходов, которые могут дать основания для нового уровня научно-педагогической рефлексии.

Подчеркнем два момента, касающихся социокультурности человека как совпадение ситуаций коллективного и индивидуального в настоящем: 1) креативный характер развития культуры и человека; 2) эволюционность культуры и развития человека как непрерывность.

Развитие идеи непрерывного образования связано с гуманистической парадигмой, когда в центр внимания попадает человек, личность, её желания и способности, их разностороннее развитие. Во многом эти идеи сохраняют смысл, ценность и для современного общества, хотя их интерпретации должны учитывать реалии сегодняшней жизни.

Информационная культура, элементы которой обозначились и в России, выводит на первый план личностный уровень самоидентификации. В информационной культуре совершенно неправомерны поговорки «незаменимых людей нет» и «лишних знаний не бывает». Способность принимать целесообразные, креативные, незапрограммированные решения – характеристики, которыми должен обладать человек постиндустриального общества [1].

В 50–60-е гг. XX в. начинается первая стадия развития современных концепций непрерывного образования – констатационная (В. Г. Осипов), когда приходит понимание того, что непрерывное образование – это нечто иное, отличное от сложившихся «дискретных» форм образования, даже при большом их разнообразии, что оно сводится и к самообразованию, даже систематическому (А. Гартунг, Дж. Кидд и др.) [2]. Непрерывное образование рассматривается в начале как проблема образования взрослых, его предназначение видится в компенсации недостатков, упущений предшествующей подготовки либо в пополнении знаний в связи с новыми требованиями жизни, профессии. Однако ограниченность такого подхода была быстро осознана, что выразилось в появлении точки зрения на непрерывное образование как систему, органично сочетающую профессиональное образование взрослых с общим образованием. Цель этого – не только «приспособление» к профессии, а создание основания для успешной адаптации к жизни в постоянно меняющемся обществе, улучшение «качества жизни».

Приближение трактовки непрерывного образования к его гуманистическим истокам – суть второй стадии в становлении концепции непрерывного образования – феноменологической. Здесь в центре внимания – человек, которому следует создать оптимальные условия для развития способностей на протяжении всей его жизни (А. Корреа, П. Лангранд, П. Шукл, Э. Фор и др.) [2].

При таком понимании утрачивает смысл традиционное деление жизни человека на периоды учёбы, труда и профессиональной дезактуализации, и на первый план выходит такая проблема, как интеграция индивидуальных и социальных аспектов непрерывного образования. На этой стадии впервые употребляется в материалах ЮНЕСКО

сам термин «непрерывное образование» (1968 г.), а после опубликования доклада комиссии под руководством Э. Фора (1972 г.) «Учиться, чтобы быть» принято решение ЮНЕСКО, признавшее непрерывное образование основным принципом, «руководящей конструкцией» для нововведений или реформ образования во всех странах мира [3].

Уточнение основных понятий, целей, факторов, путей и условий реализации непрерывного образования – суть следующей стадии формирования концепции – методологической (Р. Даве, К. Дьюк, А. Кропфей, Д. Карелли, Б. Суходольский и др.). Своеобразным итогом этой стадии разработки проблемы стал перечень признаков, определённый Р. Даве и характерный для непрерывного образования:

1. Охват образованием всей жизни человека.
2. Понимание образовательной системы как целостной, включающей дошкольное воспитание, основное, послешкольное, повторное и параллельное образование, объединяющее и интегрирующее все его уровни и формы.
3. Включение в систему просвещения помимо учебных заведений и центров доподготовки формальных, неформальных и внеинституциональных форм образования.
4. Горизонтальная интеграция: дом – соседи – местная социальная среда – общество – мир труда – средства массовой информации – рекреационные организации, культурные, религиозные и т.д.; между изучаемыми предметами; между различными аспектами развития человека (физическими, моральными, интеллектуальными и т.п.) по ходу отдельных этапов жизни.
5. Вертикальная интеграция: между отдельными этапами образования (дошкольным, школьным, послешкольным); между разными уровнями и предметами внутри отдельных этапов; между разными социальными ролями, реализуемые человеком на отдельных этапах жизненного пути; между различными качествами развития человека (качествами «вневременного характера» – такими, как физическое, моральное, интеллектуальное развитие и т.п.).
6. Универсальность и демократичность образования, возможность создания альтернативных структур для получения образования.
7. Связь общего и профессионального образования.
8. Акцент на управляемое самообразование.
9. Акцент на самообразование, самовоспитание, самооценку.
10. Индивидуализация учения.
11. Учение в условиях разных поколений (в семье, в обществе).
12. Интердисциплинарность знаний, их качество.

13. Гибкость и разнообразие содержания, средств и методик, времени и места обучения.
14. Динамичный подход к знаниям – способность к ассимиляции новых достижений науки.
15. Стимулирование мотивации к учёбе.
16. Создание соответствующих условий и атмосферы для учёбы.
17. Реализация творческого и инновационного подходов.
18. Облегчение перемены социальных ролей в разные периоды жизни.
19. Познание и развитие собственной системы ценностей.
20. Поддержание и улучшение качества индивидуальной и коллективной жизни путём личного, социального и профессионального развития.
21. Развитие воспитывающего и обучающего общества. Учиться для того, чтобы «быть» и «становиться» кем-то.
22. Системность принципов для всего образовательного процесса.

В ходе преподавания курса «Непрерывное образование в современном мире» в Астраханском государственном университете обозначились следующие проблемы:

– Эволюция основывается на принципе кумуляции, т.е. каждый следующий этап эволюции содержит в себе элементы предыдущего, в адаптированной форме. Различные исследования показывают отсутствие правильной, адекватной оценки и диагностики текущего состояния на её микро- и макроуровнях. «Необходимо компетентное понимание системных и экономических основ функционирования такого сложного объекта...» [4].

– В контексте гуманистической парадигмы непрерывного образования возрастает роль информального образования, поскольку образовательный процесс должен опираться на всю полноту рефлексии социокультурного опыта субъектов образования и должен быть выведен в жизненный контекст. Однако теоретико-методологическое осмысление проблемы находится на начальной стадии.

– Содержание курса предполагает пристальное внимание к обратной связи в образовательном процессе – к контролю за результатами образования и обучения, экспертизе и мониторингу успешности профессиональной деятельности. Эффективность системы непрерывного образования также оценивается такими объективными величинами, как уровень и качество преступности в обществе, сохранность здоровья населения и т.д. Информационный канал, питающий педагогическую теорию, не разработан или носит фрагментарный характер.



## Литература

1. Выводы 46-й сессии Международной конференции по образованию и предлагаемые действия [Текст] // Перспективы. – 2003. – № 1. – С. 105–108.
2. Гершунский, Б. С. Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования [Текст] / Б. С. Гершунский // Педагогика. – 2002. – № 7. – С. 3–5.
3. Корнетов, Г. Б. Парадигмально-педагогические типологии в теории и истории образования [Текст] / Г. Б. Корнетов // История педагогики на пороге XXI века: историография, методология, теория. – Ч. 2. Теоретические проблемы истории педагогики. – М., 2001.
4. Перминов, В. Л. Концептуально-методологические основы преподавания экономических дисциплин в контексте проблем современного высшего образования [Текст] / В. Л. Перминов // Дидактика современного учебного предмета : сб. науч. тр. – М., 2006. – С. 101.

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ИНТЕГРАТИВНАЯ ОСНОВА ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ В ВОЕННОМ ВУЗЕ**

*АСАДУЛИНА Е. Ю.*

*г. Челябинск, Челябинское высшее военное автомобильное  
командно-инженерное училище (военный институт)*

Современный уровень развития науки и техники, сложность боевых задач, потребность в компетентных решениях обуславливают необходимость повышения эффективности подготовки офицерских кадров, перехода от традиционных методов обучения к перспективным.

Основной задачей высшего военного инженерного образования является повышение уровня подготовки военных специалистов. Одним из характерных недостатков сложившегося процесса обучения является разобщенность основных его компонентов, в то время как основной чертой учебного процесса должна быть его целостность.

Вследствие многопредметности нарушается подготовка курсантов к профессиональной деятельности, имеет место дублирование в изучении материала в рамках различных предметов, цели обучения по этим предметам недостаточно связаны между собой, и они не работают в должной мере на основную (конечную) цель, на результат подготовки специалистов. В результате курсанты получают недостаточно

обобщенные, прочные и систематизированные знания, а также слабые умения применять их при решении профессиональных задач. Учебная информация, необходимая для профессиональной деятельности, распределяется по отдельным предметам и теряется в общем ее потоке. Профессиональная же деятельность требует интегративных знаний, полученных по различным учебным предметам.

На наш взгляд, устранение этих недостатков возможно за счет совершенствования методики преподавания, в частности за счет интеграции образования. Интеграционные процессы характерны почти для всех направлений развития общества, в том числе, и для процесса образования.

Целью интеграции в учебном процессе военного инженерного института является овладение курсантами знаниями и умениями, первоначальным, профессиональным опытом, проявляющимися в способности выпускника решать профессиональные задачи. Целью обучения является не усвоение знаний как знаковых систем, а формирование профессиональной деятельности, ориентировочной основой которых эти знания являются. Интеграция целей и содержания образования, как его наиболее важных компонентов, позволит обеспечить целостность процесса обучения.

Содержание образования должно максимально обеспечить готовность выпускника военного института к профессиональной деятельности. Ведь именно анализ профессиональной деятельности должен лежать в основе интеграции содержания образования. На основе квалификационной характеристики военного инженера-автомобилиста и с учетом должностных обязанностей была выявлена совокупность профессиональных функций, выполняемых инженером-автомобилистом. Был проведен анализ содержания образования, который показал необходимость пересмотра содержания образования по общеинженерной подготовке и корректировки целей обучения, интеграции этих целей как внутри нашей дисциплины «Механика», так и между другими дисциплинами, установлены структурно-логические связи между общепрофессиональными и военно-профессиональными дисциплинами.

Общепрофессиональная подготовка является важнейшей составляющей высшего инженерного образования. В состав общепрофессиональных циклов инженерных образовательных программ, регламентированных действующими образовательными стандартами, входят такие дисциплины, как теоретическая механика, сопротивление материалов, теория механизмов и машин, детали машин. Каждая из них является самостоятельной дисциплиной. Единый характер зна-

ний, общие объекты, цели и методы исследования, единый понятийный аппарат, на наш взгляд, позволяют осуществить полную интеграцию общепрофессиональных дисциплин, с созданием единого курса «Механика».

Вопросы существенного повышения качества подготовки специалистов и совершенствования учебного процесса в вузе невозможно решить без постановки четких целей обучения. Педагогические цели оказывают влияние на весь ход учебного процесса, связывая воедино его основные компоненты: содержание, методы, организационные формы, контроль. В настоящее время проблеме цели в образовании посвящены многие исследования. Между тем в учебных программах формулировки целей порой весьма несовершенны. Раздробленность целей порождает несвязанность отдельных процессов между собой, и вместе они не образуют еще целостного процесса обучения в вузе.

В процессе работы были определены конечные цели обучения по курсу «Механика» для курсантов второго и третьего курсов. При этом принималась во внимание основная (конечная) цель обучения в институте – подготовка военного инженера-автомобилиста. Дисциплина «Механика» – завершающая в цикле общепрофессиональных предметов и служит базой для изучения специальных дисциплин и решения инженерных задач, поэтому кафедра должна четко определить, что должен знать и уметь курсант после прохождения ее курса.

На основании знаний разделов теоретической механики, сопротивления материалов, теории механизмов и машин, деталей машин курсант должен иметь представление о физической сущности явлений, происходящих при воздействии внешних нагрузок на типовые элементы машин и конструкций общего назначения, в том числе и в военной автомобильной технике. Курсант должен знать назначение, физические основы конструирования, проектирования, расчета и конструирования деталей и сборочных единиц общего назначения, в том числе военной автомобильной техники, знать причины выхода из строя деталей машин и сборочных единиц. Также были определены цели обучения по всем темам курса, что позволило провести тщательный отбор и последующую интеграцию содержания курса «Механика». Эти цели должны быть интегрированы не только с дисциплинами, изучаемыми параллельно, но и с предшествующими и последующими дисциплинами. При разработке частных целей целесообразно идти не от целей отдельных предметов, а от основной (конечной) цели к частным (индивидуальным).

Для того чтобы овладение целями отдельных предметов привело к обеспечению общей цели, необходимо создание модели выпуск-

ника военного инженерного института – то, к чему он должен стремиться. Таким образом, разработка модели выпускника – как общей для вуза цели – позволяет создать совокупность общих целей на весь срок обучения, как для всего учебного процесса, так и для отдельной дисциплины, что позволит обеспечить интеграцию целей обучения.

В процессе работы было выявлено и устранено неоправданное дублирование учебного материала, что позволило обеспечить более четкую и точную его подачу на младших курсах, когда формируются первичные профессиональные умения и навыки курсантов.

Учитывая важность качественной подготовки курсантов к дальнейшей военно-профессиональной деятельности, в программе особое внимание уделено учету особенностей конструкции военной автомобильной техники. Здесь помогли совместные обсуждения учебного материала и выявление межпредметных связей, построение структурно-логических схем преподавания смежных дисциплин и установление целесообразности изучения вопросов конструкции механизмов общего машиностроения. Навыки расчета и конструирования элементов и механизмов военной автомобильной техники, полученных при изучении курса «Механика», переносятся на старшие курсы обучения и получают свое развитие при изучении военно-профессиональных дисциплин. Традиционная практика обучения, когда каждая кафедра преподавала свой предмет независимо от другой, приводит к снижению качества профессиональной подготовки курсантов. Установление четких связей содержания и целей обучения между всеми дисциплинами повысит уровень профессиональной подготовки курсантов.

Таким образом, для обеспечения целостности процесса обучения необходимо осуществить интеграцию его наиболее важных компонентов, а именно целей и содержания образования. Это будет обеспечивать профессиональную подготовку курсантов.

## **ПРИКЛАДНАЯ АЭРОБИКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ОБЩЕЙ ВЫНОСЛИВОСТИ БАСКЕТБОЛИСТОВ НА ЭТАПЕ НАЧАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

***ВЕРШИНИН М. А., ГАЙВОРОНСКАЯ А. А.***

*г. Волгоград, Волгоградская государственная академия  
физической культуры*

Национальная мужская сборная России по баскетболу занимает далеко не лидирующие позиции в мировом рейтинге. В этой связи ак-

туальным становится вопрос о разработке, обосновании и внедрении новых методик, позволяющих повысить эффективность отдельных сторон тренировочного процесса баскетболистов. Трудности, с которыми мы сталкиваемся на пути дальнейшего развития игры, в настоящее время преодолеваются за счет использования годами сложившихся положений теории и практики баскетбола в нашей стране, а также разумного внедрения новых, перспективных подходов.

Ведущие баскетбольные клубы мира давно включают в программу подготовки своих игроков специальные занятия аэробикой с целью поддержания функционального состояния, развития, выносливости, скоростно-силовых качеств, ловкости, пластики, координации, а также для снятия психо-эмоционального напряжения. Российские специалисты используют различные формы занятий аэробикой в учебно-тренировочном процессе. Однако это явление носит фрагментарный характер, нежели системный. И сегодня не существует стройной системы использования средств прикладной аэробики как эффективного метода в учебно-тренировочном процессе баскетболистов. Исходя из вышеизложенного, считаем необходимым разработать и экспериментально апробировать методику использования прикладной аэробики в учебно-тренировочном процессе баскетболистов.

Начальный этап подготовки юных баскетболистов характеризуется направленным развитием таких физических качеств, как общая выносливость, быстрота, ловкость, гибкость.

Общая выносливость – это способность человека к продолжительному и эффективному выполнению работы неспецифического характера, оказывающая положительное влияние на развитие специфических компонентов работоспособности человека благодаря повышению адаптации к нагрузкам и наличию явлений «переноса» тренированности с неспецифических видов деятельности на специфические [5]. Для баскетболиста важна как общая, так и специальная выносливость. Развитие выносливости [1], как и других физических качеств, происходит неравномерно. По мнению А. В. Ромашова [4, с. 32–38], в 10, 13 и 16 лет показатель выносливости растет наиболее существенно, и направленно воздействовать на него следует уже в младшем школьном возрасте. По данным В. И. Ляха [3], развитие выносливости имеет своеобразную возрастную динамику. Наиболее ускоренными темпами показатели увеличиваются у детей в возрасте от 7 до 10–11 лет. Стабилизация наступает к 14–15 годам. На этапе общей подготовки подготовительного периода годичного цикла следует преимущественно заниматься вопросами общей выносливости, что предполагает развитие всех физических качеств и создание необходимой базы

аэробных возможностей. Основные средства развития аэробных возможностей – кроссы, плавание, гребля, и другие упражнения циклического характера, выполняемые с малой, средней и переменной интенсивностью, с постепенным увеличением объема. Однако длительная равномерная работа монотонна, и баскетболисты неохотно ее выполняют.

На протяжении всего периода обучения в спортивной школе баскетболисты проходят несколько возрастных этапов, на каждом из которых предусматривается решение определенных задач. В частности, перед этапом начальной подготовки (возраст баскетболистов, как правило 8–10 лет) ставятся следующие задачи: 1. Отбор способных к занятиям баскетболом детей. 2. Формирование стойкого интереса к занятиям. 3. Всестороннее гармоничное развитие физических способностей, организация учебно-тренировочного процесса.

При развитии выносливости необходимо, прежде всего, рациональное построение занятий. Здесь большое значение имеют:

- правильное сочетание нагрузок и отдыха;
- вариативность средств и методов тренировки;
- проведение активного отдыха в день, следующий после дня занятий с максимальной нагрузкой;
- выполнение упражнений в паузах между основными упражнениями для активного отдыха и расслабления;
- пассивный отдых в состоянии полного расслабления;
- использование музыки и ритмолидера;
- проведение тренировок в разнообразных условиях;
- обеспечение хороших бытовых условий и устранение отрицательных факторов;
- обеспечение рационального питания и витаминизации массаж, гидропроцедуры, физиотерапия.

В возрасте 7–8 лет дети еще трудно переносят монотонную работу, поэтому необходимо чаще менять движения, положения их выполнения и т.п. Например, чередовать несколько раз танцевальные упражнения в положении стоя и силовые – в партере.

Аэробiku классифицируют в зависимости от целей и задач: оздоровительная, прикладная и спортивная. Прикладная аэробика получила распространение как дополнительное средство подготовки спортсменов других видов спорта (футболистов, гимнастов, фигуристов и др.). Аэробика – это система гимнастических, танцевальных и других упражнений, выполняемых под музыку поточным или серийно-поточным методом [2]. Различные по структуре уроки открывают широкий спектр возможностей использования различных средств фи-

зического воспитания. Так, комплексный тип занятий позволяет одновременно решать задачи развития выносливости и силы, выносливости и гибкости, выносливости и координации и др.

Разработанная нами методика прикладной аэробики сочетает в себе развитие необходимых данному возрастному периоду физических качеств и элементы технической подготовки, выступая как средство специальной физической подготовки баскетболистов. В занятии применяются упражнения на растягивание и расслабление, что позволяет повысить уровень межмышечной координации и развить гибкость и пластику. Музыкальное сопровождение, выступает стимулирующим фактором в повышении общего эмоционального фона тренировочного занятия

Построенное на базе классической аэробики, с использованием танцевальных элементов занятие позволяет избежать монотонности за счет смены направлений, повышения интенсивности выполнения отдельных элементов, изменения последовательности комплексно-блоков занятия, что существенно влияет на развитие выносливости и координационных способностей в данном возрастном периоде. Занятия прикладной аэробикой тесным образом сопряжены с технической подготовкой, включая в себя элементы перемещений, стоек, поворотов и других действий, изучаемых и совершенствуемых на данном этапе тренировочного процесса. Разучиваемые комплексы соответствуют задачам конкретного цикла подготовки и находятся во взаимосвязи с ними.

Прикладная аэробика, в рамках нашей методики, проводится два раза в неделю по 60 минут как замена занятиям общей физической подготовке на протяжении всего подготовительного периода, за исключением соревновательного периода годичного цикла подготовки.

#### Литература

1. Баскетбол [Текст] : учебник для вузов физ. культуры / под общ. ред. Ю. М. Портнова. – М., 1997. – 479 с.
2. Лисицкая, Т. С. Тренировка выносливости в аэробике [Текст] / Т. С. Лисицкая, Л. В. Сиднева. – М. : Просвещение, 2001. – 20 с.
3. Лях, В. И. Двигательные способности школьников: основы теории и методики развития [Текст] / В. И. Лях. – М. : Терра-Спорт, 2000. – 192 с.
4. Ромашов, А. В. Спортивные особенности детей (биологические основы) [Текст] / А. В. Ромашов. – Смоленск : СГИФК, 1981.
5. Теория и методика физической культуры [Текст] : учебник / под ред. Ю. Ф. Курамшина. – М. : Советский спорт, 2004. – 464 с.

## ПРОБЛЕМА МОНИТОРИНГА ОРТОЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

**ГЮЛЬВЕРДИЕВА Л. М.**

*г. Невинномысск, Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт*

Как известно, одна из лучших форм мониторинга правильности речи – это тестирование. Эффективность данной формы диагностики речевых умений объясняется, во-первых, ее экономичностью, т.е. возможностью за небольшой отрезок времени установить уровень сформированности целого ряда различных ортологических умений. Во-вторых, тестирование позволяет очень быстро, используя специальную компьютерную программу, не только определить уровень культуры речи, но и выявить типичные речевые ошибки студента с целью отбора комплекса упражнений для последующего совершенствования правильности его речи. Итак, перед педагогом, составляющим ортологические тесты, встает ряд вопросов.

1. Каких видов тестирования достаточно для проведения объективной диагностики? Их содержание и место тестирования в процессе обучения.

2. Каково оптимальное число вопросов и заданий?

3. Следует ли включать в число тестов задания:

- демонстрирующие вариативность языковых норм;
- допускающие более одного правильного ответа?

4. Сколько и какие ответы следует предлагать для выбора правильного ответа?

С целью поиска ответов на перечисленные вопросы нами было проведено исследование на педагогическом факультете Невинномысского государственного гуманитарно-технического института, анализ результатов которого позволяет утверждать, что тестирование может проводиться перед началом изучения курса дисциплины «Культура речи» с целью выявления «стартового» уровня сформированности ортологических умений (стартовое тестирование); может стать частью лекционного или практического занятия по культуре речи, причем использоваться как на начальном, так и заключительном его этапе (текущее, или мониторинговое, тестирование); может завершать изучение темы, раздела, всего курса учебной дисциплины (итоговое тестирование).

Оптимальное число вопросов и заданий – не более 20 в стартовом и текущем и не более 60 в итоговом тестировании. Время, отве-



денное на тестирование, может колебаться в зависимости от сложности заданий. В среднем стартовое и текущее тестирование должно занимать не более 15, а итоговое тестирование – не более 40 минут.

Задания итогового тестирования должны охватывать все (лексические, произносительные, грамматические, стилистические, орфографические и пунктуационные) нормы, а также вопросы, связанные с происхождением и развитием русского языка, различиями между языком и речью. Максимальное количество ответов после каждого теста – 5, среди них только один или все ответы правильные, возможно отсутствие правильного ответа («Нет правильного ответа»); задания не должны содержать варианты нормы. Минимальное количество ответов после каждого теста – 3. В качестве иллюстрации приводим несколько примеров тестов.

Ударение падает на первый слог в слове:

- оптовый;
- маркетинг;
- брала;
- начать;
- нет правильного ответа.

Коммуникативным качеством речи является:

- правильность;
- выразительность;
- богатство;
- стилистическая целесообразность;
- все ответы правильные.

Русский язык относится к:

- иберийско-кавказской семье языков;
- тюркской семье языков;
- семитской семье языков;
- индоевропейской семье языков;
- угро-финской семье языков.

Основная функция языка:

- воздействия;
- общения;
- сообщения.

Одной из наиболее сложных проблем мониторинга ортологических умений является диагностика уровня сформированности умений правильно интонировать речь. Говоря, что настоящим мастером он сделался лишь тогда, когда научился говорить «иди сюда» с 15–20 оттенками. А. С. Макаренко подчеркивал значимость таких просодических качеств речи учителя, как основной тон звучания высказывания,

громкость (сила звучания), темп (скорость говорения), тембр (окраска голоса). Мнение талантливого педагога подтверждается современной наукой. Специалисты в области речевой коммуникации считают, что из слов мы получаем не более 20 % информации, следовательно, львиная доля (80 %) информации передается голосом.

Основной тон высказывания – одно из главных средств интонационно-звуковой выразительности речи. В научной литературе встречаются следующие характеристики тона. Первая группа связана с типологической характеристикой высказывания: повествовательный тон и описательный. Вторая – с его назначением: просительный, приказной, одобрительный, осуждающий, призывный, вопрошающий, убеждающий, назидательный. Третья – с огромным разнообразием чувств, настроений и состояний: заинтересованный, равнодушный, уверенный, неуверенный, радостный, грустный, злобный, суровый, строгий, мягкий, ласковый, сдержанный, спокойный, холодный, взволнованный, тревожный, напряженный, торжественный, торжествующий, ироничный, юмористический, саркастический и т.д. Разумеется, перечень третьей группы далеко не полный: тонов может быть столько, сколько разнообразных эмоций.

В педагогической практике принято различать: 1) быстрый, слишком быстрый, медленный, слишком медленный и средний (нормальный) темп речи; 2) приятный и неприятный тембр голоса; 3) тихое, слишком тихое, нормальное, громкое, слишком громкое говорение. В создании общего тона высказывания большую роль играют громкость, темп и тембр голоса.

От чего же зависит выбор нужного тона, громкости, темпа и тембра? Прежде всего, от основной мысли и содержания высказывания. Тон высказывания должен подчеркнуть основную его мысль, отношение автора к тому, о чем он говорит. Тонем можно передать свое отношение к персонажам произведения.

Основная часть высказывания произносится, как правило, в среднем темпе и негромко, что позволяет в случае необходимости регулировать степень громкости и темп речи. Кульминационный момент обычно излагают несколько медленнее, громче и взволнованнее, чем остальные части высказывания.

Предложения, содержанием которых являются, например, события, быстро сменяющие друг друга, проговариваются в очень быстром темпе. И наоборот, повествуя, например, о не спеша производимых действиях персонажа, говорят в медленном темпе.

На темп речи влияет также функциональный тип текста: темп повествовательного текста, как правило, нормальный (средний), описательного – более медленный.

Что касается тембра голоса учителя, то неприятный тембр, как излишне громкий голос или равнодушный тон, неуместен на уроке, за исключением, разумеется, тех случаев, когда слишком громкий голос неприятного тембра или равнодушный тон являются средством выразительности, например, при передаче эмоционально-смысловых особенностей речи персонажей художественных произведений.

Меня в зависимости от особенностей речевой ситуации тон, громкость, темп и тембр голоса, учитель использует указанные средства интонационной выразительности как универсальное орудие достижения тех или иных учебно-воспитательных задач. Так, при объяснении нового материала учитель-мастер несколько замедляет темп, говорит тише, приятным тембром, в его голосе слышится заинтересованность (основной тон высказывания), желание привлечь внимание и вызвать интерес к тому, о чем он говорит.

Возможна ли диагностика интонационной выразительности речи будущего учителя посредством тестов? Разумеется, нет. Но уровень теоретической подготовки по проблеме использования в профессиональной речи средств интонационной выразительности вполне определяем. Например:

Повествовательный текст произносят:

- в быстром темпе;
- в медленном темпе;
- в среднем темпе.

Кульминационный момент излагают:

- быстро;
- медленно;
- в среднем темпе.

## **САМООЦЕНКА СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

***ЗУЕВА Н. И., ЗУЕВА И. В.***

*г. Пятигорск, Пятигорская государственная фармацевтическая академия*

В настоящее время в период многочисленных реформ, происходящих в России, имеет место разработка и внедрение новых парадигм об-

разования [3]. Так, например, тенденции развития языкового образования в России, связанные с вхождением ее в Европейское образовательное сообщество, обуславливают необходимость при разработке образовательных программ по иностранному языку акцентировать внимание на такие моменты, как повышение статуса обучающегося в образовательном процессе и осознание обучающимся личной ответственности за результаты обучения. Речь идет о рефлексии студентом учебной деятельности и ее результатов. Возникают вопросы о критериях оценки и самооценки обучающихся в процессе изучения иностранного языка [4].

Все вышесказанное является особенно актуальным в связи с появлением в образовательной практике Европейского языкового портфеля (European Language Portfolio), который имеет статус официального свидетельства компетенции владения иностранным языком [1]. В основу данного документа легли «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком, учиться, учить, оценивать».

Европейский языковой портфель служит официальным документом, свидетельствующим об определенном уровне владения иностранным языком, независимо от того, где и каким образом он изучался (самостоятельно, с преподавателем, в группе) и предъявляется при приеме на работу, при поступлении в общеобразовательное и высшее учебное заведение, при продолжении образования и повышении квалификации. Он состоит из трех частей: 1. Языковой паспорт. 2. Языковая биография. 3. Досье.

Следует отметить, что большое значение при работе с Европейским языковым портфелем придается не только объективной внешней оценке языковых компетенций со стороны преподавателя, но и самооценке. В разделе «Языковой паспорт» обучаемому предлагается определить, какими языками и в какой степени он владеет с помощью специальной таблицы самооценки и таблицы языковых навыков.

В «Языковой биографии» отслеживается опыт коммуникативного взаимодействия и межкультурной коммуникации по позициям, общепринятым для европейского образовательного пространства. Именно самооценка с помощью разработанных дескрипторов служит основой для дальнейших шагов, реальных планов в изучении и практическом использовании иностранных языков. Пользуясь таблицами самооценки и дескрипторами, представленными в контрольных листах, обучаемые самостоятельно определяют собственные достижения в овладении различными видами речевой деятельности (чтение, говорение, аудирование, письмо) от А 1 (низший уровень) до С 2 (высший уровень).

Кроме того, поскольку наряду с самооценкой языковой портфель предусматривает также и оценку уровня владения языком со стороны преподавателя, у обучающихся возникает возможность сравнить и обсудить

с преподавателем личные представления о своих успехах и представления о них преподавателя [2].

Таким образом, языковой портфель повышает мотивацию обучающихся, их ответственность за результат учебного процесса, способствует развитию осознанного отношения к результатам обучения [5]. Использование языкового портфеля способствует конкретизации цели обучения иностранным языкам, помогает, исходя из самооценки обучающегося, его мотивации и потребностей, корректировать содержание обучения, находить индивидуальный подход к учащимся.

#### Литература

1. Абозина, Н. М. Портфолио, или европейский языковой портфель [Текст] / Н. М. Абозина // Иностранные языки в экономических вузах. – 2004. – № 3.
2. Астахова, Е. Познавательная активность студентов: поиск форм оптимизации [Текст] / Е. Астахова // Альма матер. – 2000. – № 11. – С. 29–32.
3. Дмитриенко, Т. А. Образовательные технологии в системе высшей школы [Текст] / Т. А. Дмитриенко // Педагогика. – 2004. – № 2. – С. 54–59.
4. Общеευропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка [Текст]. – М. : МГУ, 2006.
5. Протасова, Е. Ю. Европейская языковая политика [Текст] / Е. Ю. Протасова // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 1.

### **РОЛЬ И МЕСТО ВСПОМОГАТЕЛЬНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ В КУРСЕ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА (ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ)**

***ЗУЕВА И. В., ЗУЕВА Н. И.***

*г. Пятигорск, Пятигорская государственная фармацевтическая академия*

Одна из актуальных проблем высшей школы состоит в разработке и внедрении эффективных систем подготовки студентов, способных к созданию новой парадигмы образования. Становление специалиста-фармацевта позволяет ввести в учебный процесс по латинскому языку следующие инновации:

– заменить традиционный поэлементный характер учебного материала целостным подходом, в соответствии с которым логика ор-

ганизации курса строится на основе системного, деятельностного подхода к каждому студенту;

- создать лингвистическое пространство профессиональных ситуаций, становящихся факторами личностного развития и саморазвития, а также факторами осмысления логики курса, конкретной темы, рефлексии собственной смысловой позиции;

- организовать обучение латинскому языку на личностном уровне [6].

В этой связи необходимо отметить, что разработка и создание вспомогательных средств обучения по латинскому языку, несомненно, может способствовать решению одной из сложнейших педагогических проблем – индивидуализации обучения, а также расширению возможности базового курса в удовлетворении профессиональных и гуманитарных потребностей обучаемых.

Так, важным представляется формирование практических умений составления номинальных конструкций в курсе обучения латинскому языку [4]. Поэтому учебные задачи практических занятий по латинскому языку должны быть направлены, прежде всего, на развитие тех свойств личности студента, которые, с одной стороны, ему нужны для глубокого и осмысленного изучения всех специальных дисциплин, а с другой стороны – для дальнейшего включения в социально ценную профессиональную деятельность.

Профессионально-ориентированное обучение латинскому языку в фармацевтическом вузе предусматривает использование адекватных вспомогательных средств обучения. Одним из них выступает учебное пособие «Латинский язык в фитотерапии». Необходимость разработки такого вспомогательного средства обучения связана с магистральной линией современного учебного процесса – повышением его практической направленности.

Данное учебное пособие для студентов-фармацевтов предназначено для использования в курсе латинского языка при изучении названий растений в номенклатуре лекарственных средств, их грамматических характеристик, а также медицинской терминологии.

Цель пособия – упорядочение и нормализация ботанической терминологии соответственно современным наименованиям лекарственных средств с адекватным охватом медицинской терминологии.

В структуру пособия включены 80 текстов с названиями растений, которые широко используются в современной мировой фитотерапии для лечения или профилактики заболеваний [2].

В первом разделе в каждом тексте приводится информация о терапевтическом применении растения, об использовании в народной

медицине, частях растения, применяемых для приготовления лекарственных средств, их лекарственных формы или препараты, образцы рецептов. Новым и важным является введение в структуру текстов значительного количества медицинской терминологии, что обеспечивает корреляцию практических навыков.

Второй раздел включает латинские названия заболеваний и состояния человеческого организма в связи с названиями растений [3].

В третьем разделе приводится словарь медицинских и клинических терминов с русским и латинским правописанием и их переводным значением [1; 2; 5].

Итак, изучение структурно-семантических особенностей наименований лекарственных средств, включающих в свой состав указанные названия лекарственных растений, представляется актуальным и значимым как для организации учебного процесса, так и для профессиональной деятельности. Эффективность формирования практических навыков составления номинальных конструкций, включающих в свой состав наименования лекарственных растений, опосредована отбором терминов в связи с частотой их употребления, а также такими неотъемлемыми структурными компонентами учения, как действие контроля, оценки и анализа результатов.

#### Литература

1. Авксентьева, А. Г. Латинский язык и основы медицинской терминологии [Текст] / А. Г. Авксентьева. – М., 1999.
2. Международная анатомическая терминология [Текст] / под ред. Л. Л. Колесниковой. – М., 2003.
3. Программа по латинскому языку и фармацевтической терминологии ВУЗов (факультетов), утвержденная УУЗ МЗ РФ [Текст]. – М., 1993
4. Шашкова Г. В. Справочник синонимов лекарственных средств [Текст] / Г. В. Шашкова, В. К. Лепяхин, Г. Н. Колесникова. – М., 2005.
5. Юсуфбекова, Н. Р. Общие основы педагогических инноваций [Текст] / Н. Р. Юсуфбекова. – М., 1991.
6. Mark Blumenthal, Alicia Goldberg. Herbal Medicine. – Newton, Mass.: Integrative Medicine Communications, 2005. – P. 475–477.

## **ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МАРШРУТ КАК МЕХАНИЗМ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ**

***КОНОВАЛОВА М. И.***

*г. Братск, Братский государственный педагогический колледж № 1*

В практико-ориентированных педагогических исследованиях последнего десятилетия часто используется понятие «индивидуальный образовательный маршрут», которое трактуется как персональный путь реализации личностного потенциала обучаемого в образовании: интеллектуального, эмоционально-волевого, деятельностного, нравственно-духовного. В этом случае педагогическая среда, с точки зрения структуры, должна стать вариативной. Происходит связь и кооперация разного рода ресурсов в рамках образовательных программ, обеспечивающих свои траектории развития субъектам: отдельным обучающимся и общностям (группам) с одинаковым образовательным потенциалом. Как показывает опыт, удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей обучаемого может быть достигнуто несколькими путями.

Первый путь предполагает создание возможности выбора обучаемыми спецкурсов, факультативов, вплоть до индивидуальных, при одновременно обязательных учебных предметах.

Второй путь основан на объединении обучаемых в группы с одинаковыми образовательными потребностями для изучения ряда предметов на повышенном уровне.

Третий путь предполагает удовлетворение личностных интересов студентов посредством индивидуальных образовательных маршрутов, которые наряду с образовательной программой работают на повышение уровня обученности, создают возможности для утверждения обучаемого в своих способностях, формируют представления о будущей профессиональной деятельности.

В колледже индивидуальные образовательные маршруты представлены в нескольких вариантах. Студенты, имеющие свободное посещение по разным обстоятельствам (работа, рождение ребенка, болезнь), спортсмены самостоятельно разрабатывают индивидуальный образовательный маршрут, который включает в себя дисциплины, формы освоения содержания и предъявления результатов. Роль преподавателя заключается в индивидуальном консультировании студентов по мере необходимости, предлагаемых рекомендациях по опти-



мальному выбору форм. Результат деятельности отслеживается совместно установленные преподавателем и студентом сроки.

Для студентов, испытывающих затруднения в обучении, разработана программа коррекции (обозначены направления, виды деятельности, сроки, предполагаемый результат). В ее реализации задействованы классный руководитель, актив группы, и в большей степени отводится роль психологической службе, так как основная цель программы – повысить уровень «Я-концепции»: каждый обучаемый должен утвердиться в своих способностях. В программе намечены пути преодоления проблем в группе (предполагается повышение качества, снижение отсева и пропусков учебных занятий по неуважительным причинам), спланирована работа по сплочению коллектива группы (в частности, на первом курсе) и формированию у студентов коммуникативных навыков и культуры поведения.

Кроме этого для каждого студента, имеющего проблемы в успешном овладении программой учебного курса, разрабатывается «маршрутный лист», в котором расписывается его деятельность в течение недели. К листу прилагается учебно-регулирующая документация: режим дня, график проведения консультаций, расписание занятий.

Для учета динамики познавательного и личностного развития студентов предлагается использовать индивидуальный стартовый норматив, который можно представить в виде схемы, состоящей из граф: «Критерии успешности», «Стартовый норматив», «Срезы», «Темп», «Рейтинг успешности», «Коэффициент динамики развития».

В качестве критериев успешности могут быть использованы требования к уровню подготовки студентов, изложенные в Государственном образовательном стандарте и примерных программах курсов. В начале года проводятся измерения по критериям успешности, а результаты заносятся в графу «Стартовый норматив». По итогам полугодия, года проводятся дополнительные срезы, разница между первоначальным уровнем и повторным вносится в графу «Темп», после чего определяется рейтинг успешности по установленным параметрам. Результаты всегда сравниваются с первичными показателями (графа «Стартовый норматив»). Коэффициент динамики определяется таким образом: показатели в графе «Темп» суммируются и полученное число делится на количество всех критериев. Используя индивидуальный стартовый норматив как форму контроля, предлагаем преподавателю отказаться от традиционных подходов к оцениванию результатов учебной деятельности студентов, а также учитывать персональные особенности и возможности конкретных студентов. Индивидуальный

стартовый норматив позволяет преподавателю не только определить позитивную динамику развития конкретного студента, но и поставить его в ситуацию успеха, создать для него стимулы дальнейшего саморазвития, самосовершенствования.

Одним из этапов образовательного процесса является рефлексия, призванная помочь студенту посмотреть на свою деятельность со стороны, осознать свои потребности, видеть результат своей деятельности, поэтому к индивидуальному образовательному маршруту прилагается рефлексивный дневник, куда студент вносит свои предложения, дополнения, высказывает свое видение проживания в коллективе.

Полагаем, что внедрение индивидуальных образовательных маршрутов в учебный процесс способствует развитию навыков позитивной рефлексии (личностной и познавательной) в самообразовательной деятельности студентов.

#### Литература

1. Крылова, Н. Культурные модели школ [Текст] / Н. Крылова. – М., 1997.
2. Слободчиков, В. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры [Текст] / В. Слободчиков. – М., 1997.
3. Ярулов, А. А. Организация выполнения индивидуально – ориентированных учебных планов [Текст] / А. А. Ярулов // Школьные технологии. – 2004. – № 3.
4. Ясвин, В. А. Экспертиза школьной образовательной среды [Текст] / В. А. Ясвин. – М., 2000.

## **РЕЙТИНГОВАЯ ТЕХНОЛОГИЯ И МОДУЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ УСПЕШНОСТИ СТУДЕНТОВ**

***МЕШКОВА Л. Ф.***

*г. Братск, Братский государственный педагогический колледж № 1*

Существенным показателем студента как субъекта учебной деятельности является его умение учиться, выполнять все виды и формы учебных заданий. По результатам исследований, можно констатировать, что на начало обучения большинство студентов, вчерашних школьников, не умеют слушать и записывать лекцию, составить конспект, выступить перед аудиторией, отстаивать свою точку зрения, проанализировать и высветить проблему.

Исследования показали, что большинство студентов первого курса стремятся хорошо учиться, но испытывают большие трудности в усвоении знаний. Есть и такая группа студентов, которые не всегда стараются, пассивны в учебном процессе. Возникает потребность развития студента как субъекта учебной деятельности, необходимо учить его учиться, так как главная причина неуспехов студентов-первокурсников состоит не в нежелании учиться, а в том, что они не умеют учиться. Необходимо научить студента умению планировать и организовывать свою учебную деятельность. Подобная постановка вопроса требует определить учебные действия, необходимые для успешной работы, программу их выполнения на конкретном учебном материале и чёткую организацию упражнений по их формированию. При этом образец выполнения этих действий должен демонстрировать сам преподаватель, учитывая трудности адаптационного периода студентов на первом курсе.

Решению данной проблемы могут помочь современные технологии обучения: модульное обучение и рейтинговая оценка знаний. Весь курс дисциплины «Возрастная анатомия, физиология и гигиена» разбивается на восемь модулей, в которых объединены учебное содержание и технология овладения им. В структуре модульной программы главным является учебный элемент – это модуль первого порядка. Можно разрабатывать модули I–II–III–IV и V порядка, используя не только академические учебные элементы, но и нетрадиционные, игровые, они разнообразят и активизируют учебный процесс. Модули IV–V порядка наиболее сложные и представляют собой следующее: определение тем для изучения на лекционных занятиях, гомогенные тесты для входного, промежуточного и итогового контроля усвоения знаний, практические работы, задания для самостоятельной работы, структурно-логические схемы и вопросы контроля знаний с использованием оценочной шкалы.

Работая по модулю, студенты самостоятельно или под руководством преподавателя достигают целей учебно-познавательной деятельности. Модуль обеспечивает теоретический и практический уровни усвоения новых знаний. В связи с этим существенно меняется роль студента и преподавателя. Студент работает на учебном занятии с помощью инструкции, в которой определены цели освоения модуля первого порядка, указано, где найти учебный материал, как им овладеть, как проверить правильность выполнения задания. Роль преподавателя заключается в создании инструкций и модулей, уточнении конструкций при практической работе с ними. Преподаватель проводит кон-

контроль и коррекцию усвоения знаний, отражает это в тетради пооперационного контроля и в рейтинговых листах.

Использование модульной технологии обучения позволяет, в первую очередь, повысить качество самого учебного процесса, повысить темпы работы на учебном занятии, снять напряжение и утомление, добиться удовлетворённости результатами учебного труда.

Новая технология обучения потребовала новой оценки знаний, так как в модульной технологии должен оцениваться каждый учебный элемент. В связи с этим лучше использовать рейтинговую оценку знаний. При переходе на рейтинг необходимо было определить контрольные точки по каждому модулю, их получилось четыре, например, рейтинг за один модуль состоит из баллов за тест, за самостоятельную работу, за практическую работу и баллов, полученных на зачётном контрольном занятии. Нужно оценивать каждый вид деятельности, каждое задание, разработать критерии оценки и использовать оценочную шкалу. По каждому модулю определяется максимальная и минимальная сумма баллов, которую может набрать студент в течение семестра или двух семестров. В среднем по каждому модулю студент может набрать максимальное количество баллов – 30, минимальное – 15. Таким образом, самые успешные студенты должны набрать за весь курс обучения 240 баллов, а менее успешные – 120 баллов.

Рейтинг – это процедура определения места студентов, определения его ранга. Для определения ранга использовалось ранжирование по Аванесову. Рейтинговая система оценки знаний способствует повышению мотивации учебной деятельности. Мотивационные ориентации направлены на процесс обучения, на результат, на успешность студента. Это особенно важно на первом курсе, так как наибольшее влияние на академические успехи студентов оказывает потребность в достижениях. Потребность в достижениях – это стремление человека к улучшению результатов своей деятельности (И. А. Зимняя). Каждая набранная сумма баллов по рейтингу – ступенька к вершине, к успеху, так как студент наглядно видит свой рост и рост других студентов.

Заполнение рейтинговых листов позволяет проследить связь мотивационных ориентаций с успеваемостью студентов. Они направлены в большей степени на процесс обучения и на результат, т.е. стремление к получению максимальной суммы баллов, нежели на оценку преподавателя. Успешность – это самоутверждение, престижность, долг, необходимость и достижение человека. График успешности победителей рейтинга наглядно демонстрирует рост студентов, определяется группа победителей рейтинга, занявших 1–3 места. Победители, занявшие первое место, практически приблизились к получению

максимального количества баллов, это самые успешные студенты в группе. Занявшие второе место набрали более половины баллов и тоже являются успешными. Студенты, занявшие третье место, приблизились к минимальному количеству баллов – это слабые студенты, но и они тоже оказались успешными в своей группе.

Таким образом, личностно-сопоставительный рейтинг, проведённый нами, фиксирует динамику личностного развития студента, не противопоставляя его успехи успехам других студентов. Работа по новым технологиям способствует успешности студентов первого курса и существенно изменяет сам процесс обучения, повышает результативность обучения. Изменились показатели входного исследования: студенты научились слушать и записывать лекцию, работать с литературой, приобрели опыт выступления перед аудиторией. Изменились показатели обучаемости и обученности: появилась лёгкость освоения новых знаний, отсутствие напряжения, удовлетворённость от процесса освоения знаний, гибкость в переключении на новые способы и приёмы работы, прочность сохранения освоенного материала.

Организация учебного процесса по модульной технологии с использованием рейтинговой оценки знаний позволяет сделать процесс обучения успешным, более эффективным в сравнении с традиционным обучением. Использование рейтинговой оценки знаний является примером более объективного оценивания, ведёт к успешности даже самых слабых студентов, способствует положительному восприятию учебного труда.

## **ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ**

***ПОПОВА И. О.***

*г. Астрахань, Астраханский государственный университет*

Руководитель многонационального коллектива любого ранга, педагог, социальный работник, психолог должны делать все от них зависящее, чтобы их воспитательная работа была хорошо продумана, тщательно спланирована, последовательна на всех своих этапах.

Основным элементом этой деятельности является, во-первых, изучение специфики представителей различных этнических общностей. Педагог, руководитель, социальный работник предварительно знакомятся с нравами, обычаями, традициями народов, которые их интересуют. Хорошо, если они имеют знания по этим вопросам или

опыт общения с представителями других национальностей. Тогда ко времени прихода в многонациональный коллектив у них складываются определенные представления о формах поведения будущих воспитанников, их возможных реакциях на те или иные воспитательные мероприятия. Непосредственно в общении с ними педагог, психолог на основе накопленных знаний систематизирует свои наблюдения.

Необходимо помнить, что изучение психолого-педагогических особенностей представителей различных национальностей педагогом, психологом должно быть процессом непрерывным, постоянно совершенствующимся и углубляющимся. Это чрезвычайно кропотливая работа. Без нее не может быть успеха в последующем, когда будет осуществляться собственно педагогическое воздействие на различных представителей тех или иных этнических общностей. Незнание национальных психолого-педагогических особенностей членов коллектива ведет к появлению межнациональных трений, и тогда начинает действовать феномен, который у специалистов принято называть взаимной отчужденностью. Последствия ее опасны – это обострение морально-психологического климата в многонациональном коллективе, отсутствие взаимопонимания между его членами при совместной деятельности.

Нельзя допускать предвзятого отношения к представителям одних национальностей и, наоборот, наделять привилегиями других, особенно представителей такой профессии, как педагог, он обязан всегда быть справедливым к каждому учащемуся, независимо от его национальной принадлежности. Воспитательная работа в целом не должна сводиться к разовым усилиям. Ее необходимо проводить целеустремленно, планомерно и разнообразно, в зависимости от конкретных условий.

Во-вторых, важнейшим элементом воспитательной деятельности является осмысление педагогом, психологом, руководителем коллектива характера взаимоотношений, морально-психологической атмосферы в многонациональном коллективе. Этот процесс не может не опираться на рекомендации ученых. Могут быть использованы специальные методики, способные показать общую картину межнациональных отношений в коллективе, позволяющие определить направления совершенствования воспитательного процесса.

В-третьих, большое значение имеет деятельность педагога, руководителя по сплочению многонационального коллектива. Основное требование к ним в современных условиях – повернуться лицом к каждому конкретному человеку, представителю той или иной этнической общности. Педагог школы должен стремиться приводить в соот-

ветствие нормы и формы общения представителей различных этнических общностей.

Особое место в сплочении многонационального коллектива должно занимать интернациональное воспитание. Эффективности его осуществления и на этой основе сплочению людей разной национальной принадлежности должна способствовать вся система активных действий работников педагогических специальностей, социального работника, весь уклад жизни коллектива. Педагог обязан постоянно анализировать положение дел в многонациональных отношениях, следить за тем, чтобы оно как объективная предпосылка способствовало укреплению дружбы между представителями разных национальностей.

В-четвертых, обязательным направлением деятельности такого работника следует считать усилия по предотвращению конфликтных ситуаций в коллективах учащихся. Конфликты на национальной почве всегда являются следствием неправильного отношения представителей одной национальности к другой. Необходимо тщательно разбираться в их причинах.

Первоначально недоразумения, которые при определенных условиях могут вылиться в конфликтные ситуации на национальной почве, возникают в сфере бытовых и нравственных норм поведения представителей различных национальностей в коллективе, часто причиной является отсутствие опыта взаимоотношений, негативное эмоциональное восприятие такого рода контактов. Следует работать не столько со всем коллективом, сколько с каждым его представителем в отдельности. Нужно учить детей видеть в окружающих не эпизодически и довольно резко проявляющиеся на первых порах неприемлемые своеобразные качества, а прежде всего, лучшие черты сотоварищей. Следует пресекать факты притеснения по национальному признаку. Если они имеют место и вовремя не обнаружены, это приводит к обострению межнациональных отношений в условиях класса, школы.

Важнейшим элементом воспитательной деятельности в многонациональном коллективе является, в-пятых, формирование культуры межнационального общения.

Культура межнационального общения – это объемное понятие, включающее в себя, с одной стороны, прошлый опыт общения народов, с другой – те традиции, которые сформировались в процессе накопления этого опыта. Людей, обладающих высокой культурой межнационального общения, отличает интерес к духовным ценностям своего и других народов, доброжелательность ко всем без исключения людям, независимо от их национальной принадлежности, готовность

прийти на помощь. Им чужды замкнутость и кичливость, шовинизм и местничество.

Совершенно очевидно, что высокой культурой межнационального общения должны обладать те, кому пришлось руководить коллективом, им должны быть присущи чувство такта, деликатность в отношениях с представителями различных этнических общностей. Они должны быть знакомы с национально-психологическими особенностями, обычаями, нравственными и психолого-педагогическими ценностями того народа, на представителей которого они оказывают воспитательное воздействие. В идеале – они, кроме того, должны владеть навыками устной речи коренных жителей того региона, на территории которого они живут и работают.

## **САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА УЧАЩИХСЯ НА УРОКЕ ПО МОДУЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ**

***СМИРНЫХ Т. Н.***

*г. Алатырь, РГОУ НПО ПУ № 3*

Технология модульного обучения – одна из технологий, которая, по сути, является лично ориентированной, позволяет оптимизировать учебный процесс, обеспечивает его целостность развития познавательной деятельности учащихся. Модульная технология хороша тем, что цель направлена на результат, а не на процесс достижения результата.

Результат конкретизируется в реально познавательных действиях, т.е. преподаватель конкретизирует, какие действия учащихся здесь заложены. Основная идея преподавателя технологии заключается в предоставлении учащимся максимально широких возможностей обучаться по средствам деятельности. В этой связи преподавателям нужно доверять учащимся и позволять им учиться самим, через собственную практику и даже ошибки. При реализации принципа модульности большое внимание уделяется самостоятельной работе учащихся. Более того самостоятельная работа учащихся с учебными модулями становится основным видом учебной деятельности. Поэтому при разработке обязательного конспекта модуля – учебного материала важно продумать объем содержания, необходимый для достижения данного результата. Важно использовать разные источники – учебники, справочники, технологические карты и т.д. Но материал должен быть небольшим по объему и содержать как бы «выжимки» основных идей из



разных источников по теме. Материал должен быть доступен и понятен учащимся.

В начале овладения модульной технологией обучения учащиеся не готовы к той степени самостоятельности, которая заложена в данной методике, поэтому нужно, чтобы учащиеся научились учиться сами и отвыкли от того, что их учат.

Важнейшим принципом процесса обучения является индивидуализация обучения, а именно предоставление каждому участнику образовательного процесса осваивать компетенции в индивидуальном темпе. На своих уроках используются методы, формирующие коммуникативные качества учащихся и методы сотрудничества: работа в парах, в малых группах, практические задания. При этом достигаются гибкость и мобильность в формировании знаний и умений учащихся, развивается их творческое и критическое мышление. При составлении заданий на основе проблемно-модульного обучения достигается высокий уровень компетентности учащихся.

При планировании урока необходимо учесть, что формула успеха на уроке модульного обучения – это 2 % таланта и 98 % труда. Учащийся будет добывать знания самостоятельно, под руководством преподавателя, на протяжении всего урока. Для такой организации необходимо выполнить большой объем работы, разработать задания, организовать мотивацию, чтобы ученик заинтересовался, увлекся, выполнил задания или ответил на вопросы, проанализировал, достигая результата.

При этом необходимо:

- разделить материал на небольшие части, легко усваиваемые учащимися, потому как информация изучается самостоятельно – это учебный раздаточный материал;
- после каждого этапа проверяется степень усвоения материала (проверка сформированности навыков);
- при составлении листов с заданием по вновь изучаемому материалу учитывается, количество вопросов, их содержание, связь с раздаточным материалом;
- для самопроверки усвоения нового материала используются листы с вопросами усвоения материала;
- в ходе урока проводится промежуточный контроль – актуализация опорных знаний;
- каждое занятие заканчивается подведением итогов, где происходит обобщение материала по группам, анализ, коррекция ошибок, заполнение дневников учащимися, где они анализируют работу, содержание учебных материалов, общее состояние во время урока.

Таким образом, учащийся вовлечен в работу на протяжении всего урока, где постепенно развиваются ключевые компетенции.

Данная модульная технология применяется в ПУ № 3 г. Алатыря преподавателем спецпредметов Смирных Татьяной Николаевной по профессии «Портной» курс материаловедения и спецтехнологии.

Анализируя работу, можно с уверенностью сказать, что на основе предлагаемой технологии обучения у учащихся вырос интерес к изучаемым предметам. Работа в группах вырабатывает коммуникативные качества, и учащиеся становятся более общительными и толерантными, возрастает посещаемость и дисциплина. Сравнивая группы, занимающиеся по традиционной и модульной технологии, можно отметить, что знания у вторых выше, чем у первых. Учащиеся, занимающиеся по модульной технологии, самостоятельно применяют свои знания на практике, так как они научились применять знания в решении поставленных задач на уроках теоретического обучения.

Новая образовательная парадигма, утверждая приоритет личностной ориентации педагогического процесса, в ходе которого осуществляется поиск и развитие индивидуальных способностей, задатков, построение лично ориентированной педагогической системы, требует внедрения модульной технологии. Модульное обучение позволяет перейти к продуктивному образованию, повысить уровень целостности, системы управления качеством образования.

#### Литература

1. Андреев, В. И. Педагогика [Текст] : учеб. курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000.

3. Современные технологии обучения в образовательных учреждениях среднего профессионального образования [Текст]. – М. : Издательский дом «Новый учебник», 2004.

4. Разработка модульных программ, основанных на компетенциях [Текст] : учеб. пособие. – М. : Альфа-М, 2005.

## РАЗДЕЛ 4

### Функции государственных и общественных организаций в обеспечении модернизации профессионального образования

---

---

#### УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

**СЕЛЕЗНЁВА М. Б.**

*г. Екатеринбург, Уральский государственный университет  
им. А. М. Горького*

Модернизация образования как масштабная программа государства требует активного содействия общества, тогда ее осуществление приведет к достижению нового качества российского образования. Оно определяется соответствием актуальным и перспективным запросам современной жизни страны [1, с. 33].

Одним из приоритетных направлений модернизации системы образования является управление, которое в современных условиях связывают с процессом развития. Целью повышения качества работы является создание модели управления, в которой будут четко распределены и согласованы компетенции и полномочия, функции и ответственность всех субъектов образовательного процесса. Для успешного решения этих задач необходимо создавать систему образовательной статистики, показателей качества образования на основе мониторинга.

Остановимся на модели управления педагогическим коллективом на основе компетентного подхода. Под структурой объекта управления мы понимаем модель организации образовательного процесса, которая включает деятельность субъектов образовательного процесса по блокам: целевой, содержательный, технологический, диагностический, результат.

Управление как способ образовательной деятельности разворачивается в связи с выполнением функциональных обязанностей директора, заместителей, руководителей методических объединений, поэтому специфическим предметом официального управления являются не люди сами по себе, а их профессионально-педагогическая деятельность.

Профессиональная управленческая деятельность направлена на повышение продуктивности работы сотрудников, в чем объективно заинтересованы и педагоги. Руководитель управляет образовательным процессом, имея целью получение раскрытия профессионального потенциала педагогов и личностного развития обучающихся.

Профессиональная деятельность управляющего в целом оптимизирует трудовую деятельность педагогического коллектива, тем самым повышая ее эффективность. Управление предполагает принципиальную оптимизацию педагогического труда, достижение его результативности при наименьших затратах. Эффективность управления достигается и посредством специально организованного психологического воздействия управляющего на сотрудников, которое требует высокой коммуникативно-деятельностной культуры менеджера.

В российской практике цели и задачи управления образовательным учреждением формируют, прежде всего, исходя из анализа состояния учебно-воспитательного процесса. Иначе говоря, заказ является внутренним, основанным на результатах проблемно-ориентированного анализа. Он не может не повлиять на изменяющиеся общественные потребности, но связан с ними. Иногда цели и задачи формулируются некорректно с точки зрения оценки возможности их достижения. Важно заметить, что под управленческой целью необходимо понимать прогнозируемый результат деятельности, который предполагает систему требований к формам, видам и условиям деятельности. Инновационные подходы к формулировке управленческих целей деятельности образовательных учреждений в современной России связаны с проблемой гуманизации образования, нацеленности его на развитие обучаемых.

Цели неразрывно связаны со средствами, так как постановка предполагает одновременно и определение ее достижения. Достигнутая же цель становится средством реализации последующих задач, если образовательный процесс обладает развивающим личности учащихся и учителей эффектом. Поэтому при постановке цели педагогические коллективы образовательных учреждений большое внимание уделяют анализу состояния учебно-воспитательного процесса, опре-

деленно достигнутого уровня, а также прогнозу, с точки зрения возможного развития системы.

На современном этапе демократизации общества и смены парадигмы управления в образовании, необходимо понять ее сущность, значимость и сложность освоения. В частности, понимание того, что управляют не только директор и его заместители, но преподаватель также управляет процессом усвоения знаний учащимися, своим саморазвитием, а обучающиеся – своей собственной учебной деятельностью и саморазвитием. Поэтому результат профессиональной деятельности во многом зависит от компетентности педагогов и управленцев, уровня научных знаний и умений их применять в конкретном образовательном учреждении, в конкретной ситуации.

Поскольку школа как социальный институт имеет свою специфику, постольку управление школой предполагает деятельность, в которой все ее субъекты – учащиеся, их родители и учителя – посредством планирования, организации, руководства и контроля обеспечивают организованность совместной деятельности всех участников образовательного процесса. Их главная направленность на достижение образовательных целей и успешной реализации образовательной программы школы требует совместных усилий на основе постоянного совершенствования компетентности всех участников.

В связи с тем, что школа, как система, полиструктурна, она может быть охарактеризована в виде следующих компонентов структуры:

1. Деятельностный – позволяет описать школу в виде структуры: мотивы – цель – содержание – формы – методы – результаты.

2. Содержательный – позволяет представить взаимосвязь обучения и воспитания через содержательные линии национально-регионального компонента государственного образовательного стандарта (НРК ГОСТ): художественная культура; информационная; экологическая; социально-экономическая и правовая; культура здоровья и охрана жизнедеятельности.

3. Возрастной – вычленяет учебно-воспитательную работу с младшими школьниками, подростками, старшеклассниками.

4. Управленческий – предусматривает планирование, организацию, руководство и контроль.

5. Социально-психологический компонент предполагает единство трех коллективов: школьного, педагогического, классовых коллективов.

6. Субъектный – включает деятельность учителей, родителей, учащихся.

На наш взгляд, управленческий компонент является основополагающим, регулирующим связи и отношения.

Поскольку само понятие управление предполагает взаимодействие субъектов, обеспечивающее целенаправленную деятельность (т.е. ясность того образа, который хотят создать, того результата, который хотят достичь к определенному сроку) и организованность, то необходима интеграция усилий и действий всех участников образовательного процесса. Эти две цели, прежде всего, являются системообразующими.

В научной литературе (М. М. Поташник, В. И. Загвязинский, М. В. Левита, А. Моисеев) пишут о двух видах управления: управление, ориентированное на процесс или на результат. Мы же, реализуя компетентностный подход, ориентируемся на процесс и результат. Это обусловлено, на наш взгляд, особенностями системы образования, в частности, школы как социального института. Во-первых, они связаны с человеком, во-вторых, с динамично меняющимся человеком, находящимся на тех возрастных этапах жизненного пути, когда интенсивно идет процесс личностного развития. Поэтому в управлении школой ценен не только конечный результат, связанный с выпуском из школы, но результат «здесь и сейчас», в данном возрасте становления личности ребенка, подростка, девушки, юноши. Более того, скажем и об «отсроченном» результате, который обязательно будет, так как все, заложенное в детстве, дает основание для будущего развития личности (как образно выразился К. Юнг, только осень покажет, какие семена были посеяны весной).

В отличие от сложившегося взгляда на процесс или результат, мы считаем, что компетентностный подход интегрирует обе цели, и не менее ценным является промежуточный результат, обнаруживаемый в процессе. В то же время ясно, что достижение прогнозируемого уровня образованности, воспитанности и развитости выпускника следует считать определенным результатом деятельности педагогического коллектива. В нашем подходе к управлению, реализующем компетентностный подход, мы ориентируемся на процесс, который отслеживается мониторингом. Поэтому в управлении муниципальным общеобразовательным учреждением средняя общеобразовательная школа № 6 г. Екатеринбурга реализация компетентностного подхода в учебно-воспитательном процессе связана с применением инновационных технологий, позволяющих ориентироваться в самом процессе движения к цели и осуществлении необходимой постоянной коррекции. Это обеспечивает налаженная система сбора информации на основе обратной связи, которая позволяет видеть успехи, трудности и

противоречия в управлении образовательным учреждением с разных позиций – учащихся, родителей, педагогов. Наш опыт показал, что руководители школы прикладывают много усилий при своевременной коррекции деятельности всех участников образовательного процесса, но порой все же не достигают необходимых результатов. Поэтому мы ввели должность заместителя директора по управлению персоналом, в задачи которого входит совершенствование уровня профессиональной компетентности педагогов.

Повышение квалификации педагогических работников рассматривается в документах об образовании как важнейший ресурс модернизации с учетом региональных, социально-экономических, культурных, экологических, демографических особенностей образовательного комплекса. Это обуславливает необходимость непрерывного образования, направленного на совершенствование профессиональной компетентности педагога, его личностного развития, способного самостоятельно и творчески решать профессиональные задачи, осознавать личную и общественную значимость педагогической деятельности, нести ответственность за ее результаты. Под непрерывным образованием понимается систематическая, целенаправленная деятельность по получению и совершенствованию знаний, умений, навыков и установок в любых учебных заведениях, а также и путем самообразования. Уровень образованности специалиста определяется сегодня не только количеством знаний, но и качеством личностного развития. Педагог должен постоянно повышать свой профессиональный и образовательный уровень для достижения высокого качества образования.

Работая с педагогическим коллективом школы на основе компетентностного подхода, мы убедились, что его реализация позитивно сказывается в первую очередь на деятельности общеобразовательного учреждения, направленной на формирование творческой личности ученика и учителя. Предметно-информационная среда постоянно расширяется, поэтому важной и реальной задачей школы становится развитие умений самостоятельного поиска и отбора информации.

Повышение качества образования обучающихся, степени его практической направленности создает условия для более успешной адаптации выпускников в социуме, гарантии их жизненного успеха. Для обеспечения высокой мотивации обучающихся на учебные достижения необходимо в достаточном количестве и качестве обеспечить учебно-воспитательный процесс современными образовательными технологиями. Однако основной формой организации образовательного процесса остается урок, в рамках которого трудно осуществлять инновационную деятельность.

Но поскольку элементы структуры урока динамичны и подвижны, последовательность не носит статичный, раз и навсегда установленный порядок, то возможно использование инновационных технологий. Они связаны с выбором методов достижения цели урока (блока уроков), характером взаимодействия учителя и учащихся по освоению необходимого материала, с тем, элементы каких технологий применяются учителем: защита проектов творческих мастерских, организация работы в парах, элементы игровых технологий.

Игры на уроках имеют художественно-образное начало и сочетают в себе как минимум два вида деятельности: психолого-педагогическую и художественно-эстетическую. Для учащихся игра – способ самоопределения, самовыражения, самореализации и самооценки на творческо-поисковом уровне. Знания, приобретенные в игре, становятся для каждого ученика, лично значимыми, эмоционально окрашенными, что помогает ему глубже понять, лучше «почувствовать» изучаемую эпоху. Так развиваются способности школьника к восприятию и сопереживанию.

В нашей школе сложилась традиция проведения интегрированных уроков-игр, которые проводятся раз в год в каждой параллели. В 5-х классах «Пейзаж в искусстве», в 6-х классах «Герои сказов и былин», в 8-х классах «Посиделки в русской горнице», в 9-х классах «Игры Древней Эллады».

С большим интересом учащиеся принимают участие во внеклассных литературно-художественных вечерах, посвященных творчеству русских поэтов, проводимых в музыкальной гостиной. Учащиеся различных классов в течение нескольких месяцев делают рисунки к стихам, которые потом звучат на фоне музыки. Эти мероприятия проходят совместно с музыкальным отделением школы. Сценарии вечеров и литературную подготовку ведет учитель литературы совместно с творческим коллективом детей.

Систематическая работа по повышению эффективности уроков позволяет выделить закономерности в формировании творческих способностей детей: от любопытства к нарастанию интереса и развитию творческого мышления и воображения. Это проявляется в создании оригинальных работ, которые являются лучшим подтверждением того, что задача повышения эффективности обучения достигнута. Выпуск из школьных стен творческих людей, способных ценить красоту настоящего и прошлого, – это и есть успех в работе высококвалифицированного педагога.



## Литература

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года [Текст] // Вестник образования. – 2002. – № 6.
2. Поташник, М. Управление современной школой [Текст] / М. Поташник, А. Моисеев. – М., 2001.

## **ОЦЕНКА СОСТОЯНИЯ ПРОЦЕССОВ ПЕРЕПОДГОТОВКИ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕРСОНАЛА НА ПРЕДПРИЯТИЯХ ПРИМОРСКОГО КРАЯ**

**ЧМЫРЬ Ю. Ю.**

*г. Владивосток, Тихоокеанский государственный экономический университет*

В настоящее время в Приморском крае мало руководителей, которые ставят подготовку и постоянное повышение квалификации кадров в ранг приоритетных управленческих задач. Часто предприятия продолжают действовать, не сосредотачивая своего внимания на перспективах развития персонала, без которого невозможно осуществить по-настоящему конкурентоспособную деятельность.

Решение этого вопроса невозможно без совершенствования всей системы переподготовки и повышения квалификации кадров Приморского края в целом. Должен осуществляться непрерывный профессиональный рост кадров. Повышая квалификацию, работник, с одной стороны, увеличивает производительность своего труда на 7–15 %, а с другой – делает предприятие наиболее конкурентоспособным.

Наличие ряда проблем в сфере повышения квалификации и переподготовки кадров предприятий Приморского края становится очевидным, если рассмотреть итоги анализа анкетного опроса, проведенного нами в 2003 г. с целью выявления состояния исследуемых процессов. Для получения этих данных был осуществлен выборочный опрос трех групп предприятий: промышленных, торговых и предприятий сферы услуг (гг. Владивостока, Артема, Арсеньева, Уссурийска, Находки, Дальнегорска и Дальнереченска). Наибольшее число опрошенных предприятий составила сфера торговли, на втором месте оказалась промышленность, на третьем – ЖКХ и бытовые услуги.

Чтобы выяснить предпочтения в формировании штата своих сотрудников, руководителям опрошенных предприятий отраслей промышленности, торговли и сферы услуг было предложено определить процентное соотношение используемых ими приемов подбора спе-

циалистов. Результаты опроса показали, что целенаправленным подбором специалистов занимается лишь 32,6 % предприятий исследуемого блока (промышленность, торговля и сфера услуг). Всего 63,7 % предприятий прикладывают собственные усилия для формирования своих штатов.

Существенный вклад при осуществлении работодателями подбора сотрудников также вносит городская служба занятости (20 %). Большое количество предприятий (16,3 %) осуществляет формирование штата своих работников случайным образом. Причиной может служить недостаточная организационная работа управленческого аппарата в этой области.

Стало известно, что наибольшее число опрошенных работодателей лучшими способами подбора кадров признают объявления и кадровую службу предприятия. Примерно пятая часть респондентов осуществляют подбор специалистов через городскую службу занятости и столько же – случайным образом. На последнем месте оказалась подготовка персонала на платной основе.

Мы считаем, что набор персонала предприятия не должен осуществляться стихийно. Целевая подготовка на платной основе позволит руководству более точно определить, какие знания и навыки должны получить будущие работники предприятия. Также для решения поставленного вопроса целесообразно обращаться к службам трудоустройства и выпускающим кафедрам вузов.

Помимо способов подбора персонала, нами была рассмотрена частота проведения переподготовки и повышения квалификации кадров, используемая руководителями предприятий Приморского края.

Полученные данные показали, что наибольшее количество промышленных предприятий предпочитают осуществлять переподготовку и повышение квалификации кадров раз в год (37 %) и раз в 3 года (25 %). На третьем месте находятся работодатели, обучающие своих сотрудников раз в 2 года (14 %), и на последнем – раз в 5 лет (5 %).

Примерно пятая часть промышленных предприятий (19 %) не занимается переподготовкой и повышением квалификации своего персонала. Следовательно, руководство промышленных предприятий не уделяет достаточного внимания решению проблем образования и развития своих работников.

Большинство предприятий сферы услуг предпочитают повышать квалификацию своих работников раз в год (44 %). На втором месте находятся работодатели, направляющие на обучение свой персонал раз в 2 года (20 %), затем – раз в 3 года (12 %) и раз в 5 лет (8 %). На последнем месте оказались предприятия, направляющие

своих работников на переподготовку и повышение квалификации кадров раз в 8 лет (4 %). Значительная часть работодателей (12 %) свой персонал на обучение не направляет. Отсюда следует вывод, что руководство предприятий сферы услуг также недостаточно уделяют внимания повышению квалификации своих сотрудников.

Торговые предприятия предпочитают направлять своих работников на переподготовку и повышение квалификации в равной степени раз в год (17 %) и раз в 2 года (17 %). На третьем месте находятся работодатели, обучающие свой персонал раз в 5 лет (8 %). Большая часть торговых предприятий (58 %) свой персонал на обучение не направляет.

Формы переподготовки и повышения квалификации кадров «раз в 3 года» и «раз в 8 лет» торговыми предприятиями не используются. Таким образом, торговые предприятия вопросу переподготовки и повышения квалификации кадров уделяют внимания еще меньше, чем две предыдущие отрасли.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что различные предприятия предпочитают ту частоту переподготовки кадров, которая является наиболее приемлемой для них в сложившихся условиях.

Самым важным моментом является то, что работа по обучению персонала на данных предприятиях осуществляется в полной мере. Но существует большое число предприятий, на которых повышение квалификации и переподготовка кадров не проводится.

Значение необходимости непрерывного профессионального роста любого специалиста народного хозяйства трудно переоценить, поэтому нельзя оставить без внимания тот факт, что огромное число работодателей игнорируют столь важный для организаций вопрос. Лишь постоянное обновление знаний работника помогает ему сохранить необходимый творческий заряд, способность к активному освоению современных идей. Поэтому руководителям опрошенных предприятий следует пересмотреть свое отношение к исследуемой проблеме и серьезнее подойти к вопросу образования своих сотрудников.

Для оценки состояния образовательных процессов, помимо предпочтительных способов и частоты осуществления, нами были рассмотрены также предпочтительные формы проведения переподготовки и повышения квалификации кадров на предприятиях Приморского края. Согласно полученным данным, на первом месте среди работодателей, которые предпочитают обучать персонал при помощи собственных специалистов, находятся промышленные предприятия (42 %), на втором – торговые (15 %) и на последнем – предприятия сферы услуг (13 %).

В общем количестве работодателей, проводящих переподготовку и повышение квалификации кадров на базе своего предприятия с привлечением преподавателей вузов, ссузов и ПТУ, снова лидируют промышленные предприятия (39 %), на втором месте – торговые (14 %), меньшинство составляет сфера услуг (8 %).

Среди работодателей, предпочитающих пользоваться услугами ИПК в обучении своих работников, в большинстве оказывается сфера услуг (79 %) и торговля (71 %), а в меньшинстве – промышленность (19 %). Итак, организацию переподготовки и повышения квалификации кадров на базе предприятия с привлечением собственных специалистов и преподавателей вузов, ссузов и ПТУ предпочитают промышленные предприятия. Сферы услуг и торговли, наоборот, осуществляют обучение своих сотрудников через специализированные организации по переподготовке и повышению квалификации кадров.

Результаты проведенного опроса в очередной раз подтверждают, что организация переподготовки и повышения квалификации кадров на базе предприятия с привлечением собственных специалистов и преподавателей вузов, ссузов и ПТУ является привилегией промышленных предприятий. Это объясняется тем, что их руководителям проще проводить такое обучение на собственных промышленных площадях, оснащенных необходимым оборудованием, поэтому повышением квалификации на базе специализированных организаций они занимаются мало.

Мы считаем, что промышленным предприятиям не следует избегать обучения персонала высококвалифицированными преподавателями вышеуказанных организаций. Это могло бы значительно расширить диапазон знаний работников. Что касается сфер услуг и торговли, то они предпочитают осуществлять обучение своих сотрудников через специализированные организации по переподготовке и повышению квалификации кадров. Руководителям этих предприятий следует уделять внимание внутреннему обучению сотрудников, что будет способствовать более быстрому развитию их практических навыков.

По итогам проведенного анализа состояния процессов переподготовки и повышения квалификации кадров на предприятиях Приморского края нами выявлены следующие проблемные моменты:

– Наибольшее число опрошенных работодателей лучшими способами подбора кадров признают объявления и кадровую службу предприятия, пятая часть респондентов осуществляют подбор специалистов через городскую службу занятости и столько же – случайным

образом. На последнем месте оказалась подготовка персонала на платной основе.

– Существует большое число предприятий, на которых повышение квалификации и переподготовка кадров не проводится. Самые большие проблемы обнаружались в сфере торговли. Больше половины этих предприятий указали, что их сотрудники никогда не направляются на переподготовку и повышение квалификации.

– Промышленные предприятия предпочитают осуществлять переподготовку и повышение квалификации кадров на собственной базе с привлечением собственных специалистов и преподавателей вузов, ссузов и ПТУ, а услугами специализированных организаций пользуются мало. И наоборот, руководители предприятий сфер услуг и торговли предпочитают осуществлять обучение своих сотрудников через специализированные организации по переподготовке и повышению квалификации кадров.

Для решения выявленных проблем возможна опора на следующие направления качественных подготовки и повышения квалификации кадров:

– Набор персонала предприятий не должен осуществляться стихийно. Целевая подготовка на платной основе позволит руководству более точно определить, какие знания и навыки должны получить будущие работники предприятия. Также для решения поставленного вопроса целесообразно обращаться к службам трудоустройства и выпускающим кафедрам вузов.

– Руководителям опрошенных предприятий сферы торговли следует пересмотреть свое отношение к исследуемой проблеме и более серьезно подойти к вопросу образования и повышения квалификации своего персонала. Предлагаемые вузами курсы по различным экономическим направлениям вполне способны решить существующую проблему.

– Руководство промышленных предприятий должно осуществлять повышение квалификации своего кадров не только на базе предприятия, но и в специализированных организациях. Высококвалифицированные преподаватели вышеуказанных заведений смогут организовать более качественное и разностороннее обучение персонала.

Таким образом, решение обозначенных проблем переподготовки и повышения квалификации кадров на предприятиях Приморского края требует поиска новых организационных решений, а также более пристального внимания руководителей к целенаправленной подготовке персонала на базе предприятий и специализированных организаций.

## **ПРОЕКТИРОВАНИЕ ВНУТРИКОЛЛЕДЖНОЙ СИСТЕМЫ МЕНЕДЖМЕНТА КАЧЕСТВА НА БАЗЕ МС ИСО СЕРИИ 9000**

***КРАЛЯ Н. А.***

*г. Белоярский, Белоярский технико-экономический колледж*

В последние годы проблеме качества образования во всем мире уделяется все большее внимание. В настоящее время в образовательных учреждениях России используются три основные модели управления качеством подготовки специалистов: 1) оценочный метод управления качеством деятельности образовательного учреждения (SWOT-анализ); 2) концепция, основанная на принципах Всеобщего управления качеством (TQM); 3) подход, основанный на требованиях международных стандартов качества ISO 9000:2000.

Модель управления, основанная на оценочном методе (SWOT-анализ), предполагает систематическое проведение самооценки для выявления сильных и слабых сторон деятельности образовательного учреждения, а также положительных и отрицательных факторов его развития. На этой основе вырабатываются и предлагаются меры для разрешения проблемных ситуаций и улучшения деятельности.

Модель управления, основанная на принципах TQM (Всеобщее управление качеством), также использует метод оценок, однако основана на более глубоком анализе деятельности образовательного учреждения как производителя продукции и услуг. Концепция TQM предполагает наличие у образовательного учреждения четко и ясно сформулированной миссии, стратегических целей, которые выработаны в результате всесторонних исследований потребностей внешней среды. Всеобщее управление качеством предполагает процессный подход к деятельности образовательного учреждения.

Модель управления, основанная на требованиях международных стандартов качества ISO 9000:2000, предполагает установление заинтересованных сторон, выявление их требований к качеству продукции, создание системы непрерывного совершенствования деятельности. Данная модель базируется на основополагающих принципах менеджмента качества, в том числе процессном подходе. В отличие от модели TQM в данной модели основным инструментарием менеджмента становится документированная система управления, ориентированная на качество.

Целенаправленная работа по созданию и внедрению систем управления качеством на основе требований стандартов качества ISO 9000:2000 ведется в настоящее время во многих ссузах России. Ана-

лиз опыта ссузов в направлении внедрения и использования современных методов управления с целью повышения качества образования позволяет выделить следующие позитивные тенденции:

- нарастающее распространение в ссузах страны работ по созданию, внедрению и сертификации систем управления качеством в соответствии с требованиями и рекомендациями российского стандарта по менеджменту качества (ГОСТ Р ИСО 9001:2001) и принципами Всеобщего менеджмента качества;

- проведение ссузами самооценки с целью выявления основных областей улучшения в учебной, научной, административной, финансово-экономической и хозяйственной деятельности;

- создание в ряде ссузов систем стратегического партнерства, обеспечивающих обратные связи ссузов с потребителями их выпускников.

Современные методы и стандарты управления качеством применяют те ссузы, которые развивают свою предпринимательскую инновационную деятельность и стремятся завоевать на рынке образовательных услуг прочные позиции, ориентируются на «потребителей», к которым относятся государство, общество, студенты и работодатели.

Исходя из опыта разработки и внедрения внутриколледжной системы менеджмента качества образования в Белоярском технико-экономическом колледже, нами выделены следующие проблемы:

- отсутствие однозначно определенной нормативно-правовой базы для четкой и последовательной организации работ по созданию системы управления качеством образования в колледже;

- отсутствие необходимых методических пособий и рекомендаций по внедрению принципов менеджмента качества в образовательных учреждениях;

- недостаточное содействие во внедрении принципов менеджмента качества со стороны органов управления.

Белоярский технико-экономический колледж ставит своей целью повышение качества образования и достижение максимальной удовлетворенности потребителя образовательных услуг на основе разработки и внедрения модели внутриколледжной системы менеджмента качества образования в соответствии с требованиями МС ИСО 9001:2000.

Для достижения поставленной цели нами определены следующие задачи:

- провести анализ и адаптацию требований и рекомендаций стандарта ГОСТ Р ИСО 9001:2001 применительно к специфике управления качеством в колледже;

- разработать базовую структуру системы менеджмента качества колледжа в соответствии с требованиями стандарта ГОСТ Р ИСО 9001:2001, включая организационную структуру и структуру документации системы менеджмента качества колледжа;
- разработать общий алгоритм проектирования и внедрения внутриколледжной системы менеджмента качества;
- провести исследования основных рабочих процессов, их основных закономерностей и взаимосвязей, определяющих качество образовательной деятельности в колледже;
- определить показатели, характеризующие качество образовательного процесса и его результатов, и методы их измерения;
- разработать требования к построению и содержанию Руководства по качеству колледжа, документированных процедур основных рабочих процессов и другой документации системы менеджмента качества колледжа;
- разработать модель и методику самооценки деятельности колледжа с позиций менеджмента качества и провести ее апробацию.

Результатами внедрения внутриколледжной системы менеджмента качества нами ожидаются: 1) достижение соответствия качества подготовки специалистов требованиям государственных образовательных стандартов (первый уровень качества); 2) достижение соответствия качества подготовки специалистов текущим запросам работодателей (второй уровень качества); 3) достижение опережающего уровня качества подготовки специалистов, соответствующего потенциальным запросам работодателей (третий уровень качества); 4) достижение оптимального соотношения «затраты – качество»; 5) достижение соответствия внутренним потребностям колледжа в саморазвитии и самосовершенствовании.

## **ИЗ ИСТОРИИ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ МАССОВОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

***РЕЗНИК А. В.***

*г. Невинномысск, Невинномысский филиал института управления,  
бизнеса и права (г. Ростов-на-Дону)*

***НИКИТИНА Л. И.***

*г. Невинномысск, МОУ СОШ № 18*

В Российской Федерации в настоящее время последовательно осуществляется модернизация системы образования. С целью преду-



преждения ошибок в процессе формирования стратегии и тактики развития образования существенную помощь может оказать предшествующий опыт, накопленный отечественной педагогикой.

После революции 1917 г. начался процесс структуризации и обновления существующей дореволюционной системы образования. Реализация идей предполагала использование различных форм организации учебного процесса и применения разнообразных методов обучения.

В первые годы Советской власти одной из основных проблем явилась проблема нехватки специалистов среднего звена. В связи с этим в разные годы в РСФСР появился целый ряд учебных заведений, которые были призваны обеспечить учащимся как необходимый объем общеобразовательных знаний, так и подготовить их к труду в отраслях народного хозяйства.

На Первом партийном совещании по вопросам народного образования, состоявшимся 31 декабря – 4 января 1921 г., поднимался вопрос о замене общеобразовательной школы в среднем и старшем звеньях профессиональным образованием (по примеру Украины). Так, член коллегии Наркомпроса РСФСР О. Ю. Шмидт предложил в школах РСФСР разделить всех учащихся старших двух классов на группы, каждая из которых «будет специализироваться и получит свободное развитие общего образования на конкретной основе той или иной отрасли хозяйства» [2, с. 119–120].

Нарком просвещения Украины Г. А. Гринько поддержал его, отстаивая мысль о том, что школа должна быть только профессиональной. Предостерегая коллег от чрезмерной профессионализации массовой школы, Н. К. Крупская говорила: «С нашей точки зрения, профессиональное образование не должно калечить человека, делая его с ранних лет узким специалистом, не должно суживать его горизонт, а должно помогать лишь его всестороннему целостному развитию» [5].

В период с 1921 по 1925 гг. по инициативе и при активном содействии комсомола появляются новые типы школ, предполагающие сочетание общеобразовательной и профессиональной подготовки с учетом потребностей государства в тех или иных специалистах: школа фабрично-заводского ученичества (ФЗУ), школа крестьянской (впоследствии колхозной) молодежи (ШКМ), фабрично-заводская семилетка (ФЗС), которые были тесно связаны с жизнью и с производством. Также в школах II ступени были введены профессионализованные вторые концентры, которые можно рассматривать как прообраз профильных классов, ориентированных на подготовку учащихся в соответствии с тем или иным направлением.

Школы фабрично-заводского ученичества (ФЗУ) организовывались для подростков в возрасте от 14 до 18 лет. Основной задачей ФЗУ являлась подготовка специалистов для промышленности и транспорта. В школы ФЗУ, организованные при производствах, принимали подростков с образованием примерно в объеме школы I ступени (4 класса), и курс обучения в ФЗУ составлял 2–4 года. С 1922 г. школы ФЗУ были включены в систему народного образования РСФСР как одна из разновидностей общеобразовательной школы для подростков. В зависимости от потребностей народного хозяйства в тех или иных специалистах, внутри системы школ ФЗУ были созданы (по профессиональным направлениям): школа ученичества массовых профессий (ШУМП), школа ФЗУ по подготовке рабочих-универсалов средней квалификации, школа ФЗУ для обучения рабочих-установщиков высокой квалификации.

Школы ФЗУ частично, конечно, но все же решали вопрос о так необходимых государству специалистах среднего звена. Однако в результате их работы были выявлены и некоторые недочеты: недостаточная общеобразовательная подготовка учащихся; отсутствие возможности продолжить обучение в школах ФЗУ для тех детей, которые, окончив школу I ступени, не достигли еще возраста 14 лет. Таким образом, между школами I ступени и школами ФЗУ образовывалось «вакуумное пространство», в которое попадали не занятые учебой и работой подростки в возрасте от 12 до 14 лет.

При переходе из общеобразовательной школы I ступени в ФЗУ учащимся не обеспечивалась в полной мере преемственность образования. К тому же школы ФЗУ рассматривались только как школы классового воспитания пролетариата, и прием представителей других социальных групп в них строго ограничивался.

В целом положительная работа школ ФЗУ вызвала широкую полемику по вопросу профессионализации массовой общеобразовательной школы, ее функциях и сроках обучения в ней (А. К. Гастев, Н. К. Крупская, А. В. Луначарский и др.). Если школы ФЗУ более или менее были приближены к производству, что в какой-то мере обеспечивало реализацию принципов политехнизма («мы имеем в лице ФЗУ школу, построенную на базе политехнизма и имеющую в общем и целом крупные достижения» [4, с. 182]), то в общеобразовательной школе основной проблемой являлась ее оторванность от производства. Вследствие этого выпускники школ не только не имели необходимого запаса практических профессиональных умений, но и общеобразовательная школа, называющая себя «единая трудовая», в сущности не отвечала этому требованию: «Наша школа хотя и называется тру-

довой, но пока что она трудовая школа лишь отчасти» [5, с. 263]. Такое положение дел не устраивало ни правительство, которое теряло миллионы рабочих рук, ни органы народного образования, в обязанность которых входило обеспечение более полного охвата обучением детей в возрасте от 8 до 17 лет.

Наряду с возникновением в городе профессиональных школ ФЗУ, на селе, с учетом всех аспектов, с 1923–1924 учебного года на базе школ I ступени были организованы трехлетние школы крестьянской молодежи (ШКМ). Инициатором создания ШКМ являлся Ленинский комсомол. В октябре 1922 г. на V съезде комсомола было принято постановление «Об образовании школы крестьянской молодежи и рабочей молодежи совхозов». В декабре 1922 г. на X Всероссийском съезде Советов инициатива Ленинского комсомола была одобрена, и было указано на необходимость создания «элементарной трудовой сельской школы с возможно большим уклоном в сторону сельскохозяйственного образования» [6, с. 22].

Основная задача ШКМ состояла в том, чтобы подготовить из сельской молодежи культурных земледельцев, хороших общественников и квалифицированных специалистов для колхозов и совхозов (агрономов, трактористов, счетоводов, плановиков и т.д.). Для реализации поставленных задач, наряду с общеобразовательными предметами (в объеме семилетней школы), в учебные планы ШКМ были включены и агрономические сведения, позволяющие углубленно изучить те или иные сельскохозяйственные направления.

В соответствии с потребностями района школам колхозной молодежи, для того чтобы избежать узкой специализации, было рекомендовано знакомить учащихся со смежными отраслями хозяйства. К тому же руководство школ могло самостоятельно выбирать профиль, одновременно увеличивая удельный вес материала для изучения сложных сельскохозяйственных машин, двигателей, ведя таким образом ШКМ к типу агроиндустриальной школы.

Следовательно, есть все основания считать, что именно ШКМ были первыми общеобразовательными школами с сельскохозяйственным уклоном, так как и в теории (программах и учебных планах), и на практике значительное место отводилось на изучение основ сельскохозяйственных наук, т.е. изучались эти предметы (направления) более углубленно.

Основные задачи, поставленные перед школами ФЗУ и ШКМ, медленно, но верно находили практическую реализацию. Учащиеся, завершив курс обучения в ФЗУ или ШКМ, несомненно, имели больший запас профессиональных умений и навыков, нежели те, кто при-

ходил на производство и в сельское хозяйство сразу после школьной скамьи. Кроме этого, школы ФЗУ и ШКМ решали вопрос занятости детей в возрасте от 8 до 15–18 лет.

Несмотря на положительные тенденции в развитии школ ФЗУ и ШКМ, в массовой общеобразовательной школе ситуация была несколько иная. Все острее ощущалась оторванность школы от производства, чего при индустриализации народного хозяйства страны допускать было нельзя. В этой связи на протяжении практически целой пятилетки в педагогических кругах остро обсуждалась проблема действительной политехнизации общеобразовательной школы II ступени.

На данном этапе развития советского общества правительство не могло допустить, чтобы в отраслях народного хозяйства работали люди как недостаточно грамотные, так и недостаточно профессионально подготовленные, поэтому, практически одновременно с развертыванием в городе школ ФЗУ и на селе ШКМ, в декабре 1924 г. коллегия Наркомпроса РСФСР принимает решение о профессионализации второго центра общеобразовательной школы II ступени.

Сторонники введения профессиональных уклонов в массовой школе считали, что школа – это не только общеобразовательное учебное заведение, но и учебное заведение, где подростки, а по возможности, и младшие школьники, смогут получить начальные профессиональные умения для работы на производстве и в сельском хозяйстве. Противники введения профессиональных уклонов, считали, что школа – это не цех завода, и подготовкой специалистов должны заниматься соответствующие учебные заведения и организации с достаточной учебно-материальной базой. А в обязанности школы должно входить действительное, а не формальное обеспечение политехнической подготовки учащихся.

После декабрьского постановления правительства о профессионализации школ II ступени практически сразу же с 1924–1925 учебного года начался значительный рост профессионализированных вторых центров в массовой школе II ступени. Однако первые шаги в этом направлении были сделаны в ряде школ (шатурский опыт) еще в 1922 г.

Широкое распространение профуклонов, по мнению историков педагогики, было обусловлено, в первую очередь, социальными условиями и педагогическими причинами. С одной стороны, трудности в экономической жизни страны, безработица требовали вооружения старшеклассников какой-либо специальностью, с другой – курс на связь школы с жизнью, непосредственное участие школьников в производительном труде выдвигали задачу профессионализации школы.

Однако организовать работу учащихся на производстве, даже в Москве и Ленинграде, на должном уровне не представлялось возможным, так как у большинства школ отсутствовала достаточная материальная база для подготовки учащихся по конкретной специальности, отсутствовали специальные программы для обеспечения «углубления в предмет», самовольно распределялись учебные часы и т.п. Именно поэтому основная масса учащихся получала профессиональную подготовку по наиболее доступным направлениям, не требующим как значительных материальных затрат, так и производственной практики: кооперативно-торговое направление, административное, педагогическое, культурно-просветительское (библиотекарь, учитель начальных классов) и др.

Одним из критериев при выборе профиля на местах служил критерий «истинного дефицита специальностей». Так, после ходатайства Народного Комитета торговли во вторых концентрах школ II ступени стали подготавливать инструкторов и других работников по заготовке и сортировке льна, пеньки, пушнины, шерсти и т.д. [3]. Права «личного выбора», основанного на желании, способностях и склонностях учащегося к тому или иному виду деятельности (профессии), в большинстве своем организуемые профили не предполагали.

В результате отсутствия централизованного плана развития профессионализированных вторых концентров, а также из-за «самодельности» местных органов власти и органов народного образования к 1926–1927 учебному году налицо было чрезвычайное обилие разнообразных уклонов, что порождало не только разноречивость, но и мешало практическому проведению профессионализации массовой школы.

Так, по мнению З. И. Равкина, стихийный характер профессионализации был вызван еще и тем, что в различных губерниях соотношение между специальными и общеобразовательными предметами было различным, а намечаемые уклоны не всегда оказывались актуальными и целесообразными [7, с. 143].

Практически одновременно с введением профессионализированных концентров в школах II ступени, организацией на селе школ крестьянской молодежи (ШКМ) в 1925 г. правительство принимает решение о создании в городах и крупных промышленных поселках школ нового типа – фабрично-заводских семилеток (ФЗС).

Приоритетной задачей, стоявшей перед ФЗС, была попытка приблизить школу к производству, т.е. создать условия для ее политехнизации. В ФЗС обучались дети в возрасте от 8 до 15 лет. Школы ФЗС знакомили учащихся с основами того производства, при котором

они находились. Учащимся прививались определенные политехнические трудовые навыки, которые лежат в основе наиболее распространенных процессов любого производства и данного в частности, умение применять полученные теоретические знания в практической деятельности и в производственном труде

Определяя задачи ФЗС, А. Н. Волковский подчеркивал, что «целевая установка этой школы принципиально ничем не отличается от целевой установки всякой другой массовой трудовой школы» [1]. Далее он указывал, что разница заключалась в том, что школы ФЗС находятся в непосредственной близости к производству, имеют лучшую материально-техническую базу и более сильный педагогический коллектив.

Выпускники ФЗС и ШКМ в основном поступали в техникумы, а выпускники ФЗУ – на практическую работу. Естественно, учащиеся школ ФЗУ, ШКМ и ФЗС, в отличие от учащихся общеобразовательной школы с профессионализированным вторым концентром, где все же чувствовалась оторванность от производства, были намного ближе к производству и сельскому хозяйству, так как имели возможность на практике познакомиться с основами производственного и сельскохозяйственного труда.

Чрезмерная профессионализация вызывала беспокойство у педагогов-теоретиков, опытных учителей, работников техникумов и вузов. Налицо было снижение уровня общеобразовательной подготовки учащихся, так как «коренной недостаток школы в данный момент заключается в том, что обучение в школе не дает достаточного объема общеобразовательных знаний» [6, с. 157]. К тому же политехнизация школы стала приобретать в ряде случаев формальный характер, и школа не подготавливала детей как всесторонне развитых личностей.

Проведенное в 1931–1933 гг. реформирование школьной системы полностью устранило профессиональные уклоны, а с 1934 г. отменен был и труд как отдельный школьный предмет. Школы крестьянской молодежи (ШКМ), фабрично-заводские семилетки (ФЗС), существовавшие до 1934 г. как основные общеобразовательные школы в городе и на селе, были преобразованы в неполные средние общеобразовательные школы.

Все эти преобразования школьной системы были направлены на обеспечение возможно лучшей общеобразовательной подготовки учащихся. Однако со временем в работе школы вскрылись существенные недостатки: меньше, чем в предыдущий период, уделялось внимания общественно полезной работе учащихся; зачастую применялись словесно-книжные методы обучения; знания учащихся не все-

гда были тесно связаны с жизнью; самостоятельной работе учащихся не везде придавалось должное значение.

Со второй половины 50-х гг. (на XX съезде КПСС, 1956 г.) партия и правительство вновь обратились к вопросу профилизации и профессионализации общеобразовательной школы.

#### Литература

1. Волковский, А. Н. Основные задачи школы-семилетки при производстве [Текст] / А. Н. Волковский // Политехническая школа и производство. – М. : Транспечать. – 1926. – № 4. – С. 14–15.

2. II сессия совпрофобра и съезда губпрофобра [Текст]. – М. : Госиздат. – 1921. – 583 с.

3. Еженедельник Наркомпроса РСФСР. – 1927. – № 40. – С. 9.

4. Крупская, Н. К. Пед. соч. в 10 т. [Текст] / Н. К. Крупская ; под ред. Н. К. Гончарова, И. А. Каирова, Н. А. Константинова. – М. : Изд-во АПН РСФСР. – 1959. – Т. 4. – 630 с.

5. Крупская, Н. К. Пед. соч. в 10 т. [Текст] / Н. К. Крупская ; под ред. Н. К. Гончарова, И. А. Каирова, Н. А. Константинова. – М. : Изд-во АПН РСФСР. – 1962. – Т. 10. – 808 с.

6. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов (1917–1973) [Текст]. – М. : Педагогика. – 1974. – 559 с.

7. Равкин, З. И. Советская школа в период восстановления народного хозяйства 1921–1925 гг. [Текст] / З. И. Равкин. – М., 1959. – 346 с.

## **ПРАВСТВЕННОСТЬ КАК ПРИОРИТЕТНАЯ ЦЕННОСТЬ В ОБРАЗОВАНИИ НОВОГО ВЕКА**

***ГАЛЯНСКАЯ Т. В.***

*г. Миасс, Муниципальное образовательное учреждение  
средняя общеобразовательная школа № 20*

Современная модель образования была нормативно зафиксирована в Законе РФ «Об образовании». Основной функцией образования в данной модели является развитие личности. Средством, обеспечивающим это развитие, является содержание образования, складывающееся из общественного опыта. В XXI веке мы переходим на новую стадию развития человеческой цивилизации – информационную.

Н. Л. Худякова обращает внимание на два важных момента для организации образования. Первый – в условиях современного быстро меняющегося общества формирование содержания образования не может осуществляться на основе ориентации только на культуру определенного социума в данный момент его существования. Второй – открытия в области синергетики доказали, что развитие любой сложной системы имеет несколько альтернативных путей развития, и такой системе невозможно навязать какой-то определенный путь развития [5]. Исходя из этого, мы, занимающиеся поиском новых способов организации образования, должны с большим вниманием отнестись к изучению закономерностей развития человека и общества.

В настоящее время центральной идеей в обсуждении путей развития общества становится понятие взаимосдействия. Г. Н. Дульнев формулирует ряд общих свойств гармонично организованного общества: 1. Раскрывается потенциал личности: талант, интеллектуальные возможности человека, воля. 2. Открытость новым идеям, наличие высокой культуры, необходимая дисциплина труда. 3. Высокий уровень социальной защищенности и справедливости. 4. Выполнение условий экологического и нравственного императива. 5. Исключение геноцида со стороны каких-либо структур. 6. Рациональное сочетание свободы рыночных отношений с основополагающим воздействием общества [2, с. 69].

Д. Ф. Ильясов и Г. Н. Сериков отмечают, что при построении педагогической теории на основе системно-энергетического подхода образование представляется как деятельность и взаимодействие целостного человека с системно организованными педагогическими средствами. «Одним из оснований организации подобных педагогических средств является представление о человеке» [3] Каковы наши представления о человеке? Как и М. Шеллер, мы рассматриваем человека как гражданина двух миров: мира природы и мира духа. Именно в духовно-нравственном совершенствовании себя и человеческих отношений видят смысл и назначение человеческой жизни русские философы.

В. В. Розанов, И. А. Ильин, С. И. Гессен и другие философы считали, что образование призвано, прежде всего, изменять душу человека, возвышать ее стремления и должно быть направлено на духовное развитие человека совестливого, открытого и верного, умеющего соотносить свои интересы с интересами других людей. На основе развития данных идей разворачивается и обосновывается педагогика эмоционально-нравственного развития личности В. А. Сухомлинского, гуманная педагогика Ш. А. Амонашвили. Гуманно-личностный



подход к исследованию проблемы человека как космической структуры содержит космическое мышление.

А. А. Лебеденко выделяет основные идеи космического мышления, сформировавшегося в начале XX века. Вот некоторые из них:

1. Космос рассматривается не только как астрономическое понятие, а во всем его энергетическом богатстве и многообразии состояний материи.

2. Взаимосвязь между космическими процессами и бытием человека должна учитываться при исследовании человека и космоса.

3. Человек – часть Космоса, несущая в себе этот Космос.

4. Дух – одно из важнейших явлений, связывающих внутренний мир человека с глубинами Космоса.

5. Человек является субъектом и сотрудником космических сил.

6. Новая система познания, соответствующая гуманному мышлению, тесным образом связана с нравственными и этическими состояниями сознания человека [4].

Согласно одному из эмпирических обобщений синергетики, вселенная – единая самоорганизующаяся система. Процессы для всех составляющих этой системы едины, в том числе и для живого и социального миров. В эволюционном процессе все элементы связаны между собой. Значит, изменению подлежит и человек. Как отмечает Л. В. Шапошникова, в новом XXI веке планета переходит на следующий эволюционный виток развития, и это влечет за собой процесс преобразования человека: на смену человеку разумному идет человек духовный.

Образование – основной канал целенаправленного внесения в общественное сознание приоритетных ценностей, стержнем которых выступают свобода и нравственность. Сохранение и нравственно выверенное обновление образования позволят открыть новые перспективы личностного и социального развития.

#### Литература

1. Артемьев, В. М. Ценности нового века: свобода и нравственность [Текст] / В. М. Артемьев // Социально-гуманитарные знания. – 2002. – № 4. – С. 173.

2. Дульнев, Г. Н. «Золотое сечение жизни». Введение в синергетику [Текст] / Г. Н. Дульнев // Культура и время. – 2006. – № 2.

3. Ильясов, Д. Ф. Принцип регулируемого эволюционирования в педагогике [Текст] / Д. Ф. Ильясов, Г. Н. Сериков. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 336 с.

4. Лебеденко, А. А. Философия сердца в концепции гуманной педагогики [Текст] / А. А. Лебеденко. – М. : Изд. дом Шалвы Амонашвили, 2005. – 128 с.

5. Худякова, Н. Л. Развитие человека и воспитывающая функция образования [Текст] / Н. Л. Худякова. – Челябинск : Изд-во ЧелГУ, 2002. – 146 с.

6. Шапошникова, Л. В. Наука и Живая Этика [Текст] / Л. В. Шапошникова // Педагогика культуры. – 2005. – № 3/4. – С. 5–11.

## РАЗДЕЛ 5

### **Инновации как атрибут профессионального образования. Философия регулируемого эволюционирования в осуществлении инновационной деятельности**

---

---

#### **КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

*СУЗДАЛЬЦЕВА Т. И., СИДОРОВ О. И.*

*г. Новосибирск, Сибирский институт повышения квалификации*

В июне 2006 г. в Москве состоялась Всероссийская конференция «Дополнительное профессиональное образование и социально-экономическое развитие регионов». Одним из основных аспектов развития системы ДПО, обозначенных в выступлениях, является выдвижение системы ДПО на ведущее место по установлению соответствия профессиональной компетенции трудоспособного населения актуальным запросам экономики России.

Система учреждений дополнительного профессионального образования руководителей и специалистов начала создаваться после принятия Постановления Совета Министров СССР от 6 июня 1967 г. № 515 «О совершенствовании системы повышения квалификации руководящих работников и специалистов промышленности, строительства, транспорта, связи и торговли», согласно которому министерства и ведомства стали образовывать отраслевые институты повышения квалификации (ИПК) и их филиалы. В это же время в Министерстве среднего машиностроения, ныне Федеральном агентстве по атомной энергии (Росатом), начала формироваться система дополнительного профессионального образования, центральное место в которой было отведено институту повышения квалификации и его филиалам. Несмотря на изменения и преобразования, связанные с реформировани-

ем политической и экономической жизни страны, система подготовки и повышения квалификации персонала атомной отрасли действует и развивается.

Приоритетными направлениями деятельности институтов повышения квалификации являются: 1. Удовлетворение потребности предприятий отрасли в квалифицированных кадрах. 2. Формирование профессиональной компетентности специалистов. 3. Выполнение научной, аналитической и методической работы с целью совершенствования нормативно-правовой базы, регламентирующей функционирование отраслевой системы подготовки кадров.

В настоящее время одним из пяти институтов повышения квалификации, осуществляющих переподготовку и повышение квалификации персонала Росатома, является Автономная некоммерческая организация «Сибирский институт повышения квалификации» (Росатом) (АНО «СИПК» (Росатом)) (г. Новосибирск).

Между Институтом и Федеральным агентством по атомной энергии заключено Соглашение, в котором определены его задачи по подготовке и повышению квалификации персонала отраслевых предприятий Сибирского региона.

В целях развития и совершенствования обучения персонала Росатома ИПК провели анализ системы подготовки и повышения квалификации и приняли участие в разработке нормативно-правовой базы профессионального образования. основополагающим документом является отраслевой стандарт (ОСТ) «Система менеджмента качества организаций. Управление персоналом. Профессиональное обучение персонала. Общие требования» (ОСТ 95 10581–2003). Указанный стандарт рассматривает систему профессионального обучения персонала отрасли в целом и устанавливает требования к ее функционированию.

В дополнении к нему был разработан ряд нормативно-методических документов, конкретизирующих требования к элементам системы профессионального обучения персонала. Среди них особое место занимает серия стандартов по обеспечению квалификации и компетентности персонала, где указываются основные требования по обеспечению квалификации и компетентности персонала организаций, в состав которых входят радиационно-опасные и ядерно-опасные производства и объекты.

«Серия стандартов Росатома по обеспечению квалификации и компетентности персонала» включает: 1) ОСТ 95 10584–2003 Квалификация и компетентность персонала. Общие требования; 2) Р 95 1–2005 Рекомендации по определению потребности в обеспечении ква-

лификации и компетентности персонала; 3) Р 95 2–2005 Рекомендации по разработке программ подготовки и поддержания квалификации персонала; 4) Р 95 3–2005 Рекомендации по организации работ по обеспечению квалификации и компетентности персонала; 5) Р 95 4–2005 Рекомендации по проведению оценки процессов обеспечения квалификации и компетентности персонала.

Основным из представленных стандартов является Стандарт «Квалификация и компетентность персонала. Общие требования» (ОСТ 95 10584–2003). В нем указаны основные требования по обеспечению квалификации и компетентности персонала организации, которая обеспечивает необходимую компетентность персонала путем его подбора, развития профессионально важных личных качеств, непрерывного обучения (подготовки, поддержания квалификации, профессиональной переподготовки) и приобретения им опыта работы.

«Рекомендации по определению потребности в обеспечении квалификации и компетентности персонала» (Р 95 1–2005). В этом документе даются рекомендации по выполнению анализа потребности в обеспечении квалификации и компетентности персонала организации; указывается информация, которая должна быть проанализирована (прием, увольнение, о заявленной потребности подразделений в профессиональном обучении персонала и др.) для этих целей.

«Рекомендации по разработке программ подготовки и поддержания квалификации персонала» (Р 95 2–2005). Рекомендации носят инструктивный характер и определяют порядок разработки, содержание программ обучения, направленных на формирование, сохранение и повышение такого уровня подготовленности работников, который соответствует квалификационным характеристикам и другим требованиям, установленным для соответствующей должности и профессии.

«Рекомендации по организации работ по обеспечению квалификации и компетентности персонала» (Р 95 3–2005). В настоящих рекомендациях представлены основные требования к процессам по обеспечению квалификации и компетентности персонала, которые являются частью общего процесса в организации по управлению человеческими ресурсами. Они включают в себя подбор персонала; подготовку персонала; поддержание квалификации персонала; повышение квалификации персонала.

«Рекомендации по проведению оценки процессов обеспечения квалификации и компетентности персонала» (Р 95 4–2005). В этом документе описывается порядок оценки всех процессов обеспечения квалификации и компетентности персонала, указанных в предыдущих

рекомендациях, который состоит из следующих этапов: мониторинга и измерения; анализа данных; улучшения процессов.

Анализ отраслевых стандартов показывает, что важнейшими понятиями для характеристики профессионального уровня специалиста являются: «квалификация», «компетентность», «компетенция», которые сформулированы следующим образом. Квалификация – подготовленность работника организации к выполнению трудовых функций, включающая профессиональное образование, профессиональные знания, умения и опыт работы (ОСТ 10588–2004). Компетентность – выраженная способность работника применять на практике свою квалификацию (ОСТ 10588–2004). Компетенция – один элемент из совокупности взаимосвязанных знаний, умений и отношений, необходимых для выполнения деятельности (ОСТ 10588–2004).

Рассмотрим теоретический аспект содержания понятий «квалификация», «компетентность», «компетенция».

Следует различать психологический смысл понятий «компетентность» и «квалификация». Присвоение квалификации специалисту требует от него не опыта в этой профессии, а соответствия приобретенных в процессе обучения знаний и умений образовательному стандарту. Квалификация – это степень и вид профессиональной обученности (подготовленности), позволяющие специалисту выполнять работу на определенном рабочем месте. Специалист приобретает квалификацию прежде, чем начнет складываться соответствующий профессиональный опыт [1].

Понятия «компетентность» и «компетенция», их применение активно обсуждаются исследователями: педагогами и психологами (Э. Ф. Зеер, А. М. Новиков, А. К. Маркова, С. Г. Молчанов, А. И. Турчинов, А. В. Хуторской, С. Е. Шишов и др.). Теоретический анализ этих понятий позволяет сказать, что в настоящее время нет единой точки зрения на определение содержания этих понятий. Компетентность (от лат. *competens (competentis)*) переводится как «соответствующий, способный» и означает: 1) обладание знаниями в какой-либо области, позволяющими работнику судить о чем-либо предметно, с учетом различных точек зрения; 2) обладание компетенций [2, с. 116–117]. Компетентность – личные возможные должностного лица, его квалификация (знания, опыт), позволяющие принимать участие в разработке круга решений и решать самому вопросы благодаря наличию у него определенных знаний, навыков [3, с. 68].

А. И. Турчинов рассматривает компетентность как степень выраженности, проявленности присущего человеку профессионального опыта в рамках компетенции конкретной должности. Только в этом

случае можно ожидать проявления от человека профессионализма – компетентности на его работе. Поэтому компетентность специалиста – это показатель степени соответствия, адекватности его профессионализма и содержания компетенции должности. Профессионализм выступает как необходимое условие компетентности.

А. К. Маркова считает, что компетентность определяется как сочетание психических качеств, как психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно (действенная компетентность), как обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции [4, с. 123].

По мнению С. А. Дружилова, компетентность специалиста обеспечивается тем, какие границы и уровни осведомленности он стремится установить. Со временем то, что составляло его компетентность, перемещается в сферу профессионального опыта. Тогда становится возможным (или, напротив, затруднительным) развитие нового уровня и границ профессиональной компетентности на основе приобретенного профессионального опыта. Следуя динамике профессионального развития, то, что сегодня является квалификацией и компетентностью, завтра составит его профессиональный опыт, создаст необходимую базу для нового уровня и границ компетентности [1].

Рассмотрим содержание понятия «компетенции». Ряд исследователей рассматривают компетенцию как категорию, бесспорно относящуюся к области умений, а не знаний (Л. Н. Боголюбов, А. Н. Дахин, А. В. Хуторской, С. Е. Шишов). Но, относясь к области умений, компетенция – это не собственно умение, а его проявление. Компетенция – совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним.

Компетенции описывают, характеризуют действия, умения, это своего рода их оценка, выражающая связь между знанием и ситуацией. Более того, это способность найти, обнаружить процедуру (знание и действие), подходящую для решения проблемы, что особенно важно в профессиональной сфере [5].

Наиболее содержательное определение компетенции дается в Энциклопедическом словаре работника кадровой службы. Компетенция – это единство знаний, профессионального опыта, способностей действовать и навыков поведения индивида, определяемых целью, заданностью ситуации и должностью. Компетенция относится к данной конкретной ситуации, комбинирует и соединяет динамичным образом составляющие ее элементы для адаптации к требованиям должности.

Для определения содержания компетенции необходим детальный анализ всех видов деятельности, осуществляемых в данной должности, а также выявление различных видов требуемых знаний, навыков; построение иерархии компетенции с учетом развития всех ее составляющих; определение составляющих компетенции, общих для различных направлений деятельности на данной должности [2].

Известно, что между знанием и действием на практике существуют сложные отношения. Проблема состоит в том, чтобы определить те знания, которые бы обеспечили формирование необходимых компетенций. При таком подходе одну из важных позиций занимает классификация компетенций. Анализ существующих подходов к классификации компетенций позволяет сделать вывод, что общим типом компетенции является ключевая компетенция. Кроме нее выделяются общие, базовые, специальные, личностные компетенции.

Понятие ключевых компетенций собственно не является новым: ему дано достаточно широкое толкование в педагогике, психологии и профессиографии. Симпозиум «Ключевые компетенции для Европы» (Берн, 1996 г.) представил их перечень, для профессионального образования они интерпретируются действительно как ключевые. К ним отнесены: социальная, коммуникативная, когнитивная, социально-информационная, специальная.

Ключевые компетенции представляют собой межкультурные и межотраслевые знания и умения, общие способности специалиста к адаптации и продуктивной деятельности в различных профессиональных сообществах [1]. Этот список типов компетенций не является исчерпывающим, а может видоизменяться и варьироваться в зависимости от специальностей и должностей слушателей.

Мы разделяем точку зрения Т. А. Петровой и под содержанием понятия профессиональная компетентность понимаем совокупность ключевых, базовых и специальных компетенций. При этом базовые компетенции, необходимые для осуществления основных видов профессиональной деятельности специалиста, составляют ядро (базу, основу, инвариант) профессиональных компетенций специалиста; а специальные компетенции, необходимые для осуществления конкретного вида профессиональной деятельности, являются частными компетенциями по отношению к базовым и составляют вариативную часть профессиональных компетенций специалиста [6, с. 74–80].

Таким образом, понятия «компетентность» и «компетенция» наиболее полно характеризуют степень подготовленности работника для качественного выполнения трудовых функций.



В современных условиях важнейшим показателем выходит качество подготовки специалиста, которое должно соответствовать требованиям рынка труда. И показателем качества подготовки специалиста становится его компетентность и сформированные у него компетенции. В этой связи следует разрабатывать такие критерии качества подготовки и повышения квалификации специалистов, которые позволят в максимальной степени приблизить результаты обучения к ожиданиям работодателей, к привычным для них процедурам оценки и развития персонала организаций [7]. Таким образом, «подход, основанный на компетенциях, позволяет увязать в единое целое управление человеческими ресурсами: при подборе персонала, планировании карьеры, оценке исполнения и развитии в грядущие годы» [8].

Одним из важнейших вопросов, стоящих перед образовательными учреждениями системы ДПО (институтами повышения квалификации), является вопрос формирования программ подготовки и повышения квалификации специалистов на принципах компетентного подхода, т.е. принятия компетенций в качестве основы для определения содержания образовательных программ. Для этого необходимо разработать обоснованный перечень компетенций (модель компетенций), которые должны быть сформированы у обучающихся. Причем при проектировании дополнительных профессиональных программ акцент необходимо сместить на результаты обучения, которые должны стать для слушателей и их работодателей важным источником информации о достигнутых компетенциях; она может быть использована, например, в процедурах аттестации работника, прошедшего переподготовку (повышение квалификации) [7, с. 4–5].

Приведенные выше нормативно-правовые документы, анализ теории и практики позволяют сделать следующие выводы:

– Модернизация системы дополнительного профессионального образования должна осуществляться на принципах компетентного подхода, что позволит обеспечить соответствие качества подготовки специалистов требованиям рынка труда. Для этих целей необходимо разрабатывать содержание программ дополнительного профессионального образования на основе компетенций.

– Дальнейшее совершенствование системы ДПО атомной отрасли должно определяться задачами, стоящими перед отраслью и основываться на положениях, определенных в нормативно-методических документах.

– Основным стратегическим направлением деятельности ИПК должно стать повышение эффективности образования и профессиональной компетентности слушателей.

## Литература

1. Дружилов, С. А. Становление профессионализма человека как реализация индивидуального ресурса профессионального развития [Текст] / С. А. Дружилов. – Новокузнецк : ИПК, 2002. – 242 с.
2. Анисимов, В. М. Энциклопедический словарь работника кадровой службы [Текст] / В. М. Анисимов и др. ; под общ. ред. В. М. Анисимова. – М. : ИНФРА-М, 1999. – С. 116–117.
3. Толковый словарь по управлению [Текст]. – М. : Изд-во «Аланс», 1994.
4. Маркова, А. К. Психология профессионализма [Текст] / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996.
5. Зникина, Л. С. Формирование профессионально-коммуникативной компетенции менеджеров [Текст] / Л. С. Зникина, Г. В. Неупокоева. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т; Урал. отд. РАО, 2004. – 146 с.
6. Петрова, Т. А. Подготовка менеджеров в образовательных учреждениях СПО на основе компетентностного подхода [Текст] / Т. А. Петрова // Содержательный и процессуальные аспекты образования молодежи в учебных заведениях : сб. науч. тр. – Челябинск : ЧГАУ, 2004. – С. 74–80.
7. Фролов, Ю. В. Прогнозирование рынка труда как основа проектирования программ дополнительного профессионального образования [Текст] / Ю. В. Фролов, Д. А. Махотин, С. В. Ануфриев // Дополнительное профессиональное образование. – 2006. – № 7. – С. 4–5.
8. Спенсер-мл., Лайл М. Компетенции на работе. Модели максимальной эффективности работы [Текст] / Лайл М. Спенсер-мл., Сайн М. Спенсер. – М. : НИРРО, 2005. – 384 с.

## **ПРОФИЛАКТИКА ФОРМИРОВАНИЯ АСОЦИАЛЬНЫХ ГРУПП В УЧРЕЖДЕНИЯХ НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

***МАЗИНА О. Н.***

*г. Оренбург, Оренбургский государственный университет*

В современном российском обществе все более усложняются механизмы социального развития, поэтому обеспечение успешной социализации молодежи сегодня является одним из приоритетных направлений работы государства, в частности, системы профессионального образования. Важнейшим аспектом данной работы выступает

профилактика формирования подростковых асоциальных групп.

Группирование – закономерное явление для значительного периода развития личности человека. Оно начинается с первых классов школы и активизируется к началу предкубертатного возраста – с 10–12 лет, во многом определяя развитие личности в подростковом и юношеском возрастах. Процессы группирования определяют социально-психологическую структуру учебной группы, влияют на формирование отношений дружбы в ней и за ее пределами, характер внеучебной деятельности подростка. В группах развиваются способности и навыки подростка к коммуникации и кооперации, нравственные чувства, формируется такое интегративное качество, как социальная компетентность.

Групповые процессы играют одну из ведущих ролей среди механизмов, порождающих асоциальное, а впоследствии и антисоциальное (преступное) поведение. Это подтверждают исследования процессов группирования в молодежной среде и социологический анализ данных о молодежной преступности [1].

Возникновению асоциальных подростковых групп предшествует определенный период формирования личности их будущих членов и самих этих групп как целого. Поэтому научиться своевременно распознавать, предотвращать и корректировать неблагоприятное течение этого процесса необходимо каждому педагогу. Но особенно это важно для сотрудников организуемых в настоящее время психолого-педагогических и социально-педагогических служб учреждений профессионального образования.

Распространенность неформальных групп в среде несовершеннолетних вызывается, прежде всего, возрастной особенностью психики подростков. В групповой форме межличностного общения удовлетворяются их потребности в обсуждении и осмыслении своих физических и психологических проблем, информации, получаемой ими из разных источников, в сопереживании по поводу тех или иных обстоятельств личной жизни. Чем моложе подросток, тем значимее для него роль группы, что связано с формированием в раннем возрасте мотивационной сферы поведения. Психологи и педагоги отмечают и другую закономерность: особую тягу к неформальным уличным компаниям подростков, находящихся в неблагоприятных условиях жизни и воспитания [2].

Существование и количественный рост неформальных подростковых групп, в том числе и социально-негативной направленности, обусловлено не только потребностью несовершеннолетних в самовыражении и не может быть рассмотрено только как следствие отсутст-

вия спортплощадок или умелых педагогов. Это – прежде всего результат несознательной реакции подростков на рост общественных противоречий.

Снижение референтной значимости ведущих институтов социализации обуславливает превращение общения и деятельности на уровне неформальных групп в доминирующий фактор, обеспечивающий процесс усвоения несовершеннолетними социального опыта и общественных ценностей, в главный механизм формирования мотивов поведения потребностей и интересов подростков. В настоящее время, когда неформальные дружеские связи в подростковой среде получили достаточно широкий размах, взаимное влияние участников неформальных групп друг на друга существенно усилилось.

В современной научной и методической литературе проблема формирования подростковых асоциальных групп в плане использования возможностей воздействовать на этот процесс со стороны учреждения начального профессионального образования представлена недостаточно. Тезаурус применительно к рассматриваемой области включает в себя большой массив понятий и терминов, которые нередко трактуются по-разному. Под асоциальным мы понимаем такое поведение подростков, которое противоречит официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам и ожиданиям в отношении поведения с учетом его возраста (В. Е. Каган, К. К. Платонов) [3].

К асоциальному поведению подростков традиционно относят совокупность явлений, отражающих очевидные нарушения развития личности и ее социализации. Среди них: патологическая лживость, внутрисемейное и внесемейное (уличное) воровство, уходы и побеги из дома (с их переходом в безнадзорность, бродяжничество и попрошайничество), прекращение учебной деятельности и уходы из учреждения образования, хулиганство и другие преступления против личности, разные формы и степени агрессивного поведения, употребление психоактивных веществ и зависимость от них, ранняя и нравственно неконтролируемая половая жизнь, азартные (корыстные) игры, в том числе с использованием персональных компьютеров, и зависимость от них [4].

Все обозначенные «традиционные» проявления асоциального поведения, по нашим данным, быстрее протекают в сторону отягощения и легче переходят в преступное поведение именно в условиях групп. Кроме того, часть из них как раз и возникает в результате трансформации в асоциальные вполне благополучных в социальном плане групп.

По нашему убеждению, обеспечение специалистов психолого-педагогических и социально-педагогических служб учреждений начального профессионального образования методами своевременного распознавания, профилактики и коррекции ранних проявлений группового и индивидуального асоциального поведения позволит повысить эффективность профилактической работы с молодежью.

При разработке оптимальных механизмов профилактики и коррекции подростковых асоциальных групп мы придерживались концепции о ключевой роли сочетания двух направлений: опережающего формирования учреждением образования механизмов группирования и управления ими в системе социального воспитания и психолого-медико-педагогической коррекции кризисов развития подростка. Мы рассмотрим первое из этих направлений, полагая, что второе уже достаточно широко представлено в литературе (А. И. Захаров; Р. В. Овчарова; Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис; А. С. Спиваковская).

В условиях современного состояния начального профессионального (как разновидности социального) воспитания, в период переосмысления прежних и становления новых принципов и методов воздействия на групповые процессы в среде подростков и оказания индивидуальной помощи воспитанникам данная проблема имеет весьма слабое системное обоснование и методическое обеспечение.

В учебных и научно-методических пособиях перечисляются лишь общие способы, к которым относятся индивидуальные и групповые беседы; создание специальных ситуаций в жизнедеятельности воспитательных организаций; работа со значимыми лицами; переориентация индивидуальных и групповых интересов; ролевые игры; рекомендации для чтения специальной литературы; привлечение специалистов-психологов, психотехников и некоторых других [5].

Анализ результатов экспериментальной работы позволил выделить и распределить во времени наиболее эффективные воспитательные профилактические технологии формирования групповых процессов, обеспечивающие его развитие как социальной группы на всем протяжении обучения.

Технологии знакомства, группового и ролевого структурирования обеспечивают принятие подростка группой, способствуют самопринятию, познанию себя и группы, создают возможности для поиска и нахождения в процессе группового взаимодействия социально приемлемых ролей, реализация которых обуславливает личностный рост подростка, его социальную компетентность и сплоченность группы.

Введение и создание правил и норм жизни, традиций предполагают на первом этапе знакомство с нормами и правилами жизни обра-

зовательного учреждения, его традициями, задаваемыми взрослыми (педагоги, родители – бывшие выпускники) и старшими сверстниками, а на втором – создание и поддержание собственных, привлечение к их реализации младших сверстников. Это обеспечивает стабилизацию отношений, преемственности в сохранении и передаче социально приемлемых, социально полезных и социально ценных способов поведения и деятельности.

Технология индивидуальных и групповых поручений и их обмена обеспечивает возможность успешной самореализации подростка с учетом его индивидуальных интересов, способностей, достижений; способствует развитию волевой сферы личности, повышению самооценки и самоуважения, выработке навыков сотрудничества, взаимозаменяемости, ответственности за группу; создает баланс между обособлением, автономностью от группы и принадлежностью к ней, сопричастностью с ней (профилактика эгоистического и индивидуалистического поведения, а также психологически зависимого, подчиняемого поведения).

Формирование актива группы и развитие самоуправления способствуют освоению подростками позитивных способов социального взаимодействия в группе, управления группой сверстников, организации ее жизнедеятельности в наиболее важных в соответствии с возрастом и интересами сферах; тренируют навыки принятия решений, ответственности за результат и последствия деятельности группы и своей собственной. Представительство группы в органах самоуправления обеспечивает психологическую идентификацию себя с учебной группой как с социальной группой, входящей в более сложную.

Технология групповой персонификации пространства (психологической идентификации учащегося с учебной группой) предполагает наличие фиксированной территории как основы групповой идентичности, отделение ее от других, обустройство, эстетизацию и заботу о сохранности имущества, символов и т.д., специфическое эмоциональное отношение как «к своему». Это повышает интенсивность взаимодействия в первичных коллективах и между ними, способствует сплоченности группы, снижению частоты проявлений агрессивного поведения в групповом и межгрупповом взаимодействии.

Технология планирования, подготовки, реализации и анализа коллективных творческих дел кроме перечисленных в названии навыков способствует развитию отношений сотрудничества, заботы о группе, коллективе; задает социально ценную направленность активности, инициативы и деятельности подростков; обеспечивает посте-

пенное в соответствии с возрастными задачами их усложнение и обогащение; создает условия для принятия подростка группой и вхождения в нее, для самопознания, самоопределения, самореализации и самоутверждения в ней и тренирует социально приемлемые и социально ценные способы их достижения.

Технология анализа педагогом (или другим значимым взрослым) коллективного творческого дела и его анализа учащимися формирует умения подводить итоги, оценивать результат деятельности, формулировать причины успехов и неудач, навыки доброжелательного, неагрессивного отношения друг к другу, «авансирования», психологической поддержки друг друга, психологической защиты новичков и слабых, выявления трудностей и проблем, особенностей поведения, которые необходимо учесть на будущее.

Формирование инициативных групп, советов дела обеспечивает объединение подростков по интересам, по желанию общаться и заниматься совместной деятельностью; создает и поддерживает отношения дружбы, взаимной ответственности (представительство микрогруппы в Совете дела) и ответственности за порученное дело, развивает навыки организатора, лидера, руководителя, дипломата, коммуникатора, творческие способности.

Участие в жизни учебной группы социально успешных значимых взрослых (родителей, выпускников, известных граждан) обеспечивает участие взрослых в жизнедеятельности групп учащихся, задает социально приемлемые, социально полезные и социально ценные способы самореализации и самоутверждения, создает условия для идентификации с социально успешными людьми, компенсируя отчасти нарушение этих функций в семье.

Шефство старших учащихся над первокурсниками обеспечивает «удвоение» жизнедеятельности старших учащихся, позволяя им быть старшими, организовывать и управлять первокурсниками, передавая им традиции, делясь собственным опытом, заботясь о них. С одной стороны, это является основой демократических отношений, отношений взаимной заботы и ответственности (в противовес группам типа «банды» или отношениям по типу «дедовщины»), а с другой – позволяет отчасти компенсировать недостаток опыта общения с младшими и старшими сверстниками в современных семьях с одним ребенком.

Ведение летописи и создание музея учебной группы способствует созданию истории учебной группы, бережному отношению к традициям, их хранению и передаче, углубляет процессы идентификации с учебной группой, причастности к его истории и позволяет

найти успешные способы самореализации и самоутверждения не только среди сверстников, но и среди взрослых.

Классное собрание как социально-психологическая технология работы педагога – формирует навыки сбора, анализа, обобщения и систематизации информации по актуальным для учащихся вопросам и проблемам их возрастного развития, функционирования и динамики группы, происходящим жизненно важным событиям в группе, учреждении образования, стране; развивает умение участвовать в дискуссии, вести ее, формулировать и принимать решения, конструировать возможные способы их достижения, осуществлять обратную связь.

Таким образом, рассмотренные технологии организации групповых процессов просоциальной направленности в учебной группе являются более эффективными, если обеспечиваются воспитательной системой учреждения образования и включают: создание общественной организации; развитие системы самоуправления; общие коллективные творческие дела в основных сферах жизнедеятельности (познание, общение, предметно-практическая и духовно-практическая деятельность, спорт, игра); ключевые творческие дела (интегрирующая доминанта); создание и развитие традиций, издание газеты, ведение летописи и создание музея.

Реализация совокупности предложенных технологий позволяет педагогу овладеть навыками формирования и управления групповыми процессами подростков.

### Литература

1. Алемаскин, М. А. Психологическая характеристика личности подростков-правонарушителей [Текст] / М. А. Алемаскин // Вопросы изучения детей с отклонениями в поведении. – М., 1968. – С. 87–100.

2. Башкатов, И. П. Психология неформальных подростково-молодежных групп [Текст] / И. П. Башкатов. – М. : Изд-во «Информпечать», 2000.

3. Забрянский, Г. И. Механизмы формирования антисоциальных подростковых и юношеских групп [Текст] / Г. И. Забрянский // Криминологи о неформальных молодежных объединениях. – М. : Юридическая литература, 1990. – С. 46–55.

4. Коломинский, Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности) [Текст] : учеб. пособие / Я. Л. Коломинский. – Минск : Тетра-Система, 2000.

5. Мудрик, А. В. Введение в социальную педагогику [Текст] : учеб. пособие для студентов / А. В. Мудрик. – М. : Институт практической психологии, 1997.



## ИННОВАЦИИ КАК АТТРИБУТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*АНДРЕЕВА И. Г., БУРОВА Л. С.*

*г. Балашов, Балашовский филиал Саратовского государственного  
университета им. Н. Г. Чернышевского*

Отличительной характеристикой современного образования является пристальное внимание к инновационной деятельности педагогического корпуса. В широком смысле инновации можно определить как обновление или введение новизны в уже существующее и известное. Изучением инновационных процессов занимались следующие исследователи: А. И. Пригожин, Н. И. Лапин, Б. В. Сазонов, В. С. Толстой, А. Г. Кругликов, А. С. Ахнезер, Н. П. Степанов и др.

В работе А. И. Пригожина дается такое определение: нововведение (инновация) – это целенаправленное изменение, которое вносит в определенную социальную единицу – организацию, поселение, общество, группу – новые, относительно стабильные элементы [2].

Современный словарь по педагогике Е. С. Рапацевича дает следующее определение: инновация педагогическая – нововведение в педагогическую деятельность, изменение в содержании и технологии обучения и воспитания, имеющие своей целью повышение их эффективности [1].

По определению В. А. Сластенина, инновационность – это прежде всего открытость, проницаемость для иного, отличного от собственного, мнения. Речь идет о готовности и умении отнестись к своей позиции не как к единственно возможной и единственно истинной [2].

Инновационные процессы затрагивают всю систему современного образования, а следовательно, и его первоначальную ступень – дошкольное образование. Личность педагога дошкольного образования играет одну из главных ролей в организации и внедрении инновационной деятельности в образовательный процесс дошкольного учреждения. В данной связи задачей высшей школы является развитие творческой индивидуальности будущего педагога, что будет способствовать в дальнейшем организации успешного совместного общения педагога и ребенка, основанного на сотрудничестве. Достижение цели воспитания – творческой личности – возможно при условии перехода от авторитарной педагогики к новой личностно-ориентированной, выдвигающей в качестве своего главного принципа гуманистическую направленность, на основе которой и строится вся система ее теоретических положений. Данный принцип подробно раскрывается в современных педагогических трудах (В. И. Андреев, А. П. Валицкая). Вы-

деляются два субъекта педагогической деятельности – педагог и ребенок, что делает ее сложной, нестандартной, творческой. Педагог учитывает особенности ребенка, его потребности, эмоции, возможности, стимулирует его активность, не подавляет своим авторитетом. Вся деятельность приобретает личностную значимость для ребенка, окрашивается яркими эмоциональными открытиями, радостью самостоятельного продвижения, удовлетворение своими находками, приобретениями. Вместе с тем в этих условиях формируются ценные проявления активности и самостоятельности детей, которые при устойчивом укреплении субъектной позиции могут стать их личностными качествами. При таком роде взаимодействия развиваются способность детей к сотрудничеству, инициативность, творческое начало.

Наиболее сложным для педагогов является выбор технологий воспитания и обучения дошкольников в структуре реализации современных программ. Большое значение для организации образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении имеет использование активных методов и приемов обучения и воспитания, реализации инновационного подхода в подборе технологий.

Образовательный процесс позволяет организовать обучение детей на интегрированных разноплановых занятиях, где особенно важной задачей для педагогов является выбор методов и приемов в зависимости от возраста, уровня развития ребенка и его индивидуальности. Можно предложить следующие методы, направленные на активизацию познавательной деятельности детей:

- открытий: этот метод основан на том, что педагог предлагает нестандартное решение интеллектуальной задачи, которое противоречит индивидуальному опыту детей;
- вариативных заданий, которые заставляют детей задавать вопросы, направленные на получение дополнительной информации;
- проявления творческой активности;
- «преднамеренных ошибок» (по Ш. А. Амонашвили), когда педагог избирает неверный путь достижения цели, а дети обнаруживают это и начинают предлагать свои пути и способы решения задачи;
- проведения опытов.

В широком спектре альтернативных и инновационных программ особый интерес вызывают программы, которые ориентированы на развитие памяти, внимания, формирование учебных навыков, пропедевтическое обучение математике и чтению. В стороне остаётся творческое, моторное, речевое и личностное развитие ребёнка. В современных социокультурных условиях изменяются критерии, формы, методы работы, уровни взаимоотношений между родителями, педагога-

ми и детьми. Современные тенденции дошкольного образования сохраняют права детей на полноценное развитие. Следует стремиться к использованию педагогических технологий, ориентированных на положительную динамику в развитии ребёнка. Если в дошкольном детстве интеллект и эмоции должным образом не развиваются, то впоследствии не удастся реализовать потенциальные возможности ребёнка в полной мере. В ходе анализа программ необходимо концентрировать внимание педагогов дошкольного образования на методах, формах, средствах, которые предлагаются для достижения познавательной активности дошкольников [3].

В современных дошкольных образовательных учреждениях используется комплекс программ, направленных на разностороннее развитие детей – «Радуга», «Детский сад – дом радости», «Развитие», «Одаренный ребенок», «Истоки», «Детство», «Из детства в отрочество», «Юный эколог», «Я – человек», «Наследие» и многие другие. Представим некоторые программы.

Программа «Радуга» разработана коллективом НИИ школ под руководством Т. Н. Дороновой. Рассчитана на работу с детьми 2–7 лет, содержит перечень программных задач в соединении с методическими рекомендациями по их реализации и организации жизни детей.

Программа «Детство» разработана коллективом кафедры дошкольной педагогики Санкт-Петербургского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена – В. И. Логиновой, Т. И. Бабаевой и др. Программа и педагогическая технология направлены на обеспечение единого процесса социализации и индивидуализации личности. В основе – интеграция познания, общение со взрослыми и сверстниками, игры и другие виды детской деятельности.

Программа «Развитие» разработана авторским коллективом Института дошкольного образования и семейного воспитания РАО под руководством Л. А. Венгера, продолжилась работа под руководством О. М. Дьяченко. Программа требует установления новых взаимоотношений взрослых с детьми на основе личностно-ориентированной модели воспитания, предполагает использование новых форм и методов. Развивающее обучение характеризуется самостоятельным поиском ребенка в решении различных проблем, осмысленным усвоением знаний, формированием активности, самостоятельности. Таким образом, в программе «Развитие» формирование активности является одним из условий развития способностей ребенка.

Программа «Одаренный ребенок» разработана тем же авторским коллективом. Программа направлена на развитие умственных и художественных способностей детей. Основная задача состоит в том,

чтобы обеспечить совершенствование творческих способностей дошкольников.

Таким образом, программы обучения и воспитания детей должны ориентироваться на активизацию коммуникативной, интеллектуальной, эмоционально-волевой и двигательной сторон психического развития. Необходимо увеличивать время занятий музыкой, ритмикой, театрализованной, изобразительной, художественно-речевой деятельностью. Это позволяет максимально реализовать возможности детей, адаптироваться в современной социокультурной среде. Эффективная реализация программ возможно при условии, если педагог обладает творческой инициативой, интеллектуальными способностями и высоким профессионализмом.

#### Литература

1. Современный словарь по педагогике [Текст] / сост. Е. С. Рапацевич. – Мн. : Современное слово, 2001.
2. Слостенин, В. А. Педагогика: Инновационная деятельность [Текст] / В. А. Слостенин, Л. С. Подымалова. – М. : Магистр, 1997.
3. Фади́на, Г. В. Инновационные технологии дошкольного образования в современных социокультурных условиях [Текст] : учеб.-метод. пособие / Г. В. Фади́на, И. Г. Андреева, Е. А. Лобанова. – Балашов : Изд-во «Николаев», 2004.

## **ВЛИЯНИЕ БИОГРАФИЙ ВЫДАЮЩИХСЯ СПОРТСМЕНОВ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ СПОРТИВНЫХ ШКОЛ**

***БЫКОВА Л. В.***

*г. Екатеринбург, Уральский государственный педагогический университет*

Идея витагенного образования была выдвинута в конце 90-х гг. XX века А. С. Белкиным. Среди причин её появления автор прежде всего называет противоречие между утвердившейся в педагогической науке концепцией педагогического взаимодействия, основанного на сотрудничестве и субъект-субъектных отношениях участников образовательного процесса, и реальной действительностью. Учителя выступают в качестве гносеоносителей, коммуникаторов и трансляторов знания, а ученики – это реципиенты и ретрансляторы, т.е. воспринимают и воспроизводят полученные знания в той или иной степени адекватности. Говорить о реальном сотрудничестве в таких условиях

почти невозможно, так как оно предполагает субъектную позицию учащихся в образовательном процессе.

Выход из такой ситуации автор видит в реализации идеи витагенного образования – образования, основанного на актуализации (востребовании) жизненного опыта личности, её интеллектуально-психологического потенциала. В теоретическом плане представляется важным разведение понятий «опыт жизни» и «жизненный опыт». Опыт жизни – это витагенная информация, не прожитая человеком, связанная лишь с его осведомлённостью о тех или иных сторонах жизни и деятельности, но не имеющая для него достаточной ценности. А жизненный (витагенный) опыт – это витагенная информация, которая стала достоянием личности, отложенная в резервах долговременной памяти, находящаяся в состоянии постоянной готовности к актуализации (востребованию) в адекватных ситуациях. Она представляет собой сплав мыслей, чувств, поступков, прожитых человеком и представляющих для него самодостаточную ценность, связана с памятью разума, памятью чувств и памятью поведения.

Переход опыта жизни в витагенный опыт обеспечивается соблюдением следующих условий: жизненный опыт должен иметь социально-ценностную значимость, должен не только сохраняться в памяти о прожитом, но и помогать конструировать будущее с учётом прошлых ошибок и достижений; должен быть онтологическим, т.е. включать в себя опыт предшествующих поколений. При этом пополнение жизненного опыта не должно иметь остановок, это процесс непрерывный.

В теории витагенного образования учитывается косвенный опыт, опыт других людей. Такой опыт даёт человеку возможность осознать источники собственных успехов или неудач, оказывает влияние на уровень ожиданий личности и пути достижения успеха.

С научных позиций процесс перехода витагенной информации в витагенный опыт проходит следующие стадии:

I. Первичное восприятие витагенной информации, нерасчленённое, недифференцированное.

II. Оценочно-фильтрующая. Личность определяет значимость полученной информации в филогенезе, т.е. с общечеловеческих гностических позиций, затем в онтогенезе, т.е. с позиций личной значимости. Отсеивание информации происходит онтогенетически.

III. Установочная. Личность создаёт либо стихийно, либо осмысленно установку на запоминание данной информации с приблизительным сроком «хранения». Сроки хранения определяются её значи-

мостью, жизненной и практической направленностью. Это определяет и уровень её усвоения.

Развивая идею А. С. Белкина о витагенном образовании, Н. О. Вербицкая разработала теорию и технологию образования взрослых на основе витагенного (жизненного) опыта. В своей работе она подчёркивает важность освоенной человеком витагенной информации, считает, что такого характера донаучное знание об окружающем мире априори является для человека достоверным, и в дальнейшем новая информация воспринимается им сквозь призму уже существующего донаучного знания.

Раскрывая отличия витагенного опыта от опыта жизни, Н. О. Вербицкая утверждает, что опыт жизни есть накопление и сохранение знаний, умений, навыков в определённом виде. А витагенный опыт не может характеризоваться накоплением, это обновление, изменение, творение. Если опыт жизни можно трактовать как результат жизнедеятельности человека, то витагенный опыт – это непрерывный процесс жизнетворчества. При этом опыт жизни является основой для приобретения витагенного опыта. Н. О. Вербицкая считает, что витагенный опыт есть тот «человеческий родник», который без громоздких перестроек, реформ и модернизаций способен наполнить образовательный процесс гуманным и гуманитарным содержанием.

Логическим продолжением теории витагенного образования является голографический подход. Этот подход вошёл в педагогику под влиянием процесса интеграции наук. Интеграция наук – явление вполне закономерное, однако нужно учитывать, что перенесение технологий из других наук происходит не всегда удачно: специальные термины с трудом адаптируются к новым условиям и нередко приобретают искаженный смысл.

В физике голография – это метод записи, воспроизведения и преобразования волновых полей, основанный на интерференции волн любой природы и любого диапазона частот, позволяющий получить изображение объекта. А голограмма – это объёмное изображение объекта, возникающее в результате интерференции волн, содержащее полную информацию об объекте и фиксирующееся на светочувствительной поверхности.

С точки зрения А. С. Белкина, в педагогической науке под голографическим подходом подразумевается система способов, технологий в образовании, направленная на объёмное, многомерное изучение знания, соответствующее особенностям многомерности восприятия окружающего мира и запаса жизненного опыта.

Голографический подход – это процесс объёмного раскрытия содержания изучаемого знания, сочетающий в себе как минимум три проекции с центронаправленными векторами. Витагенная проекция – это витагенная информация, востребованная учителем в процессе обучения для подготовки к изложению нового знания. Дидактическая проекция – научная информация, идущая от учителя, использующего витагенную информацию учащихся. Конструирующая проекция – информация, идущая от любого дополнительного источника: витагенный опыт других, книга, средства массовой информации, произведения искусства и пр. Это относится как к обучению, так и к воспитанию в рамках единого образовательного процесса.

Развивая идею голографического метода в педагогике, И. Д. Возженикова рассматривает голографию как педагогический метод моделирования образовательных объектов. Она определяет голографический метод в педагогике как метод получения объёмного изображения (голограммы) моделируемого образовательного объекта путём преломления и соединения в одной точке трёх информационных волн – сигналов, поступающих от трех основных источников: от изучаемого объекта и субъектов педагогического процесса.

И. Д. Возженикова считает, что качество голограммы в образовательном процессе зависит от ряда факторов. К числу таких факторов она относит:

1) качество информации, идущей от объекта (здесь определяющую роль играет учитель);

2) глубина, убедительность и увлекательность информации преподавателя об объекте (умелое использование технических средств, дополнительных источников информации в целях всестороннего многомерного воздействия на сознание учащихся, показ объекта в статике и динамике, сравнение и сопоставление с другими или ему подобными объектами и др.);

3) личностные свойства учащихся: степень развития сенсорных возможностей, воображения, интеллекта; способность извлечь из подсознания и использовать жизненный опыт; готовность принять, обработать, оценить, интерпретировать информацию, полученную от объекта и преподавателя; умение осуществлять самокоррекцию своих представлений;

4) многомерный подход в моделировании образовательного объекта, предполагающий применение дозированного множества разнообразных технологий, методов, приёмов, форм и средств, позволяющих представить изучаемый объект во всех его измерениях и проявлениях, под разным углом зрения.

Обратимся к технологии голографического метода в образовательном процессе. В качестве одного из приёмов можно использовать ретроспективный анализ жизненного опыта с раскрытием его связей в образовательном процессе. Такой приём применяется в тех случаях, когда необходимо использовать аналитические способности и умения учащихся соотносить ценностную образовательную информацию с запасом витагенной информации и сделать необходимые в образовательных целях выводы. Автобиографическое жизнеописание полезно предлагать учащимся в тех случаях, когда в фактах собственной или чужой биографии они находят подтверждение или отрицание образовательной значимости информации, полученной в изложении преподавателя. При использовании этого приёма практически всегда существует расхождение между витагенными знаниями и образовательными. Степень такого расхождения может быть различной: от несовпадения до неприятия, отрицания и взаимоисключения.

Представляется необходимым разработать основания отбора витагенной информации (в нашем случае – это элементы биографий выдающихся спортсменов), поскольку не любая витагенная информация будет способствовать позитивным изменениям в поведении учащихся.

Мы предлагаем следующие основания отбора витагенной информации, которая должна:

- 1) быть социально значима и соотнесена с общечеловеческими ценностями;
- 2) содержать образцы поведения человека в сложных жизненных ситуациях, связанных с преодолением трудностей как объективного, так и субъективного характера;
- 3) позволять проследить связь между путями достижения цели и результатом (причём эти пути или способы достижения результата должны быть социально одобряемы);
- 4) способствовать осознанию и пониманию причин собственных неудач;
- 5) позитивно влиять на эмоциональную сферу ученика, вызывая чувство гордости, восхищения, внушать оптимистическую перспективу, уверенность в собственных силах, повышать уровень притязаний подростка;
- 6) побуждать к активным действиям, т.е. носить конструирующий и проектирующий характер.

Для объяснения психологических механизмов влияния биографий выдающихся спортсменов на учащихся мы воспользовались теорией персонализации А. В. Петровского. Автор выделяет три типа атрибуции (приписывания) личностного аспекта бытия индиви-



да таким элементам социальной действительности, как индивиды и предметно-заданные связи между ними.

При интраиндивидуальной личностной атрибуции личность индивида рассматривается как качество, присущее индивидуальному субъекту, как неотделимое от него свойство. Личностное оказывается погруженным в непосредственное пространство бытия индивида, а он сам выступает как единственный носитель своей личности.

При интериндивидуальной личностной атрибуции областью определения и существования личности становится пространство межиндивидуальных связей, т.е. не сам по себе способный к общению и деятельности индивид, а процессы, в которые включены, по меньшей мере, два индивида.

Однако воздействие индивида на других людей, на их индивидуальное развитие может не зависеть от собственных побуждений этого индивида, возникать как бы помимо и даже вопреки его воле и желанию. С этим явлением связан такой способ интерпретации личности как системного качества индивида, как метаиндивидуальная личностная атрибуция. Личность индивида на этот раз выносится за рамки не только индивидуального субъекта, но и актуальных связей этого субъекта с другими индивидами, за пределы совместной деятельности с ними. Такой способ интерпретации личности, каким является метаиндивидуальная атрибуция, отвечает на вопрос, кто из других людей и каким образом представлен (интериоризирован) в личности данного индивида.

Таким образом, влияние биографий выдающихся спортсменов на формирование личности учащихся мы будем рассматривать в контексте метаиндивидуальной личностной атрибуции.

Соотнеся общие психологические закономерности личностного влияния с конкретными рамками исследования, мы выделили психолого-педагогические механизмы влияния биографий выдающихся спортсменов на формирование личности учащихся:

- выбор идеала как части направленности личности;
- эмоциональное присоединение подростка к социально приятному факту победы «своих» спортсменов на мировых аренах;
- формирование внутренней сопричастности молодого человека к выдающимся достижениям социально значимых и психологически близких для него людей;
- спонтанная вспышка интереса к событию яркому, неординарному, резко отличающемуся от других;

– формирование установок на основе положительно воспринятого витагенного опыта.

Структурно содержание информации о витагенном опыте выдающихся спортсменов (биографии) разделено на следующие последовательно раскрывающиеся, значительные по объёму логические фрагменты: 1) исторический контекст жизнеописания; 2) социальное окружение: семья, школа, друзья, тренеры спортсмена; 3) поведение и деятельность спортсмена на спортивных аренах и в быту, в общении; 4) его нравственные и волевые качества; 5) психолого-педагогические характеристики личности спортсмена.

Анализируя биографии выдающихся спортсменов, необходимо раскрывать их психологические характеристики, которые мы условно разделили на 7 групп:

- 1) мотивация к достижению лидирующих позиций в спорте и в жизни;
- 2) реакция спортсмена на стрессы, травмы, отрицательно воздействующие события;
- 3) методы и средства, при помощи которых он достиг успехов;
- 4) его стиль поведения: склонность к работе в группе или в одиночку, к спонтанному творчеству или к детальному изучению ситуации и соперников;
- 5) ценностные ориентации, нравственные взгляды, позиции и убеждения;
- 6) социально-политические аспекты формирования личности;
- 7) способность использовать свои морально-психологические качества вне спорта, в повседневной жизни и граждански значимой деятельности.

Основным подходом к использованию витагенной информации в процессе воспитания должен быть многомерно-голографический подход, который позволяет рассматривать витагенную информацию с разных позиций, представляет эту информацию в разных ракурсах, обеспечивает её объёмное видение. Всё это, в конечном счёте, способствует повышению педагогического потенциала витагенной информации.

С нашей точки зрения, многомерно-голографический подход к витагенной информации означает следующее:

- каждое событие или поступок человека необходимо рассматривать с различных позиций (с позиции общества, ближайшего окружения, самого человека);
- представление витагенной информации должно осуществляться разными способами (наглядными, словесными, техническими);

– форма представления информации должна быть эмоционально насыщенной и художественной (по возможности);

– при интерпретации события или поступка человека необходимо использовать различные подходы (социоцентристский, антропоцентристский и др.).

В нашем случае витагенный опыт выдающихся спортсменов переходит в опыт жизни учащихся, а в дальнейшем – в их витагенный опыт. Схематично это можно выразить так: витагенный опыт выдающихся спортсменов → опыт жизни учащихся → витагенный опыт учащихся.

Таким образом, используя биографии выдающихся спортсменов в качестве источника опыта жизни, мы конструируем витагенный опыт учащихся.

## **ИННОВАЦИИ В ОБЛАСТИ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: РЕГИОНАЛЬНЫЙ ВЗГЛЯД**

***ЛЕОНОВА Н. В.***

*г. Казань, Институт государственной службы  
при Президенте Республики Татарстан*

Современные тенденции развития российского общества привели к необходимости создания системы организационных форм профессионального обучения, создающих благоприятные условия для продвижения человека в профессиональном образовательном пространстве, региональной системы непрерывного профессионального образования.

Регионализация является одним из приоритетных направлений реформирования современного российского общества и государства. Регионализация образования предусматривает последовательную ориентацию деятельности учебных заведений на комплексное социально-экономическое развитие региона, местные рынки труда и запросы населения, изменения структуры государственного управления и сочетания федерального и регионального управления в учебном профессиональном заведении.

Проводимые в обществе социально-экономические реформы создали важнейшие предпосылки для реформирования и развития системы профессионального образования. В этой связи возникает интерес к изучению и разработке инновационных процессов в системе высшего профессионального образования.

Что предполагает инновация? Инновация есть целевое изменение в функционировании системы, причем в широком смысле это могут быть качественные и (или) количественные изменения в различных сферах и элементах системы.

По масштабности и значимости можно выделить инновации: федеральные, региональные, субрегиональные, предназначенные для образовательных учреждений определенного типа и для конкретных профессионально-типологических групп.

В педагогической системе следует говорить об инновации в содержании образования, в технологиях обучения, в сфере воспитательных функций образовательной системы, в структуре взаимодействия участников педагогического процесса, в системе педагогических средств и т.д.

Изучая региональный подход в области высшего профессионального образования, многие исследователи отмечают возникновение таких проблем, как: социально-культурные основания проектов инноваций в области высшего профессионального образования; роль духовного состояния региона в выборе инновационных стратегий; исследования духовного содержания образования; разработка и внедрение новых образовательных программ и др.

Региональная система ВПО является элементом трех крупных систем: федеральной системы ВПО; инфраструктуры региона; региональной системы непрерывного образования. Поэтому основными принципами разработки проектов ВПО выступают: регионально-отраслевой; непрерывности профессионального образования; ступенчатости и поэтапности профессионального образования; ориентации на экономическую структуру региона.

Одной из наиболее значимых проблем является проблема определения влияния децентрализации управления образовательной системой и формирование рынка труда на внедрение инноваций в структуру учебного заведения. В этих условиях учебному заведению, с одной стороны, предоставлена свобода в выборе направлений развития, с другой стороны, каждая образовательная структура находится в условиях «самовывживания». Следовательно, в структуре высших учебных заведений наблюдаются ряд инновационных тенденций:

- разграничение ступеней профессиональной подготовки;
- внедрение подструктур, занимающихся переподготовкой и повышением квалификации специалистов; рекламой образовательных услуг, изучением рынка труда и продвижением на нем выпускников учебного заведения; сбором информации о новых методиках и техно-

логиях профессиональной подготовки, а также образовательный мониторинг.

Введение инноваций в содержание обучения, повышение роли и значения фундаментальных профессиональных знаний, умений и навыков в вузе является перспективным направлением для многих региональных исследователей.

Инновации в содержании подготовки специалистов в вузе можно подразделить на две группы: 1) инновации в структуре содержания (структурные инновации); 2) инновации в учебном материале профессиональной подготовки.

Федеральный компонент содержания подготовки специалистов связан с информированностью функционального характера программ учебных курсов всех профилей. Отраслевой компонент учитывается при дифференциации содержания по профилям, а региональный компонент проявляется в наполнении содержанием учебных программ в каждой конкретной отрасли, учитывающей особенности региона.

Инновационные процессы создают потребность соединения в регионе:

- деятельности научных учреждений;
- инновационных банков;
- информационных бирж;
- маркетинговых и посреднических фирм (организация «ярмарок образовательных услуг», выставок, консультационных образовательных центров и фирм и т.д.);
- центров коллективного пользования региональными базами данных об образовательных потребностях и услугах, содержании инновационного педагогического опыта и т.д.;
- региональной системы научной информации.

На сегодняшний день многие исследователи считают необходимым повышение статуса гуманитарного образования, где исходной является не только базовая наука с ее собственными поисками, проблемами, научными дискуссиями и конфликтами, но и личность молодого человека, будущего специалиста, ее масштабность. Далее следует говорить о базовом учебном предмете и его смысловых, устоявшихся идеях. Это и философия, и история, и социология с их мировоззренческими устоями и др. Одним из ресурсов инновационного характера можно считать национально-региональный компонент системы высшего профессионального образования.

## **ОРГАНИЗАЦИЯ КОНКУРСОВ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДИЧЕСКИХ ПРОЕКТОВ КАК УСЛОВИЕ ДЛЯ ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГОВ**

***ПРОХОРОВА Л. Н.***

*г. Владимир, Владимирский институт повышения квалификации  
работников образования*

Сложный период развития системы дошкольного образования обусловлен противоречием между высокими требованиями, предъявляемыми общественностью, родителями, школой к воспитанию и развитию дошкольников, и трудностями объективного характера (дефицитное финансирование, низкий престиж профессии воспитателя в обществе и др.), препятствующими достижению высокого качества дошкольного образования.

Тем не менее развитие системы, инновационные преобразования происходят благодаря наличию у педагогов творческого потенциала, которое, однако, само по себе не является гарантией достижения высокого качества в профессиональной деятельности. Поэтому актуальной является организация управленческой и методической работы по созданию условий для творческой самореализации педагогов на всех уровнях. Под самореализацией понимается такое проявление способностей в реальной, профессиональной деятельности, которое в достаточной степени (хотя бы по мнению самого человека) отражает и уровень его возможностей, и особенности его личности.

Как справедливо заметил К. Роджерс, стремление человека реализовать себя, проявить свои возможности является главным побудительным мотивом творчества. Под этим стремлением он имел в виду направляющее начало, проявляющееся во всех сферах органической и человеческой жизни, – стремление к развитию, расширению, совершенствованию, зрелости, тенденцию к выражению и проявлению всех способностей организма и Я. Это стремление может быть глубоко скрыто, однако оно есть в каждом индивиде и ожидает только подходящих условий для освобождения и проявления.

Одним из условий творческой самореализации, по А. Маслоу, является «вызов» (стимуляция), в качестве дополнительной предпосылки, исходящей из внешнего окружения. Таким «вызовом» для педагогов могут быть профессиональные конкурсы. К сожалению, педагогические работники дошкольных учреждений редко становятся участниками районных, городских и областных конкурсов «Учитель года». С целью активизации творческого поиска дошкольных работни-

ков в преобразовании педагогического процесса, обобщения, систематизации методической работы в детском саду кафедрой дошкольного и начального образования Владимирского института повышения квалификации работников образования проводятся конкурсы инновационных проектов и методических разработок. При организации конкурсов ставятся широкие задачи, направленные на поиск и поддержку творческих педагогов-исследователей, содействие внедрению их разработок, включение педагогических работников ДООУ в деятельность по разработке нового содержания и новых методических разработок. Конкурсы способствуют созданию инновационного пространства области, распространению лучшего педагогического опыта.

Исходя из смысла, целевых установок, конкурс имеет название – «Пчелка»: педагоги дошкольных учреждений как пчелки-труженицы, собирают крупицы педагогического опыта, систематизируют их и представляют на конкурс. В названии отражена его сущность: начальные буквы слова могут быть расшифрованы следующим образом: «Плюрализм Чадолубивых Еретиков – Лаборатория Кипучей Активности» – это и девиз, и лакмусовая бумажка в оценке конкурсных работ. Главными критериями оценки методических проектов являются любовь к детям, педагогическая вера, многообразие и свобода взглядов, идей, форм деятельности, оригинальность (еретичность), обнаруживающаяся в выражении собственного мнения. Среди критериев содержательного аспекта материалов можно выделить: научно-теоретический уровень, практико-ориентированную направленность, целостность, системность рассмотрения темы, использование интерактивных методов, соответствие основным гуманистическим идеям, требованиям личностно-ориентированного подхода, ссылку на литературу, на нормативно-правовые документы, результативность, наличие диагностических материалов.

Тематика конкурсов определяется с учетом актуальности и недостаточной разработанностью как в науке, так и на практике проблем дошкольного образования, например «Методическое обеспечение процесса развития познавательной активности дошкольников посредством детского экспериментирования в различных видах жизнедеятельности», «Реализация регионального компонента в гражданско-патриотическом воспитании дошкольников» и др.

Оценка конкурсных материалов проходит в несколько этапов: вначале работают экспертные группы, в состав которых входят практические работники, затем их оценивает общественное жюри, и, наконец, главное жюри выносит решение о награждении лучших работ дипломами и почетными грамотами. Такая процедура оценивания

конкурсных материалов содействует привлечению к конкурсу большого количества педагогов, что позволяет расширить пространство для творческой самореализации дошкольных работников.

Анализ конкурсных материалов со всей очевидностью показал, что задача повышения развивающего эффекта дошкольного обучения остается очень актуальной. Выявлено противоречие между декларированием первостепенности задачи организации личностно-ориентированного обучения и недостаточным ее решением в практической части представленных материалов. Изучение планирования воспитательно-образовательного процесса подтверждает, что в работе с детьми преобладают репродуктивные методы, игнорируется собственная творческая активность ребенка и упускаются возможности предоставления условий для проявления их самостоятельности, инициативности. В то же время бесспорно то, что лучшие и наиболее эффективные инновационные педагогические технологии основаны на модели субъект-субъектного взаимодействия с ребенком; постановка ребенка в субъектную позицию связана с интересной, значимой для него деятельностью, как правило, проблемного характера, с созданием специальной обстановки, которая побуждает к самостоятельным действиям, поиску решения.

С целью включения педагогов в деятельность по решению заявленных в конкурсе проблем для педагогических работников организуются семинары, консультации, практические просмотры, посещения базовых дошкольных учреждений.

Рассмотрение результатов первых конкурсов обнаружило, что в практике работы дошкольных учреждений сложились противоречия:

- между необходимостью творческого развития воспитанников и недостаточным уровнем профессиональной компетентности педагогов,

- между требованиями гуманизации образовательного процесса и традиционными технологиями взаимодействия педагогов с детьми, не позволяющими всем проявить свои субъективные качества и самореализоваться;

- между потребностями личности в самореализации и использованием традиционных форм и методов методической работы с кадрами.

Перед методической службой дошкольного образовательного учреждения непростая задача – построить свою работу так, чтобы она не только обеспечивала повышение профессионализма педагогов, но и создавала условия для их творческой самореализации. А это достигается в первую очередь изменением подходов к организации методиче-



ской работы. Поэтому Третий областной конкурс инновационных проектов и методических разработок «Пчелка 2006» был посвящен системе методической работы по развитию творческого потенциала педагогов дошкольных образовательных учреждений. Конкурс направлен на выявление, поддержку и распространение успешного опыта развития креативного потенциала воспитателей дошкольных образовательных учреждений, на создание условий для творческой самореализации педагогов.

Участие в конкурсе позволяет педагогическим работникам и коллективам самостоятельно проанализировать качество своей деятельности и заявить о своей работе в масштабе области.

Процессу творческой самореализации в немалой степени способствует также проведение торжественной церемонии награждения дипломантов и лауреатов конкурса, где им предоставляется возможность выступить с презентацией проекта, или продемонстрировать педагогические достижения на практике. Педагогами поддерживается замечательная традиция: победителю конкурса вручается переходящая фарфоровая пчелка-копилка, которая затем передается следующему победителю с презентацией творческих идей, накопленных в коллективе за год.

Лучшие инновационные проекты помещаются в методическую базу кафедры, используются в процессе курсовой подготовки, в работе методических объединений, предлагаются педагогам для самообразования.

Проводимая нами работа дает основания предполагать, что организация конкурсов инновационных проектов и методических разработок является одним из условий творческой самореализации педагогов дошкольных образовательных учреждений (как участников, так и экспертов), способствует созданию инновационного пространства дошкольного образования области.

## РАЗДЕЛ 6

### Тенденции дополнительного профессионального образования в проблемном поле андрагогики

---

---

#### МЕНЕДЖМЕНТ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

**ЧЕЛНОКОВА В. А.**

*г. Казань, Центр дополнительного образования и довузовской подготовки Академии социального образования (КСЮИ)*

Сложившаяся в последние годы система повышения квалификации и профессиональной переподготовки руководителей и специалистов выполняет координирующую, учебную, научно-методическую функции в решении задач формирования кадрового потенциала. Эффективное управление системой дополнительного профессионального образования невозможно без решения таких проблем, как совершенствование структуры и управления этой системой, укрепление связей с реальным сектором экономики, нормативно-правовое, научное, научно-методическое обеспечение, совершенствование содержания и повышения качества обучения, информационное и кадровое обеспечение, международное сотрудничество в сфере ДПО. Дополнительное профессиональное образование остается таким уровнем образования, который в наименьшей степени подвержен централизованному государственному регулированию, а отсутствие правового поля этой системы регулируется нормами различных отраслей права: образовательного, трудового, административного, гражданского и др.

Объективно развитие дополнительного профессионального образования в значительной степени зависит от социально-экономической ситуации и организации управления в регионе. Только в Республике Татарстан в системе дополнительного профессионального образования в 2005–2006 году обучились 198 тыс. человек.

В учреждениях дополнительного профессионального образования реализуются более 13 тыс. программ по 500 направлениям, 54 % составляют краткосрочные программы, 5 % – долгосрочные. Наблюдается рост числа негосударственных учреждений ДПО: учебно-курсовые комбинаты, центры ДПО, создаются методические объединения по разработке и внедрению инновационных программ ДПО.

Объем привлеченных инвестиционных ресурсов составил более 37 млн. 200 тыс. долларов США из числа средств зарубежных партнеров и 21 млн. рублей за счет федерального бюджета. При этом республиканская часть финансирования составила более 6 млн. рублей. Таким образом, на 1 рубль, вложенный республикой, приходится 168 рублей инвестиционных средств.

В целях привлечения внимания общества и государства к проблемам образования взрослых проводилась республиканская акция «Неделя образования взрослых – 2006», ставшая третьим подобным фестивалем в Республике Татарстан.

Говоря о Программе подготовки управленческих кадров, следует отметить, что в ней принимали участие 12 ведущих стран мира – Германия, США, Канада, Япония, Нидерланды, Швеция, Франция, Италия, Великобритания, Финляндия, Австралия, Дания. С 1998 по 2006 годы 185 участников Программы (20,37 %) завершили стажировку на ведущих предприятиях зарубежных стран. В обеспечении учебного процесса было занято более 5000 преподавателей, из них 650 профессоров, докторов наук и более 3000 доцентов, кандидатов наук.

Рождение новых поликультурных традиций, ориентир экономики на знания и информационные технологии, прямые и обратные связи между производителями и потребителями образовательных услуг, мобильность квалифицированных кадров дают основание полагать, что образование становится важнейшей сферой новой экономики, источником как кадрового потенциала, так и самостоятельным рынком услуг. Учреждения ДПО приравниваются к ряду других субъектов рыночных отношений, приносящих экономическую выгоду.

Рост массовости образования, его вариативности ставят проблему планирования, организации, обеспечения контроля качества предоставляемых образовательных услуг, т.е. весь комплекс вопросов управления системой образования.

Образовательный менеджмент представляет собой один из видов социального управления, выполняющий те же основные задачи, что и другие сферы социального управления: планирование, организация, руководство и контроль, поскольку менеджмент – многозначный термин, обозначающий как особый вид социальной деятельности,

влияющий на экономику, культуру, образование и политику; так и научную дисциплину, изучающую управленческие структуры. Но его специфика состоит в том, что он управляет образовательной деятельностью, обеспечивает поддержание целенаправленности, упорядоченности учебно-воспитательных процессов, должное качество предоставляемых образовательных услуг. Сферой образовательного менеджмента является не только административно-хозяйственный уровень управления учебным заведением, но и весь педагогический процесс как целостная технологическая система. Одна из важнейших функций менеджмента – сделать продуктивными вверенные ему человеческие ресурсы.

Особенностями функции управления дополнительным профессиональным образованием являются системный подход и информационная основа, коммуникационное воздействие, координация.

Управление образовательными системами характеризуется информационно-аналитическими, мотивационно-целевыми, планово-прогностическими, организационно-исполнительскими, контрольно-диагностическими, регулятивно-коррекционными функциями. Результативность управления повысится в том случае, если каждая функция в системе управленческого цикла начнет взаимодействовать с остальными видами управленческой деятельности.

Для управления образовательным процессом, особенно в ДПО, необходимо получать информацию о его результатах, проанализировать ее, выявить проблемы и сформулировать цели дальнейшего развития образовательного процесса, спланировать их достижение, организовать творческий коллектив на выполнение учебного плана, контролировать результаты и на основе анализа деятельности провести регулирование управления всего образовательного процесса.

Законы Российской Федерации «Об образовании» и «О высшем и послевузовском образовании» создали правовую базу для значительной децентрализации системы управления образованием. Проблемы управления системой ДПО остаются еще малоисследованными как на общегосударственном, так и на региональном и муниципальном уровнях. Между тем, усложнение системы образования в современной России делает задачу совершенствования управления более значимой. Это инициировало быстрое развитие менеджмента в образовании как новой отрасли знаний, появившейся на стыке педагогики и менеджмента, и возникновение в связи с этим новой возможности использования общих управленческих принципов в разных областях, в том числе и в таких специфических, как дополнительное профессиональное образование.

Востребованность ДПО обусловлена внешними причинами глобализации мира и внутренними требованиями современной экономической и культурной ситуации в России. Повышение квалификации руководящих кадров и специалистов необходимо осуществлять на качественно новой профессионально ориентированной общекультурной основе. Следовательно, возникает потребность в широком выборе коммуникативных стратегий и тактик в процессе международного делового сотрудничества, и понимания национальных ценностей и особенностей как своей родной культуры, так и культуры стран зарубежных партнеров.

Основополагающим принципом, определяющим общую структуру образования в мире на современном этапе его развития, является непрерывность образования, целью которого является поддержание общественно и индивидуально необходимого уровня культуры, совершенствование профессиональной компетенции специалиста.

Задача перехода к непрерывному, в течение всей жизни, образованию продиктована темпами развития мировой экономики, науки, информационных и коммуникативных технологий и выдвигает на первый план подготовку руководителей определенного уровня. Для выполнения этой задачи система ДПО должна оперативно реагировать на запросы рынка труда и прогнозировать качество подготовки специалистов. Для этого необходимо формировать в общественном сознании установку на непрерывное образование в течение всей жизни, создавать правовую базу образования взрослых, развивать сеть учебных заведений и структур, предоставляющих дополнительные образовательные услуги взрослому населению.

Нарастающие темпы технологических и информационных новаций, новая парадигма общественных отношений диктуют необходимость непрерывного повышения уровня профессиональной компетентности. Сегодняшние требования общества к человеку основываются не только и не столько на его фактических знаниях, сколько на том, как именно он усваивает новые знания, насколько успешно адаптируется к изменяющимся условиям. Профессиональные знания и трудовые навыки непрерывно устаревают, тем самым, углубляя противоречие между требованиями быстро изменяющейся профессиональной деятельности и девальвацией приобретенных знаний и умений. Образование становится процессом, который сопровождает человека всю жизнь, обеспечивая его постоянное развитие. И в этой связи значительно возросли функции управления системой ДПО – одного из звеньев непрерывного профессионального образования, которое призвано обеспечить непрерывное и целостное развитие специалиста,

адаптацию его к динамичным потребностям общества и к современным нововведениям в науке и практике.

В связи с новыми требованиями к профессиональному образованию возникла объективная необходимость развития и совершенствования как системы ДПО, так и организации учебного процесса в рамках этой системы.

Важным фактором, позволяющим правильно организовать учебный процесс в рамках данной системы, является учет специфики контингента слушателей (наличие профессионального и жизненного опыта, зрелый возраст и, как следствие, изменения в динамике психических функций взрослого человека и т.п.). Процесс усвоения знаний взрослым человеком имеет свои особенности, что связано с активной позицией слушателей по отношению к своему учению: в отличие от детей и молодежи взрослый человек в большей степени является не объектом, а субъектом обучения. Поэтому использование при обучении взрослых педагогических принципов, на которых строится обучение детей и молодежи, малоэффективно. В этой связи возникает настоятельная необходимость в разработке подходов к управлению и организации процесса обучения взрослых в системе переподготовки и повышения квалификации, которые бы учитывали эти отличительные особенности. В настоящее же время состояние процесса обучения слушателей базируется либо на эмпирическом подходе, либо на копировании традиционных для вузовской системы форм и методов обучения студентов.

В современной России происходят существенные изменения в системе образования взрослых в связи с качественной трансформацией представлений о возможности и необходимости освоения людьми новых профессий. Переход к рыночной экономике вызвал ситуацию, когда многие люди, как имевшие, так и не получившие профессионального образования, специалисты с дипломом или без него, оказались невостребованными на рынке труда. В результате активизировались процессы освоения людьми различного возраста новых профессий и в форме традиционного получения второго диплома, и в виде неформального образования, предполагающего обучение определенным видам деятельности.

Одним из перспективных направлений образования взрослых является вторичная профессионализация в процессе переподготовки. В силу качественной новизны развивающихся подходов к профессиональной деятельности их освоение связано с ломкой стереотипов устоявшихся форм жизнедеятельности человека, что требует соответствующего теоретического осмысления адекватных образовательных

технологий, которые отвечали бы требованиям конструктивной помощи работающим людям в преобразовании имеющегося профессионального и жизненного опыта в новое качество.

Ценность образования взрослых постоянно возрастает. Последние документы говорят об особом внимании к этой проблеме международных организаций, федеральных и региональных органов государственной власти. ЮНЕСКО рассматривает политику в области образования взрослых как постоянный процесс не только обогащения знаний, умений, но и в значительной степени формирования, точнее, созидания личности. Признается активная роль человека, его культуры, идеалов и ценностей в качестве основы устойчивого развития общества.

Первостепенными становятся вопросы формирования компетентности личности во всех сферах жизнедеятельности. Компетентность понимается как умение справляться с жизненными ситуациями, большинство которых даже невозможно прогнозировать. Система образования должна готовить людей к принятию ответственных решений, предвидению их последствий и для соответствующей деятельности, и для общества в целом.

Актуальность данной проблемы обусловлена: необходимостью непрерывного образования (образование не на всю жизнь, а через всю жизнь); социальной защитой каждого человека, так как действительность нестабильна, меняется иерархия, значимость, конъюнктурность каждой профессии; необходимостью формирования конкурентоспособного специалиста, что предусматривает не только знание профессии, но и социальную мобильность, социальную зрелость; конвертируемостью нашего образования, которую можно обеспечить, создавая соответствующие условия получения конвертируемого диплома, учитывая Болонский процесс.

Говоря о ДПО как объективной системе усвоения определенных извне квалификационных образовательных стандартов, необходимо отметить, что ее главной целью является достижение субъективного (лично значимого) наращивания каждым специалистом собственной профессиональной компетентности как основного критерия личностной состоятельности и профессиональной мобильности.

Маркетинговая служба научно-образовательного комплекса «Институт педагогики и психологии профессионального образования РАО – Академия социального образования (г. Казань)», изучая потребности взрослых потребителей образовательных услуг, отбирает и формирует целевые группы. Определяются цели обучения, разрабатываются и внедряются перспективные образовательные программы с

учетом пожелания заказчика. Быстрое реагирование на изменения рыночной конъюнктуры, взаимодействие с работодателями, общественными организациями, СМИ, службами по труду и занятости, обновление программ помогают удержать конкурентные преимущества.

В течение последних трех лет под руководством доктора педагогических наук, профессора, действительного члена Российской академии образования Г. В. Мухаметзяновой, директора Института педагогики и психологии профессионального образования РАО, проводится целенаправленная работа по совершенствованию управления, организационных форм и содержания учебных планов и программ, ведутся исследования в направлении определения потребности педагогов и других категорий в повышении квалификации и профессиональной переподготовке, разработке механизмов взаимодействия с образовательными учреждениями в регионе по вопросам комплектования слушателей.

В целях обеспечения качества обучения в системе ДПО расширяется сфера работ по формированию комплексной системы наблюдения, научно обоснованного диагностирования и оценки состояния педагогической деятельности для реализации поставленных целей и задач. Проводится вводное и итоговое анкетирование, что позволяет выявлять индивидуальные и групповые потребности в обучении, определять качество и результативность повышения квалификации и профессиональной переподготовки, а также экспресс-опросы, консультации с руководителями фирм, организаций и образовательных учреждений в целях развития маркетинговой и рекламной деятельности. Этим занимается научно-исследовательский отдел качества образования, трудоустройства и профессиональной карьеры Академии социального образования (КСЮИ) под руководством доктора социологических наук, профессора А. З. Гильманова. Научные сотрудники и преподаватели ведут научно-исследовательскую работу по актуальным проблемам развития системы ДПО, участвуют в конкурсах на проведение повышения квалификации по актуальным и приоритетным направлениям.

Стратегическим направлением деятельности ДПО является внедрение результатов фундаментальных и прикладных исследований в производство и образование.

Необходимо отметить, что повышение квалификации и профессиональная переподготовка кадров проводится по различным отраслям знаний. К ним можно отнести: менеджмент, управление персоналом, информатизацию образования, менеджмент в образовании, в социальной работе, правовые основы управления образовательным уч-



реждением, инновационные технологии, проблемы воспитательной работы в учебном заведении, психология, основы PR и т.д.

Научно-методический совет образовательного комплекса обеспечивает разработку программ повышения квалификации, проводятся научные исследования и формируются научно-методические разработки по модернизации учебного процесса в системе ДПО, мониторинг этой системы. Определяются приоритетные направления развития региональной системы образования.

Действующая структура повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов функционирует в направлении решения организационных, технологических и методических задач, совершенствования содержания курсовой подготовки на основе использования инновационных идей и подходов по дифференциации, индивидуализации, вариативности и практической направленности образовательных процессов.

Проводимые Институтом педагогики и психологии профессионального образования РАО исследования позволили выявить сильные и слабые стороны курсовой подготовки, выработать рекомендации по управлению и повышению качества образовательных услуг в системе ДПО.

В настоящее время особую актуальность приобретает индивидуализация ДПО, его направленность не только на групповое обучение, но и на индивидуальное обучение, так как ДПО предполагает, что специалисты, имеющие базовое образование, являются сложившимися личностями с большим разнообразием психологических, физиологических, интеллектуально-волевых и иных индивидуальных параметров и характеристик. Учитывать это обстоятельство необходимо не только в отношении обучаемых российских граждан, но и в отношении иностранных обучаемых, которые тоже становятся слушателями учреждений дополнительного профессионального образования.

У Института педагогики и психологии профессионального образования РАО и Академии социального образования (КСЮИ) складывается взаимовыгодное сотрудничество с Центральной Академией Педагогических исследований Китая, происходит регулярный обмен делегациями научных работников и представителей органов управления образования КНР. В ходе взаимодействия определяются и обосновываются организационно-деятельностные и социально-педагогические условия организации международного сотрудничества, выполняются инновационные международные проекты по развитию образования обеих стран, по проведению совместных научных исследований в области непрерывного образования.

Существенным аспектом гуманитаризации в научно-образовательном комплексе стало повышение квалификации преподавателей по программе «Современные проблемы педагогики и психологии профессионального образования», которое особенно необходимо преподавателям вузов и ссузов.

Осознавая, что системе ДПО необходимы такие средства дистанционного обучения, как: специализированные учебники с мультимедийным сопровождением; электронные учебно-методические комплексы, включающие электронные учебники; учебные пособия; тренинговые компьютерные программы; компьютерные лабораторные практикумы; контрольно-тестирующие комплекты; учебные видеофильмы; аудиозаписи; иные материалы, предназначенные для передачи по телекоммуникационным каналам связи, руководство научно-образовательного комплекса проводит работу в направлении создания материально-технического оснащения, выбора форм обучения, определения перечня направлений повышения квалификации с использованием информационных технологий, учебно-методического обеспечения, создания условий, способствующих повышению эффективности и качества учебного процесса (обеспечение учебного процесса учебными изданиями, повышение педагогического мастерства преподавателей, совершенствование аудиторной и самостоятельной работы слушателей). Основным результатом методической деятельности являются учебные издания.

Процесс методической деятельности делится на учебно-методическую работу, направленную на совершенствование методики преподавания дисциплин, непосредственное методическое обеспечение учебного процесса, внедрение в него рекомендаций, выработанных в результате выполнения научно-исследовательских работ, повышение педагогической квалификации ППС; и научно-методическую работу, которая имеет целью на основе проведения исследований и обобщения передового опыта перспективное развитие процесса обучения, совершенствование его содержания и методики преподавания, поиск новых принципов, закономерностей, методов, форм и средств организации и технологии учебного процесса.

Преподавателями кафедр Академии социального образования (КСЮИ) разрабатываются кейс-технологии, курс лекций, методические и мультимедийные средства, презентации, в том числе и для применения в ДПО.

Говоря об актуальных направлениях системы ДПО, подчеркнем, что она может приобрести необходимый динамизм и высокую эффек-

тивность при осуществлении целевой, адресной государственной поддержки этой сферы образования.

Примером координации, объединения усилий образовательных учреждений, предприятий и организаций, Министерства экономики и промышленности, Министерства образования и науки по обеспечению эффективного функционирования системы переподготовки и повышения квалификации руководителей и специалистов может послужить опыт Республики Татарстан.

Обобщая изложенное выше, следует отметить, что современная система образования России, опираясь на многовековой опыт своего развития, может рассматриваться как единое образовательное пространство, сочетающее две системы: систему базового профессионального образования, которая ограничена рамками государственного образовательного стандарта, и систему дополнительного профессионального образования, где возможен свободный выбор программ, форм обучения, направленных на творческое развитие личности.

#### Литература

1. Бутко, Е. Дополнительное образование в России. XXI век [Текст] / Е. Бутко, И. Мосичева, В. Шестак // Высшее образование в России. – 2005. – № 5.
2. Гершунский, Б. С. Философия образования [Текст] / Б. С. Гершунский. – М., 1998.
3. Дьяконов, С. Г. Дополнительное образование – новые возможности [Текст] / С. Г. Дьяконов, В. Г. Иванов, Л. В. Овсиенко // Высшее образование в России. – 2003. – № 2.
4. Морозова, Н. А. Дополнительное образование в России [Текст] / Н. А. Морозова // Педагогика. – 2003. – № 8.
5. Шайхелисламов, Р. Ф. Региональная модель системы ДПО [Текст] / Р. Ф. Шайхелисламов // Высшее образование в России. – 2005. – № 3.

## **ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ В ОБРАЗОВАНИИ ВЗРОСЛЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

***ЕДАКОВА И. Б.***

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

В условиях ярко выраженных изменений в полоролевой стратификации российского общества фактор пола стал важнейшей со-

ставляющей многих серьезных социальных и педагогических исследований.

В 80-е гг. XX века осмысление половых отношений в исследованиях приобрело дифференцированный характер. Феминисты первыми выдвинули идею о необходимости разделения понятия «пол» на биологический (sex), как совокупность анатомо-биологических особенностей, и социальный (gender), как социокультурные особенности взаимодействия мужчин и женщин. Термин «гендер» стал распространяться по всему миру после Конференции ООН по окружающей среде и развитию, состоявшейся в июне 1992 г. в Рио-де-Жанейро. «Гендер» как социокультурный пол – сложное понятие. Гендерная идентичность обусловлена такими факторами, как сексуальность, этничность, расовая и классовая принадлежность. Следовательно, можно выделять множество гендеров, а не исключительно мужской и женский.

В создании новой академической социальной дисциплины «гендерные исследования» приняли участие такие ведущие западные гендерные и феминистские теоретики, как Джудит Батлер, Роза Брайдотти, Тереза де Лауретис, Люси Иригарэ, Гейл Рубин и др. Проблема учета гендерных (социально-биологических и половых) различий в образовательном процессе периодически возникает как в психологии, так и в педагогике. Анализ работ Ш. Берн, И. С. Кона, А. И. Кочетова, Н. С. Лещук, А. А. Логинова, А. С. Прутченкова, Р. Сабирова, А. Г. Хрипковой, Д. В. Колесова и ряда других авторов позволяют рассмотреть различия между мужчинами и женщинами на генетическом, физическом, когнитивном, психологическом уровнях и различия на уровне общения, что является следствием асимметрии человека как биологической системы вообще и асимметрии полов в частности.

На основе первоначальной собственной дифференциации людей по полу теоретически сформировались две совершенно различные парадигмы общественного развития – матриархальная и патриархальная модели.

До середины XIX века в культуре и массовом сознании преобладал патриархальный (или мускулинный) стереотип отношений между полами, согласно которому активность полностью принадлежала мужчине, а женщина рассматривалась как пассивное, зависимое, низшее существо. На рубеже XIX–XX вв. возникает новый стереотип отношений – феминный. Он утверждает культурное равенство полов, несмотря на естественный половой диморфизм. Наряду с этим в настоящее время формируется отрицательный стереотип отношений

мужчины и женщины – эклектический. Он характеризуется смешением в сознании человека старого, мускулинного, и нового, феминного.

«Прорыв» женщин в XX веке во все отрасли экономики, в сферы образования и здравоохранения, культуры и спорта, а частично и во властные структуры породил гендерные перекосы другого типа – в ущерб детям, семье, мужчинам. Нередкими стали и взлеты многоликого феминизма, который в США даже классифицирован по степени экстремизма: амазонфеминизм, марксистский и социалистический феминизм, материальный феминизм, попфеминизм, радикальный феминизм, мужской феминизм.

В современной России в связи с ростом безработицы и мизерной оплатой многих видов труда мужчине все сложнее становится поддерживать стандарт традиционной мужской роли. Из-за этого у него развиваются всевозможные комплексы, происходят стрессы, которые сопровождаются личностным расстройством и доминированием иллюзий, неспособностью устанавливать и поддерживать межличностные взаимоотношения, выражать свои чувства и отвечать на чувства других.

Чтобы понять последствия кризиса в отношениях двух полов, следует разобраться с истоками его возникновения. Первая и основная причина значительных контрастов в процессах половой идентификации мальчиков и девочек кроется в асимметричной организации родительской заботы, при которой воспитательная роль принадлежит женщине. Из-за постоянного отсутствия непрерывного и длительного личного общения с отцом или полной «безотцовщины», которая стала нормальным явлением для нашего общества, мужская роль становится для мальчиков предметом фантазирования и идеализации. Они пытаются приписать ей те специфические компоненты мужественности, которые они наблюдают в фильмах, компьютерных играх и т.п.

Сегодня российская школа пытается воспроизвести сложившиеся веками стереотипы. Приветствуется воспитание мальчиков мужественными, активными, рациональными, независимыми, неэмоциональными, настойчивыми в достижении цели. В воспитании девочек наблюдается диаметрально противоположный подход: поощряются такие качества, как терпимость, аккуратность, доброжелательность, эмоциональность, общительность. Это привитие детям мускулинных и феминных черт оказывало бы позитивное воздействие на отношения двух полов, если бы общество в целом не было поражено глубокой эклектикой в гендерных отношениях.

Одна из целей образовательного процесса – это разностороннее и всеобъемлющее развитие личности, а без познания и принятия дву-

единства мужского и женского начал в каждом человеке нельзя добиться успехов на этой ниве. Гендерные различия реально существуют, но они никак не учитываются при организации образовательного процесса в учебных заведениях. Совершенно очевидно, что преподаватели должны, во-первых, знать свою гендерную доминанту, а во-вторых, понимать, какова она у каждого из обучаемых.

Под гендерной доминантой понимается преобладание феминных или маскулинных качеств у данной личности, что далеко не всегда совпадает с ее полом.

Исследования показывают, что женщина-преподаватель, например, с доминантой по мужскому гендеру легче общается с мужской аудиторией, а мужчина с доминантой по женскому гендеру лучше контактирует с женской аудиторией или с женской частью смешанной аудитории. Наблюдения показывают, что учебно-воспитательная работа в мужском, женском и смешанном коллективах должна строиться с учетом этих различий: это обуславливает более успешное усвоение учебного материала и эффективность воспитательных воздействий педагога.

Изученная нами литература о гендерной доминанте личности позволяет дать следующие рекомендации преподавателям.

В маскулинно-ориентированных группах необходимо делать упор на визуальную информацию, располагаемую столбиками, здесь допустимы более абстрактные рассуждения. Особенно важно добиваться понимания объясняемого преподавателем материала, обязательно делать обобщение и выводы в конце занятия. Организация диалога и дискуссии в ходе изучения нового материала в этих группах способствует его лучшему усвоению, и особенно ценится логичность изложения. Обучаемые с маскулинным гендером более индивидуальны в учебно-познавательной деятельности, и им можно в большей степени доверять самооценку этой деятельности, так как по своей природе они более объективны. Они также более постоянны в парной работе с конкретным партнером и способны к эффективной продуктивной деятельности.

В феминно-ориентированных группах быстрее усваиваются конкретные письменные примеры и расчеты, и закрепляются они на более продолжительное время. Все они должны носить четкий характер, а визуальную информацию лучше располагать в горизонтальном направлении. Обучаемые этого типа, как правило, обладают хорошо развитой речью и способностью к долгому изложению теоретического материала, так как стараются выучить и воспроизвести как можно больше. При работе с ними желательно использовать красочные на-

глядные материалы. Они, как правило, хорошие аналитики и способны работать продуктивно в коллективе. Однако следует отметить, что их самооценка далека от объективности, и поэтому для них полезен комментарий хода и результатов их учебно-познавательной деятельности извне.

В практике образовательных учреждений мы в основном имеем дело со смешанными по гендерному признаку группами. Поэтому образовательный процесс в них должен строиться с учетом всех перечисленных особенностей, ориентацией на обе гендерные подгруппы. Все это, очевидно, должен знать и учитывать каждый преподаватель при организации своих занятий.

#### Литература

1. Абубикирова, Н. И. Что такое «гендер»? [Текст] / Н. И. Абубикирова // *Общественные науки и современность*. – 1996. – № 6.
2. Батуев, А. С. О соотношении биологического и социального в природе человека [Текст] / А. С. Батуев, Л. В. Соколова // *Вопросы психологии*. – 1994. – № 1.
3. Введение в гендерные исследования [Текст] : учеб. пособие. – М. : МГУ, 2000.
4. Воронина, О. А. Философия [Текст] : учебник / О. А. Воронина ; под ред. В. Д. Губина, Т. Ю. Сидориной, В. П. Филатова. – М., 1998.
5. Гендерные аспекты социальной трансформации [Текст]. – М., 1996.

## РАЗДЕЛ 7

### Учреждения общего и дополнительного образования детей в условиях реализации Концепции модернизации российского образования. Профессиональная направленность общего среднего образования

---

---

#### ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ И ИНТЕГРАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОФИЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ

**ЧЕЛНОКОВ В. А.**

*г. Казань, Институт педагогики и психологии профессионального образования РАО*

В системе образования существует две тенденции, каждая из которых объективна, и обе социально обусловлены.

Первая тенденция выражает требование единства школы, которое обеспечивается доступностью школы для всех детей, отсутствием социальных, национальных и сословных ограничений, общностью ее целей и задач, принципов организации учебно-воспитательного процесса, созданием условий для достижения всеми учащимися государственного уровня обязательной подготовки выпускников средней (полной) общеобразовательной школы, их равными правами для продолжения образования.

Вторая тенденция выражает необходимость создания оптимальных условий для развития личности, наиболее полного учета как индивидуальных различий учащихся, так и специфики различных регионов страны, различных типов средних учебных заведений, социальных и культурных факторов, присущих каждой конкретной школе и ее окружению.

Вопрос о дифференциации обучения обычно связывают с реализацией второй тенденции, но практика тем не менее свидетельствует о



том, что его решение вне учета первой тенденции неминуемо приводит к существенным издержкам как собственно педагогического, так и социального характера. Более того, установлено, что адекватная реализация первой из них является необходимым условием дифференциацией обучения.

Внешняя дифференциация – создание на основе определенных принципов (интересов, склонностей, способностей, достигнутых результатов, проектируемой профессии) относительно стабильных групп, в которых содержание образования и предъявляемые к школьникам учебные требования различаются. Она может осуществляться либо в рамках селективной системы (выбор профильного класса, соответствующего профиля) либо в рамках элективной системы (свободный выбор учебных предметов для изучения на базе инвариативного ядра образования).

Сущность внешней дифференциации заключается в направленной специализации образования в области устойчивых интересов, склонностей и способностей школьников с целью максимального их развития в избранном направлении.

Различие профильного и углубленного изучения лежит, в основном, в степени специализации обучения и, как следствие, в глубине соответствующих курсов и широте охвата ими контингента учащихся. Углубленное изучение предполагает достаточно продвинутый уровень подготовки учащихся, что позволяет достичь высоких результатов обучения. Одновременно высокий уровень учебных требований естественным образом ограничивает число учащихся, занятых в этой форме обучения. Профильное обучение мыслится как более демократичная и широкая форма фуркации школы на старшей ступени. При обучении в каждом из профилей преимущественное внимание уделяется группе профилирующих предметов, на изучение которых отводится существенная доля общей учебной нагрузки. Тем самым для профилирующих предметов будут компенсированы потери учебного времени за счет общего сохранения учебной нагрузки.

В отличие от принятой в ряде стран полной фуркации старшего звена школы, для нашей школы более целесообразен другой подход, согласующийся с принципом полноценности общего среднего образования. Суть этого принципа заключается в том, что на каждой ступени школы с учетом этапа возрастного развития учащихся и качественного своеобразия ступени обучения должно быть представлено содержание образования, отвечающее необходимости познания основных элементов человеческой культуры. Но если большого числа классов с углубленным изучением предметов не требуется, то старшую ступень

школы (X–XI классы) целесообразно существенно профилировать. Это определяет особую актуальность проблемы содержания образования на всей ступени.

Опыт работы классов с углубленным изучением показывает, что содержание предмета, изучаемого углубленно, не должно принципиально отличаться от курса этого предмета в обычных классах. Тем более это относится к профильным классам. Необходимый педагогический эффект должен достигаться главным образом не за счет изучения новых разделов, а за счет глубины усвоения материала, увеличения числа решаемых задач, лабораторных и практических работ. На данном этапе введения дифференциации обучения этот тезис особенно актуален, так как учащиеся не имеют специального учебно-методического обеспечения. Поэтому профильное обучение может осуществляться по действующим программам, стабильным или пробным учебникам, имеющемуся методическому обеспечению. Как правило, вопросы, включенные в действующие программы, достаточны для достижения глубокого понимания основ предмета.

В связи с наличием на старшей ступени разнообразных профилей обучения возникает проблема задания обязательного ядра и вариативной части содержания образования в каждом профиле. Возможным решением этой проблемы является модульный принцип задания содержания образования по каждому предмету, каждый отдельный модуль представляет собой перечень вопросов данного раздела и требования к уровню овладения этими вопросами. Соединение этих модулей в программу зависит от специфики обучения в соответствующем типе учебных заведений, от выбранного направления и профилей общеобразовательной школы.

Вместе с тем внутренняя дифференциация требований к подготовке школьников сохраняет свое значение и в профильных классах. Это означает, что в процессе обучения должно быть предусмотрено достижение всеми учащимися обязательного для данного направления уровня подготовки. Другими словами, необходимо определить для каждой группы профилей (физико-математической, химико-биологической, гуманитарной и другие) свой «стандарт» образования для каждого предмета, включающий в себя базовый уровень подготовки в качестве составной части.

При профильном обучении необходимо разумное сочетание дифференциации и интеграции содержания образования. Интеграция содержания вызвана необходимостью установления органических межпредметных связей с целью содействия формированию у учащихся научной картины мира, созданию целостного представления о при-

роде и обществе. Дифференциация содержания образования создает возможность углубить знания учащихся в определенной, избранной учеником области деятельности. Вообще эти две задачи не обязательно противоречат одна другой и поэтому могут решаться совместно.

Сочетание дифференциации и интеграции содержания образования необходимо также и для преодоления перегрузки учащихся, связанной с решением задачи углубления знаний в избранных областях деятельности. Дополнительное учебное время для такого углубления может возникнуть за счет интеграции содержания образования при изучении непрофильных предметов, например курса «Человек и природа» для учащихся гуманитарного профиля. Таким образом, сочетание интеграции и дифференциации содержания образования может содействовать нормализации нагрузки учащихся, формированию целостного представления о природе и обществе и одновременно углубить знания школьников в избранной ими области деятельности, способствуя развитию их интересов, склонностей и способностей, а также профориентации.

Каковы методические приемы дифференциации в профильном обучении?

– принцип формирования опоры, предусматривающий, что все учащиеся, независимо от уровня подготовленности должны пройти через формирование опорных знаний и умений, т.е. через этап овладения обязательным уровнем подготовки;

– принцип выделения и открытого предъявления всем участникам учебного процесса уровня обязательной подготовки как основы дифференциации обучения;

– принцип «ножниц» между уровнем обязательных требований и уровнем углубленного познания в каждом профиле с возрастающими трудностями от этапа к этапу.

Конкретизация указанных принципов применительна к созданию различных предметов, поиск собственных подходов в определении форм и использования обязательных результатов обучения для осуществления дифференциации являются одними из наиболее актуальных проблем частных методик.

Наиболее характерная особенность дифференциации в профильном обучении – перенос центра тяжести с обучения на учение, на самостоятельную переработку и усвоение информации, отработку умений и навыков. Для профильной дифференциации необходимо дополнительное учебно-методическое обеспечение. В основу его разработки могут быть положены следующие принципиальные особенности:

– отражение в содержании учебно-методического обеспечения базисного характера школьного образования как основного звена в системе непрерывного образования;

– учет в составе, структуре и содержании учебно-методического обеспечения ведущих видов и способов дифференциации на каждом профиле обучения;

– деятельностный подход, который должен реализовываться на уровне учебно-методического обеспечения в виде его специфических требований к способам и формам предъявления учебной информации, к дидактическому аппарату учебных пособий, к характеру и содержанию методических и дидактических пособий, к материально-техническому обеспечению учебного процесса;

– профильный подход к структуре и содержанию учебных, методических и дидактических пособий, который может одновременно обеспечивать достижение уровня обязательной подготовки и возможность овладения учащимися более высокими уровнями усвоения содержания образования;

– вариативный подход к конструированию учебно-методических пособий, проявляющийся в разработке различных альтернативных вариантов учебно-методического обеспечения для одного и того же профиля.

Что же такое профильное обучение, что дает оно учащимся и какие проблемы возникают в связи с этим? Как работает система профильного обучения?

1. В начале изучаются запросы учащихся и их родителей – на какую сферу деятельности в будущем они рассчитывают.

2. По специальной методике проводится диагностика ученических склонностей – кому какая сфера больше подходит. Надо отметить, что результаты этого тестирования, с которыми школьные психологи приходят на родительские собрания не всегда соответствовали изначальным запросам. Полностью определиться с направлением своей дальнейшей учебы школьники смогут в девятом классе, когда начнется предпрофильная подготовка.

3. Ученикам на выбор предполагаются разнообразные курсы, значительно расширяющие их познания в той или иной сфере. Как правило, курсы разрабатываются самими учителями, использующими все доступные им дополнительные источники знаний, в том числе и Интернет. Причем школьникам предоставляется возможность «примерить на себя» предметы и гуманитарного, и естественного, и технологического циклов.

4. С десятого класса начинается непосредственно профильное обучение. Здесь уместно подчеркнуть, что профиль надо понимать широко, это не ориентация на какую-то конкретную профессию, а скорее коридор, который ведет ребенка в определенном направлении. К существующим профилям (физико-математический, естественно-математический, филологический, социально-экономический) могут добавиться и другие (информационно-технологический, оборонно-спортивный). Новые профили так просто не вводятся, их защищают на координационных советах, в присутствии руководителей районов и города: чтобы вести углубленные занятия по тому или иному профилю, школы должны располагать соответствующей материальной базой, профессиональными кадрами и методическими наработками.

5. После того как ученики выбрали направления обучения и прежде чем зачислить их в тот или иной профильный класс, школьная комиссия внимательно изучает портфолио каждого ученика – все его достижения на выбранном поприще: победы на олимпиадах, в конкурсах, спортивных соревнованиях и других школьных мероприятиях, а также устойчивые годовые оценки.

6. После зачисления в профильный класс учащиеся не только углубленно изучают профильные предметы по специальным учебникам, разработанным российскими учеными и методистами, но и параллельно получают базовую подготовку по основным предметам школьного курса.

7. В 10–11 классах учащимся предлагаются элективные курсы (курсы по выбору). Каждый учащийся в среднем за год должен посетить три курса, которые могут быть и специализированными, и развивающе-познавательными. Элективные курсы могут охватить и непрофильную сферу с целью расширения познания.

8. Каждые три месяца проводятся контрольные срезы знаний по профильным предметам. По результатам тестирования выясняется, кто попал «не в свой профиль» и каковы перспективы перехода этих «попавших» в другой профиль.

Положительные стороны профильного обучения:

- дается большее количество информации, ориентированной на поступление в вуз;
- в составе профиля действуют специализированные курсы углубленной подготовки по предметам;
- отпадает необходимость в репетиторстве, так как углубленные занятия по предмету и грамотный подход к выбору спецкурсов – это по сути та работа, которой другие занимаются с репетиторами.

Проблемы, возникающие при профильном обучении:

1. Элективные курсы резко повышают требования к уровню подготовки учителей, для их организации нужна большая эрудиция и огромная дополнительная работа (отсутствие новинок педагогической и специальной литературы). Если учебники по профильным предметам уже разработаны, то по элективным курсам есть только базовый пакет программ, не отвечающий полностью многообразию запросов современных школьников.

2. При сетевом взаимодействии на элективные курсы приходят учащиеся из других школ, значит, в дальнейшем надо решать вопрос о дополнительном финансировании школ, внедряющих профильное обучение.

3. Не каждый девятиклассник, даже пройдя многочисленные курсы, способен четко определиться – чего же он хочет, так как не каждый ученик обладает разносторонними талантами и большой работоспособностью. Для таких учеников (а это предусмотрено в концепции профильного образования) в школе остается академический класс, где нет профиля, а дается стандартная учебная программа. Главное – сохранить достойный уровень подготовки по непрофильным предметам.

4. Параллельно с «профилем» проходит эксперимент с ЕГЭ. И если в будущем ЕГЭ станет обязательным, гуманитарии, не уделившие достаточно времени физике и математике, могут просто не одолеть тесты по точным наукам, а «технари» не справятся с ЕГЭ по русскому языку.

5. При сетевом взаимодействии необходимо задействовать не только школы, а многие городские структуры – предприятия, центр труда и занятости, межрайонные учебные комбинаты, местные филиалы казанских вузов, Центры детского творчества. Все это, безусловно, расширяет возможности школьников при выборе будущего направления деятельности.

6. В сельской местности профильное обучение позволяет серьезно повысить общее качество образования.

7. Необходимо создавать сеть многопрофильных школ в каждом районе и городе – своего рода ресурсных центров, на базе которых старшеклассники будут проходить углубленное обучение.

8. Главное – найти индивидуальный подход к профилизации каждого отдельно взятого учебного заведения, и проблема эта везде будет решаться по-своему.

9. Прежде чем осуществлять профильное обучение, школе нужно предварительно проанализировать, может ли она создать все условия для полноценной работы по профильному обучению, ведь, чтобы

школьники сделали правильный выбор, нужны грамотные психологи, способные тщательно и квалифицированно провести предпрофильную подготовку.

10. Отбор в профильные классы: какими бы ни были уникальными технологии, из некачественного сырья не получишь качественный продукт. Систему подготовки в профилях должна объединять сквозная, стержневая идея. Это может быть развитие всех сфер индивидуальности школьника (интеллектуальной, эмоциональной, волевой).

Нужны хорошие лаборатории для тех, кто выберет технический профиль, и богатые библиотеки для гуманитариев.

Как показывают наши исследования, готовность к ситуациям самоопределения оказывается недостаточной даже у учащихся выпускных классов. Это определяет необходимость уделять особое внимание ситуации выбора школьниками профиля обучения на более ранних возрастных этапах. Поэтому при профилизации становится важен выбор образовательных технологий, связанных с развитием мышления, самостоятельного учения, саморазвития, который явится необходимым условием подготовки учащихся в ссузы и вузы. А это значит, что в системе обучения надо внедрять не только многоуровневые образовательные программы, но и многопрофильное обучение, при котором характер познавательной деятельности обучаемых изменяется, появляется интерес, высокая мотивация. Это уже внутренний интерес, который сместился с цели обучения на мотив – добывание своего знания, формирование своего отношения, решения профессиональных задач – это интересно и ответственно.

Взаимодействие «школа – ссуз», «школа – вуз» – самое востребованное звено в образовательной сети. Практика совместной работы всех звеньев образовательной сети должна обеспечить логический переход от профильного обучения к профессиональному образованию, способствующему социальному самоопределению личности, повышению ее конкурентоспособности. Ориентировка на профилизацию обучения открывает новые возможности для решения стоящих перед педагогическими коллективами актуальных задач образования.

В этой связи важная составляющая профилизации старшей ступени школы – система профессиональной ориентации учащихся. Разумеется, продуманное и четко выстроенное профильное обучение и предпрофильная подготовка должна включать в себя и такие формы, как профинформация, профориентация, профотбор, профадаптация, предметы по выбору, элективные курсы. Чтобы определиться в жизни, сделать правильный выбор, учащимся необходимо совместить три

главные составляющие условия выбора профессии: 1) хочу (личные цели и ценности); 2) могу (рефлексия, познание себя, своих возможностей, способностей, состояние здоровья); 3) надо (знание профессиональной сферы, путей и средств достижения цели, потребностей рынка труда). Только в том случае, если человек сумел совместить свои «хочу», «могу» и «надо», его профессиональный выбор будет удачным.

## **ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ГОРОДСКИХ И СЕЛЬСКИХ ШКОЛ К ЕГЭ\***

***ГЕРАСИМОВА А. С., ПЕТРУШИНА О. В.***

*г. Белгород, Белгородский государственный университет*

В последнее время активно пропагандируется форма единого государственного экзамена (ЕГЭ). Новая форма контроля представляет собой совмещение государственной (итоговой) аттестации выпускников общеобразовательных учреждений и вступительных испытаний для поступления в вузы и ссузы. В качестве целей введения ЕГЭ называются следующие: создание системы независимой объективной оценки качества подготовки выпускников общеобразовательных учреждений; повышение доступности профессионального образования, в первую очередь, для способной молодежи из малообеспеченных семей и отдаленных от вузовских центров мест проживания; обеспечение преемственности общего и профессионального образования; обеспечение государственного надзора и управления качеством образования на основе независимой оценки подготовки выпускников. Вместе с тем в ходе эксперимента наметилось противоречие между наличием социального заказа на введение в образовательный процесс новой формы выпускного и вступительного экзаменов, высокой оценкой его дидактических возможностей и низкой результативностью старшеклассников при сдаче ЕГЭ.

В данной статье рассматриваются результаты специально проведенного экспериментального исследования, целью которого явилось изучение особенностей отношения старшеклассников сельских и городских школ к ЕГЭ. Дело в том, что отношение учащихся к различным формам организации обучения (познавательным и контрольным, традиционным и инновационным) и выступает тем внутренним (пси-

---

\* Печатается на средства гранта РГНФ, проект № 06-06-55615а/Ц.



хологическим) условием, которое опосредует влияние организационных форм на характер учебной деятельности, её эффективность в условиях каждой из них. Учет такого отношения, его целенаправленное формирование будут способствовать нововведениям в учебный процесс, позволят повысить эффективность сдачи ЕГЭ и, что не менее важно, снизить уровень эмоциональной напряженности учащихся при этом.

В исследовании участвовало 452 человека: учащиеся 9-х и 11-х классов сельских (136 чел.) и городских (316 чел.) школ. Выбор такого контингента испытуемых объясняется тем, что мы предположили различия в отношении старшеклассников к ЕГЭ в зависимости от месторасположения школы (сельская, городская) и ступени обучения (9-е, 11-е классы). Кроме того, как уже говорилось ранее, ЕГЭ был призван помочь с поступлением в вузы, прежде всего, способной молодёжи из отдаленных мест проживания.

В качестве конкретных диагностических методик нашего исследования использовались: специально разработанные опросники, направленные на выявление особенностей отношения учащихся к ЕГЭ, а также мотивов, лежащих в основе такого отношения; методика включенного педагогического наблюдения за характером поведения учащихся в условиях сдачи ЕГЭ. Путем сопоставления данных о направленности спектра ведущих мотивов со сведениями о характере поведения учащихся на экзамене удастся выделить среди известных мотивов мотивы действующие.

Процедура опроса предварялась инструкцией, в которой раскрывались не только порядок работы с методиками, но, что не менее важно, личностный смысл для старшеклассников участия в эксперименте. С целью изучения отношения к ЕГЭ учащимся предлагалось расположить различные формы выпускного и вступительного экзаменов (традиционный устный, традиционный письменный, тестирование (ЕГЭ)) по порядку в зависимости от особенностей: 1) эмоционального к ним отношения (от самой приятной до наименее приятной); 2) влияния на их интеллектуальное и личностное развитие (от наиболее важной, способствующей в большей степени усвоению знаний, развитию мышления, личностных качеств до менее важной, значимой с этой точки зрения); 3) выполнения контрольной функции (от той, которая позволяет лучше всего, по мнению учащегося, оценить его знания, умения, способности до наименее объективной формы контроля). При этом учащихся просили объяснить результаты ранжирования. Для выявления содержания учебных мотивов, а также направленности спектра ведущих мотивов, побуждающих старшеклассников к сдаче ЕГЭ,

предлагалось ответить на вопрос «ради чего Вы сдаете ЕГЭ?», с опорой на готовые утверждения. С целью прояснить вопрос о характере реального поведения на экзамене учащимся предлагалось вспомнить, как они использовали время, отведенное на ЕГЭ (ушли раньше или выполняли задание, проверяли его, пока оставалось время), а также назвать ту форму сдачи выпускного и вступительного экзаменов, которую бы они предпочли, если бы имели право выбора.

Обратимся теперь к наиболее интересным данным, полученным в ходе экспериментального исследования. Вначале рассмотрим данные, проясняющие ответ на вопрос, как оценивают старшеклассники сельских и городских школ дидактическую значимость разных форм экзамена. Другими словами, какая из форм выпускного и вступительного экзаменов (традиционный устный, традиционный письменный, тестирование) в наибольшей степени, по мнению самих учащихся, способствует их интеллектуальному и нравственному развитию, самосовершенствованию.

Из всей совокупности учащихся сельских школ (136 чел.) большинство (110 чел.; 81 %) отдает предпочтение письменному экзамену. Наименее значимыми для развития они считают устный экзамен и тестирование. Этим формам экзамена отдали предпочтение 83 чел. (61 %) и 84 чел. (62 %) соответственно. Похожая ситуация складывается и в отношении учащихся городских школ. На первое место, с точки зрения личной дидактической значимости, они также поставили письменный экзамен (233 из 316 чел; 74 %), предпочитая его тестированию (211 чел; 67 %) и традиционному устному экзамену (196 чел; 62 %). В то же время по сравнению со своими сельскими ровесниками учащиеся городских школ значительно меньше рассчитывают на дидактические возможности письменного экзамена (74 % против 89 %).

Для выявления и обоснования наличия (отсутствия) различий в характере отношения учащихся к формам экзамена с точки зрения их дидактической значимости мы использовали качественный и количественный анализ полученных данных. Вначале мы сравнивали формы экзамена по количеству (процентной доле) испытуемых, которые поставили их на первое и последнее, третье, место, считая эти ранговые позиции наиболее показательными для определения предпочтений. Если какая-либо форма экзамена за явным преимуществом превосходила остальные (наибольший процент на первой позиции и наименьший процент на последней), то мы считали это достаточным основанием, чтобы назвать ее наиболее предпочитаемой. Если же при качественном анализе явных различий в распределениях частот предпоч-

тений не наблюдалось, то мы применяли многофункциональный критерий  $\varphi^*$  Фишера.

Проанализируем теперь, имеются ли возрастные различия в предпочтениях форм экзаменов по критерию личной дидактической значимости у учащихся сельских и городских школ. Оказалось, что отношение учащихся 9-х классов к тестированию как развивающей форме контроля лучше, чем у учащихся 11-х классов (67 % по сравнению с 55 %), а отношение к письменному экзамену, напротив, хуже (75 % и 89 % соответственно). Поэтому предпочтения девятиклассников несколько отличаются от предпочтений учащихся 11-х классов и выборки в целом: на первом месте остаётся письменный экзамен (75 %), на второе место «выдвигается» тестирование (67 %), а на третьем месте оказывается устный экзамен (60 %). Такое отношение к формам экзамена характерно и для учащихся 9-х классов городских школ. А вот выпускники 11-х классов резко от них отличаются. Из всей совокупности учащихся 11-х классов (132 чел.) большинство (70 %) отдаёт предпочтение традиционному устному экзамену. На втором месте – традиционный письменный экзамен. И, наконец, последнее место занимает тестирование, которому было отдано наименьшее количество предпочтений (61 %). Аргументация выбора состояла в том, что главным развивающим фактором в условиях устного экзамена является общение с преподавателем, возможность через обратную связь лучше разобраться в проблеме. В условиях устного экзамена приходится не только вспоминать и воспроизводить информацию, но и демонстрировать её понимание, а также личную позицию в решении научных вопросов. В случае тестирования необходимо выбирать из имеющихся вариантов, а значит, требуется дать однозначный ответ. При этом сохраняется вероятность простого угадывания ответа без подготовки и обдумывания.

Рассмотрим теперь, как оценивают старшеклассники сельских и городских школ разные формы экзаменов с точки зрения эффективного выполнения ими контрольной функции. Обнаружилось, что имеются существенные различия в предпочтениях форм экзамена по данному критерию у «сельчан» и «горожан». Учащиеся сельских школ считают, что наиболее эффективен для контроля знаний и умений письменный экзамен (78 %), далее следует тестирование (64 %), и, наконец, на последнем месте – устный экзамен (60 %). Напротив, старшеклассники городских школ думают, что традиционная устная форма сдачи экзамена позволяет лучше контролировать уровень знаний и развития мышления (69 %), а письменный экзамен и тестирование менее предпочтительны с этой точки зрения (64 % и 65 % соответствен-

но). Дело в том, что в условиях устного экзамена имеется возможность задать дополнительный вопрос, наблюдать, каким путем учащемуся удастся его решить (через механическое воспроизведение, подсказку, рассуждение), т.е. осуществить «контроль по процессу».

Удалось ли проследить определенную возрастную динамику в отношении учащихся сельских и городских школ к формам экзамена с позиции эффективности контроля ЗУН? Мало изменений претерпевает отношение сельских старшеклассников: большинство выпускников 9-х и 11-х классов (75 % и 81 %) считают наиболее эффективной формой контроля письменный экзамен. В качестве менее эффективных для контроля учащиеся называют сразу две формы экзамена – устный экзамен и тестирование. Причем учащиеся 11-х классов недостаточно дифференцируют отношение к ним, а учащиеся 9-х классов несколько выделяют тестирование.

Иная картина наблюдается у городских школьников. Больше всего изменений происходит в понимании контрольной функции письменного и устного экзаменов. Учащиеся 9-х классов считают письменную форму экзамена самой эффективной для контроля ЗУН, а устную форму менее эффективной с этой точки зрения (и в этом они не отличаются от сельских девятиклассников). Отношение учащихся 11-х классов прямо противоположно: наиболее эффективной формой контроля, по их мнению, является устный экзамен, а наименее эффективной – традиционный письменный экзамен.

Обратимся теперь к данным, проясняющим ответ на вопрос «каковы особенности эмоционального отношения учащихся сельских и городских школ к разным формам экзамена?». Для всей совокупности испытуемых из сельских школ наиболее эмоционально привлекательной, комфортной формой экзамена является тестирование (81 %), далее следует письменный экзамен (72 %), а самой неприятной, эмоционально-напряженной формой экзамена оказался устный экзамен (49 %). А вот распределение предпочтений у городских школьников несколько иное: наиболее приятной формой экзамена является письменный экзамен (74 % учащихся дали высокую эмоциональную оценку значимости), наименее приятными формами экзамена стали тестирование и устный экзамен (67 % и 64 % предпочтений соответственно).

Обнаружилось, что каждая из форм контроля способна оказывать как положительное, так и отрицательное воздействие на эмоциональную сферу учащихся. К примеру, в ситуации устного экзамена дополнительное напряжение создает необходимость достаточно быстро ориентироваться на вопросы преподавателя. В то же время эта наиболее знакомая и привычная для старшеклассников форма экзамена

доставляет радость самоутверждения, общения, облегчает процесс изложения мыслей (в отличие от письменной формы контроля). В условиях ЕГЭ, как отмечают учащиеся, присутствует страх неправильно заполнить бланк, испытываешь сильное волнение в связи с другой обстановкой, другими учителями. С другой стороны, наличие вариантов ответов при тестировании существенно облегчает решение заданий, снижая уровень интеллектуальной и эмоциональной нагрузки.

Рассмотрим теперь, существуют ли различия в эмоциональном отношении старшеклассников к ЕГЭ в зависимости от ступени обучения (9-е или 11-е классы) и в чем они состоят. Оказалось, что большинство учащихся 9-х классов по сравнению с выпускниками 11-х классов считают наиболее приятной формой экзамена тестирование, а не письменный экзамен. Наименее эмоционально комфортной формой контроля и те, и другие считают традиционный устный экзамен. Такая тенденция не зависит от месторасположения школы и характерна как для сельской, так и для городской молодежи. По всей видимости, это можно объяснить тем, что старшеклассники 9-х классов осознают меньшую меру ответственности при сдаче новой формы итоговой аттестации по сравнению с учащимися 11-х классов, сдающими ЕГЭ. Возможно, это также связано с более привычной обстановкой, в которой проходит тестирование в 9-х классах, и меньшим уровнем сложности контрольных заданий.

Целью дальнейшего экспериментального исследования явилось изучение особенностей учебной мотивации в условиях новой формы выпускного и вступительного экзаменов, лежащей в основе такого отношения. Учащиеся сельских и городских школ называют следующие мотивы сдачи ЕГЭ: мотив получения желаемой оценки и поступления в вузы или ссузы (80 % и 85 % соответственно), мотив самопознания (42 % и 48 %), мотив саморазвития (21 % и 22 %), мотив социальной идентификации («Как все») (16 % и 20 %), мотив самоутверждения (9 % для сельских школьников и 14 % для городских), познавательный мотив (11 % и 8 %), мотив одобрения со стороны преподавателей, родителей, одноклассников (по 8 % учащихся). Интересно отметить, что большее количество сельских школьников считает возможным реализовать в условиях ЕГЭ познавательный мотив, а городские старшеклассники – мотив самоутверждения. Вместе с тем широкий спектр учебных мотивов остается в большинстве случаев на уровне намерения старшеклассников, известного, а не реально действующего побуждения. Дело в том, что большинство испытуемых (60 % сельских учеников и 51 % городских) выразили мнение, что при свободе выбора и хорошем уровне подготовки, они предпочли бы сдавать тра-

диционный письменный экзамен; другие (18 % и 31 % соответственно) остановили свой выбор на традиционном устном экзамене и лишь 13 % выпускников сельских школ и 18 % выпускников городских школ – на ЕГЭ. Эта тенденция не зависит от степени обучения и особенно выражена у учащихся сельских школ, которым, в первую очередь, и призван помочь ЕГЭ. А вот старшеклассники 11-х классов городских школ «голосуют» за традиционный устный экзамен, что, на наш взгляд, может объясняться более высокой самооценкой своего образовательного уровня.

Таким образом, подтвердилось предположение о том, что в условиях существующей практики обучения отношение учащихся к новой форме выпускного и вступительного экзаменов (ЕГЭ) формируется стихийно, эмпирическим путем. В результате цели, которые ставят старшеклассники в процессе сдачи ЕГЭ, не соответствуют дидактическим возможностям последнего. Действительно, предполагается, что ЕГЭ повысит качество образования, а учащиеся считают, что для их интеллектуального и нравственного развития он имеет меньшее значение, чем традиционный устный и традиционный письменный экзамены. С другой стороны, ЕГЭ призван создать необходимые условия для объективной оценки уровня подготовки выпускников, а старшеклассники убеждены, что он значительно хуже справляется с этой функцией, чем традиционные формы экзамена. И хотя, по мнению старшеклассников, ЕГЭ существенно снижает интеллектуальную и эмоциональную нагрузку учащихся 9-х классов, а также учащихся сельских школ, в 11-м классе выпускники осознают возросшую меру ответственности за выполнение учебной деятельности в этих нестандартных для них условиях, что вновь обеспечивает нарастания уровня эмоциональной напряженности. Отметим также, что у большинства учащихся понимание личной значимости ЕГЭ ограничивается утилитарно-прагматическим смыслом («легче сдавать», «без него не поступить в желаемый вуз»), без должного учета его значения для самопознания, интеллектуального, личностного развития. Это, в свою очередь, снижает результативность сдачи ЕГЭ, повышает уровень эмоциональной напряженности учащихся в этих условиях. На следующем этапе изучения данной проблемы предполагается использовать возможности формирующего эксперимента, расширить с его помощью предмет исследования путем выявления как причин недостаточной мотивационной готовности учащихся к сдаче ЕГЭ, так и конкретных средств ее коррекции.

## **ФЕНОМЕН МОЛОДЕЖНЫХ МУЗЫКАЛЬНЫХ СУБКУЛЬТУР И СОВРЕМЕННЫЙ ПОДРОСТОК (К ТЕОРИИ ВОПРОСА)**

***КУРАКИНА Ю. В., МАТВЕЕВА К. П.***

*г. Екатеринбург, Уральский государственный педагогический  
университет*

С конца 80-х гг. XX века стало более заметным внимание исследователей к молодежным субкультурам – как в России, так и за рубежом. Возникновение данного явления как феномена приходится на 50-е гг. XX столетия. Молодежные субкультуры – феномен городской культуры западного типа. В нем отразились разнообразные процессы, протекающие в религиозной, идеологической, политической сферах, сфере экономики и моды.

Основной фактор, привлекающий молодежь в субкультуры, – стремление приобрести внешние формальные характеристики, позволяющие выделяться из общей массы населения.

В исследованиях данной субкультуры понятие «молодежная субкультура» коррелируется с понятием «неформальное молодежное объединение». Неформальные молодежные объединения являются формой, внешней оболочкой (или «телом») молодежной субкультуры. Сущностные характеристики молодежной субкультуры проявляются как раз через эту форму.

Развитие и функционирование различных неформальных движений и организаций является одной из характерных особенностей современного этапа развития нашего общества. Однако неформальные молодежные объединения – это веха не только сегодняшнего дня. Появление этих объединений в наше время связано с изменением политической ситуации в России в 80-е гг., а также с преемственностью западных молодежных культур. При этом в каждом из отечественных неформальных объединений преобладают черты, порожденные условиями социальной среды.

Исследователи [1; 5] считают, что причины возникновения неформальной организации кроются в неизбежной ограниченности, недостаточности формальной организации. Сам термин «неформальные объединения» допускает различные толкования. Как правило, он применяется для обозначения одного из трех существенно отличающихся объектов – подростковых группировок; самодеятельных объединений, возникших вокруг какого-либо конкретного общественного проекта; гражданских инициатив, оформленных в виде какой-либо программы.

Но при всех этих различиях неформалов объединяют общие содержательные признаки, которые позволяют определить неформальные объединения как добровольные общественные формирования, возникшие по инициативе «снизу», действующие в интересах своих членов, независимо от цели и характера объединения.

Д. В. Ольшанский [4] называет четыре основных слагаемых психологии неформальности – стремление быть самим собой, зарождение и подражание, стадный инстинкт и наличие конкурентов. Стремление быть самим собой – это именно стремление при отсутствии умения быть самим собой. «Подросток озабочен поиском смысла «Я», отделением себя «истинного» от себя «неистинного», определением своего предназначения в жизни – настойчиво увлекает на путь поиска чего-то необычного. А определить это необычное очень просто. Если взрослые не запрещают – это дело обычное и потому скучное. Если запрещают – вот он, тот самый сладкий плод» [4]. Подросток начинает подражать, даже не замечая, что постепенно этот маскарад становится обычным. «Зарождение и подражание облегчают задачу выделение из окружающей среды – ломать голову приходится только первым. Остальные же, как послушное стадо, идут следом» [4].

Стадным инстинкт называют потому, что групповым он кажется лишь внешне. Глубинно, психологически это стадное поведение. И пусть стремление выделиться, обрести автономность и независимость носит индивидуальный характер – одному выделиться трудно. А в группе – легче. «Зарождение и подражание, наслаиваясь на индивидуалистическое стремление к выделению, искажает цель, ради которой подросток предпринимает неформальные действия, в итоге не выделяет, а растворяет подростка в толпе себе подобных. Подавляющее большинство неформальных группировок держаться не на сознательном единстве – это бывает у подростков редко, а на одинаковости одиночества входящих в нее членов» [4]. Непременный атрибут почти любой такой группы и одновременно последнее из перечисленных автором слагаемых психологии неформальности – наличие конкурентов, оппонентов, недоброжелателей и даже врагов. Ими могут стать практически кто угодно: и подростки с соседнего двора, и поклонники иной музыки, и просто взрослые.

В имеющейся научной литературе содержится несколько подходов к классификации неформалов. Так, например Д. В. Ольшанский [4] считает, что неформальные объединения можно разделить по такому важному признаку, как соответствие их интересов интересам социума, и четко подразделяет их на три группы. Первая группа – проциальные, т.е. социально-положительные движения, вторая – асоци-



альные движения, стоящие в стороне от социальных проблем, третья объединяет антисоциальные движения.

С. А. Сергеев [7] предлагает следующую типологизацию молодежных субкультур: романтико-эскапистские субкультуры (хиппи, индианисты, толкиенисты, с известными оговорками – байкеры), гедонистическо-развлекательные (мажоры, рэйверы, рэпперы и т.п.), криминальные (гопники, люберы), анархо-нигилистические (панки, экстремистские субкультуры левого и правого толка), иначе радикально-деструктивные.

Большинство сторонников неформальных молодежных движений составляют подростки от 14 до 18 лет. Подростковый возраст – это период потерь детского мироощущения, это время мучительных сомнений, пора кризисов и драматических переживаний. В этот период подростки стремятся найти свои формы социального поведения и поэтому очень часто тяготеют к неформальным молодежным течениям. Неформальные увлечения занимают значительную часть их жизни. Сегодня широкое распространение получили самые разнообразные неформальные течения, в том числе асоциальные и антисоциальные, представляющие большую опасность для подростков, поскольку именно в пространстве неформального общения подростки удовлетворяют самостоятельный выбор привлекательного для них социального окружения.

Среди мотивов, побуждающих подростков к уходу в неформальные движения, называют стремление обрести единомышленников, оказаться в зрелищной среде себе подобных, получить возможность общения и взаимопонимания, уйти от одиночества, заполнить свое свободное время, уйти от постоянного надзора родителей, учителей, противопоставить силе общества коллективную силу объединения или группы. Немаловажно, что первым шагом к уходу подростков в неформальные движения часто являются увлечения музыкой. Современных подростков окружает очень сложный музыкальный мир, в котором сочетаются, изменяются и развиваются множество стилей и направлений, определяющих направленность музыкальных предпочтений подростков.

Исследователи различают целый ряд музыкальных течений: металлисты, панки, рокеры, рэйверы, хип-хоп культура (рэп), поп, брейк и т.п. Поп-музыка понимается в широком смысле слова как любая популярная музыка вообще, в узком – как направление, обладающее существенными отличиями (так называемая «попса»). Это течение исследователи [5; 8] считают наиболее массовым, однако отмечают, что его не принимают поклонники иных направлений.

Среди множества других субкультурных форм, связанных с музыкой, в России следует отметить хип-хоп культуру, которая в себя включает рэп и брейк-данс. Рэп в переводе с английского – легкий удар, стук, это ритмичная скороговорка вне мелодии и гармонии, с нарочитым нивелированием интонации. На российской почве этот стиль носит подражательный характер. Брейк-данс в переводе с английского – перерыв, пауза, внезапная остановка, это особый вид танца, включающий разнообразные спортивно-акробатические элементы, которые постоянно сменяют друг друга, прерывая начавшееся было движение. Есть и другое толкование – в одном из значений брейк означает «изломанный танец» или «танец на мостовой». Неформалы этого течения объединены самозабвенной страстью к такого рода танцам, стремлением их пропагандировать и демонстрировать буквально в любой ситуации. Эти ребята стараются поддерживать хорошую спортивную форму.

Среди заимствований с Запада в европейской части России достаточно заметны рэйверы. Рэйв в переводе с английского – бред, бессвязная речь, а также: неистовствовать, реветь, выть, бушевать, говорить с энтузиазмом. Неотъемлемая часть рэйверского стиля жизни – ночные дискотеки с мощным звуком, компьютерной графикой, лучами лазеров. Основной объединяющий фактор данной субкультуры – пристрастие к современной компьютеризированной музыке и к проведению времени в ночных дискотеках и клубах, отрицание «серой» действительности.

Еще одно крупное музыкальное направление – рок. Рок-музыка, как сказал В. В. Медушевский [3], «вбирает в себя почерневшие энергии общества». Социологи считают, что рок-музыка необходима как форма самовыражения и протеста. Поклонники рок-музыки – любители классического рока, металлисты и панки. Любителей классического рока исследователи [3; 4] лишь весьма условно относят к неформальным движениям молодежи. Это целое поколение, воспитанное в 60-х гг. на музыке классического рока ансамблей «Роллинг стоунз», «Пинк Флойд», «Лед Зеппелин», «Дип Перпл» и прежде всего на знаменитых «Битлз».

Металлисты – это группы, объединенные общим интересом к так называемому металлическому року («хэви металл»). Умеренные металлисты, сохранив музыкальные пристрастия, добавили к ним на своих сборищах-«тусовках» беседы об актуальных проблемах современного мира и нашего общества. Общение между собой у «умеренных» отличается значительной терпимостью. Они стараются строго придерживаться определенных принципов и «заповедей».

«Бешеные» агрессивны по отношению к подавляющему большинству других неформалов, а также к обществу в целом. Не требуя ничего конкретного, они склонны к стихийным анархическим актам протеста, выливающимся часто в бессмысленные агрессивные действия. В группах «бешеных» часто большим влиянием пользуются лица, ранее привлекавшиеся к суду за различные противоправные действия» [4]. В прессе отмечается, что металлисты – это российская специфика, поскольку мода на западе давно прошла.

Панк-рок в музыкальном плане – это в основном резкое звучание, «грязная» манера игры, «грамматически неправильный», т.е. разговорный, язык в текстах и бесконечные в своей безысходности проблемы: отчуждение людей друг от друга, несправедливость устройства общества, безработица и многие другие. Поклонники панк-рока считают, что главное в роке – это страсть, а не исполнительское мастерство.

Среди музыкально-танцевальных неформалов выделяют также роллингов – поклонников рок-музыки в разных вариантах, (кроме «хэви металл» рока). Наиболее «на слуху» среди них – поклонники рок-н-ролла. Музыка и танцы для них являются смыслообразующими моментами в жизни, которым подчинено все остальное.

«Во многом с роллингами сходны волнисты – любители музыки в стиле «новой волны» и соответствующих танцев. Также ничего особенного, а тем более страшного за ними не стоит – просто пристрастие к определенным музыкально-танцевальным вкусам и желание общаться с теми, кто их разделяет. Эти ребята обожают мелодичные песни, а также взрывной танцевальный ритм рок-групп» [4].

Из вышесказанного отчетливо видно, что каждому музыкальному стилю соответствует какая-либо своя идеология, атрибутика и т.п. Именно они становятся основанием для организации неформальных музыкальных объединений. Целью таких объединений является прослушивание любимой музыки. Подростки объединяются в неформальные группы по музыкальным интересам, создают себе кумиров и стараются во всем им подражать, желая выделиться и быть не как все. Такие подростки называют себя фанатами. В то же время не все из них на самом деле являются таковыми.

Тяготение подростков к неформальным молодежным музыкальным течениям, помимо влияния среды, может зависеть, в числе других причин, от ряда психологических факторов, к которым могут быть отнесены типы акцентуации характера. Все подростки хотят показать, что могут обходиться без воспитателей. Отсюда возникает много проблем и конфликтов в общении подростков с взрослыми, в первую оче-

редь с родителями и учителями. Зная, к какому типу характера принадлежит подросток, можно как-то корректировать свои действия по отношению к нему, а значит – избежать части конфликтов. Поэтому и важно очень хорошо знать своего подростка: именно в конфликтах, которые для него опасны, мы должны уметь вовремя подставить свое плечо.

Многообразные формы музыкального воспитания школьников-подростков требуют от учителя музыки знания разновидностей музыкальных неформальных объединений и психологических особенностей их участников. Это позволит с учетом всех позитивных и негативных сторон более гибко воздействовать на вкусы и пристрастия своих учеников.

#### Литература

1. Запесоцкий, А. С. Эта непонятная молодежь...: Проблемы неформальных молодежных объединений [Текст] / А. С. Запесоцкий, А. Г. Файн. – М. : Профиздат, 1990. – 224 с.
2. Заярная, О. Г. Металлисты. Криминологи о неформальных молодежных объединениях [Текст] / О. Г. Заярная – М. : Юридич. лит., 1990. – 272 с.
3. Конен, В. Об истоках рок-музыки [Текст] / В. Конен // Советская музыка. – 1986. – № 7. – С. 11–13.
4. Ольшанский, Д. В. Неформалы: групповой портрет в интерьере [Текст] / Д. В. Ольшанский. – М. : Педагогика, 1990. – 192 с.
5. Ольшанский, Д. В. Я сам! [Текст] / Д. В. Ольшанский. – М. : Знание, 1986. – 96 с.
6. Саркитов, Н. Д. Беседы о популярной музыке в средней школе [Текст] / Н. Д. Саркитов // Воспитание музыкой : Из опыта работы / сост. Т. Е. Вендрова, И. В. Пигарева. – М. : Просвещение, 1991. – С. 43–48.
7. Сергеев, С. А. Молодежные субкультуры в республике [Текст] / С. А. Сергеев // Социологические исследования. – 1998. – № 11. – С. 44–46.
8. Федорович, Е. Н. К вопросу о музыкальных предпочтениях молодежи [Текст] / Е. Н. Федорович // Музыкальное образование в XXI веке: проблемы, поиски, перспективы : межвуз. сб. науч. тр. / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2004. – С. 10–19.

## **ОБУЧЕНИЕ РЕШЕНИЮ УРАВНЕНИЙ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ**

***МОИСЕЕВА В. Н.***

*г. Волгоград, Волгоградский государственный педагогический университет*

В современном мире происходит много изменений, эволюционируют люди, методы, жизненные ценности. Возникает много новых профессий, сфера услуг набирает свои обороты, все больше и больше возникает необходимость в общении, как на профессиональном уровне, так и межличностном. Это влечет за собой необходимость развития коммуникабельных способностей и логического мышления человека. Эволюция касается и школы. Проследив историю российского образования [1], убеждаемся в необходимости не только давать знания учащимся, но и в развитии их мыслительной деятельности, повышении самостоятельности мышления.

В школьной программе линия «Уравнения и неравенства» является сквозной, т.е. изучается во всех классах, поэтому ей отводится особая роль. Поскольку уравнения в курсе математики используются и как инструмент, например, решения текстовых или геометрических задач, и как самостоятельный материал, то он может использоваться как средство развития элементов логического мышления.

На смену репродуктивным методам преподавания и изучения математического материала приходят продуктивные, т.е. требующие творческого подхода к изучению математики. Проследим эволюционирование методов изучения уравнений с модулем. Опишем методику изучения рассматриваемого типа уравнений на репродуктивном уровне в старших классах. Актуализируем знания учащихся, дав определение модулю и уравнений с модулем. Вспоминаем, как данное уравнение мы решали в младшей школе, используя числовую ось и понятие модуля числа. Затем рассматриваем конкретный пример решения уравнения с модулем по определению абсолютной величины. После чего учащимся дается новое уравнение подобного типа для самостоятельного решения по аналогии с рассмотренным примером. Применение этой методики (на репродуктивном уровне) в большей степени формирует такие мыслительные операции, как сравнение, аналогия, и в меньшей степени анализ и синтез.

В зависимости от возможностей программы учащимся даются и другие методы решения уравнений с модулем, в зависимости от их вида. Тут же дается графический метод решения.

На продуктивном уровне в вышерассмотренную методику добавляется несколько заданий: решение уравнений с параметрами и составление уравнений с модулем. Продуктивный уровень изучения предполагает развитие в большей мере таких операций, как анализ, синтез, сравнение, конкретизация, и в меньшей мере обобщение и классификацию. Однако заметим, что все операции логического мышления получают свое развитие.

Проследим, в чем же состоит смысл заданий на решение уравнений с параметрами и составление уравнений. Конечно же, это задания исследовательского типа. Учащиеся должны не только хорошо владеть определением абсолютной величины, но и хорошо себе представлять ее геометрическую интерпретацию, хорошо знать методы решения не только уравнений с модулем, но и других видов уравнений.

Творческая работа по самостоятельному составлению уравнений в особой мере активизирует мыслительную деятельность учащихся и зачастую имеет более ценные результаты, чем активная работа по созданию представлений об уравнениях с модулем и методах их решения. Учащимся могут быть предложены задания следующего типа:

- составьте уравнение, содержащее знак абсолютной величины, которое имело бы два различных корня;
- придумайте уравнение с модулем не менее второй степени, которое имеет только один корень;
- напишите уравнение с модулем, второй степени, не имеющее решений;
- составьте уравнение, содержащее три знака модуля, которое имеет своим решением только 0;
- приведите пример уравнения, содержащего абсолютную величину, решением которого является число 1;
- придумайте уравнение, содержащее знак модуля, которое имеет два различных корня и их сумма равна 8;
- напишите уравнение с модулем, которое имеет два различных корня и их произведение равно «-10»;
- напишите уравнение с модулем вида  $|f(x)| = -f(x)$ , решением которого является промежуток  $[-2; 2]$ ;
- составьте уравнение вида  $|f(x)| = f(x)$ , решением которого является интервал  $(-10; +\infty)$ .

Учащимся предлагается несколько из предложенных видов (2–3 задания одному человеку). Учащийся не просто придумывает уравнения, но и обязательно показывает ход решения его уравнения, оформ-

ляет его на отдельном листе или же в тетради, по усмотрению учителя. Результатом создания эксклюзивных уравнений каждым учащимся будет развитие мыслительных операций логического мышления. Во-первых, учащиеся должны рассмотреть целый класс нужного им вида уравнений, т.е., получив задание, ученик из всего множества решенных им уравнений или имеющихся в учебники, выбирает только нужное ему, подходящее под основание его классификации. Тут же работает и сравнение, ведь ребенок при классификации обязательно осуществляет эту мыслительную операцию. Поскольку сравнение нескольких объектов по заданному основанию включает в себя несколько процедур: 1) сопоставление объектов; 2) выявление сходства объектов; 3) выявление различий; 4) критическая переработка полученной информации; 5) вывод.

После проведения мыслительной операции сравнения учащийся обобщает уравнения, т.е. выделяет то общее, что должен использовать в своем «составленном» уравнении. Составление уравнения будет являться результатом конкретизации, которую учащийся представил в конкретном примере, удовлетворяющем всем заданным условиям. Иными словами, из множества уравнений нужного класса ученик выбрал только одно с конкретными коэффициентами и степенью. Аналитико-синтетическая деятельность происходит на каждом этапе выполнения задания, ценна эта деятельность тем, что выполняется она учащимся самостоятельно, без наводящих вопросов учителя. Здесь ученик сам себе задает вопросы, сам проверяет свои гипотезы, опровергая или подтверждая их. Происходит вычленение частей целого, выявление взаимосвязей между этими частями, осознание принципов организации целого, в нашем случае структуры уравнения. И тут же выполняются обратные операции, собирание частей в целое (ученик придумал одно уравнение!), но взаимосвязи в нем такие же, что и у всего класса, значит, синтез выполнен одновременно с анализом. Итак, задание творческого характера на составление уравнений по заданным условиям является емким методом в интеллектуальном развитии учащихся. Это более высокий уровень, здесь учащийся не просто учиться решать уравнения, но и понимать их суть, структуру, прогнозировать количество решений, видеть «в уме», как будет выглядеть график функций, составляющих уравнение. Конечно, это задание применимо только после изучения всех видов уравнений с модулем, предусмотренных программой, и методов их решения.

Уравнения вида  $|f(x)| = |g(x)|$  можно решать различными методами: раскрытием модуля по определению, методом интервалов. Однако ценнее заметить, что  $\sqrt{f^2(x)} = |f(x)|$ , тогда исходное уравнение будет

равносильно  $f^2(x) = g^2(x)$ , а это в свою очередь выражает разность квадратов функций, т.е. исходное уравнение сводится к произведению двух функций, равному нулю.

$$(f(x) - g(x)) \cdot (f(x) + g(x)) = 0.$$

Например, требуется решить уравнение  $|x^3 - \sin x| = |2x^3 + \sin x|$ .

Метод интервалов в этом случае очевидно не рационален. Но предложенный прием дает быстрое и красивое решение. Данное уравнение равносильно произведению, которое равно нулю:  $(x^3 - \sin x + 2x^3 + \sin x)(x^3 - \sin x - 2x^3 - \sin x) = 0$ . Далее получаем совокупность из уравнений  $x=0$  и  $-x^3 = 2\sin x$ , очевидно, что последнее уравнение имеет решение  $x=0$ , значит, исходное уравнение имеет один корень  $x=0$ , второй кратности.

Поиск метода решения активизирует процесс мышления учащегося. В предложенном методе синтезируется уже известный материал решения уравнений и формулы сокращенного умножения, которые выступают в качестве инструмента решения уравнения. Таким образом, чтобы добавить этот метод в багаж знаний учащихся, необходимо организовать их мыслительную деятельность, а именно аналитическую деятельность через сравнение и аналогию. В основе аналитической деятельности лежит процедура мысленного расчленения, разбора свойств. Сравнение характеризуется процедурами выявления или установления различий и сходств. А заключения по аналогии – это умозаключения по сходству. Анализируя данное уравнение, просим учащихся рассмотреть все свойства, относящиеся к уравнениям с модулем. Вместе с тем сравниваем это уравнение с предлагаемыми свойствами, и делаем заключения: рационально использовать рассматриваемое свойство или нет. Когда учащиеся приходят посредством умозаключений (а именно выполняя анализ задачи через сравнение) к нужному свойству, подключается следующая мыслительная операция – аналогия. Конечно, грань между приемами логического мышления во время мыслительного процесса очень тонкая и едва различима. Все же когда учащиеся предлагают разложить разность квадратов функций на две скобки, т.е., используя формулу сокращенного умножения, то тут можно говорить уже об аналогии, причем тут аналогия выступает и как прием мыслительной деятельности, и как метод решения. Поскольку далее уравнение сводится к совокупности двух уравнений, каждое из которых имеет вид, с которым учащиеся уже встречались.

Заметим, что, предлагая учащимся проанализировать задачу, будет полезным проговорить, как этот анализ следует проводить. Поскольку найдется хотя бы один ученик в классе, который не сможет



четко сформулировать, какие действия он должен произвести, выполняя анализ. А при систематическом повторении состава приема мышления (или метода доказательства) есть вероятность, что бóльшая часть класса будет иметь представления о выполняемой операции.

Можно выделить еще один тип уравнений с модулем, метод решения которого учащиеся могут обнаружить самостоятельно. Предварительно актуализируем знание определения модуля числа, можно даже записать его на доске. Имея перед глазами запись определения, учащиеся наверняка проведут аналогию между определением и заданным уравнением. Итак, есть определение модуля числа  $a$ :

$$|a| = \begin{cases} a, & \text{если } a \geq 0, \\ -a, & \text{если } a < 0. \end{cases}$$

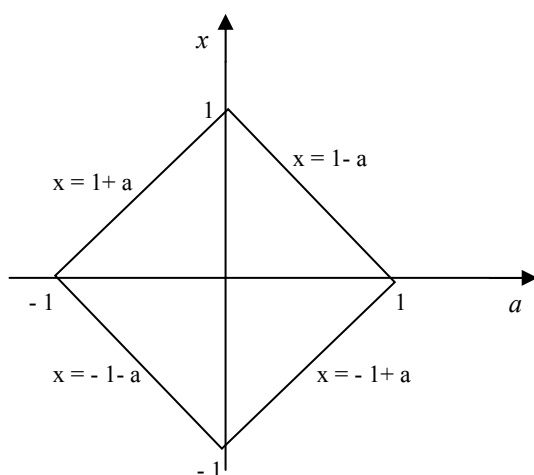
Требуется решить уравнение:  $|3x - 5| = 3x - 5$ . Внимательно посмотрев на предложенное уравнение и первую строку определения, несложно сделать вывод, что не хватает условия, что подмодульное выражение должно быть больше либо равно нулю. Отсюда ученикам предлагаем выделить виды уравнений с модулем, записать их в общей форме и сделать вывод о методе решения найденных видов уравнений.

Поскольку в определении два условия (и две строки), то очевидно, что будет выделено два вида уравнений:  $|f(x)| = f(x)$  и  $|f(x)| = -f(x)$ . Исходя из определения, записываем общий метод решения:  $|f(x)| = f(x) \Leftrightarrow f(x) \geq 0$ ,

$$|f(x)| = -f(x) \Leftrightarrow f(x) < 0.$$

Какую же мыслительную деятельность учащихся мы активизировали при выполнении вышеуказанного задания? Индуктивное умозаключение в большей мере, поскольку мы рассматривали одно уравнение, а пришли к целому классу уравнений. Доказательством того, что этот класс существует, является определение модуля. Опять же индуктивное умозаключение производилось через анализ, сравнение и аналогию. Таким образом, мы, обучая решению уравнений с модулем, развиваем элементы логического мышления, причем в каких-то моментах это происходит на осознанном уровне, где-то по средствам метода решения.

Задачи с параметрами тоже требуют творческого подхода, основной метод решения – исследование. Например, требуется для каждого значения параметра  $a$  решить уравнение  $|x| + |a| = 1$ . Приведем графическое решение уравнения. Изобразим на координатной плоскости  $xOa$  множество всех точек  $(x; a)$ , значения которых удовлетворяют заданному уравнению.



В первой четверти координатной плоскости при  $x \geq 0$ ,  $a \geq 0$  уравнение принимает вид  $x + a = 1$ .

Значит, это множество в первой четверти изображается отрезком прямой  $x = 1 - a$ , а следовательно, в силу симметрии относительно осей  $Ox$  и  $Oa$  искомое множество на всей координатной плоскости представляет собой контур квадрата (как на рис.)

Таким образом, в своих рассуждениях мы соединили алгебраический материал с геометрическим и во время проведения анализа задачи наглядно себе представляли, какую геометрическую фигуру скрывает полученное уравнение. Анализ задачи опять же происходит на основе определения, следовательно, в данном примере рассматривается сразу две интерпретации модуля: аналитическая и геометрическая. Ответ запишется следующим образом:

- если  $a < -1$ , то  $x \in \emptyset$ ;
- если  $a = -1$ , то  $x = 0$ ;
- если  $-1 < a < 0$ , то  $x = -1 - a$ ,  $x = 1 + a$ ;
- если  $0 \leq a < 1$ , то  $x = -1 + a$ ,  $x = 1 - a$ ;
- если  $a = 1$ , то  $x = 0$ ;
- если  $a > 1$ , то  $x \in \emptyset$ .

Задачи с параметрами сами по себе являются сложными, требующими усилия мысли, связаны с исследованием возможных решений в зависимости от значений параметров. Как правило, задачи такого рода вызывают трудности у учащихся, они отказываются решать их, ссылаясь на то, что не умеют. Важно убедить школьников в том, что они умеют решать задачи с параметрами, хотя бы потому, что они умеют думать, знают определения, методы решения некоторых типов задач, а весь этот багаж знаний вместе с мыслительной деятельностью приведет их к нужному результату.

Итак, в современной школе мы не только даем детям знания и умения выполнять математические вычисления, но и развиваем логическое мышление, и это становится приоритетным. Поскольку современные инновационные технологии вместе с усвоением содержания знаний обеспечивают и усвоение способов их получения, это как раз и подтверждает актуальность рассматриваемой проблемы. Владение приемами умственной деятельности делает успешной не только учебную деятельность (по всем предметам), это владение помогает человеку ориентироваться в социальной среде и находить выходы из многих жизненных ситуаций.

#### Литература

1. Колягин, Ю. М. Русская школа и математическое образование: наша гордость и наша боль [Текст] / Ю. М. Колягин. – М. : Просвещение, 2001. – 318 с.
2. Моденов, В. П. Задачи с параметрами. Координатно-параметрический метод [Текст] : учеб. пособие / В. П. Моденов. – М. : Изд-во «Экзамен», 2006. – 285 с.
3. Математика. Тренировочные тематические задания повышенной сложности с ответами для подготовки к ЕГЭ и к другим формам выпускного и вступительного экзаменов [Текст] / сост. Г. И. Ковалева, Т. И. Бузулина, О. Л. Безрукова, Ю. А. Розка. – Волгоград : Учитель, 2005. – 494 с.

### **ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНФЛИКТОВ В СИСТЕМЕ «УЧЕНИК – УЧИТЕЛЬ – РОДИТЕЛЬ»**

***НИКОЛАЕНКО М. С.***

*г. Калининград, Российский государственный университет  
им. И. Канта*

В последнее время обострилась проблема взаимоотношений родителей и общеобразовательного заведения (школы). Социологи, психологи, педагоги в своих исследованиях подтверждают наличие глубокого кризиса в системе общего образования. Это связано с переменами, происходящими в российском обществе. Неблагоприятная экономическая и социально-политическая обстановка в стране существенно отразились на настроении и условиях работы педагогов в общеобразовательных учреждениях. Существующее материальное вознаграждение

граждение педагогов за их труд не соответствует необходимому уровню безбедного существования.

Новые рыночные условия также определяют новые ориентации воспитания. Признание в обществе приоритета личных интересов над общественными вызывает потребность воспитания у детей новых качеств, таких как практичность, предприимчивость. Школа все больше ограничивается задачами трансляции знаний, а воспитательные функции старается переложить на родителей. Педагогический коллектив школы, в первую очередь, заинтересован в успешности образовательного процесса в целом в рамках класса и школы, а родители заинтересованы в успешности, в первую очередь, своих собственных детей. В многочисленных публикациях о проблемах современной школы часто отмечается, что главная ее беда – это отсутствие у педагога интереса к личности ребенка, нежелание и неумение познать его внутренний мир, отсюда и конфликты между педагогами и учениками, школой и семьей. В этом, прежде всего, проявляется не столько нежелание учителей, сколько их неумение, беспомощность в разрешении многих конфликтов. Для этого педагогу надо хорошо овладеть умениями и навыками предупреждения и разрешения конфликтных ситуаций, так как проблема взаимодействия участников педагогического процесса приобретает все большую остроту для современной школы. Необходимо помнить, что педагоги и родители несут одинаковую ответственность за воспитание детей, и те и другие являются воспитателями. Общение педагогов и родителей должно быть пронизано принципом взаимопомощи в воспитании детей.

Тема педагогических конфликтов в связи с её актуальностью вызывает повышенный интерес многих исследователей. Обобщая результаты ряда исследований, можно выделить основные тенденции в классификации школьных конфликтов по разным основаниям. Одна из тенденций заключается в выделении типа педагогических конфликтов по ценностным основаниям, они связаны с учебной деятельностью. По мнению М. М. Рыбаковой, они возникают по поводу выполнения учеником учебных заданий, успеваемости, внеучебной деятельности, из-за целевых установок и ценностных ориентации [1; 4; 8]. И. А. Рудакова считает, что данный тип конфликтов возникает между учителем и учеником из-за слабой учебной мотивации учащихся, отсутствия желаний и интереса к учебе. Конфликты в процессе педагогического взаимодействия связываются, в первую очередь, с ошибками учителей в методике оценивания знаний и умений детей, манипуляцией оценками [4]. Многими авторами также подробно рассматриваются педагогические конфликты, опирающиеся на ресурсные ос-

нования, условно названные «организационным» или «структурным». Основным источником возникновения этого типа педагогических конфликтов являются недостатки в организации учебно-воспитательного процесса, существование четырех возрастных школьных периодов [8]. Е. Н. Богданов пишет о проблемах возникающих между учителями и руководителями в учебных заведениях как организационных системах. Данные конфликты возникают в процессе работы педагогических коллективов и при управлении ими. В них особенно наглядно просматривается роль личностного фактора. Конфликты по личностно-психологическим основаниям также выделяются многими учеными – это конфликты, возникающие в сфере эмоционально-субъективного отношения между учащимися и педагогами, в сфере их общения в процессе педагогической деятельности [1; 8; 9]. К конфликтам взаимоотношений относят и конфликты на почве борьбы за лидерство, открытое или маскируемое нарушение педагогической этики [6], серьезные ошибки в тактике взаимодействия, дискриминацию в отношениях к отдельным учащимся.

Обобщая основные тенденции изучения школьных конфликтов, представленных в научной литературе, в системе сложного взаимодействия субъектов учебно-воспитательного процесса, нам представляется возможным сделать следующий вывод: все вышеуказанные тенденции в типологизации педагогических конфликтов касаются, в основном, конфликтов между учителем и учеником или учителем и администрацией. Проблеме педагогического взаимодействия между учителем и родителем в современной педагогической и конфликтологической литературе уделяется мало внимания.

В данной статье сделана попытка выявления особенностей конфликтов в системе «ученик – учитель – родитель». Для этого необходимо решить следующие задачи: 1) определить сущность таких категорий, как объект, предмет конфликта в системе «ученик – учитель – родитель»; показать, в чем его отличительная особенность в сравнении с конфликтами в двусоставных системах отношений «учитель – ученик», «учитель – родитель»; 2) выявить причины конфликта; 3) выявить позиции субъектов конфликтного взаимодействия, что весьма существенно для определения способов его предупреждения и преодоления.

Образовательной деятельности как совместной деятельности имманентно присущ конфликт, и главной отличительной особенностью его является чрезвычайно высокая эмоциональность, ориентация скорее на предмет, нежели на объект. Объектом педагогического конфликта выступают ценности, ресурсы или статус, по поводу которых

этот конфликт происходит. С объектом конфликта тесно связано понятие предмета конфликта, под которым можно подразумевать материальные образования, с ним связанные [3, с. 375].

В рассматриваемых нами взаимоотношениях в системе «ученик – учитель – родитель» очень важно не перепутать причину и повод, так как с увеличением количества субъектов конфликта усложняется нахождение истинных причин противостояния, что в свою очередь может стать причиной перехода обычного конфликта деятельности в конфликт отношений. Предупреждать и устранять конфликты личного плана труднее, так как они основываются на глубоких внутренних противоречиях, которые связаны с чертами характера, с взглядами на жизнь, с убеждениями и социальными установками. Если значительная часть конфликтов деятельности все же может быть решена путем сотрудничества или компромисса, то личностные конфликты, как правило, решаются избеганием или уступкой [8, с. 32].

Для эффективного управления конфликтами в системе «ученик – учитель – родитель» учитель должен уметь точно диагностировать базовые элементы конфликта. Даже с учетом конкретной ситуации бывает нелегко определить объект и предмет конфликта. Приведем довольно типичный случай из школьной жизни [7]. Проверять домашнее задание в ходе урока, учительница дважды вызывает одного ученика, мальчик отвечает молчанием, хотя обычно по этому предмету хорошо успевал. В результате двойка в журнале. На следующем уроке опрос вновь начался с него, и, когда он опять не стал отвечать, учительница удалила его с урока. Та же история повторилась на следующих занятиях, потом последовали прогулы и вызов родителей в школу. Но родители выразили учительнице недоверие за то, что она не сумела найти подход к их сыну. А та в свою очередь высказала претензии им, как родителям, не уделяющим, по её мнению, должного внимания сыну и его школьным делам. Обычный педагогический конфликт, который возник между учителем и учеником по поводу неподготовленного домашнего задания, в результате неумелого разрешения педагогом проблемной ситуаций, впоследствии перерос в противостояние и даже борьбу с учеником, что привело в свою очередь к противостоянию «учитель – родитель». Здесь мы сталкиваемся с тройным конфликтом интересов – «ученик – учитель – родитель», где меняется структура субъектов конфликтного взаимодействия: из двухсубъектного конфликт переходит в трехсубъектный, выстраиваясь в рассматриваемую нами систему отношений «ученик – учитель – родитель».

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что при изменении состава участников конфликтного противостояния «ученик

– учитель» на «ученик – учитель – родитель» объект конфликта остается прежним, а предмет конфликта при этом меняется, становится многослойным и полипроблемным, включая в себя и проблемы ученика, и проблемы учителя, и проблемы родителя. Изменяется причинная обусловленность объекта конфликта – нарушение учебной дисциплины учеником. Проблемы, которые объективировали данную ситуацию, теперь принадлежат ученику как субъекту конкретных учебных нарушений, родителю как некомпетентному в воспитании своего ребенка, учителю как некомпетентному в управлении трудными учебными ситуациями. В этом и заключается главная отличительная особенность педагогических конфликтов в системе «ученик – учитель – родитель», с точки зрения структуры субъектов конфликтного взаимодействия и отношений предмета и объекта конфликта.

Определение причины конфликта и позиции субъектов конфликтного взаимодействия весьма существенно для определения способов его предупреждения и преодоления. С помощью разработанных автором анкет, вопросов для беседы, устанавливаются наличие конфликтов в учебном взаимодействии, их причины и позиции субъектов конфликтного взаимодействия. Как показал проведенный нами опрос в ряде школ г. Калининграда, конфликтные ситуации и конфликты в процессе обучения в школе – явление объективное и наблюдаемое. Большинство родителей учеников были участниками конфликтов и конфликтных ситуаций с преподавателями. Объектами конфликтов выступают: нежелание учащегося заниматься – 58,2 %; недостойное поведение учеников – 51,6 %; неуважительное отношение друг к другу – 30,4 %; несправедливая оценка знаний учащегося – 25,1 %; личные качества преподавателей – 5,2 %. Конфликтность учителя, родители и учащиеся связывали, прежде всего, с неуважением к ученикам, необъективностью, нарушениями этики поведения, непониманием учеников, стремлением подвести всех учеников под один идеальный образ. Они также отмечали необходимость таких качеств учителя, как справедливость, понимание позиции своих учеников, умение и желание общаться с ними, вежливость. Педагоги отмечали эмоциональную неустойчивость и дефекты семейного воспитания, как фактор конфликтности ученика, и в анкетах указали на те качества, которые должны быть воспитаны в семье: вежливость, обязательность, требовательность к себе, доброту.

Явным оказалось влияние учителей на формирование представлений о типичном учителе. Так, 68 % отметили нежелание и неумение слушать и, как следствие, непонимание учеников, 35 % респондентов в своих ответах отмечают повышенную раздражительность учителей,

21 % – авторитарный стиль поведения. Очевидно, что это следствие собственного поведения, образа действия, которые косвенно влияют и на образ идеального учителя. У школьников эти представления складываются в общении с учителями. При сравнении сходства каждого мнения между учащимися, с одной стороны, и родителями – с другой, о том, какими качествами должен обладать идеальный учитель, получено наибольшее совпадение в представлениях. Так, 65 % учеников отмечали такие качества как умение выслушать, 47 % – уважение, 25 % – сдержанность. Родители в идеальном учителе хотели бы видеть следующие качества: 72 % – любовь к детям, 38 % – уважение личности ребенка, 21 % – индивидуальный подход, 9 % – терпимость. При этом при характеристике ненаврядшегося учителя совпадений с мнением родителей больше, чем при характеристике нравящегося. Так, 55 % учеников и 43 % родителей говорили о неумении выслушать ученика; 46% родителей и 34 % учеников – о нарушении педагогической этики; некомпетентность педагога отмечали 38 % родителей и 27 % учеников; 25 % родителей и 18 % учеников – равнодушие педагогов к своей деятельности и к детям. Это говорит о большом родительском влиянии на формирование мнения учащихся о личности учителя и прежде всего об отрицательных критериях, по крайней мере, когда речь идет об оценочном отношении к учителю.

Исходя из проведенных нами исследований, можно выделить ряд особенностей, которые являются причинами конфликта между родителями и учителями: недостаточная степень обоюдной психологической подготовленности; разные уровни общей и педагогической культуры; конфликтологическая безграмотность субъектов конфликта, проявляющаяся в неумение упреждать конфликт и конструктивно его решать; личная неприязнь к учителю; авторитарный стиль взаимоотношений между учителем и родителем, претендующих на принятие своей точки зрения; некомпетентность и непрофессионализм педагога; стремление родителей переложить ответственность за воспитание своих детей на школу. Наши выводы не противоречат сложившемуся мнению в педагогической практике о причинах конфликтов в процессе учебного взаимодействия между преподавателями и учениками [4].

Успешность педагогического вмешательства в конфликт зависит от позиций участников конфликта. Важно, чтобы субъекты конфликта умели правильно определить свои позиции в конфликте. Таких позиций может быть несколько:

– позиция авторитарного вмешательства в конфликт – субъект, будучи убежден, что конфликт – это всегда плохо, старается подавить его. Участников таких конфликтов характеризуют твердое отстаивание



своей позиции, нежелание идти на компромиссы, излишняя дидактичность, Все это обуславливает крайнюю остроту их протекания, негативные моральные и психологические последствия для их участников. Каждый участник стремится силой заставить другого подчиниться; ориентация на победу влечет за собой насилие, в итоге оставляя проблему нерешенной;

- позиция избегания конфликта – возникает из-за незнания, как выйти из создавшейся ситуации, т.е. «не замечают» имеющиеся противоречия, не стремятся найти способ разрешения конфликта, игнорирование наличия конфликта ведет к его накоплению, а затем к стихийным внезапным формам его разрешения, часто сопровождающегося агрессией;

- позиция компромисса – субъект, опираясь на соответствующие знания и умения, анализирует причины возникновения конфликта, обсуждает сложившуюся ситуацию и принимает решение, учитывая мнение противоположной стороны путем уступок;

- позиция взаимодействия «сотрудничества» – действия участников конфликта в этой позиции позволяют контролировать и управлять конфликтом, их можно считать наиболее конструктивными.

Результаты проведенного нами анкетирования, с целью выявления преобладающих стратегий поведения в конфликтных ситуациях, показали, что у 45 % учителей ведущей или одной из ведущих стратегий поведения в конфликте является сотрудничество, у 40 % опрошенных – компромисс, у 21 % – авторитарного вмешательства, у 28 % – избегание. Таким образом, педагоги в конфликте предпочитают стратегию сотрудничества, что является необходимым условием продуктивной педагогической деятельности. При этом 67 % учителей используют в зависимости от ситуации разные тактики поведения в конфликте, иногда диаметрально противоположные. Это говорит о том, что у педагогов нет четко выраженных позиций поведения в конфликтной ситуации. Среди родителей наиболее распространенной оказалась стратегия авторитарного вмешательства – 42 %. Стратегия сотрудничества использовалась только 25 % родителей, часто использовалась стратегия избегания – 21 %. Такую позицию родители объясняли нежеланием портить взаимоотношений с педагогами, опасаясь последствий открытого противостояния.

Как показали наши исследования, позиции участников конфликтного взаимодействия несовместимы. Конфликт «учитель – родитель» нельзя отнести ни к вертикальному типу конфликтов, который подразумевает подчинение, ни к горизонтальному, возникающему между людьми равных статусов, так как учитель и родитель могут

стоять на разных ступенях социальной лестницы. Это смешанный тип конфликта, и в этом заключается его трудность и главная отличительная особенность. Взаимодействие с родителями – совершенно особый вид педагогической деятельности, требующий специальных психологических знаний, такта, терпимости.

#### Литература

1. Афонькова, В. М. К вопросу о конфликтах в процессе общения в коллективе [Текст] / В. М. Афонькова // Общение как педагогическая проблема. – М., 1974.
2. Богданов, Е. Н. Психология личности в конфликте [Текст] : учеб. пособие / Е. Н. Богданов, В. Г. Зазыкин. – СПб. : Питер, 2004. – 224 с.
3. Баныкина, С. В. Педагогическая конфликтология: Состояние, проблемы исследования и перспективы развития [Текст] / С. В. Баныкина // Современная конфликтология в контексте культуры мира. – М., 2001. – С. 373–394.
4. Баныкина, С. В. Конфликты в современной школе: изучение и управление [Текст] / С. В. Баныкина, Е. И. Степанов. – М. : КомКнига, 2006. – 184 с.
5. Вереникина, И. М. Конфликты на уроке [Текст] / И. М. Вереникина // Конфликты в школьном возрасте: пути их преодоления и предупреждения. – М., 1986.
6. Журавлев, В. И. Основы педагогической конфликтологии [Текст] : учебник / В. И. Журавлев. – М. : Российское педагогическое агентство, 1995. – 184 с.
7. Меттеус, Е. В. Школьные конфликты: причины возникновения и приемы разрешения [Электронный ресурс] // [edu.direktor.ru/lib/](http://edu.direktor.ru/lib/)
8. Рудакова, И. А. Конфликтология для педагогов [Текст] / И. А. Рудакова, С. В. Жильцова, Е. А. Филипенко. – Ростов н/Д. : «Феникс», 2005. – 155 с.
9. Рыбакова, М. М. Особенности педагогических конфликтов [Текст] / М. М. Рыбакова // Конфликтология : хрестоматия ; сост. Н. И. Леонов. – М. : МПСИ; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – С. 112–130.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ ПРИ РЕШЕНИИ ФИЗИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

*ПАЛИЙ Н. Ю.*

*г. Краснодар, Кубанский государственный университет*

Можно выделить три основных уровня, на которых проводится решение физической задачи. Первый уровень характеризуется использованием конкретных (частных) физических законов. Например, при решении механических задач это использование законов динамики Ньютона. Как правило, решение задач на этом уровне требует использования более сложного (или громоздкого) математического аппарата, чем на последующих уровнях. Второй уровень характеризуется использованием наиболее общих, фундаментальных физических законов, таких как закон сохранения энергии. Как правило, на этом уровне используемый математический аппарат оказывается проще, чем при решении той же задачи на первом уровне. Основная принципиальная сложность при решении задачи на втором уровне – это создание качественной картины изучаемого явления, которая позволяет записать уравнение, соответствующее закону сохранения определенной физической величины именно для рассматриваемого процесса. Здесь приходится проявлять особую внимательность, ибо часто незначительное изменение характера протекающего процесса может приводить к кардинальному изменению соответствующего уравнения и наоборот, иногда разным протекающим процессом соответствует одни и те же уравнения законов сохранения. В этом случае встает проблема отбора нужных корней.

Наконец, третий уровень решения физической задачи характеризуется использованием общих методологических принципов физики, таких как принципов симметрии, относительности, причинности и т.д. При решении задачи на этом уровне иногда удается скоро получить ответ, вообще не выписывая никаких уравнений. Часто удается сделать совершенно элементарными выкладки, которые были бы очень громоздкими при решении задачи на других уровнях. Особенно ценным является использование третьего уровня в случаях, когда требуется перебор большого числа различных возможных вариантов: удачно выбранный методологический принцип может помочь сразу выделить действительно реализующий вариант среди большого числа правдоподобных.

Остановимся на этих вопросах несколько подробнее.

Опыт преподавания показывает, что наибольшую трудность для учащихся при решении задачи представляет вопрос «с чего начать?», т.е. не само использование физических законов, а именно выбор, какие именно законы и почему следует применять при анализе каждого конкретного явления. При решении физических задач всегда следует пытаться взглянуть на задачу с трех уровней. Прежде всего, следует попытаться «угадать» ответ из «общих соображений», т.е. найти его на полуинтуитивном уровне. Легко понять, что конструктивная деятельность «из общих соображений», как раз и соответствует осознанному (а потому и более эффективному) или неосознанному обращению к общим методологическим принципам физики. Как правило, на этом уровне отсутствует явная разработка физической модели рассматриваемого явления. Поэтому и успех в решении задачи в значительной степени определяется умением неявно угадать или «почувствовать» основные черты такой модели. По существу, важно уметь понимать (при условии уже имеющейся высокой квалификации), что может быть и чего не может быть в разбираемой физической ситуации.

Даже если на таком пути удастся найти решение интересующей задачи, то всегда полезно попытаться решить ее и более «стандартным» образом, апеллируя к наиболее общим, фундаментальным физическим законам. Для глубокого понимания физики необходимо четкое осознание степени общности различных физических законов, грани их применимости, их места в общей физической картине мира. Например, использование закона сохранения энергии часто позволяет взглянуть на разбираемую задачу с более общих позиций, чем при использовании конкретных законов, относящихся к определенному кругу явлений – механических, электрических, оптических. Использование фундаментальных законов, общих для всех физических явлений, как и использование методологических принципов физики, иногда дает возможность найти ответы на вопросы, касающиеся тех явлений, для которых учащимся неизвестны описывающие их конкретные законы.

Научиться правильному применению фундаментальных законов не так просто. Здесь уже требуется тщательная разработка физической картины протекающих процессов, т.е. создание физической модели явления. Однако степень детализации этой картины, как правило, все-таки более низкая, чем та, которая необходима при решении задачи на первом уровне, т.е. при использовании частных физических законов. В целом физические модели явления, создаваемые при решении задачи на первом и втором уровнях, весьма схожи между собой, различаясь, как указано, только степенью детализации. А вот математические модели явления, возникающие после записи физических законов при-

менительно к рассматриваемому случаю, могут оказаться совершенно различными. Здесь встает вопрос об адекватном выборе математического аппарата. Подробнее этот вопрос будет рассмотрен ниже.

К решению физической задачи на первом уровне следует приступить в том случае, когда ни использование методологических принципов, ни использование фундаментальных законов не позволили найти ответы на вопросы, поставленные в условии задачи. И в этом случае, прежде чем выписывать соответствующие уравнения, полезно проанализировать задачу с точки зрения соображений равномерности. Следует, однако, отметить, что эффективность метода анализа размерностей в большей степени, чем эффективность других методов, зависит от квалификации решающего задачу. При должном умении этот метод удастся использовать иногда при анализе задачи на методологическом уровне.

Процесс решения задачи на методологическом уровне похож на небольшое исследование. Как и в настоящем научном исследовании, заранее далеко не всегда ясно, какой должна быть последовательность действий для получения результата. Никаких универсальных рецептов для этого не существует. Необходимое умение приходит только в результате упорного труда по мере накопления опыта и развития физической интуиции. Тем не менее, конечно, можно выделить основные моменты, которые должны присутствовать в любом исследовании. Это прежде всего обоснованный выбор идеализации изучаемого процесса, т.е. создание физической модели явления, сохраняющей его наиболее важные черты. Далее создание математической модели – выбор адекватного математического аппарата. Наконец, это обязательное рассмотрение частных и предельных случаев, для которых ответ очевиден или может быть получен сразу независимо от общего решения. Очень полезен также поиск и разбор аналогий с другими задачами и явлениями, а также сравнение методов их анализа.

## **ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ШКОЛЬНИКА**

***СЛОБОДЯНЮК Л. В.***

*г. Калининград, Муниципальное образовательное учреждение  
средняя общеобразовательная школа № 31, Российский государственный университет им. И. Канта*

Город – среда обитания большинства учащихся нашей школы. 80 % населения Калининградской области проживает в городах. Тен-

денция такова, что к 2015 г. 90 % населения планеты окажется в городах, территории все расширяются, а природных оазисов в городах становится все меньше. А это означает, что полмиллиона человек нашего города так или иначе испытывают ущемление в своих правах. Я говорю о праве на благоприятную окружающую среду, которое не ограничивает возможности пить чистую воду, дышать чистым воздухом. В понятие «благоприятная окружающая среда» будет естественно включить нормативный уровень шума, нормативное количество солнечных лучей, попадающих в классы, нормативные квадратные метры школьного двора, школьных спортивно-игровых площадок, и многое другое, что принято называть санитарно-гигиеническими нормами, так как от этого зависит будущее наших учеников.

Не решение городских экологических проблем становится источниками нарушения права на охрану здоровья. Особую тревогу наших учителей ОБЖ, биологии, медиков вызывает здоровье учащихся, потому что население Калининградской области ежегодно с 1998 г. уменьшается на 2,5 тысячи человек. Процент роста смертности составляет: среди детей до 1 года – 12,41 %, среди молодежи 15–19 лет – 67,71 %. Уровень рождаемости в Калининградской области ниже среднероссийского. 70 % населения находится в состоянии «предболезни», 20 % – больны, и только 10 % могут считаться здоровыми людьми. Существует реальная угроза экологической зависимости заболевания – в 22 % случаев медики называют экологическую обстановку фактором, влияющим на состояние здоровья учащихся.

В книге Н. М. Амосова «Раздумья о здоровье» сказано так: «Количество здоровья можно определить как сумму «резервных мощностей» основных функциональных систем». Следовательно, в понятие «здоровье» надо вкладывать не только статистическое состояние здоровья, но и имеющиеся резервы, обеспечивающие «здоровое состояние» в динамике жизнедеятельности, при увеличении нагрузки в школе выше обычных, при каких-то непредвиденных обстоятельствах и т.д.

Чтобы сохранить здоровье наших учеников, нужно приложить немалые усилия. В первую очередь, научить их стать здоровыми. Для этого нужно определить индивидуальную физическую нагрузку, рацион питания, методы закаливания, время и умение отдыхать.

Также сегодня молодое поколение нашей страны переживает кризисную социально-психологическую ситуацию, так как разрушены прежние устаревшие стереотипы поведения, нормативные и ценностные ориентации, мораль.

Поэтому в настоящее время как никогда важно формирование молодого человека, осознающего себя в этом мире, умеющего четко построить и определить свое будущее, адаптироваться к современным условиям. Но не только это важно. Важно также наполнить содержанием жизнь подрастающего воспитанника, т.е. организовать его духовную деятельность, которую еще называют ценностно-ориентированной. В этом более точном термине содержится сущность данного вида деятельности – осмысление ценностей жизни.

Одной из таких ценностей является здоровый образ жизни, который включает в себя многие аспекты человеческой деятельности. Секрет гармонии школьника: а) поддержание физического здоровья; б) отказ от вредных привычек; в) правильное, сбалансированное питание; г) личная гигиена; д) альтруистическое отношение к людям; е) радостное ощущение своего существования в этом мире.

Психологи установили, что самый благоприятный возраст для формирования мотивации ЗОЖ – дошкольный и школьный. В этот период ребенок большую часть времени проводит в семье, в школе, среди близких и родных, учителей, сверстников, чьи образ жизни, стереотипы поведения становятся сильнейшими факторами формирования его представления о жизни.

Целесообразно привлекать к совместной профилактической работе всех участников образовательного, развивающего и воспитательного процесса, так как такая форма работы представляет собой широкое многообразие. Для достижения этой цели в школе были разработаны программы «Семья», «Человек», «Здоровье», «Экология» и т.д. Остановимся на двух из них.

Программа «Здоровье»: целью ее проведения является формирование мотивации здорового образа жизни у школьников, воспитание убежденности и потребности в нем через участие в конкретных и разнообразных видах деятельности, которые нравятся школьникам; активное использование межведомственного взаимодействия в расширении образовательной среды, рекреационных возможностей микрорайона школы, города и области в непосредственном оздоровлении детей.

Для достижения этой цели нами были поставлены следующие задачи: 1) пропаганда здорового образа жизни; 2) ознакомление учащихся со способами и методами поддержки, укрепления и восстановления здоровья; 3) обучение педагогов здоровьесберегающим технологиям в обучении и внеклассной деятельности; 4) расширение и активизация спортивной жизни школы, экологической деятельности;

5) всемерное использование возможностей туризма для привлечения школьников к активной жизни, укреплению здоровья и ведению ЗОЖ.

Проведенный анализ уровня заболеваемости учащихся за 2002–2006 гг. показал, что наиболее часто встречающимися заболеваниями являются ОРВИ и простудные заболевания. Отрадно отметить, что количество заболевших детей в 2005–2006 учебном году снизилось на 1,3 % по сравнению с 2004–2005 учебным годом. В 2006 г. в детских поликлиниках состоят на учете 32 человека, что составляет 3,5 % от общего количества учащихся (по сравнению с 2000 г. эта цифра уменьшилась на 0,42 %), что говорит о положительной динамике в работе по оздоровлению детей.

С целью выполнения задачи обеспечения соблюдения санитарно-гигиенических норм и охраны жизни и здоровья учащихся в школе проводятся следующие мероприятия:

- осуществляется контроль составления расписания уроков, за соблюдением режима учебы и отдыха, наличием динамических пауз на уроках (в начальной школе динамическая пауза составляет 45 мин. между 3 и 4 уроком), применение «функциональной» музыки и прочих приемов;

- регулярно во время перемен между блоками проводится проветривание учебных кабинетов;

- обеспечивается влажная уборка учебных помещений и рекреаций;

- обеспечивается необходимое освещение, подбор школьной мебели в зависимости от возраста учащихся и т.д.;

- в школе организовано горячее питание в школьной столовой. В текущем учебном году горячим бесплатным питанием обеспечено 130 человек (16,3 % от общего числа учащихся), за родительскую плату (завтраки, обеды, полдники и через буфет) питаются 609 человек, итого 76,4 % детей получают питание в школе.

Работа с учащимися проводится по следующим направлениям: 1. Организация работы педагогического коллектива по предупреждению несчастных случаев и травматизма. 2. Организация работы по профилактике вредных привычек и ведению ЗОЖ.

В течение 2002–2006 гг. в школе активно работает валеологическая служба, которая является инициатором и вдохновителем различных школьных дел: проводятся акция «Школа – центр здоровья» (октябрь-ноябрь), школьный фестиваль здоровья (апрель), месячник ЗОЖ (март-апрель), которые включают в себя разноплановые и масштабные мероприятия:



- учителями биологии и ОБЖ подготавливаются лекторские группы из числа учащихся 10–11 классов и проводятся беседы среди 1–9 классов;
- для подростков организуются встречи с врачами-специалистами (гинекологом, терапевтом, невропатологом, наркологом);
- проводятся интегрированные уроки (например, «Легкая атлетика – королева спорта» для 7 классов; «Пища глазами химика» для 10 классов; «Косметика и здоровье» для 9 классов и др.);
- в течение трех лет проводится большая работа по взаимодействию с Областным центром медицинской профилактики и Региональным отделением Всероссийского общества Красного креста;
- в течение месячника и акции учащиеся 7–10 классов выпускают санитарные бюллетени и стенгазеты на тему «Минздрав предупреждает»;
- среди учеников 1–7 классов проводятся конкурсы рисунков и плакатов;
- организуется и проводится конкурс агитбригад по темам: «Минздрав предупреждает», «Осторожно, дорога!», «Огонь – твой друг, огонь – твой враг»;
- ученики школы участвуют в районном конкурсе агитбригад;
- на уроках биологии, ОБЖ и классных часах ребята смотрят фильмы на темы ЗОЖ;
- проводятся дискуссии и классные часы по темам, касающимся ЗОЖ;
- анкетирование учащихся по проблемам ЗОЖ;
- широко проводится работа в кружке «Здоровейка»;
- расширяется диапазон межведомственного взаимодействия школы, находя все новые возможности и контакты [1].

Программа «Экология»: реализация данной программы предусматривает вдумчивое отношение к природе родного края, изучению ее особенностей, охране окружающей среды. Целью воспитательной деятельности данного направления является формирование бережного отношения к окружающей природной среде, активное использование межведомственного взаимодействия по вопросам экологического воспитания. Программа включает в себя эколого-оздоровительную деятельность, которая проводится по программе эколого-оздоровительного просвещения. Центральной составляющей программы является международный школьный экологический проект

«Наблюдение за природой Балтики», который проводится уже на протяжении пяти лет.

Эколого-оздоровительная работа проводится по следующим направлениям:

– Экологическое просвещение и воспитание учащихся. Его целью является привлечение внимания школьников к экологическим проблемам, через участие в конкретных программах по сохранению природного компонента Калининградской области (участие школьников в проектах «Экологическая тропа вдоль берегов Замкового пруда», «Я и вода», «Наблюдение за природой Балтики» и других, совместно с Центром социальной экологии и Музеем мирового океана);

– Валеологическая деятельность, целью которой является воспитание и развитие у учащихся потребности в ЗОЖ, профилактика вредных привычек, обеспечение безопасности жизнедеятельности детей [2].

Основными задачами данных программ считается привлечение внимания более широкого круга школьников, активизация деятельности классных руководителей.

#### Литература

1. Королева, А. Городская среда: типичные экологические проблемы и методы их решения [Текст] / А. Королева. – Калининград : Экозащита, 2005. – 72 с.

2. Слободянюк, Л. В. Программа «Здоровье» [Текст] / Л. В. Слободянюк. – Калининград : МОУ СОШ № 31.

### **ЭЛЕМЕНТЫ СИСТЕМЫ К. С. СТАНИСЛАВСКОГО КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОГНИТИВНОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ РЕБЁНКА-ДОШКОЛЬНИКА**

***СОЛОВЕЦ Н. А.***

*г. Сургут, Муниципальное образовательное учреждение  
основная общеобразовательная школа № 30*

Подводя итоги XX века, среди событий уходящего века одним из величайших было признано открытие К. С. Станиславским метода действенного анализа и создание им знаменитого метода воспитания актёра, получившего название системы Станиславского.

Гениальные открытия К. С. Станиславского, обнаружившего ряд важнейших законов актерского искусства, коренящихся в самой

природе человека и в специфике сценического творчества, стали величайшим вкладом в театральную культуру нашей страны и всего человечества, произвели переворот в театральном искусстве и театральной педагогике. Задуманная как практическое руководство для актёра и режиссёра, система Станиславского приобрела значение эстетической и профессиональной основы искусства сценического реализма. В противоположность ранее существовавшим театральным системам, система Станиславского строится не на изучении конечных результатов творчества, а на выяснении причин, порождающих тот или иной результат. В ней впервые решается проблема сознательного овладения подсознательными творческими процессами, исследуется путь органического перевоплощения актёра в образ.

Система Станиславского возникла как обобщение творческого и педагогического опыта К. С. Станиславского, его театральных предшественников и современников, выдающихся деятелей мирового сценического искусства. Он опирался на традиции А. С. Пушкина, Н. В. Гоголя, А. Н. Островского, М. С. Щепкина. Особое влияние на формирование эстетических взглядов Станиславского оказала драматургия А. П. Чехова и М. Горького. В своей работе над системой Константин Сергеевич опирался на учение о высшей нервной деятельности И. М. Сеченова и И. П. Павлова.

К. С. Станиславский, глубоко изучив природу сценических переживаний актёра, вычленил те ее элементы, которые необходимо развивать и совершенствовать, для того чтобы добиться подлинного сценического искусства. Элементы системы – это законы органической жизни, естественного поведения человека: 1) сценическое внимание; 2) сценическая свобода (освобождение мышц); 3) воображение и фантазия; 4) чувство правды, логика и последовательность; 5) сценическое отношение и оценка факта; 6) вера и сценическая наивность; 7) эмоциональная память; 8) общение; 9) темпо-ритм; 10) действие в предлагаемых обстоятельствах.

К. С. Станиславский подчеркивал, что «все элементы неотделимы друг от друга и что, взятые в отдельности, они не имеют той силы и значения, какие получают при дружном совместном действии с остальными частями самочувствия».

Система Станиславского является теоретическим выражением того реалистического направления в сценическом искусстве, которое Станиславский назвал искусством переживания, требующим не имитации, а подлинного переживания в момент творчества на сцене, создания заново на каждом спектакле живого процесса по заранее продуманной логике жизни образа. Целенаправленное, органическое дей-

ствие актёра в предлагаемых автором обстоятельствах пьесы – основа актёрского искусства. Сценическое действие представляет собой психофизический процесс, в котором участвуют ум, воля, чувство актёра, его внешние и внутренние артистические данные, названные Станиславским элементами творчества. К ним он относил: воображение, внимание, восприятие, способность к общению, мышление, чувство правды, эмоциональную память, чувство ритма, технику речи и т.д., т.е. те психические процессы, которые хорошо просматриваются на периоде дошкольного детства. Для каждого элемента системы К. С. Станиславским разработаны упражнения и тренинги, развивающие определенные психические процессы. Именно названные особенности позволяют нам предположить, что игры, основанные на этих упражнениях, могут быть весьма полезными для развития детей дошкольного возраста, особенно их когнитивной сферы.

Как известно, в дошкольном детстве главным видом памяти является произвольная образная. Ее развитие и перестройка связаны с изменениями, происходящими в разных сферах психической жизни ребенка, прежде всего, в познавательных процессах – восприятии и мышлении. Запоминание и воспроизведение проходят быстро, но бессистемно.

Воображение дошкольников отличается от воображения взрослого. За кажущимся его богатством скрывается бедность, стереотипность образов. Воображение тоже носит произвольный характер. В дошкольный период детства происходит развитие эмоционально-волевой сферы. У ребенка возникает потребность достичь ситуации успеха, стремление избежать ситуации неуспеха, что связано с мобилизацией усилий, воли. В этом возрасте развивается такой компонент самосознания, как самооценка, происходит становление волевого действия. Формируются нравственные, интеллектуальные, эстетические чувства. Дети-дошкольники отличаются эмоциональной гибкостью, произвольностью психических процессов.

На сегодняшний день учёные и педагоги-практики вполне обоснованно отмечают, что упражнения и комплексы упражнений (тренинги), разработанные самим К. С. Станиславским и его учениками и последователями, можно смело применять в работе с детьми. Адаптированные для дошкольного возраста, они могут стать неоценимыми помощниками педагога в развитии когнитивной сферы личности ребенка. Поскольку игра является ведущим видом деятельности дошкольника, именно игра вызывает качественные изменения в детской психике. В игре формируется эмоциональная устойчивость, адекват-

ная самооценка своих возможностей. Элемент соревнования, присущий игре, активизирует все мыслительные процессы ребенка.

С помощью игр, созданных на основе упражнений по системе Станиславского, можно развивать психические процессы ребенка-дошкольника. Кроме того, эти игры и упражнения расширяют кругозор и представление об окружающем мире, пополняют активный словарь ребенка, развивают его речь. В опыте нашей работы активно применяется целый комплекс таких игр и упражнений, подобранных из разных источников и придуманных непосредственно нами.

Рассмотрим игры и упражнения на развитие когнитивной сферы.

«Волшебный мешочек» – развивает тактильную память, воображение, произвольное внимание, логическое мышление, речь. Ребенку предлагается «волшебный мешочек», в котором находится какой-либо предмет. На ощупь нужно определить, что это за предмет, из какого материала сделан, каков он на ощупь, попробовать угадать его цвет. Выигрывает тот, кто угадал предмет и точнее описал его.

«Фотография» – развивает зрительную память, произвольное внимание. Играющие принимают различные позы как будто для портретной или групповой фотографии. Водящий запоминает «фотографию». Затем он выходит за дверь. Играющие меняют позы. Вернувшийся водящий должен восстановить «фотографию». Если это удалось, водящим становится автор самой оригинальной позы.

«Заколдованная цифра» – развивает произвольное внимание, ориентировку в пространстве, быстроту реакции. Все двигаются по кругу под счет педагога, например от 1 до 20. Числа 5 и 12 заколдованы. На них нужно повернуться и продолжить движение в обратном направлении. Заколдованные цифры меняются. Невнимательный выбывает из игры.

«Кто во что одет» – развивает зрительную память, произвольное внимание, воображение. Играющие встают в круг. В центре круга – водящий с закрытыми глазами. Играющие идут по кругу, декламируя:

В центр круга ты вставай  
И глаза не открывай.  
Поскорей нам дай ответ:  
Дима Петров во что одет?  
или  
В центр круга ты вставай  
И глаза не открывай.  
Ждем мы твоего ответа:  
Ирочка во что одета?

Водящий по памяти должен описать костюм названного игрока. Невнимательный выбывает из игры.

«Кто во что одет» 2 – развивает зрительную память, произвольное внимание, воображение. Водящий выходит из комнаты. В его отсутствие играющие меняются элементами одежды. Водящий, вернувшись, должен вернуть все вещи хозяевам.

«Филин» – развивает произвольное внимание, слуховую память, способность к волевому усилию, самоконтроль, речь. Послушать и запомнить те звуки, которые прозвучали в комнате в течение, например, одной минуты. Один рассказывает, какие звуки он услышал, остальные дополняют. Слушать по-настоящему, а не делать вид, что слушаешь. Потом слушаем, что происходит за дверью. Потом – за окном. Побеждает тот, кто услышал и запомнил большее количество звуков.

«Натюрморт» – развивает зрительную память, произвольное внимание, воображение, речь. На столе раскладываются предметы или игрушки (от трех и более). Воспитанники минуту рассматривают их. Потом, отвернувшись от стола, рассказывают об увиденных предметах, отвечают на вопросы о них. Педагог меняет количество предметов и их расположение на столе и игра продолжается. Побеждает самый внимательный.

«Предмет на цвет» – развивает произвольное внимание, зрительное восприятие, речь. За одну минуту нужно найти в комнате и назвать как можно больше предметов определенного цвета.

«Кто что делает?» – развивает произвольное внимание, быстроту реакции, логическое мышление, воображение, фантазию, речь. Дети встают в круг. Водящий – в центре круга. Он называет любое слово (существительное) и бросает мяч любому из игроков. Поймавший мяч, должен быстро придумать к нему глагол. Например: птица – летает, змея – ползает, снег – падает, вода – бежит и т.д.

«Превращение предмета» – развивает воображение, фантазию, ассоциативное мышление. Педагог предлагает детям превратить знакомые предметы во что-нибудь другое. Заданному предмету нужно придумать как можно больше превращений. Например: карандаш – инструмент стоматолога, отвертка, соломинка для коктейля, дирижерская палочка; мяч – гиря, арбуз, снежный ком и т.д. «Превратив» предмет, ребенок должен произвести с ним какое-либо действие, чтобы остальные игроки догадались, что это. Условие: то, во что превращаем, обязательно должно иметь сходство с заданным предметом.

«Превращение детей» – развивает воображение, фантазию, зрительную память. По сигналу педагога воспитанники превращаются в заданное: кусты, деревья, игрушки, цветы, животных и т.д. Условие –

это должны быть разные цветы; добиться, чтобы каждый ребенок придумал свой образ, не повторяя увиденные. Спросить – какой ты цветочек? Какого цвета? Какие у тебя лепестки? Пробудить фантазию. Стремиться к тому, чтобы ребенок сам создал художественный образ.

«Времена года» – развивает воображение, фантазию, ассоциативное мышление, зрительную память, коммуникативные качества. Дети делятся на 4 группы. Каждой группе показывают карточку с изображением времени года. Каждая группа должна показать заданное время года без слов. Остальные угадывают.

«Угадайте, кто я?» – развивает воображение, фантазию, ассоциативное мышление, зрительную память. Педагог раздает детям карточки, на которых изображены герои известных детям сказок (Красная шапочка, Карлсон, Винни-Пух, Буратино, Золушка и т.д. Все по очереди показывают своего сказочного героя (без слов, используются только мимика, жесты, можно разыграть эпизод сказки), остальные угадывают, кто это.

«Профессии» – развивает воображение, фантазию, ассоциативное мышление, зрительную память, эмоциональное предвосхищение, расширяет знания о профессиях. Педагог раздает детям карточки, на которых изображены представители различных профессий (врач, шофер, продавец, дворник, повар, и т.д.). Все по очереди показывают свою профессию (без слов, используются только мимика, жесты), остальные угадывают, кто это.

Таким образом, имеются основания для утверждения, что представленные нами игры развивают воображение, фантазию, мышление, память, восприятие, внимание, речь, т.е. когнитивную сферу в целом, если систематически применять их в учебно-воспитательной деятельности. Данные игры можно использовать на прогулках, музыкальных занятиях, занятиях по развитию речи и в индивидуальной работе с детьми.

#### Литература

1. Ершова, А. П. Уроки театра на уроках в начальной школе [Текст] / А. П. Ершова. – М. : Просвещение, 1996. – 53 с.
2. Захава, Б. Е. Мастерство актера и режиссера [Текст] / Б. Е. Захава. – М. : Просвещение, 1977. – 334 с.
3. Кутьмин, С. П. Освоение элементов актерского мастерства [Текст] / С. П. Кутьмин. – Тюмень : ТГИИК, 2003. – 34 с.
4. Театр, где играют дети [Текст] : учеб.-метод. пособие для руководителей детских театральных коллективов / под ред. А. Б. Никишиной. – М. : Владос, 2001. – 288 с.

5. Чурилова, Э. Г. Методика и организация театральной деятельности дошкольников и младших школьников [Текст] / Э. Г. Чурилова. – М. : Владос, 2000. – 160 с.

6. Урунтаева, Г. А. Дошкольная психология [Текст] / Г. А. Урунтаева. – М. : Академия, 1996. – 336 с.

## **КРИТЕРИИ ФОРМИРОВАНИЯ У СЕЛЬСКИХ ПОДРОСТКОВ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ В УСЛОВИЯХ МУНИЦИПАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СЕТИ**

***КОБЕЛЕВА Л. Ю.***

*с. Фершампенуаз, Профессиональное училище № 114*

Критерий – признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо; мера суждения, оценка какого-либо явления. Разработка критериев тех или иных явлений в педагогике представляет определенные трудности в силу того, что сам предмет педагогики сложен и многообразен в своих проявлениях.

С. Н. Чистякова, Н. Н. Захаров [4] выделяют следующие критерии эффективности профориентационной работы.

Основные: 1) сформированность профессионального самоопределения; 2) самостоятельная деятельность индивида в качестве профессионала.

Отсроченные (появляются в процессе профессиональной деятельности): 1) соответствие избранной профессии потребностям народного хозяйства (страны, республики, области, района) в кадрах; 2) соответствие профессиональных намерений школьников результатам трудоустройства; 3) производственная и общественная активность выпускников, удовлетворенность выбранной профессией.

По предложению С. Н. Чистяковой, примерными критериями готовности учащихся 9 классов к выбору профиля обучения в старшей школе могут выступать:

– выраженность ценностных ориентаций, связанных с профилем обучения и соответствующими ему направлениями послешкольного образования;

– представленность индивидуально выраженных целей профильного обучения;



– информационная подготовленность в отношении значимости профильного обучения для дальнейшего продолжения образования, жизненного, социального и профессионального самоопределения;

– наличие опыта приложения усилий по освоению образовательного материала, освоению компетенций, востребованных в профильном обучении.

Р. Я. Симонян предложила в качестве критериев оценки эффективности предложенной методики управления учебно-познавательной деятельностью по физике систему частных критериев: 1) эффективность функционирования новой методики управления учебно-познавательной деятельностью учащихся в системе предпрофильного образования по физике; 2) усвоение структуры деятельности в ситуации выбора профиля обучения; 3) динамика качества обучения учащихся, отражающая уровень их конкретных учебных достижений в процессе обучения физике в основном общем образовании; 4) влияние новой методики обучения на элективных курсах предпрофильной подготовки по физике на развитие и направленность интересов личности учащихся. В диссертационном исследовании она предлагает программу наблюдения, характеризующую уровни, компоненты и признаки готовности учащихся 9-х классов, освоивших программу элективного курса по физике, к выбору профиля обучения [3].

Перечислим критерии готовности учащихся к профильному самоопределению, разработанные в МОУ лицее № 120 Тракторозаводского района г. Челябинска: а) самостоятельность выбора; б) адекватность выбора; в) учащийся должен быть хорошо информирован как о своих индивидуальных особенностях, так и об особенностях профиля (условиях обучения, перспективах, которые он дает), который он выбирает; г) умение планировать свою деятельность; д) мотивация выбора; е) эмоциональное отношение к выбранному профилю.

Вместе с тем анализ социально-экономической системы сельского района позволяет сделать вывод о том, что профильное обучение невозможно организовать отдельно взятым сельским образовательным учреждением, так как повсеместно в классах сельских школ малое количество учащихся, поэтому вышеуказанные критерии можно в той или иной мере применить только к готовности учащихся конкретной школы, в которой имеются все необходимые условия для предпрофильного и профильного обучения. С нашей точки зрения, в рамках предпрофильного обучения в условиях сельских образовательных учреждений по модели сетевого взаимодействия необходимо рассматривать формирование готовности к профессиональному самоопределению.

Готовность означает 1) согласие сделать что-нибудь; 2) состояние, при котором все сделано, все готово для чего-нибудь [2, с. 122]. Первоначально готовность возникает как психическое состояние, которое представляет собой «настрой», актуализацию и приспособление личности для успешных действий в конкретной ситуации [1, с. 193]. Как психическое состояние, готовность имеет сложную структуру: осознание своих потребностей и поставленной задачи; понимание целей и условий деятельности; определение способов решения поставленной задачи – и выступает «функциональным» острием общей готовности.

Критериями готовности к профессиональному самоопределению учащихся основной ступени образования в условиях сетевого взаимодействия сельских образовательных учреждений мы предлагаем следующие:

Выраженность ценностных ориентаций, связанных с профессиональным самоопределением, соответствующего ему направлениями послешкольного образования и в связи с этим выбора профиля обучения на старшей ступени образования и (или) курсов дистанционного обучения и др.:

– низкий: отсутствие ценностных ориентаций, связанных с профессиональным самоопределением, отсутствие выбора направления послешкольного образования, нежелание обучаться на курсах дистанционного обучения;

– средний: выявлены ценностные ориентации, определена содержательная сторона направленности личности, определено отношение ее к окружающему миру, к другим людям, к себе и мотивации жизненной позиции;

– выше среднего: профессиональное самоопределение входит в состав ценностей, определена содержательная сторона направленности личности, определено отношение ее к окружающему миру, к другим людям, к себе и мотивации жизненной позиции;

– высокий: профессиональное самоопределение является приоритетом, ценностью для учащегося, определена содержательная сторона направленности личности, определено отношение ее к окружающему миру, к другим людям, к себе и мотивации жизненной позиции.

Информационная подготовленность в отношении значимости профессии, путях и способах ее получения:

– низкий: незнание информации о мире профессий, способах и путях получения профессий;

– средний: фрагментарные знания о мире профессий, способах и путях получения профессий;

– выше среднего: наличие знаний о мире профессий, способах и путях получения профессий;

– высокий: обширные знания о мире профессий, способах и путях получения профессий.

Наличие опыта приложения усилий по освоению образовательного материала, востребованных в выбранной профессии, совершения профессиональных проб:

– низкий: отсутствие опыта приложения усилий по освоению образовательного материала, востребованного в профессиональной деятельности, нежелание участвовать в профессиональных пробах;

– средний: фрагментарный опыт приложения усилий по освоению образовательного материала, востребованного в профессиональной деятельности, желание участвовать в профессиональных пробах;

– выше среднего: наличие опыта приложения усилий по освоению образовательного материала, востребованного в профессиональной деятельности, активное участие в профессиональных пробах;

– высокий: творческое применение опыта приложения усилий по освоению образовательного материала, востребованного в профессиональной деятельности, активное участие в профессиональных пробах.

Усвоение структуры деятельности в ситуации «выбора» и профессионального самоопределения:

– низкий: значительные затруднения в профессиональном самоопределении;

– средний: незначительные затруднения в профессиональном самоопределении;

– выше среднего: отсутствие затруднений в профессиональном самоопределении;

– высокий: высокая степень мотивации к выбранной профессии.

Динамика качества обучения учащихся, отражающая уровень их конкретных учебных достижений в процессе обучения на элективных курсах:

– низкий: низкая успеваемость по предметам общеобразовательного цикла и пассивность на занятиях элективных курсов;

– средний: удовлетворительная успеваемость по предметам общеобразовательного цикла и активность на занятиях элективных курсов;

– выше среднего: хорошая успеваемость по предметам общеобразовательного цикла и активность на занятиях элективных курсов;

– высокий: отличная успеваемость по предметам общеобразовательного цикла и активность на занятиях элективных курсов.

Влияние обучения на элективных курсах предпрофильной подготовки на развитие и направленность интересов личности учащихся:

– низкий: отсутствие влияния занятий на элективных курсах редпрофильной подготовке на развитие направленности интересов личности учащихся;

– средний: незначительное влияние занятий на элективных курсах редпрофильной подготовке на развитие направленности интересов личности учащихся;

– выше среднего: выявлено влияние занятий на элективных курсах редпрофильной подготовке на развитие направленности интересов личности учащихся;

– высокий: выявлено значительное влияние занятий на элективных курсах редпрофильной подготовке на развитие направленности интересов личности учащихся.

#### Литература

1. Дьяченко, М. И. Краткий психологический словарь: личность, образование, самообразование, профессия [Текст] / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Мн. : Хэлтон, 1998. – 399 с.

2. Ожегов, С. И. Словарь русского языка [Текст] / С. И. Ожегов ; под ред. С. И. Ожегова, Н. Ю. Шведовой. – М. : Рус. яз., 1986. – 797 с.

3. Симонян, Р. Я. Методика управления учебно-познавательной деятельностью учащихся по физике в условиях предпрофильного образования [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Р. Я. Симонян. – Челябинск, 2004.

4. Чистякова, С. Н. Профессиональная ориентация школьников: организация и управление [Текст] / С. Н. Чистякова. – М. : Владос, 2004. – 95 с.

## СВОБОДНОЕ ДИРИЖИРОВАНИЕ В МЛАДШЕМ ХОРЕ ДШИ

**ХНЫКИНА М. А.**

*г. Екатеринбург, Уральский государственный педагогический университет*

В последнее время тема средств невербальной коммуникации в процессе воспитания вызывает всё больший интерес. Свидетельствование открытий новых тенденций в музыкальном воспитании и опыт работы в общеобразовательных школах, школах ДМШ и ДШИ, внимание к этой теме многих педагогов-практиков, публикации, исследования и разработки экспериментальных и обучающих программ позволили нам использовать в системе дополнительного образования детей одну из новых концепций музыкального воспитания, предоставляющую младшим школьникам возможность в их самовыражении.

На данном этапе в отечественном музыкальном образовании стоят различные задачи в разработке дисциплин и в различных видах деятельности. Одной из самых традиционных демократичных форм является хоровое пение. Но, решая задачи данного предмета, мы хотим соединить его с комплексным видом деятельности.

Сегодня перед педагогами ДМШ и ДШИ поставлены сложные задачи поиска оптимальных путей музыкального развития каждого из учащихся при сохранении общих программных требований. Руководитель детского хора должен умело сочетать работу, направленную на сплочение хорового коллектива и на достижение единообразия вокально-хорового исполнения, с заданиями, позволяющими учащимся почувствовать и творчески проявить свою индивидуальность.

Мы полагаем, что в сложившихся условиях включение учащихся на занятиях хорового класса в процесс свободного дирижирования может послужить эффективным средством их музыкального развития. На наш взгляд, оно является наиболее доступным и демократичным средством музыкальной компетентности младших школьников, включающим в себя богатый спектр возможностей музыкального развития детей в ДШИ.

Так, например, Д. Б. Кабалевский высоко оценивал потенциал свободного дирижирования в условиях школьных уроков музыки. В программе «Музыка» приводятся многочисленные методические рекомендации по использованию данного вида деятельности. Современные учёные также рассматривают свободное дирижирование как ценный вид музыкально-творческой деятельности учащихся, подчёркивая, что оно способствует их самовыражению, эмоциональному рас-

крепощению, углублению их музыкального восприятия (Э. Б. Абдуллин, И. А. Ахъямова, Т. В. Вендрова, А. Ф. Лобова и др.).

Использование в процессе хоровых занятий свободного дирижирования может послужить действенным методом решения образовательных, воспитывающих и развивающих задач.

В младшем школьном возрасте качественно изменяется эмоциональная сфера детей. Сохраняя характерную для дошкольников эмоциональную впечатлительность и отзывчивость, младшие школьники начинают различать ситуации, в которых можно или нельзя обнаруживать свои чувства, учатся управлять своим настроением, а порой и скрывать его. Спектр их эмоциональных состояний становится шире и многообразнее. Осознавая достаточно тонкие оттенки переживаний, младшие школьники тем не менее не всегда могут их выразить в вербальной форме ввиду недостаточно богатой на данный момент лексики. Средством выражения эмоционального состояния становятся жесты, мимика, возгласы.

Искусство даёт ребёнку возможность освоить богатейшую гамму человеческих эмоций. Они не только воспринимаются и осознаются ребёнком, но и переживаются, присваиваются им и становятся его личным достоянием. Присвоенные эмоции и переживания затем могут устойчиво войти в используемое ребёнком «эмоциональное поле» (В. Ражников) или в основу его эмоциональной культуры и выразиться в действиях, поступках и различных видах творческой деятельности. Ребёнку необходимо предоставить возможность выражения своих эмоций, в том числе и невербальными способами общения. Эмоциональный отклик ребенка на музыкальное звучание посредством жестов и движений может быть соотнесен с элементами дирижерского управления (так называемое «свободное дирижирование»). Этому наилучшим образом способствует включение свободного дирижирования в процесс музыкальных занятий.

Огромное значение музыкальному движению придавал Б. Л. Яворский. Он особенно отмечал развивающие возможности дирижирования, считая, что в процессе дирижирования (на первом этапе представляющего собой выразительное движение руками) происходит наиболее интенсивное формирование эмоциональной сферы учащихся.

Нужно учитывать, что ребёнок нуждается в физической активности. Она помогает ему получить удовольствие от ощущения свободы тела. Реализуя потребность в физической активности, дети освобождаются от зажимов, их движения естественны, пластичны и выразительны. Однако при определенных обстоятельствах свобода движе-

ний может быть утрачена. В стрессовых ситуациях ребёнок может быть зажат, скован. Выполняя какие-либо регламентированные требования взрослых, подпадая под влияние их жестов и движений, дети могут приобрести негативные двигательные стереотипы. Для восстановления естественной свободы и выразительности движений мы предоставляем ребенку возможность двигательного самовыражения. В процессе хоровых занятий учащимся предлагаются упражнения по пластическому самовыражению в процессе движения, способствующие творческому самораскрытию личности.

В современной методике музыкального воспитания движение, хоровое пение, вокализация рассматриваются не как обособленные виды деятельности, а как способы более глубокого погружения в музыку и переживания её образного содержания, формирования опыта творческой деятельности в целом, личностно-ориентированного диалога с композитором, участия в интерпретации авторского замысла. Движения и жесты детей, выражающие ощущение звучащей музыки и отношение к ней, являются отражением слышимой ими музыкальной интонации.

Способствуя эмоциональному раскрепощению ребенка, свободное дирижирование становится также действенным средством решения задач его адаптации к процессу обучения в школе. Младший школьный возраст – это определяющий этап в формировании личности. Ребенок переходит из «общества дошкольников» в «общество учеников». Особенного внимания требуют дети семи лет – первоклассники, потому что в этот период в жизни ребенка происходит изменение ведущего типа деятельности. У школьников таковым является учение. Именно к семи годам ребенок достигает такого уровня развития, который может послужить необходимой базой для дальнейшего развития психики в новых условиях, и в частности – детском хоровом коллективе. Младший школьный возраст – период, который должен вобрать в себя то, что наиболее характерно для условий воспитания ребенка до школы, укреплять все полезное для дальнейшего обучения и создавать благоприятные условия для усвоения нового на новой ступени развития ребенка.

В работе с младшим хором мы используем привычные для детей формы деятельности, в первую очередь элементы игры. Игровые приёмы в значительной степени облегчают процесс адаптации младших школьников к хоровым занятиям. Не следует забывать, что хоровое занятие – это творческий процесс, в котором должны присутствовать игра, шутка, задания, способствующие эмоциональному раскрепощению. Игра является средством более эффективного освоения но-

вого вида деятельности, формирования новых умений и навыков. Первоначально включаясь в дирижерскую деятельность как в увлекательную игру, учащиеся постепенно начинают осознавать ее обучающее значение. Также двигательные упражнения, игры могут быть использованы как средство отдыха, релаксации после выполнения сложных учебных заданий, требующих концентрации внимания. Чередование вокальных и двигательных заданий на хоровых занятиях способствует также охране детского голоса.

Свободное дирижирование может осуществляться всем коллективом, в группах поочередно или одновременно (с выполнением разных заданий) и индивидуально, в виде самостоятельного управления хоровым коллективом. При индивидуальных волевых воздействиях на коллектив чрезвычайно важно следить за очередностью выхода к хору, охватом данными заданиями всех его участников.

Детское дирижирование должно исходить из внутреннего желания и понимания самим ребенком того, что он хочет потребовать от хора, от внутреннего слышания музыки, с одной стороны, и ощущения коллектива – с другой. Это и самовыражение ребенка – выражение эмоционального отношения к музыке, раскрытия черт характера самого «дирижера». Включение ребенка в дирижерскую деятельность позволяет ему более осознанно отнестись к требованиям, которые учитель предъявляет к участникам хора.

Мы считаем свободное дирижирование значимым явлением массового музыкального воспитания в процессе хорового обучения детей младшего школьного возраста, так как подобный метод является действенным средством формирования готовности к певческой деятельности путём активизации учебного процесса, что в свою очередь способствует интенсивному развитию вокально-хоровых навыков, их формированию и становлению в процессе музыкального воспитания.

## **НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ**

***ДЕМИДОВА Т. А.***

*г. Санкт-Петербург, ГОУ школа № 65*

В последние годы все большее количество образовательных учреждений Российской Федерации постепенно переходит на профильное обучение на ступени старшей школы. Это обусловлено и государственными требованиями, так как БУП-2004 для старшей школы раз-



работан именно под разнообразные профили обучения, и требованием общества, выражающимся в выборе учащихся и их родителей. Ведь профильное обучение – это средство дифференциации и индивидуализации обучения, при котором за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитываются интересы, склонности и способности учащихся.

Основной целью профильного обучения является оказание содействия старшеклассникам в выборе дальнейшей профессиональной деятельности. Реализация профильного обучения в школе позволяет:

- обеспечить изучение отдельных учебных предметов на «продвинутом» профильном уровне, ориентированном не на особо одаренных детей, а предполагающих базовый уровень изучения, основанный, в первую очередь, на выборе самих учащихся;

- создать условия для построения индивидуальных образовательных маршрутов старшеклассников, основанных на выборе различных учебных предметов и элективных курсов;

- установить равный доступ к полноценному образованию разным категориям обучающихся;

- обеспечить преемственность между общим и профессиональным образованием.

Сегодня можно с уверенностью сказать, что основа профильного обучения уже заложена во многих образовательных учреждениях РФ.

Средняя школа № 65 Выборгского района города Санкт-Петербурга является школой с углубленным изучением французского языка. Обучение в ней идет по учебному плану для школ с углубленным изучением отдельных предметов. Наши учащиеся занимают призовые места в районных и городских олимпиадах.

Ведется большая внеклассная работа по иностранному языку: традиционными стали праздники чтения на французском языке при сотрудничестве с Центральной детской библиотекой, проводятся театрализованные «Рождественские встречи», ребята активно участвуют в Городском Рождественском фестивале школьных театров на французском языке. Школа поддерживает дружеские отношения с лицеем из французского города Рив-де-Жье. Регулярными стали обмены детей со школами Франции. Учителя школы ежегодно посещают специальные семинары и курсы повышения квалификации, организованные СПбАППО. В 10–11 классах учащиеся изучают «Практическое экскурсоведение» города Санкт-Петербурга, составляют и проводят авторские экскурсии. За последние годы учителя школы разработали и опубликовали УМК по различным предметам, изучаемым в ОУ.

Работа ведется большая, но, несмотря на все успехи и достижения, далеко не все выпускники школы связывают свое дальнейшее образование с изучением французского языка. В результате анкетирования и диагностики учащихся старших классов, собеседования с родителями администрация приняла решение об организации в школе нового информационно-технологического профиля. И в 2006–2007 учебном году в школе открылись два десятых класса: 10а – с углубленным изучением французского языка и 10б – информационно-технологического профиля. Перед учителями-предметниками встали вопросы практического характера: организация процесса обучения, планирование учебного материала, разработка элективных курсов.

Изучение информатики и информационных технологий в старшей школе на профильном уровне направлено на достижение следующих целей:

- освоение и систематизация знаний, относящихся к математическим объектам информатики; построению описаний объектов и процессов, позволяющих осуществлять их компьютерное моделирование; к средствам моделирования; к информационным процессам в биологических, технологических и социальных системах;

- овладение умениями строить математические объекты информатики, в том числе логические формулы и программы на формальном языке, удовлетворяющие заданному описанию; строить программы на реальном языке программирования по их описанию; использовать общепользовательские инструменты и настраивать их для нужд пользователя;

- развитие алгоритмического мышления, способностей к формализации;

- воспитание дисциплины проектной деятельности, в том числе умения планировать свою деятельность, работать в коллективе; чувства ответственности за использование результатов своего труда другими людьми; установки на позитивную социальную деятельность в информационном обществе, недопустимости действий, нарушающих права и законные потребности граждан;

- приобретение опыта создания, редактирования, оформления, сохранения, передачи информационных объектов различного типа с помощью современных программных средств; построения компьютерных моделей, коллективной реализации информационных проектов, преодоления трудностей в процессе интеллектуального проектирования.

Информационно-технологический профиль предусматривает увеличение количества часов на изучение профильных предметов:

информатики – с 2 до 4, математики – с 5 до 6. Нашими учащимися были выбраны три элективных курса по разным предметам. Курс по информатике «Теоретические основы вычислительной техники» охватывает не только пользовательские аспекты работы на персональных компьютерах и основы программирования, но и дает глубокие фундаментальные знания о принципах организации и функционирования электронной вычислительной техники. Элективный курс «Решение задач по физике» основной своей целью ставит знакомство учащихся с требованиями конкурсных экзаменов по физике в вузах. Для подготовки учащихся к сдаче экзамена проводится элективный курс по литературе «Шедевры русской литературы второй половины XIX века».

Выбранные учащимися элективные курсы направлены на удовлетворение их индивидуальных образовательных интересов, потребностей и склонностей и дают дополнительную подготовку для сдачи выпускных и вступительных экзаменов.

В начале нового учебного года школа заключила договор с Санкт-Петербургским государственным университетом информационных технологий, механики и оптики о сотрудничестве в профориентационной работе с учащимися, их образовании, подготовке для поступления в университет и дальнейшего в нем обучения. На основании этого договора в профильном 10б классе уроки по информатике проводятся преподавателями университета, организованы дополнительные занятия по предметам, входящих в перечень вступительных испытаний в университет. В течение двух лет учащиеся информационно-технологического класса будут участвовать в распределенно-накопительных и предметных олимпиадах, результаты которых засчитываются за результаты вступительных экзаменов в университет.

В процессе реализации профильного обучения в общеобразовательной школе будут созданы реальные предпосылки для реализации личностно ориентированного учебного процесса. При этом построение индивидуальной образовательной траектории осуществляется на основе реальных запросов и возможностей учеников, которые сами определяют направления и углубление в конкретной предметной области. Профильное обучение основывается на прочной базе основного общего образования. Речь идет не о подготовке к конкретной профессии или специальности, а о подготовке к деятельности, связанной с использованием знания предметной области. Это создает предпосылки для качественного овладения профессиональными знаниями и умениями. И современный путь, который выбирает школа, предполагает вариативность и свободу для учащегося с целью максимальной индивидуализации обучения.

## **ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПРОВЕРКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ**

***ПАЛАМАРЧУК Л. Н.***

*г. Челябинск, Муниципальное образовательное учреждение  
средняя общеобразовательная школа № 104*

Общеметодологической базой экспериментальной работы является, как известно, методология педагогических исследований. Она представлена в трудах Р. Атаханова, Ю. К. Бабанского, В. П. Беспалько, Б. С. Гершунского, В. И. Загвязинского, Д. Ф. Ильясова, Ф. А. Кузина, А. А. Найна, А. Я. Найна, П. И. Пидкасистого, И. П. Подласого, М. М. Поташника, Г. Н. Серикова, Н. М. Яковлевой и др. Нам близко мнение Д. Ф. Ильясова о том, что теоретическое обоснование педагогического явления или феномена не является достаточным основанием для использования полученных выводов в практике образования. Как известно, обязательным условием, позволяющим судить о верности теоретических положений, является их апробирование в практике образовательного процесса в ходе опытно-экспериментальной работы.

При планировании и организации исследования мы придерживаемся мнения Ю. К. Бабанского: педагогический эксперимент позволяет правильно оценить эффективность нововведений в области образования, сравнить влияние и значимость факторов в структуре образовательной деятельности и найти их оптимальное сочетание.

При определении целей и задач экспериментальной работы мы также ориентировались на рекомендации для учителя по подготовке и проведению эксперимента В. И. Загвязинского и М. М. Поташника и работу А. В. Вишняковой, которая исследовала влияние образовательной среды на формирование информационно-коммуникативной компетентности старшеклассников.

Сущностью проведения нашего педагогического эксперимента была организация учебной деятельности школьников основной школы по освоению ими выделенных нами групп информационных компетенций и формирования в результате этого информационной компетентности учащихся.

Цель эксперимента – определить степень влияния педагогических условий на эффективность формирования информационной компетентности учащихся основной школы.

Задачи эксперимента: 1) определить динамику изменения информационной компетентности учащихся основной школы в зависимости от выделенных педагогических условий; 2) определить критерии и уровни сформированности информационной компетентности учащихся; 3) разработать экспериментальную учебную программу по информатике, которая максимально способствует освоению учащимися основной школы выделенных нами информационных компетенций; 4) осуществить апробацию и внедрение экспериментальной учебной программы и дидактических материалов к ней.

При определении оптимальной продолжительности эксперимента мы анализировали предшествующий опыт в близких к нашей теме исследованиях, труды по методологии педагогического исследования. Анализ показал следующее: при апробации новой программы, методики срок эксперимента составляет 1–2 года (В. И. Загвязинский и М. М. Поташник). А. В. Вишнякова отмечает, что если речь идет о влиянии определенных педагогических средств на воспитание личностных качеств – требуется два-три года. Применение интенсивных методик обучения позволяет оптимизировать этот процесс, сокращая время, которое требуется на изучение содержательных блоков, в полувину.

При планировании этапов экспериментальной работы и их содержания мы ориентировались также на исследование А. Д. Чурсиной и на рекомендации А. Я. Найна и А. А. Найна по организации экспериментальной работы в общеобразовательных учреждениях инновационного типа.

Мы считаем, что для организации экспериментального обучения, наиболее подходящим является предмет «Информатика» в естественных условиях учебного процесса. Нами в результате теоретических исследований была разработана структурная модель информационной компетентности школьников в описательном и графическом вариантах, которая была представлена в выступлениях на Международной научно-практической конференции в г. Таганроге (2005 г.), на первом районном семинаре (мастер-классе) по обмену педагогическим опытом в Межшкольном методическом центре № 74207 Калининского района г. Челябинска (2006 г.) в рамках проекта ИСО, НФПК.

В процессе педагогического эксперимента необходимо объективно оценить его результаты. Здесь мы столкнулись с объективными трудностями, так как на констатирующем этапе эксперимента выяснилось, что в силу научной новизны данного направления к настоящему времени педагогической наукой не разработаны в достаточной

мере процедуры, контрольно-измерительные материалы, методики, технологии и т.д. для диагностики компетентности вообще и информационной компетентности в частности, определения уровней сформированности компетентности. Прочитав в качестве обоснования приведенного тезиса мнения учёных. А. А. Кузнецов считает, что следует определить формы и средства проверки и оценки уровня сформированности компетенций в рамках отдельных предметов, а Г. К. Селевко, выделяя 7 «ключевых суперкомпетентностей», в том числе информационную, в качестве актуальных для школьной образовательной практики пишет, что существуют, очевидно, и уровни компетентности от полной некомпетентности до высокой компетентности – конкурентоспособности, талантливости. Психолого-педагогический инструментарий для определения этих уровней для педагогической практики пока не разработан, но это – дело ближайшего времени».

В то же время работа облегчалась тем, что в педагогической науке на достаточно высоком уровне валидности и надежности разработаны и широко используются педагогами-исследователями и учителями-предметниками различные методики определения уровня составляющих феномена информационной компетентности. Эти тестовые методики были задействованы в работе. На основе разработанной нами структурной модели информационной компетентности, тестов по информатике и методических рекомендаций авторских коллективов под руководством А. А. Кузнецова, тесты по информатике для 5–9 классов авторского коллектива под руководством Д. Ш. Матроса, с учетом тестов и методических рекомендаций Н. Смылкиной, И. Г. Семакина, В. А. Молодцова и Н. Б. Рыжиковой; методических рекомендаций по конструированию дидактических тестов Т. Е. Климовой и др., нами были сконструированы контрольно-измерительные материалы для диагностики информационной компетентности учащихся основной школы.

В соответствии с требованиями к опытно-экспериментальной работе нами была разработана программа эксперимента. Приведем ниже основные моменты этой программы в части содержания, методов и форм экспериментальной работы:

1 этап: констатирующий эксперимент:

1.1. Пилотный эксперимент – методы: беседа, анкетирование, анализ.

1.2. Разработка на основе выделенных в результате теоретических исследований содержательных и деятельностных «дефицитов», а также результатов пилотного эксперимента:

– экспериментальной модульной учебной программы;

– требований к освоению школьниками информационных компетенций.

1.3. Определение комплекса педагогических условий, способствующих формированию информационной компетентности.

1.4. Конструирование на основе базы тестовых заданий и требований к освоению школьниками информационных компетенций контрольно-измерительных материалов для диагностики информационной компетентности.

1.5. Определение критериев и показателей оценки информационной компетентности учащихся.

1.6. Определение состояния проблемы на практике с использованием методов наблюдения, тестирования и анализа нулевого среза, статистических методов обработки данных.

2 этап: формирующий эксперимент:

– организация обучения в экспериментальных группах по экспериментальной учебной программе «Компас в океане информации» с «подключением» отдельных педагогических условий и их комплекса;

– организация обучения в контрольных группах;

– диагностика уровней сформированности информационной компетентности учащихся в экспериментальных и контрольных группах;

– проверка эффективности выделенных педагогических условий.

На этом этапе использовались методы: беседа, анкетирование, анализ, сравнение, наблюдение, тестирование и анализ диагностических срезов в экспериментальных и контрольных группах, статистические методы обработки данных.

Использовался также метод анализа продуктов деятельности учащихся: на учебных занятиях, практических и лабораторных работах, при разработке мультимедийных проектов. Использовался метод экспертных оценок продуктов деятельности – выступлений и мультимедийных проектов школьников членами жюри городских, областных, региональных, Всероссийских очных и дистанционных конкурсов и научно-практических конференций учащихся.

3 этап: контрольный эксперимент:

– повторный формирующий эксперимент (методы те же).

4 этап: Оценочный эксперимент:

– подведение итогов и интерпретация результатов опытно – экспериментальной работы;

– обработка результатов, формулирование выводов;

– разработка методики раннего формирования информационной компетентности учащихся.

Мы считаем, что приведенная программа организации экспериментальной проверки эффективности педагогических условий формирования информационной компетентности учащихся и используемая методологическая база дают нам основания осуществления корректного педагогического эксперимента.

## **ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕГО ЗВЕНА**

***СТРИЖОВА Е. А.***

*г. Челябинск, Муниципальное образовательное учреждение  
физико-математический лицей № 31*

Личность ребенка идет в развитии самообразования от осознания своих действий к осознанию своих качеств.

П. М. Сеченов, Б. Г. Ананьев

Умение организовать самообразовательную деятельность в свободное время предполагает: 1) самостоятельную постановку перед собой задачи; 2) разбиение этой задачи на ряд более мелких и простых; 3) выстраивание простых задач в логическую последовательность их решения; 4) выбор способов их реализации и источника знаний.

С точки зрения готовности к самообразованию, рассматриваемой как конечный результат «овладения личностью всеми компонентами (мотивационным, организационным, оценочным, процессуальным, энергетическим) самообразовательной деятельности» [1], предполагается наличие у подростка:

– определенного объема общеобразовательных знаний (он слишком мал в среднем звене, особенно в 5–6 классах);

– «действенных мотивов», побуждающих личность к непрерывному образованию (мотивация к самообразованию на низком уровне, так как не сделан профессиональный выбор);

– развитых навыков самостоятельного овладения знаниями и познавательными умениями в использовании различных источников (навыки отсутствуют, так как даже минимальное количество докладов и сочинений, выполненных в начальной школе, в основном происхо-



дит под руководством родителей или, что чаще всего, дети воспроизводят информацию в готовом варианте, полученном от родителей);

– прочных умений умственной деятельности, видения проблем и выбора путей их решения (проблемы видят родители, а пути их решения, в основном, выходят на репетиторство; к тому же проблемы сводятся к успеваемости в изучении базового материала, где показателем является оценка);

– умения самореализации познавательной деятельности: планирование, выбор форм и источника, самоконтроль, организация рабочего места и т.д.

И все же, несмотря на низкий уровень готовности к самообразовательной деятельности учащихся среднего звена, подготовку к самообразованию целесообразно осуществлять уже с пятого класса, так как именно в этот период дети впервые сталкиваются с особенностями обучения в среднем и старшем звене, такими как новые учебные дисциплины, специфика форм и методов обучения и т.д. (не случайно всегда встает вопрос о преемственности в пятых классах). Все это повышает меру неуверенности пятиклассников, приводит к стрессам и, в конечном итоге, к потере интереса к определенным учебным дисциплинам. Самообразование в этом случае «выступает некоторым адаптационным механизмом» [2]. С другой стороны, от качества подготовки учащихся пятых классов к самообразованию зависит их готовность к самообразованию в последующих классах.

Целесообразно на подготовительном этапе, где формируются умения осуществлять первичную обработку учебного материала, составлять план, конспектировать, делать опыты и т.д. по указанию учителя, сделать заказ психологам. Например, в МОУ лицей № 31 для учащихся пятых классов введены курсы по формированию понятийного аппарата. С помощью схем, графиков, таблиц развивается абстрактное мышление, формируется способность обобщать полученные знания, делать выводы.

На первом этапе, где формируется умение выбирать способ деятельности из известных способов, теперь уже сам учитель предлагает различные ролевые игры, но роль учителя определяет ученик. Например, учитель может выступать в роли эксперта, контролера, консультанта, рассказчика, режиссера, актера и т.п. Способ воздействия на учащихся зависит от роли, которую играет учитель.

Второй этап – формирование умения осуществлять отдельные самообразовательные действия в «частично-поисковой познавательной деятельности» [3], и третий этап – формирование умения «поисковой познавательной деятельности, протекающей на основе изучен-

ного материала, и широкого привлечения дополнительных источников» [3], должны быть закончены к девятому классу.

Таким образом, воздействие на учащихся по формированию готовности к самообразовательной деятельности есть процесс длительный, планомерный, последовательный, осуществляемый поэтапно, при этом каждому этапу соответствуют свои методы.

#### Литература

1. Громцева, А. К. Формирование у школьников готовности к самообразованию [Текст] : учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-тов / А. К. Громцева. – М. : Просвещение, 1983. – 144 с.
2. Подповетная, Ю. В. Модель педагогического содействия самообразованию курсантов военного вуза [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Ю. В. Подповетная. – Челябинск : УралГАФК, 2002.
3. Баранников, А. В. Организация самообразования школьников: новый этап осмысления [Текст] / А. В. Баранников // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – № 4.

### **ИНТЕГРАЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ В РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО, ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО И ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДОВ**

**БУСТУБАЕВА З. Т.**

*г. Сатка, Муниципальное образовательное учреждение  
средняя общеобразовательная школа № 14*

Снижение интереса школьников к обучению, рост неуспеваемости, падение качества знаний, недовольство учителей результатами своего труда, а родителей школой – все это сделало необходимым смену педагогических парадигм в образовании, переход от традиционных авторитарных технологий обучения к новым информационным. К такой новой технологии обучения относится интегральная, автором которой является В. В. Гузеев. Им выявлены системные теоретические основания интегральной технологии, делающие ее универсальной, т.е. пригодной для использования в любой предметной области. Теория развития личности, теория поэтапного формирования умственных действий, кибернетическая теория сложности, ассоциативная теория мышления, гештальттеория лежат в основе планируемых результатов обучения в интегральной технологии [4, с. 5].

Интегральная технология основана на личностно ориентированном, дифференцированном и деятельностном подходах. Раскроем сущность каждого подхода в интегральной технологии.

Под личностно ориентированным обучением мы понимаем «обучение, которое обеспечивает индивидуальную творческую самореализацию ученика как субъекта социальных отношений на основе его продуктивной образовательной политики» [2].

Личностно ориентированное обучение базируется на фундаментальных педагогических принципах – природосообразности, доступности, гуманности, развитии. Личностно ориентированный подход знаменует собой смену целей обучения: с ориентации на усвоение готовых знаний и опыта на самостоятельный процесс приобретения и переработки знаний, а зачастую и их открытие.

Для достижения этих целей необходимо развить индивидуальные познавательные способности каждого ребенка; максимально выявить, инициировать, использовать индивидуальный (субъектный) опыт ребенка; помочь личности познать себя, самоопределиваться, самореализоваться, а не формировать заранее заданные свойства. Ориентация на личность ученика означает, прежде всего, «... изменение направленности педагогических воздействий: не от учителя к ученику, а наоборот, от ученика к учителю» [1], смену типа взаимодействия учителя и ученика (от командного к сотрудничеству), увеличение доли самостоятельной работы учащихся, готовности к свободе выбора; обеспечение комфортных бесконфликтных условий развития, реализации природных потенциалов школьников. В интегральной технологии каждый ребенок сам строит свою образовательную траекторию сообразно своим целям, способностям, приоритетам. Изучить предмет он может настолько глубоко, насколько захочет сам.

Умелое применение приемов и способов внутренней дифференциации делает педагогический процесс в интегральной технологии природосообразным. Как показывает анализ психолого-педагогической литературы, идея дифференциации не является «изобретением» педагогической науки. Она была заимствована педагогикой непосредственно из психологии и отчасти из социологии конца XIX в. В переводе с латинского «differentia» обозначает разность, различие. Существует много различных классификаций дифференциации обучения, в которых отсутствует единство взглядов на определение основных признаков, сущностных характеристик. Это происходит потому, что является спорным вопрос о том, к какой дидактической категории отнести дифференциацию обучения. В одних исследованиях дифференциацию относят к категории способов организации учебной

деятельности, в других она рассматривается как средство учета индивидуальных особенностей учащихся. В настоящей работе дифференциацию обучения мы связываем, в основном, с категорией способов организации учебной деятельности.

«...Обеспечение достижения различных планируемых результатов обучения для разных групп учеников в рамках одного образовательного процесса называется его дифференциацией» [1, с. 57–58]. При организации учебной деятельности в интегральной технологии на основе дифференцированного подхода определяется место каждого ребенка в классе, при этом учитываются его психофизиологические особенности. Дифференцированный подход к обучению предполагает сочетание приемов фронтальной, групповой и индивидуальной работы с нелинейной организацией урока. Планируемые результаты обучения в интегральной технологии представлены в виде системы разноуровневых задач, где реализуется дифференцированный подход.

Не менее важной является реализация принципа активности ребенка в образовательном процессе. По мнению отечественных психологов, чтобы информация получила статус знания, необходимы конкретные действия по ее присвоению. Это приводит к признанию необходимости деятельностного подхода к обучению. «...Необходимыми становятся не сами знания, а знание о том, где и как их применять. Но еще важнее – знание о том, как информацию добывать, интегрировать или создавать. И то, и другое, и третье – результаты деятельности, а деятельность – это решение задач» [1, с. 66].

Деятельностный подход в интегральной технологии реализуется как на этапе изучения нового материала, так и на этапах первичного и вторичного закрепления. Для изучения нового материала автор интегральной технологии предлагает способ организации семинара с более широким набором персонажей – докладчик, содокладчик, оппонент, эксперт, провокатор, ассистент. Организация и проведение такого семинара требует от учителя определенной концентрации усилий, организованности, затрат времени. Но результат того стоит.

Для реализации деятельностного подхода в Интегральной технологии создана особая форма организации урока – семинар-практикум. Проектирование урока в форме семинара-практикума на первоначальном этапе – процесс долгий и трудный. По мере освоения технологии процесс становится автоматическим. На семинар-практикуме используется групповая форма работы – часть класса делится на группы, каждой группе дается задание на определенное время. По истечении этого времени происходит защита задания: учителю, ученику-контролеру, другой группе. Способов может быть много –

все зависит от мастерства учителя. Остальная часть класса (некомпетентные) работает в своем режиме совместно с учителем или учеником-консультантом: это может быть самостоятельная работа, контрольная работа, обсуждение сообщений учеников и т.д. Главное в групповой деятельности учащихся – субъективная эффективность для развития каждого участника группы.

Таким образом, интегральная технология реализует личностно ориентированный, дифференцированный и деятельностный подходы не на уровне деклараций, а в педагогической практике на каждом уроке, для любого учителя, в любой предметной области.

#### Литература

1. Бершадский, М. Е. Дидактические и психологические основания образовательной технологии [Текст] / М. Е. Бершадский, В. В. Гузеев. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2003. – 256 с.
2. Гузеев, В. В. Эффективные образовательные технологии: Интегральная и ТОГИС [Текст] / В. В. Гузеев. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – 208 с.
3. Хуторской, А. Личностная ориентация образования как педагогическая инновация [Текст] / А. Хуторской // Школьные технологии. – 2006. – № 1. – С. 3–12.
4. Якиманская, И. С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе [Текст] / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 2000.

### **КАТЕГОРИЯ «ОБЩЕНИЕ», КАК СРЕДСТВО ИНТЕРАКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

***БЕЛОУСОВА Н. Н.***

*г. Челябинск, Муниципальное образовательное учреждение  
гимназия № 26*

Рассмотрим категорию общения с генетической точки зрения в философском, психологическом аспектах. Сократ – наиболее уважаемый из философов, вошедший в историю как выдающийся полемист, мудрец, философ-педагог, – открыл метод майевтики, широко применяемый в современном образовании. Суть его заключается в применении логических приёмов, наводящих вопросов, приводящих собеседника к самостоятельному нахождению истины. Сократ также ввёл в

практику общения диалогический метод нахождения истины путём её доказательств в свободном споре.

Томас Гоббс – ученик и продолжатель философских традиций Ф. Бэкона, считавший, что чувственное восприятие происходит через сигналы – «знаки», являющееся основой познания. В разработанной им классификации знаков мы находим знаки, придуманные человеком для общения. В философии Ф. Гегеля – представителя немецкого классического идеализма мы находим видение Мирового духа посредством человека, проявляемое в виде слов, речи, языка. Л. Фейербах в своей философской системе выделяет главную характеристику субъекта – чувственность, опосредованную общением с другим человеком. «Именно в сфере межчеловеческого общения и осуществляется реализация человеком своей родовой сущности. В ходе этого общения и совместной деятельности субъективные и частные определения человеческой природы поднимаются до всеобщих объективных определений, и индивидуальная жизнь, соединяясь с родовой, образует целостность человеческих способностей» [2, с. 128].

Таким образом, можно утверждать, что «идеи возникают только из общения между людьми, только из разговора человека с человеком» [3, с. 190]. К. Маркс и Ф. Энгельс, раскрывая сущность общения, утверждали, что «общение является важнейшим условием жизни человека в обществе и существования самого общества в целом. Общение между людьми возникает в силу общественной потребности и необходимости. Будучи по своей сути процессом социальным, оно проявляется в конкретных актах взаимодействия между людьми. При этом социальная и межличностная направленность общения находятся в неразрывном единстве. Это проявляется в том, что в обществе люди общаются как «общественные индивиды» К. Маркс и Ф. Энгельс, показывая роль общения во всей истории человечества, придают общению статус философской категории.

Проблему общения исследовали психологи: Г. А. Андреева, В. М. Бехтерев, А. А. Бодалев, Л. С. Выготский, Ю. Н. Емельянова, Е. С. Кузьмина, А. А. Леонтьева, Б. Ф. Ломова, А. Ф. Лазурский; философы и социологи: А. А. Брудный, Л. П. Бучева, М. С. Каган, А. М. Омаров, Б. Д. Парыгин и др.; педагоги: Х. Й. Лийметс, В. Я. Ляудис, А. В. Мудрик, Л. И. Новикова, В. А. Сухомлинский и др.

Б. Д. Парыгин в «Анатомии общения» даёт следующую характеристику общению: общение представляет собой сложный и многогранный процесс взаимодействия и взаимовлияния людей друг на друга. Оно может рассматриваться не только как акт осознанного, ра-

ционально оформленного речевого обмена информацией, но и в качестве непосредственного эмоционального контакта между людьми.

Это человеческое взаимодействие может быть весьма многообразным как по содержанию, так и по форме проявления. Оно может варьировать от высоких уровней духовного взаимопроникновения и взаимопонимания партнеров до самых свернутых и фрагментарных контактов, причем последние могут носить характер смутно осознаваемых или вовсе неосознаваемых процессов. Ученый утверждает, что общение дуально и может быть одновременно условием или составляющей любой деятельности, а также видом специфической коммуникативной деятельности.

Б. Д. Парыгин выделяет следующие компоненты общения: 1) субъекты общения; 2) средства общения; 3) потребности, мотивация и цели общения; 4) способы взаимодействия, взаимовлияния и отражение влияний в процессе общения; 5) результаты общения.

Далее ученый рассматривает общение в двух аспектах, как коммуникацию (с точки зрения содержания), выделяя при этом восприятие, понимание, взаимопонимание, сопереживание, степень согласия, сочувствия, соучастия, которые могут выражаться в вербальных и невербальных формах. При рассмотрении общения со стороны второго аспекта – как взаимодействие (интеракцию) (с точки зрения формы) – выделяются социальные, политические, экономические, правовые и другие отношения, которые находят своё выражение в форме действий, противодействий, конфликтов, кооперации, дифференциации, интеграции и т.д. Для нас данная точка зрения близка, так как общение выстраивается как интерактивная форма взаимодействия.

М. С. Каган, обобщая результаты широких психологических исследований процесса формирования потребности и способности ребенка к общению, приводит данные М. И. Лисиной, которая выделила три категории мотивов общения, три категории средств общения, четыре основные формы общения [1, с. 194]. В дальнейшем, исследуя феномен общения, ученый определяет структуру (модель) общения, включающую в себя три части: а) выделение взаимодействующих субъектов; б) мотивы и цели общения; в) средства общения.

Таким образом, можно говорить о том, что категория «общения» является философской и психологической, с одной стороны, но и педагогической – с другой стороны. Анализу категории «общения» с педагогической стороны мы посвятим следующие публикации.

## Литература

1. Каган, М. С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений [Текст] / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1988.
2. Радугин, А. А. Философия [Текст] : курс лекций / А. А. Радугин. – М. : Центр, 2001. – 272 с.
3. Фейербах, Л. Избранные философские произведения [Текст] / Л. Фейербах. – М., 1955. Т. 1.

## **ИСТОРИЯ ИГРЫ И ЕЕ ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКА**

**ЗУЕВА Т. В.**

*г. Челябинск, Муниципальное дошкольное образовательное учреждение центр развития ребенка детский сад № 329*

Детство существовало не всегда. О возникновении детства можно говорить лишь тогда, когда исчезает возможность непосредственного включения детей в производственный труд взрослых. К человеческому детству, как к особому этапу подготовки ребенка к будущей взрослой жизни, предъявлялись все большие и большие требования. Чем выше развитие общества, тем сложнее становится период подготовки ребенка к взрослой жизни. Игра возникает в ходе исторического развития общества в результате изменения места ребенка в системе общественных отношений. Она социальна по своему происхождению, по своей природе.

Игра не возникает стихийно, а складывается в процессе воспитания. Являясь мощным стимулом развития ребенка, она сама формируется под воздействием взрослых. В процессе взаимодействия ребенка с предметным миром, обязательно при участии взрослого, не сразу, а на определенном этапе развития этого взаимодействия и возникает подлинно человеческая детская игра.

Игра, игровая деятельность – один из видов деятельности, характерных для животных и человека [1]. Понятие «игра» («игрища») в русском языке встречается еще в Лаврентьевской летописи. В летописи говорится о лесных славянских племенах (радимичи, вятичи), которые «брати не бываху в них, но игрища между селы, схожахуся на игрища, на плясания и на все бесовская игрища, и ту умыкаху жены себе».

По свидетельству Платона, еще жрецы Древнего Египта славились конструированием специальных обучающих и воспитывающих игр. Арсенал таких игр пополнялся. Платон в своем «Государстве»



этимологически сближал два слова: «воспитание» и «игра». Он справедливо утверждал, что обучение ремеслам и воинскому искусству немислимо без игры.

Попытку систематического изучения игры первым предпринял в конце XIX в. немецкий ученый К. Гросс, считавший, что в игре происходит предупреждение инстинктов к будущим условиям борьбы за существование («теория предупреждения»). К. Гросс называет игры изначальной школой поведения. Для него, какими бы внешними или внутренними факторами игры не мотивировались, смысл их именно в том, чтобы стать для детей школой жизни.

Позицию К. Гросса продолжил польский педагог, терапевт и писатель Януш Корчак, который считал, что игра – это возможность отыскать себя в обществе, себя в человечестве, себя во Вселенной. В играх заложена генетика прошлого, как и в народном досуге – песнях, танцах, фольклоре.

Игра в любую историческую эпоху привлекала к себе внимание педагогов. В ней заключена реальная возможность, воспитывать и обучать ребенка в радости Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци пытались развить способности детей в соответствии с законами природы и на основе деятельности, стремление которой присуще всем детям. Центром педагогической системы Ф. Фребеля является теория игры. По Фребелю, детская игра – «зеркало жизни» и «свободное проявление внутреннего мира. Игра – мостик от внутреннего мира к природе». Природа представлялась по Фребелю в виде единой и многообразной сферы.

Значение игры в развитии и воспитании личности уникально, так как игра позволяет каждому ребенку ощутить себя субъектом, проявить и развить свою личность. Есть основание говорить о влиянии игры на жизненное самоопределение дошкольников, на становление коммуникативной неповторимости личности, эмоциональной стабильности, способности включаться в повышенный ролевой динамизм современного общества.

Игра всегда выступает как бы в двух временных измерениях: в настоящем и будущем. С одной стороны, она предоставляет личности сиюминутную радость, служит удовлетворению актуальных потребностей. С другой стороны, игра направлена в будущее, так как в ней либо прогнозируются или моделируются жизненные ситуации, либо закрепляются свойства, качества, умения, способности, необходимые личности для выполнения социальных, профессиональных, творческих функций. В. А. Сухомлинский писал: «Присмотримся внимательно, какое место занимает игра в жизни ребенка... Для него игра –

это самое серьезное дело. В игре раскрывается перед детьми мир, раскрываются творческие способности личности. Без них нет и не может быть полноценного умственного развития. Игра – это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений, понятий об окружающем мире. Игра – это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности» [2]. В. А. Сухомлинский также отмечал, что «духовная жизнь ребенка полноценна лишь тогда, когда он живет в мире игры, сказки, музыки, фантазии, творчества» [2].

Дошкольное детство – короткий, но важный период становления личности. В эти годы ребенок приобретает первоначальные знания об окружающей жизни, у него начинает формироваться определенное отношение к людям, к труду, вырабатываются навыки и привычки правильного поведения, складывается характер.

В игре формируются все стороны личности ребенка, происходят значительные изменения в его психике, подготавливающие переход к новой, более высокой стадии развития. Этим объясняются огромные воспитательные возможности игр. Особое место занимают игры, которые создаются самими детьми, их называют творческими, или сюжетно-ролевыми. В этих играх дошкольники воспроизводят в ролях все то, что они видят вокруг себя в жизни и деятельности взрослых. Творческая игра наиболее полно формирует личность ребенка, поэтому является важным средством воспитания.

Игра – отражение жизни. Здесь все «как будто», «понарошку», но в этой условной обстановке, которая создается воображением ребенка, много настоящего; действия играющих всегда реальны, их чувства, переживания подлинны, искренни. Ребенок знает, что кукла и мишка – только игрушки, но любит их как живых, понимает, что он не «поправдашний» летчик или моряк, но чувствует себя отважным пилотом, храбрым моряком, который не боится опасности, по настоящему гордится своей победой.

Подражание взрослым в игре связано с работой воображения. Ребенок не копирует действительность, он комбинирует разные впечатления жизни с личным опытом. Дети сами выбирают игру, сами организуют ее. Но в то же время ни в какой другой деятельности нет таких строгих правил, такой обусловленности поведения, как здесь. Поэтому игра приучает детей подчинять свои действия и мысли определенной цели, помогает воспитывать целенаправленность.

В игре ребенок начинает чувствовать себя членом коллектива, справедливо оценивать действия и поступки своих товарищей и свои собственные. Творческая коллективная игра является школой воспи-

тания чувств дошкольников. Нравственные качества, сформированные в игре, влияют на поведение ребенка в жизни, в то же время навыки, сложившиеся в процессе повседневного общения детей друг с другом и со взрослыми, получают дальнейшее развитие в игре.

Сущность игры заключается в том, что в ней важен не результат, а сам процесс, процесс переживаний, связанных с игровыми действиями. Хотя ситуации, проигрываемые ребенком, воображаемые, но чувства, переживаемые им, реальны. «В игре нет людей серьезнее, чем маленькие дети. Играя, они не только смеются, но и глубоко переживают, иногда страдают» [2].

Игра, как объект изучения, всегда привлекала к себе внимание многих ученых. Большой вклад в теорию игры внесли Г. С. Виноградова, П. В. Иванова, О. И. Капица, В. Ф. Кудрявцева, Е. А. Покровский, А. Н. Соболева, В. Н. Харузина. Все эти исследования относятся к XIX – первой трети XX вв., они ценны, прежде всего, первозданностью своих материалов, извлеченных из самих глубин народной жизни, включают в себя описания только тех игр, которые попали в поле зрения наблюдателей.

В 30-е гг. XX столетия предпринимаются попытки создания антологий, которые ставили перед собой задачу ознакомления читателей со всей массой игр. Лучшей антологией до сих пор остается книга «Игры народов СССР» В. Н. Всеволодского-Гернгросса, В. С. Ковалевой и Е. И. Степановой, вышедшая в 1933 г.

Вплоть до 70-х гг. был перерыв в изданиях такого рода. И только в 70–80 гг. появляются такие труды, как «Игры народов СССР» (составители Л. В. Былеева, В. М. Григорьев, 1985), «Вспомним забытые игры» (С. К. Якуб, 1988), «Детские подвижные игры народов СССР» (составитель А. В. Кенеман, 1989) и многие другие.

Таким образом, игре принадлежит большая роль в жизни и развитии детей. В игровой деятельности формируются многие положительные качества ребенка, интерес и готовность к предстоящему учению, развиваются его познавательные способности. Игра важна и для подготовки ребенка к будущему, и для того, чтобы сделать его настоящей жизнью полной и счастливой.

#### Литература

1. Российская педагогическая энциклопедия [Текст] / под ред. В. В. Давыдова. – М., 1993. Т. 1. – 336 с.
2. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям [Текст] / В. А. Сухомлинский. – Киев : Радянська школа, 1969. – 381 с.

## МЕТОДЫ И ПРИЁМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ

*ИГНАТЕНКО В. В.*

*г. Озерск, Муниципальное образовательное учреждение лицей № 39*

Традиционно в российском обществе воспитание ответственности являлось крайне важным фактором, которому уделялось значительное внимание педагогов. Пристальный интерес к проблеме воли и ответственности, как одного из волевых качеств, прослеживается на протяжении всей истории науки. Однако в советской психологии проблема воли мало изучалась вплоть до 30-х гг. XX в. В последующем интерес к проблемам воли развивался в отечественной науке волнообразно. По данным В. И. Селиванова [4] в 30–50 гг. в стране публиковалось в среднем 2–3 работы по данной проблеме ежегодно, в 60-е – до 5 работ, в 70–80 годы – 5–7. В начале 80-х гг. интерес к проблемам воли в науке и в философии начинает нарастать как на Западе, так и в России. Исследователи мотивации, отбросившие понятие воли как ненужное, спустя несколько десятилетий были вынуждены вернуть проблему воли в психологию и педагогику.

К сожалению, последнее десятилетие данная традиция была нарушена. В результате вопросам воспитания в современной школе не уделяется должного внимания. Современная практика общественного воспитания школьников свидетельствует не только об отрыве воспитания от обучения, но и о явной деформации педагогического процесса в сторону одностороннего доминирования образовательных ценностей над воспитательными. Данная тенденция наблюдается и в педагогической теории. Только в последние годы особое значение в психологической науке приобрела проблема личности. Во многом это вызвано тем, что с решением этой проблемы связываются возможности обновления педагогической практики. Во всех концепциях перестройки системы образования упор делается на повышении внимания к ребенку как к личности.

Касаясь методических подходов к формированию ответственности, следует начать с того, что Л. С. Выготский подчёркивает роль кооперации, сотрудничества для перехода от объективной ответственности к субъективной. Автор отмечает важность усвоения социальных образцов поведения на самых ранних этапах развития ребёнка. Большую роль в этом процессе Ж. Пиаже отводит детской игре. Знакомясь и исполняя правила различных игр, ребёнок приобретает опыт социального взаимодействия.

Роль игры в формировании волевых качеств ребёнка, в том числе ответственности, подчёркивают также отечественные психологи. В своей работе «Развитие воли в онтогенезе» Л. И. Божович отмечает: «В игре ребёнок должен подчиняться определённым правилам. Избран для себя ту или иную роль, ребёнок действительно подчиняется правилам этой роли; должен вести себя соответственно тому, как ведёт в себя жизни персонаж, роль которого он на себя взял. Играя, дети испытывают удовлетворение и радость, а это «накладывает светлый эмоциональный отпечаток на сами эти правила, требования и нормы». Игра требует от ребёнка «самопринуждения», а не принуждения «извне».

Игра требует проявления определённых качеств личности в зависимости от выполняемых функций. А. С. Макаренко [3, с. 56] пишет, что игра является первоначальной школой воли и характера ребёнка. Однако, по его мнению, разные игры несут в себе неодинаковый воспитательный потенциал: «Между игрой и работой нет такой большой разницы, как многие думают. Хорошая игра похожа на хорошую работу, плохая игра похожа на плохую работу». А. С. Макаренко подчёркивает важность коллективной игры с правилами. В коллективной игре каждый участник оценивает поведение партнёра и сам получает оценку от окружающих, что говорит о развитии самооценки и рефлексии своих действий.

Конечно, ответственность и обязанности в игре качественно иные, чем в учебной и трудовой деятельности. Ответственность в игре дошкольника не выходит за пределы конкретной ответственности перед коллективом детей, участвующих в данной игре, тогда как ответственность в учебной и трудовой деятельности носит общественный, государственный характер. Но автор усматривает в этом не различие, а сходство между игрой, учением и трудом.

В исследованиях В. А. Горбачевой [2] оценивались закономерности процесса усвоения детьми-дошкольниками правил поведения. Подтверждено, что понимание, усвоение правил не всегда приводит к их исполнению, здесь требуется длительная тренировка воли и характера ребёнка, формирование определённых навыков. В «Лекциях для родителей» А. С. Макаренко отмечал: «Нужно стремиться к тому, чтобы у детей как можно крепче складывались хорошие привычки, а для этой цели наиболее важным является постоянное упражнение в правильном поступке». Метод упражнения, как наиболее эффективный для формирования ответственности, был также использован в исследованиях К. А. Климовой.

З. Н. Борисовой [1] для формирования ответственности у детей использовалось дежурство в столовой. Детям подробно разъяснялся круг обязанностей дежурного, показывалось, как выполнять ту или иную функцию. Дежурные назначались от числа детского коллектива, чтобы ребёнок чувствовал ответственность перед сверстниками. Сами дети осуществляли контроль за работой дежурного. Таким образом, создавалась система ответственной зависимости в коллективе. В ходе этого эксперимента дети изменили свое отношение к дежурству. Они стали приступать к нему без напоминаний, не отвлекались, выполняли намеченное. Дети овладели не только трудовыми навыками, но и стали осознавать необходимость своего труда для детского коллектива. Теория воспитания ответственности З. Н. Борисовой основывается на воспитании личности в коллективе и через коллектив.

Л. И. Божович подчеркивала, что «качество личности» является результатом устойчиво закрепившейся привычки. Человек испытывает потребность делать то, что он привык делать в определённое время и при определённых обстоятельствах. Поэтому для развития ответственности большое значение имеет режим. Важно, чтобы ребёнок составил его самостоятельно. Если он привыкнет начинать занятия в определённое время, то эта привычка поможет ему заниматься без контроля со стороны взрослого.

В отечественной психологии ответственность и её формирование преимущественно рассматривается в конкретной деятельности, ведущей на данном этапе развития ребенка. Считается, что ребёнок формируется и нравственно, и социально по мере того, как развивается и усложняется его деятельность. Ответственность рассматривается преимущественно как свойство личности, и все эксперименты носят формирующий характер.

В экспериментах Л. С. Славиной [5] по формированию ответственности у детей акцент был сделан на планирование ребёнком своей работы. Экспериментатор полагал, что установление связи между заданием и его планированием является установлением связи между поручением и действием. Планирование – это мысленное осуществление действия, это начало действия реального. Эксперименты Л. С. Славиной показали необходимость формирования мотивов действия и важность обучения детей способам организации своего поведения.

В. И. Селиванов все методы и приёмы формирования волевых качеств, в том числе ответственности, сводит к четырем основным группам:

1. Методы работы, которые непосредственно направлены на сознание человека, преследуют цель создания у него правильных убе-

ждений и понятий, без которых не может быть правильного поведения. Это разъяснение, чтение, беседа, все формы коллективного обсуждения, где наиболее ярко представлены критика и самокритика. Все эти методы можно назвать методами убеждения.

2. Методы, помогающие человеку на практике развивать и закреплять ответственное поведение. Это методы упражнения.

3. Многочисленные методы и приёмы, побуждающие человека увеличивать волевые усилия, работать над формированием ответственности. Это поощрение, требование и принуждение.

4. Методы и приёмы воспитательной работы над собой. Это методы самовоспитания.

Следует помнить, что названные методы и приёмы носят чисто инструментальный характер. Формировать ответственность можно только в том случае, если удастся наполнить ее общественным смыслом. Для формирования ответственности необходимо, чтобы ребёнок эмоционально переживал порученное ему задание, осознавал важность, необходимость своей деятельности не только для него самого, но и для других людей.

#### Литература

1. Борисова, З. Н. Дежурства в детском саду как средство воспитания ответственности у детей дошкольного возраста [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / З. Н. Борисова. – Л., 1953.

2. Горбачева, В. А. К освоению правил поведения детьми дошкольного возраста [Текст] / В. А. Горбачева // Известия АПН РСФСР. – 1945. – Вып. 1. – С. 125–164.

3. Макаренко, А. С. Лекции для родителей [Текст] / А. С. Макаренко. – М. : Учпедгиз, 1940.

4. Селиванов, В. И. Воспитание воли школьника [Текст] / В. И. Селиванов. – М., 1954.

5. Славина, Л. С. Формирование у школьников первого класса ответственного выполнения учебных обязанностей [Текст] / Л. С. Славина // Вопросы психологии. – 1956. – № 4. – С. 96–105.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**АБАШЕВА Э. С.**, лауреат Всероссийского конкурса, преподаватель Пермского государственного института искусства и культуры, г. Пермь.

**АБАШИНА В. В.**, канд. пед. наук, доцент, Почетный работник высшего образования, зав. кафедрой теоретических основ дошкольного и начального образования Сургутского государственного педагогического университета, г. Сургут.

**АНДРЕЕВА И. Г.**, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии, декан педагогического факультета Балашовского филиала Саратовского государственного университета им Н. Г. Чернышевского, г. Балашов.

**АНДРОСЕНКО М. Э.**, канд. психол. наук, профессор кафедры психологии Московского психолого-социального института, г. Москва.

**АРТЕМЬЕВА О. И.**, преподаватель русского языка и литературы Братского педагогического колледжа № 1, г. Братск.

**АСАДУЛИНА Е. Ю.**, канд. пед. наук, преподаватель Челябинского высшего военного автомобильного командного инженерного училища (военный институт), г. Челябинск.

**БЕЛОУСОВА Н. Н.**, учитель Муниципального образовательного учреждения гимназия № 26, г. Челябинск.

**БОЙЧЕНКО Г. Н.**, канд. пед. наук, доцент кафедры информатики и вычислительной техники Кузбасской государственной педагогической академии, г. Новокузнецк.

**БУРОВА Л. С.**, ассистент кафедры дошкольной педагогики и психологии Балашовского филиала Саратовского государственного университета им Н. Г. Чернышевского, г. Балашов.

**БУСТУБАЕВА З. Т.**, учитель Муниципального образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 141, г. Сатка Челябинской области.

**БЫКОВА Л. В.**, канд. пед. наук, доцент кафедры возрастной педагогики и педагогических технологий Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург.

**ВЕРШИНИН М. А.**, докт. пед. наук, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования, доцент кафедры теории и методики физического воспитания Волгоградской государственной академии физической культуры, г. Волгоград.



**ГАЙВОРОНСКАЯ А. А.**, аспирант кафедры теории и методики физического воспитания Волгоградской государственной академии физической культуры, г. Волгоград.

**ГАЛЯНСКАЯ Т. В.**, учитель Муниципального образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 20, г. Миасс Челябинской области.

**ГЕРАСИМОВА А. С.**, канд. психол. наук, старший преподаватель Белгородского государственного университета, г. Белгород.

**ГОМЗЯКОВА Т. М.**, Почетный работник СПО РФ, преподаватель литературы Братского педагогического колледжа № 1, г. Братск.

**ГУРЕВИЧ Л. И.**, канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой информатики и вычислительной техники Кузбасской государственной педагогической академии, г. Новокузнецк.

**ГЮЛЬВЕРДИЕВА Л. М.**, канд. пед. наук, Заслуженный работник образования Карачаево-Черкесской республики, профессор кафедры русского языка и литературы Невинномысского государственного гуманитарно-технического института, г. Невинномысск Ставропольского края.

**ДЕМИДОВА Т. А.**, зам. директора по УВР ГОУ школа № 65, г. Санкт-Петербург.

**ЕДАКОВА И. Б.**, канд. пед. наук, зав. кафедрой дошкольного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

**ЗЛОБИНА А. Т.**, канд. психол. наук, доцент кафедры дошкольного и начального образования Ростовского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Ростов-на-Дону.

**ЗУЕВА И. В.**, канд. пед. наук, ассистент кафедры латинского языка и фармтерминологии Пятигорской государственной фармацевтической академии, г. Пятигорск.

**ЗУЕВА Н. И.**, канд. пед. наук, доцент кафедры латинского языка и фармтерминологии Пятигорской государственной фармацевтической академии, г. Пятигорск.

**ЗУЕВА Т. В.**, зам. зав. по учебно-воспитательной работе Муниципального дошкольного образовательного учреждения Центр развития ребенка детский сад № 329, г. Челябинск.

**ИГНАТЕНКО В. В.**, учитель математики Муниципального образовательного учреждения лицей № 39, г. Озерск Челябинской области.

**ИНКИНА Ю. М.**, канд. пед. наук, и.о. доцента кафедры дошкольного и начального образования Астраханского института повышения квалификации и переподготовки, г. Астрахань.

**КАРПОВА Т. В.**, Отличник народного просвещения, зав. кафедрой, преподаватель литературы Братского педагогического колледжа № 1, г. Братск.

**КОБЕЛЕВА Л. Ю.**, преподаватель Профессионального училища № 114, с. Фершампенуаз Челябинской области.

**КОЛЬЦОВА Т. П.**, соискатель Чувашского государственного педагогического университета, г. Чебоксары.

**КОНЕВА Л. С.**, канд. пед. наук, доцент кафедры управления образованием Института развития образования Омской области, г. Омск.

**КОНОВАЛОВА М. И.**, Отличник народного просвещения, зав. отделением Братского педагогического колледжа № 1, г. Братск.

**КОТКИН С. Д.**, старший преподаватель кафедры информатики и вычислительной техники Кузбасской государственной педагогической академии, г. Новокузнецк.

**КРАЛЯ Н. А.**, зам. директора по учебно-воспитательной работе Белоярского технико-экономического колледжа, г. Белоярск.

**КУРАКИНА Ю. В.**, концертмейстер Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург.

**ЛАРИОНОВА О. Г.**, канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой «Математика» Братского государственного университета, г. Братск.

**ЛЕОНОВА Н. В.**, канд. пед. наук, зав. научным отделом Института государственной службы при Президенте Республики Татарстан, г. Казань.

**МАЗИНА О. Н.**, ассистент кафедры теории и методики профессионального образования Оренбургского государственного университета, г. Оренбург.

**МАТВЕЕВА К. П.**, канд. пед. наук, доцент, профессор Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург.

**МЕШКОВА Л. Ф.**, Отличник народного просвещения, преподаватель Братского педагогического колледжа № 1, г. Братск.

**МОИСЕЕВА В. Н.**, аспирант кафедры методики преподавания математики Волгоградского государственного педагогического университета, г. Волгоград.

**НИКИТИНА Л. И.**, учитель русского языка и литературы Муниципального образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 18, г. Ростов-на-Дону.

**НИКОЛАЕНКО М. С.**, аспирант Российского государственного университета им. И. Канта, г. Калининград.

**ПАЛАМАРЧУК Л. Н.**, учитель информатики Муниципального образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 104, г. Челябинск.

**ПАЛИЙ Н. Ю.**, канд. пед. наук, доцент кафедры физики и информатики Кубанского государственного университета, г. Краснодар.

**ПЕТРУШИНА О. В.**, ассистент Белгородского государственного университета, г. Белгород.

**ПОПОВА И. О.**, канд. пед. наук, доцент кафедры теории и методики профессионального образования Астраханского государственного университета, г. Астрахань.

**ПРОХОРОВА Л. Н.**, канд. пед. наук, доцент, Отличник народного образования, зав. кафедрой дошкольного и начального образования Владимирского института повышения квалификации работников образования, г. Владимир.

**РЕЗНИК А. В.**, канд. пед. наук, старший преподаватель кафедры «Информационные технологии» Невинномысского филиала Института управления, бизнеса и права, г. Невинномысск Ставропольского края.

**СВИРИДОВ А. Н.**, канд. пед. наук, доцент кафедры социальной и педагогической технологий Барнаульского государственного педагогического университета, г. Барнаул.

**СЕЛЕЗНЕВА М. Б.**, зам. директора по учебно-воспитательной работе Муниципального образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 66; соискатель кафедры педагогики Уральского государственного университета им. А. М. Горького, г. Екатеринбург.

**СИДОРОВ О. И.**, директор АНО «СИПК» (Росатом), г. Новосибирск.

**СИНЕНКО В. П.**, канд. пед. наук, зав. кафедрой теории и методики обучения русскому языку в начальной школе, декан факультета педагогики и методики начального образования Орского гуманитарно-технологического института (филиала) Оренбургского государственного университета, г. Орск.

**СЛОБОДЯНЮК Л. В.**, учитель ОБЖ Муниципального образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 31, соискатель кафедры педагогики и психологии Российского государственного университета им. И. Канта, г. Калининград.

**СМИРНЫХ Т. Н.**, преподаватель Республиканского государственного образовательного учреждения начального профессионального

образования профессиональное училище № 3, г. Алатырь Чувашской Республики.

**СОЛОВЕЦ Н. А.**, педагог дополнительного образования Муниципального образовательного учреждения основная общеобразовательная школа № 30, г. Сургут.

**СОРОКИНА Е. Н.**, канд. пед. наук, доцент Невинномысского государственного гуманитарно-технического института, г. Невинномысск Ставропольского края.

**СТРИЖОВА Е. А.**, учитель математики Муниципального образовательного учреждения лицей № 31, г. Челябинск.

**СУЗДАЛЬЦЕВА Т. И.**, начальник учебного отдела АНО «СИПК» (Росатом), г. Новосибирск.

**СУЛТАНОВА Т. А.**, преподаватель кафедры теории и методики профессионального образования Оренбургского государственного университета, г. Оренбург.

**ТАРАБАНОВСКАЯ Е. Н.**, канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики Астраханского государственного университета, г. Астрахань.

**ТЕРПУГОВА Н. Ф.**, ассистент кафедры теории и методики профессионального образования Астраханского государственного университета, г. Астрахань.

**ТКАЧЕНКО В. В.**, ассистент кафедры ГиСЭД Ямальского нефтегазового института (филиала ТГН), г. Новый Уренгой.

**ХНЫКИНА М. А.**, соискатель Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург.

**ЧЕЛНОКОВ В. А.**, канд. пед. наук, старший научный сотрудник Института педагогики и психологии профессионального образования РАО, г. Казань.

**ЧЕЛНОКОВА В. А.**, канд. пед. наук, директор Центра довузовской подготовки и дополнительного образования Академии социального образования, г. Казань.

**ЧМЫРЬ Ю. Ю.**, старший преподаватель кафедры менеджмента Тихоокеанского государственного экономического университета, г. Владивосток.

**ШНЕЙДЕР Е. М.**, канд. пед. наук, доцент Невинномысского государственного гуманитарно-технического института, г. Невинномысск Ставропольского края.

**ЩЕРБАКОВ В. А.**, преподаватель Муниципального образовательного учреждения Ново-Лакедемоновская средняя общеобразовательная школа, аспирант Таганрогского государственного педагогического института, г. Таганрог.

## О Г Л А В Л Е Н И Е

---

---

<b>РАЗДЕЛ 1. Непрерывное профессиональное образование в контексте государственной образовательной политики. Эволюционный характер выстраивания системы непрерывного профессионального образования</b>	
<b>Андросенко М. Э.</b>	
Подготовка современного специалиста и проблема его профессиональной самоидентификации в новых социокультурных и экономических условиях . . . . .	3
<b>Ткаченко В. В.</b>	
Российская система образования и необходимость ее модернизации . . . . .	10
<b>Конева Л. С.</b>	
Эволюционирование методической системы школы в аспекте непрерывности профессионально-педагогического образования . . . . .	15
<b>Терпугова Н. Ф.</b>	
Стадии профессионально-субъектного становления учителя в системе непрерывного образования . . . . .	20
<b>Абашева Э. С.</b>	
Развитие профессионального музыкального образования в России: исторический аспект . . . . .	23
<b>РАЗДЕЛ 2. Роль системы непрерывного профессионального образования в развитии квалификационных характеристик современного специалиста</b>	
<b>Коткин С. Д., Гуревич Л. И., Бойченко Г. Н.</b>	
Модель формирования и развития компетенций будущего учителя информатики в области ООП средствами UML . . . . .	28
<b>Кольцова Т. П.</b>	
Основные направления формирования	
Проектировочных умений у будущих дизайнеров . . . . .	34
<b>Артемьева О. И.</b>	
Формирование ИКТ-компетентности на занятиях литературы с использованием мультимедийной презентации . . . . .	39
<b>Гомзякова Т. М., Карпова Т. В.</b>	
От знания – к познанию . . . . .	43

<b>Злобина А. Т.</b>	
Развитие психологической компетентности учителя как важное условие осуществления модернизации начального образования . . . . .	47
<b>Инкина Ю. М.</b>	
Развитие конфликтологической компетентности учителя начальных классов . . . . .	51
<b>Свиридов А. Н.</b>	
Профессиональные качества педагога в обеспечении преемственности личностного развития учащихся . . . . .	54
<b>Сорокина Е. Н.</b>	
Профессиональная адаптация выпускника вуза как элемент профессионального самоопределения личности . . . . .	57
<b>Султанова Т. А.</b>	
Ключевые компетенции в проективном образовании студентов колледжа . . . . .	61
<b>Шнейдер Е. М.</b>	
Концепция непрерывного профессионального образования: от функциональной к личной парадигме . . . . .	64
<b>Щербаков В. А.</b>	
Аксиологические аспекты в профессиональном становлении будущих социальных педагогов . . . . .	68
<b>РАЗДЕЛ 3. Модернизация содержательных и процессуальных аспектов профессионального образования в русле идей регулируемого эволюционирования</b>	
<b>Ларионова О. Г.</b>	
Разработка технологий контекстного обучения . . . . .	73
<b>Абашина В. В.</b>	
Мониторинг профессионального становления будущих педагогов дошкольного образования в условиях личностно ориентированного педагогического процесса . . . . .	81
<b>Синенко В. П.</b>	
Факультатив в системе подготовки студентов к обучению младших школьников чтению . . . . .	88
<b>Тарабановская Е. А.</b>	
Элективный курс «Непрерывное образование в современном мире» . . . . .	96
<b>Асадулина Е. Ю.</b>	
Профессиональная деятельность как интегративная основа процесса обучения в военном вузе . . . . .	100

<b>Вершинин М. А., Гайворонская А. А.</b>	
Прикладная аэробика как средство развития общей выносливости баскетболистов на этапе начальной подготовки . . . . .	103
<b>Гюльвердиева Л. М.</b>	
Проблема мониторинга ортологических умений будущего учителя . . . . .	107
<b>Зуева Н. И., Зуева И. В.</b>	
Самооценка студентов в системе высшего профессионального образования . . . . .	110
<b>Зуева И. В., Зуева Н. И.</b>	
Роль и место вспомогательных средств обучения в курсе латинского языка (лингводидактические аспекты). . . . .	112
<b>Коновалова М. И.</b>	
Индивидуальный образовательный маршрут как механизм реализации образовательного потенциала личности . . . . .	115
<b>Мешкова Л. Ф.</b>	
Рейтинговая технология и модульное обучение как одно из условий успешности студентов . . . . .	117
<b>Попова И. О.</b>	
Формирование культуры межнациональных отношений . . . . .	120
<b>Смирных Т. Н.</b>	
Самостоятельная работа учащихся на уроке по модульной технологии обучения . . . . .	123
<b>РАЗДЕЛ 4. Функции государственных и общественных организаций в обеспечении модернизации профессионального образования</b>	
<b>Селезнёва М. Б.</b>	
Управление качеством подготовки педагогов в условиях модернизации образования . . . . .	126
<b>Чмырь Ю. Ю.</b>	
Оценка состояния процессов переподготовки и повышения квалификации персонала на предприятиях приморского края .	132
<b>Краля Н. А.</b>	
Проектирование внутриколледжной системы менеджмента качества на базе мс iso серии 9000 . . . . .	137
<b>Резник А. В., Никитина Л. И.</b>	
Из истории профессионализации массовой общеобразовательной школы . . . . .	139

<b>Галянская Т. В.</b> Нравственность как приоритетная ценность в образовании нового века . . . . .	146
<b>РАЗДЕЛ 5. Инновации как атрибут профессионального образования. Философия регулируемого эволюционирования в осуществлении инновационной деятельности</b>	
<b>Суздальцева Т. И., Сидоров О. И.</b> Компетентностный подход в дополнительном профессиональном образовании . . . . .	150
<b>Мазина О. Н.</b> Профилактика формирования асоциальных групп в учреждениях начального профессионального образования . . . . .	157
<b>Андреева И. Г, Бурова Л. С.</b> Инновации как атрибут профессионального образования . . . . .	164
<b>Быкова Л. В.</b> Влияние биографий выдающихся спортсменов на формирование личности учащихся спортивных школ . . . . .	167
<b>Леонова Н. В.</b> Инновации в области высшего профессионального образования: региональный взгляд . . . . .	174
<b>Прохорова Л. Н.</b> Организация конкурсов инновационных методических проектов как условие для творческой самореализации педагогов . . . . .	177
<b>РАЗДЕЛ 6. Тенденции дополнительного профессионального образования в проблемном поле андрагогики</b>	
<b>Челнокова В. А.</b> Менеджмент в дополнительном профессиональном образовании . . . . .	181
<b>Едакова И. Б.</b> Гендерный аспект в образовании взрослых обучающихся . . . . .	190
<b>РАЗДЕЛ 7. Общеобразовательные учреждения в условиях реализации Концепции модернизации российского образования. Профессиональная направленность общего среднего образования</b>	
<b>Челноков В. А.</b> Дифференциация и интеграция содержания образования в профильном обучении . . . . .	195



<b>Герасимова А. С., Петрушина О. В.</b>	
Особенности отношения старшеклассников городских и сельских школ к ЕГЭ . . . . .	203
<b>Куракина Ю. В., Матвеева К. П.</b>	
Феномен молодежных музыкальных субкультур и современный подросток (к теории вопроса) . . . . .	210
<b>Моисеева В. Н.</b>	
Обучение решению уравнений как средство формирования логического мышления учащихся . . . . .	216
<b>Николаенко М. С.</b>	
Особенности педагогических конфликтов в системе «ученик – учитель – родитель» . . . . .	222
<b>Палий Н. Ю.</b>	
Использование методологических принципов при решении физических задач . . . . .	230
<b>Слободянюк Л. В.</b>	
Формирование мотивации здорового образа жизни у школьника . . . . .	232
<b>Соловец Н. А.</b>	
Элементы системы к.с. станиславского как средство развития когнитивной сферы личности ребёнка – дошкольника . . . . .	237
<b>Кобелева Л. Ю.</b>	
Критерии формирования у сельских подростков готовности к профессиональному самоопределению в условиях муниципальной образовательной сети . . . . .	243
<b>Хныкина М. А.</b>	
Свободное дирижирование в младшем хоре ДШИ . . . . .	248
<b>Демидова Т. А.</b>	
Новые возможности современной школы . . . . .	251
<b>Паламарчук Л. Н.</b>	
Об организации экспериментальной проверки эффективности педагогических условий формирования информационной компетентности учащихся . . . . .	255
<b>Стрижова Е. А.</b>	
Этапы формирования готовности к самообразовательной деятельности учащихся среднего звена . . . . .	259
<b>Бустубаева З. Т.</b>	
Интегральная технология обучения в реализации личностно ориентированного, дифференцированного и деятельностного подходов . . . . .	261

<b>Белоусова Н. Н.</b>	
Категория «общение», как средство интерактивного взаимодействия . . . . .	264
<b>Зуева Т. В.</b>	
История игры и её значение для развития дошкольника . . . . .	267
<b>Игнатенко В. В.</b>	
Методы и приёмы формирования ответственности у школьников . . . . .	271
Сведения об авторах . . . . .	275

**МОДЕРНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
НА ОСНОВЕ РЕГУЛИРУЕМОГО  
ЭВОЛЮЦИОНИРОВАНИЯ**

Материалы V Всероссийской  
научно-практической конференции  
Часть 4

**Ответственный редактор Д. Ф. Ильясов**  
**Корректоры С. И. Мильковская, Л. Г. Махмутова**  
**Технический редактор А. Ф. Варфоломеев**  
**Дизайн обложки П. В. Федоров**  
**Ответственный за выпуск Л. Н. Золотарева**

Сдано в набор 04.12.06. Подписано в печать 25.12.06.  
Формат 60×84 1/16. Бумага офсетная. Гарнитура Times.  
Усл. печ. л. 18. Тираж 300 экз. Заказ № 497.  
Цена договорная

---

Информационно-издательский  
учебно-методический центр «Образование»  
454048, г. Челябинск, ул. Каменный Лог, 11  
тел.: (8–351) 237–42–09