

**СРЕДНЕЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ**

ЯНВАРЬ

Издается с сентября 1995 г.

**ЕЖЕМЕСЯЧНЫЙ ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ
И НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ****ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР****А.А. Скамницкий**, доктор пед. наук, профессор**ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА****И.П. Пастухова**, канд. пед. наук, доцент**РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ**

П.Ф. Анисимов, проректор Российского государственного геологоразведочного университета, доктор экон. наук, профессор

О.И. Воленко, профессор Московского городского педагогического университета, доктор пед. наук

В.М. Демин, президент Союза директоров средних специальных учебных заведений России, директор Красногорского государственного колледжа, доктор пед. наук, профессор

В.М. Жураковский, академик Российской академии образования, зав. кафедрой Московского автомобильно-дорожного государственного технического университета, доктор техн. наук, профессор

А.И. Иванов, профессор Московского городского педагогического университета, доктор пед. наук

В.Ф. Кривошеев, член-корреспондент Российской академии образования, доктор ист. наук

Е.А. Леванова, профессор Московского педагогического государственного университета, доктор пед. наук

И.А. Медведева, ректор Чувашского государственного института культуры и искусств, доктор пед. наук, профессор

А.Н. Рощин, сотрудник Института геохимии и аналитической химии им. В.И. Вернадского Российской академии наук, канд. пед. наук

В.В. Рябов, член-корреспондент Российской академии образования, президент Московского городского педагогического университета, доктор ист. наук, профессор

С.Ю. Сенатор, профессор Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова, доктор пед. наук

Г.П. Скамницкая, профессор Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова, доктор пед. наук

Ю.В. Шаронин, зам. директора Института текстильной и легкой промышленности Московского государственного университета технологий и управления им. К.Г. Разумовского, доктор пед. наук, профессор

Решением Президиума Высшей аттестационной комиссии Минобрнауки РФ от 19 февраля 2010 г. № 6/6 журнал «Среднее профессиональное образование» включен в перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней кандидата и доктора наук.

Издание зарегистрировано Федеральной службой по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия, регистрационный номер ФС 77–22276.

Сайт: <http://www.portalspo.ru>
E-mail: redakciya_06@mail.ru

Содержание

Модернизация образования		В помощь педагогу	
Системообразующие компоненты регионального института повышения квалификации педагогов – Л.Д. Мунчинова ... 3		Значение храмового «ангелоподобного» пения в вокальной педагогике Древней Руси – Н.Е. Косовцов 31	
Нормативно-правовое обеспечение дополнительного профессионального образования педагогов в свете нового образовательного законодательства – С.О. Тепшинова 5			
Вопросы воспитания		Непрерывное образование	
Духовно-нравственное воспитание личности как задача гуманитарного образования – Э.А. Шустова 7		Внеучебная проектная деятельность как фактор становления межличностных отношений в среде младших подростков – Е.П. Варфоломеева 35	
		Социально ориентированное лингвистическое образование школьников в процессе социального и профессиональ- ного становления личности – Г.Ф. Трубина ... 38	
Научно-методическая работа		Психологическая практика	
Метод проектов на уроках истории как один из способов организации исследовательской деятельности студентов педагогического колледжа – П.А. Савельев 11		Трудности процесса адаптации студентов- первокурсников учреждений среднего профессионального образования и способы их разрешения – И.Б. Цилюгина 42	
Научно-исследовательская работа		Интеграция образовательных систем	
Причины сопротивлений педагогов в инновационной деятельности – М.А. Щенникова 18		Формирование профессиональной компетентности в школе начинающих педагогов – О.Г. Згурян 46	
Компетентностный подход в обучении		Эффективная методическая работа педагога как один из показателей инновационности образовательного учреждения – Г.Р. Козаева 49	
Формирование информационной компетентности студентов медицинского колледжа в период производственной практики – Д.Ю. Ратушняк 22			
Общие и профессиональные компетенции: пути достижения результатов образования – Е.А. Демина 24		Из истории образования	
		Истоки профессионального вокального образования в России XVIII века – Л.А. Рапацкая, Н.Е. Косовцов 52	
Информационные технологии		Инклюзивное музыкальное образование: зарубежный и отечественный опыт – А.А. Смирнов 56	
Информационные технологии в пространстве социальных кластеров – И.Б. Игнатова, Н.А. Туралина, О.Ю. Мурашко, Ю.Н. Сушкова 28		Аннотации 59	

За содержание рекламы редакция ответственности не несет.
Мнение редакции не всегда совпадает с мнением авторов.
Рукописи не возвращаются.

СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЕ КОМПОНЕНТЫ РЕГИОНАЛЬНОГО ИНСТИТУТА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ

*Л.Д. Мунчинова, ректор
Калмыцкого республиканского
института повышения квалификации
работников образования*

Региональный институт повышения квалификации (ИПК) педагогов является организацией дополнительного профессионального образования, деятельность которой направлена на реализацию программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования. Модернизация системы российского образования, утверждение нового федерального закона об образовании, федеральных государственных образовательных стандартов и требований позволили каждому ИПК самостоятельно разрабатывать и реализовывать образовательные программы с учетом региональных запросов и потребностей [1; 2; 3; 5]. Новые условия поставили перед региональным ИПК актуальную задачу пересмотра и стратегического обновления содержания повышения квалификации, решение которой должно повлиять на развитие таких качеств, как эффективность, динамичность, гибкость, открытость и т.д. В решении этой задачи основополагающая роль, на наш взгляд, должна отводиться определению системообразующих компонентов деятельности ИПК.

В исследованиях развития системы повышения квалификации выделяют несколько подходов к определению системообразующих компонентов педагогического процесса ПК, относящихся к советскому периоду развития российского образования [6]. Ю.К. Бабанский считал, что к этим компонентам можно отнести социально обусловленные цели обучения, содержание обучения, формы и методы деятельности педагогов и обучаемых, анализ и самоанализ результатов

обучения, а также дидактические условия, к которым отнес учебно-материальную базу, внешнее влияние, морально-психологический климат. Н.В. Кузьмина предполагала, что к группе компонентов системы должны быть отнесены потребности общества (как социально значимые цели), способы достижения целей (формы, методы, средства), содержание передаваемой информации, подготовленные педагогические кадры, контингент людей с потребностью в образовании.

Сравнивая подходы Ю.К. Бабанского и Н.В. Кузьминой, можно отметить, что их точки зрения на цели, содержание и способы обучения как компоненты образовательного процесса в общем плане совпадают. Различие состоит в том, что Кузьмина из своей структурной группы исключила анализ и самоанализ результатов обучения, дидактические условия в контексте Бабанского, но добавила подготовленность педагогических кадров и «контингент людей», т.е. слушателей.

В 1980-х гг. с позиций системного подхода П.В. Худоминский выделил следующие компоненты процесса повышения квалификации: цели функционирования (определяются социальным заказом и требованиями общества к школе), содержание, организационные формы и методы, условия повышения квалификации, преподавательские кадры и педагогические работники, повышающие квалификацию [6]. В этой структуре конкретизированы сущностные характеристики компонентов системы ПК, но, так же как и у Н.В. Кузьминой, не уделено внимание анализу и самоанализу как рефлексии результатов обуче-

ния. На наш взгляд, это объясняется тем, что до модернизационных процессов перед системой повышения квалификации ставилась только образовательная цель [4].

По нашему мнению, системообразующими компонентами деятельности современного ИПК должны рассматриваться:

- Нормативно-законодательная база, регламентирующая основные требования к структуре образовательных программ системы повышения квалификации, условиям их реализации и результатам освоения (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», федеральные государственные образовательные стандарты и федеральные государственные требования, региональные законодательные акты об образовании, муниципальные и локальные нормативно-правовые документы и т.д.) [1; 5].
- Система мониторинга образовательной деятельности педагогов, определяющая цели и направления деятельности с учетом государственной политики, социального заказа, индивидуальных потребностей педагога, отслеживающего результативность образовательного процесса.
- Комплекс образовательных программ, учебно-методических и учебно-дидактических разработок, соответствующих содержанию персонифицированной модели повышения квалификации.
- Развитые материально-техническая, учебно-методическая, учебно-дидактическая, информационно-методическая базы, ориентированные на создание условий для образовательной деятельности различной направленности, форм обучения и работы со слушателями (очная, заочная, дистанционная; индивидуальная, коллективная и т.д).
- Подготовленный профессорско-преподавательский состав, постоянно повышающий свой профессиональный уровень, участвующий в различных мероприятиях научно-методической, научно-практической направленности, а также организующий аналогичные мероприятия по актуальным вопросам и проблемам развития системы повышения квалификации и другим темам в области образования.

- Контингент слушателей (работники региональной системы образования).
- Система взаимодействия с органами государственного, регионального, муниципального и общественного управления в сфере образования, цель которой – развитие многоуровневой модели дополнительного профобразования педагогических работников в сочетании с горизонтальной и вертикальной ориентацией деятельности.
- Сетевое взаимодействие с образовательными организациями, педагогическими работниками и иными лицами, заинтересованными в развитии региональной системы повышения квалификации педагогов.
- Система публичной отчетности и взаимодействия с представителями социума, заинтересованными в развитии ИПК.

Определившаяся группа системообразующих компонентов регионального института повышения квалификации, на наш взгляд, будет способствовать качественному развитию ИПК и региональной системы дополнительного образования педагогов в соответствии с федеральными и региональными требованиями к образованию.

Литература

1. *Алашеев С.Ю., Голуб Г.Б., Посталюк Н.Ю.* Нормативно-правовое и организационно-управленческое обеспечение деятельности ресурсных центров профессионального образования / под общ. ред. Н.Ю. Посталюк. М.: Логос, 2006.
2. *Никитин Э.М.* Модернизация системы повышения квалификации в целях обеспечения перспективных кадровых потребностей школы // Вестник образования. 2008. №10.
3. *Петров Н.Н., Фишман Л.И., Дудников В.В.* Управление развитием территориальной системы образования: учеб.-консульт. пособие. М.: Логос, 2005.
4. *Повышение квалификации // Российская педагогическая энциклопедия / под ред. В.Г. Панова. М.: Большая рос. энцикл., 1993.*
5. *Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации».* М.: Проспект, 2014.
6. *Худоминский П.В.* Развитие системы повышения квалификации педагогических кадров советской общеобразовательной школы (1917–1981 гг.). М.: Педагогика, 1986.

НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ В СВЕТЕ НОВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА

*С.О. Тепшинова, проректор
Калмыцкого республиканского
института повышения квалификации
работников образования,
канд. пед. наук*

Продолжающиеся процессы трансформации российского общества, всех общественных институтов обуславливают поиск путей, форм, методов модернизации российского образования. Решению задач, поставленных перед системой образования, способствует российское законодательство, выступающее важным инструментом проведения государственной политики в области образования, реализации и защиты конституционных прав граждан. Образовательное право как целостная и развитая система общественных отношений также претерпевает существенные изменения. Вступление в силу Федерального закона № 273 «Об образовании в Российской Федерации» требует обновления законодательства, принятия новых законодательных актов, приведения в соответствие существующих правовых актов. Эволюция правовых норм требует теоретического осмысления совокупности нормативного материала, приведения его в систему в целях эффективного и рационального применения, совершенствования управления, гарантий прав обучающихся. Однако, по свидетельству коллектива авторов монографии «Образовательное нормотворчество и проблемы кодификации российского законодательства об образовании», системный анализ образовательного нормативно-правового массива пока еще не проведен [4]. По мнению этих же авторов, кодификация как высшая форма систематизации юридических норм обеспечивает выполнение в правовой системе двух важнейших задач: упорядочивания и совершенствования законодательства, что позволяет устранить противоречия и несогласованность действующих норм права [4].

Как отмечают в своих работах ведущие юристы, в настоящее время в условиях интенсивного

нормотворчества остаются противоречия между нормативно-правовыми актами федеральных и региональных органов законодательной и исполнительной власти, между законами и подзаконными нормативными актами, между отдельными актами и даже между нормами внутри одного закона.

Новый закон «Об образовании в Российской Федерации» развил основные принципы закрепления правотворческой компетенции федеральных и региональных органов власти, ранее заложенные в Законе «Об образовании» (1992). Однако остается не завершённой разработка процедуры разрешения коллизий между нормативно-правовыми актами Федерации и ее субъектов в области образовательного права. Особенно остро стоит проблема соотношения правотворчества между органами исполнительной власти субъекта Российской Федерации в области образования и органами местного самоуправления. В целом, на актуальные проблемы правотворчества и правоприменительной практики местного самоуправления в Российской Федерации указал Президент РФ в своем Послании Федеральному Собранию (2013), в докладе «Местное самоуправление в Российской Федерации: состояние и перспективы развития», в выступлении на заседании Совета при Президенте по развитию местного самоуправления (26 мая 2014 г., г. Иваново) [1].

Необходимо отметить еще одно противоречие в становлении образовательного права на этапе реформирования: подотрасли образовательного права находятся на разных уровнях и степени развития. Наиболее развиты подотрасли, регулирующие отношения на уровне общего и профессионального образования (среднего специального, высшего). В настоящее время

особо стоит вопрос о правовом регулировании отношений по воспитанию и развитию детей в дошкольных организациях в связи с новым статусом дошкольного образования.

Модернизация в области образовательного права коснулась и системы дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) педагогов на региональном уровне. На наш взгляд, эволюция законодательства в сфере регионального образования, в частности в системе дополнительного профессионального образования (повышения квалификации), ведет к необходимости:

- дальнейшей дифференциации образовательного права (к примеру, развития правового института, регулирующего государственно-общественные отношения на всех уровнях образования);
- правовой конкретизации статей ФЗ № 273 «Об образовании в Российской Федерации», регулирующих повышение квалификации педагогов в части новых, альтернативных форм повышения квалификации;
- разработки подзаконных актов, выполняющих структурирующую и интегрирующую функции в системе дополнительного профессионального образования как особой подотрасли законодательства на должном правовом уровне и во всей полноте;
- правового регулирования предоставления платных образовательных услуг в системе дополнительного профессионального образования (повышения квалификации), в том числе разработки правовых актов, касающихся деятельности негосударственных образовательных организаций, предоставляющих образовательные услуги в части повышения квалификации;
- правового регулирования реализации основных профессиональных прав и обязанностей педагогических работников;
- совершенствования актов процессуального характера как гарантий прав обучаю-

щихся и педагогов (правила, инструкции, положения и др.);

- совершенствования правового статуса педагогических работников дошкольных организаций в связи с требованиями, предъявляемыми к ним в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования;
- совершенствования отношения на уровне дополнительного образования детей и соответственно правового статуса педагогов дополнительного образования.

Таким образом, в настоящее время в системе повышения квалификации, получившей новый стимул к дальнейшему развитию в связи с реализацией Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», продолжают позитивные тенденции развития личностной функции образовательного права, стимулирования правовой активности всех субъектов образовательных отношений, что позволит улучшить правотворческую инициативу, правоприменительную практику, создать действенную нормативную базу для реализации и защиты конституционных прав личности на образование.

Литература

1. Путин В.В. Местное самоуправление в Российской Федерации: состояние и перспективы развития // Президент России. Официальный сайт. URL: <http://archive.kremlin.ru/text/docs/2002/10/30612.shtml> (дата обращения: 18.11.2014).
2. Сырых В.М. Введение в теорию образовательного права. М.: Центр образовательного законодательства Минобразования России, 2002.
3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». М.: Проспект, 2014.
4. Ягофаров Д.Я., Хридина Н.Н., Васильченко Е.А. Образовательное нормотворчество и проблемы кодификации российского законодательства об образовании. Екатеринбург, 2006.

(Статья публикуется при поддержке Российского гуманитарного научного фонда, грант № 14-16-08005)

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ КАК ЗАДАЧА ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Э.А. Шустова, зам. директора
по учебно-воспитательной работе
Школы № 1373 (г. Москва)*

Система российского образования, претерпевая в последние десятилетия череду различных изменений, старается выдерживать основной вектор преобразований – гуманитаризация и гуманизация образовательного процесса. В рамках статьи мы не ставим цели рассмотреть общее и различное в этих двух понятиях. Для нас будет достаточным отметить тот факт, что оба они имеют один корень: *humanus* – человеческий, *homo* – человек. Соответственно, гуманитарные дисциплины (в контексте гуманитаризации образования) обеспечивают изучение человека в сфере его духовной, умственной, нравственной, культурной и общественной деятельности. Гуманизация образования в свою очередь представляет собой концептуальное положение о приоритете личности в образовании, формировании ее гуманного мировоззрения [4, с. 175].

Взаимозависимость этих двух подходов обусловили приоритеты требований ФГОС. Так, личностные универсальные учебные действия, которые должны быть сформированы у учащихся общеобразовательной школы, обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию школьников: умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами; знание моральных норм и умение выделить нравственный аспект поведения; самоопределение и ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях, системе моральных норм.

Как видим, требования к личностным результатам освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования направлены в первую очередь на

духовно-нравственное воспитание личности. И это не случайно. Еще *И. Кант* подчеркивал: «В моральном устройении заключается величайшее украшение мира» [3, с. 367]. В глобальном по своим масштабам процессе информатизации и технологизации жизни общества, охватившем абсолютно все страны, как никогда в истории все тяжелее и болезненнее ощущается дефицит добра и милосердия в отношении к другим людям. Как показывают результаты опроса, проведенного группами компаний Imageland Департамента исследований и специальных проектов и call-центра «Горячие линии», большинство москвичей неудовлетворительно оценивают состояние российского общества с точки зрения соблюдения норм морали и нравственности: 42% полагают, что в этой области много проблем, 29% считают ситуацию практически катастрофической, 21% разделяют убеждение, что ситуация в целом нормальная, и только 2% считают, что моральное состояние общества хорошее. При этом 58% респондентов согласились с довольно жестким утверждением: «Мы живем в обществе корысти, бездуховности, нравственные нормы забыты и обесценены» [2].

Естественно, встает вопрос, каким образом решить эту проблему? Следует отметить, что с этой целью разработана и внедряется Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. В ее рамках духовно-нравственное воспитание рассматривается как ориентация на высокие нравственные ценности, процесс содействия восхождению детей к нравственному идеалу – через приобщение их к нравственным ценностям, пробуждение

и развитие нравственных чувств, становление нравственной воли, побуждение к нравственному поведению. При этом основным содержанием духовно-нравственного воспитания являются базовые национальные ценности, каждая из которых раскрывается в системе нравственных представлений: патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, труд и творчество, наука, традиционные российские религии [1].

Общеобразовательная школа обладает для осуществления задач духовно-нравственного воспитания широким спектром педагогических средств. Так, ФГОС основного общего образования второго поколения предусматривает введение новой предметной области «Основы духовно-нравственной культуры народов России». Тем не менее мы убеждены, что важнейшим педагогическим средством духовно-нравственного воспитания детей и молодежи должна стать интеграция содержания, дидактических и воспитательных возможностей гуманитарных дисциплин – истории, литературы, обществознания, искусства, мировой художественной культуры, в которых в отличие от естественных наук, где преобладают субъект-объектные отношения, доминируют отношения субъект-субъектные, предполагающие активный диалог и сотворчество.

Среди гуманитарных дисциплин особое место занимает предмет «Мировая художественная культура» (МХК), проблемное поле которого как обобщенного опыта культуры цивилизации предоставляет школьникам неисчерпаемый «строительный материал» для самоопределения на основе осознания и принятия совокупности духовно-нравственных ценностей как своего народа, своего края, культурного наследия народов России, так и всего человечества. Ведь никто не будет отрицать, что для того, чтобы решить математическую задачу, необходимо знать значение различных формул, условных обозначений и правил. Правильно выполненное задание создает ситуацию успеха и повышает самооценку. Что нужно для того, чтобы ученик понимал живопись, архитектуру, скульптуру, музыку? Ответ очевиден: чтобы понимать культуру, ее надо изучать. В этом и заключается духовно-нравственная миссия предмета «Мировая художественная культура».

МХК – предмет сравнительно новый в российской системе образования, не имеющий аналогов в мире. Появление программ, различных учебников и пособий по МХК, повышенный интерес учителей и учащихся школы, более чем заинтересованное обсуждение проблем его преподавания в СМИ – неоспоримое свидетельство того, что он занимает достойное место в общей системе гуманитарного образования. Именно поэтому, несмотря на то что ФГОС не предусматривает его изучение, многие школы, в том числе и московские, включают этот предмет в учебные планы как региональный компонент.

Наш опыт преподавания МХК в школе № 1373 г. Москвы с углубленным изучением иностранных языков показал, что система изучения МХК на разных ступенях обучения и даже в каждом классе имеет свою специфику, обусловленную психолого-педагогическими задачами этого предмета, а также возрастными особенностями восприятия произведений искусства. В частности, приобщение школьников к миру художественной культуры и искусства осуществляется как постепенный процесс от конкретно-чувственного восприятия произведений мировой художественной культуры (5–8-е классы) к пониманию и осмыслению основных законов развития искусства (9-й класс), к постижению целостной художественной картины мира и собственному творчеству (10–11-е классы).

При этом самое пристальное внимание обращается на интеграцию МХК с другими гуманитарными дисциплинами, что позволяет наиболее полно раскрывать духовно-нравственные ценности различных видов искусства, объединенных ключевым понятием художественного образа. Собственно, МХК является межпредметной дисциплиной, интегрирующей знания, полученные учащимися на уроках изобразительного искусства, музыки, литературы, истории, обществознания. Более того, этот предмет не только выявляет связи внутри гуманитарного цикла, но и обуславливает востребованность знаний из математики, физики, химии и прочих областей естествознания. Например, когда изучаются объекты архитектуры, учащиеся вспоминают и характеристики исторической эпохи, и географические особенности страны,

и духовно-нравственные приоритеты народа, и использование математических знаний зодчими. При этом интеграция не сводится до уровня простых иллюстраций, а проводятся параллели на уровне идейной, идеологической, мировоззренческой общности, сохраняя специфику языка искусства как в целом, так и данного вида искусства.

Особую актуальность в контексте духовно-нравственного воспитания приобретает проблема методики преподавания МХК. Известно, что содержание любого учебного предмета постигается школьником либо через теоретическое изучение, либо присваивается через эмоциональное переживание. При теоретическом изучении предмет рассматривается как бы вне человека, как «чужой», рассматривается его суть, структура и т.п. Безусловно, теоретическое изучение произведений искусства необходимо. Так, выпускник как культурный человек должен знать культурные доминанты различных эпох, стили, национальные школы, которые изучаются на примере одного-двух произведений искусства или комплексов наиболее значимых культурных ареалов (в Азии – Индия, Китай, Япония; в Африке – Египет; в Америке – Мексика; в Европе – Италия, Франция, Германия, Испания, Англия, Россия).

Однако особенность МХК заключается в том, что каждый предмет культуры и искусства должен рассматриваться как «свой», близкий человеку. Учащийся должен органично усвоить такое знание о культуре, которое составляет одно целое с его отношением к ней, что возможно лишь путем эмоционально-духовного переживания. Почувствовать мироощущение, которым проникнуто произведение искусства, соотнести его со своим, согласиться с ним или нет – вот что должно быть главным на уроках МХК. Именно такое освоение жизни через переживание ученые называют духовно-практическим, т.е. таким, в результате которого человек получает для себя духовную пользу, приобретает духовные ценности [5].

Однако эмоциональное переживание и сопереживание – сложнейшая психическая деятельность, в которой участвуют все ее сферы, как сознание, так и «неосознаваемое психическое» с его интуицией, эмоциями, воображением. Поэтому, организуя сопереживание учеников на

уроке, нужно включить в работу все механизмы психической деятельности, причем не только включить, но и настроить их на нужную волну – на одну волну с произведением искусства, которое рассматривается на уроке. Совершенно очевидно, что в этом случае урок должен не только нести определенную учебную информацию (понятия, даты, конкретные сведения и т.п.), но и быть пронизан определенным пафосом. Например, пафос музыки *Ф. Шопена* царит на уроке по теме «Романтизм в зарубежной музыке. Ф. Шопен», определяя его интонацию, его темп, его ритм, пронизывая все его элементы.

Среди дидактических и воспитательных средств урока, определяющих и доносящих его пафос до учеников, можно назвать литературный эпиграф, выразительные средства произведений живописи. Кроме того, важнейшим средством эмоциональной выразительности урока является его речевой текст. Учитель МХК, несомненно, должен быть способен к воодушевленному рассказу, образному высказыванию, должен уметь использовать в своей речи изобразительно-выразительные средства искусства слова, владеть некоторыми секретами актерского мастерства, которые придадут его языку интонационную выразительность, а жестуляции, мимике – артистизм.

В заключение сформулируем основные задачи преподавания МХК, исходя из принципов духовно-нравственного воспитания.

1. Организация восприятия учебного материала таким образом, чтобы, благодаря возникшему духовному общению учащихся с произведениями культуры и искусства и их творцами, происходило их обогащение духовными ценностями: представлениями о добре и зле, жизни и смерти, смысле человеческого существования, счастье, дружбе, любви, отношениях человека к природе и др.
2. Формирование у обучающихся способности и умения устанавливать взаимосвязи между различными событиями, явлениями искусства, произведениями художественной культуры в целях определения в них черт общих и своеобразных, а также перекидывать «мостики» между прошлыми эпохами и нашими днями, собственной жизнью учеников.

3. Развитие у школьников творческих способностей и побуждение их к самостоятельной деятельности, имеющей духовно-нравственную ценность.

Литература

1. *Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А.* Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М.: Просвещение, 2014.
 2. Духовно-нравственное состояние современного российского общества. URL: <http://www.advertology.ru/article13163.htm>
 3. *Кант И.* Метафизические начала учения о добродетели. Соч. в 6 т. М., 1965. Т. 4.
 4. *Кольчева З.И.* Ноосферная педагогика как новая образовательная парадигма. СПб., 2014.
 5. *Павловская О.А., Старостенко В.В., Владыковская Л.Н.* Духовно-нравственные ценности в формировании современного человека. Минск: Белорус. наука, 2011.
-
-

МЕТОД ПРОЕКТОВ НА УРОКАХ ИСТОРИИ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

*П.А. Савельев, преподаватель
Педагогического колледжа № 1
им. К.Д. Ушинского (г. Москва)*

Особенностью современного этапа развития образования в мире является ведущая роль умственной деятельности, следующая ступень к когнитивному обществу, к эндогенным процессам, предопределяющим новые открытия и их использование в различных сферах человеческой деятельности, как в здравоохранении и защите окружающей среды, так и в области производства товаров и, в частности, образовательных услуг.

От преподавателя зачастую ожидают превращения из «передатчика знаний» в «образователя», аниматора и даже иногда социального помощника. Перед лицом все большей неоднородности обучающихся, переосмысления целей среднего профессионального образования, многообразия учебных программ, методов работы и ее оценки, возрастающей автономности учреждений необходимо констатировать, что преподаватель с узким технократическим мышлением и однопредметным набором знаний и навыков не может всерьез претендовать на выполнение задачи, которая, по общему мнению, усложнилась и стала более комплексной.

Введение метода проектов в образовательный процесс – это, безусловно, тяжелая работа. Для достижения нужного качества она требует от преподавателя значительных затрат времени. Самостоятельная серьезная работа и время – это два трудных препятствия, стоящие на пути метода проектов и совершенствования качества технологической подготовки. Чтобы ме-

тод проектов работал и приносил положительные результаты, необходимы долговременная увлеченность и поддержка администрации образовательного учреждения. Многие начинания в процессе работы над методом проектов приостанавливаются по причине того, что руководители возвращаются к традиционным путям управления. Такая позиция может легко привести к утрате интереса, к скептицизму преподавателей, а также к уверенности, что невозможно что-либо изменить. Многие препятствия, возникающие на пути метода проектов, включают элементы боязни и неуверенности со стороны преподавателей. Необходимо также отметить, что реализация метода проектов является одной из наиболее перспективных форм организации исследовательской деятельности обучающихся.

Включение метода проектов в программы надо начинать в рамках основного обучения. Существует необходимость делать акцент на проектах, которые действительно привлекают интерес студентов. Необходимо в действительности перейти от познавательного процесса к образовательному, от концепции «обучения чему-либо» к изучению конкретных, интересных «именно мне» вещей. В данном смысле проектная педагогика оказывается исключительно перспективной. При работе над междисциплинарным проектом учебные предметы естественным образом теряют свой изолированный и абсолютный характер, их содержание и деятельность по их выполнению приобретают особый смысл. Кроме

того, педагогический проект позволяет включать в единое целое учебную и внеучебную деятельность, что обеспечивает активное участие студентов колледжа.

Успешной организации исследовательской деятельности студентов педагогического колледжа будет способствовать реализация комплексного подхода к процессу обучения. Такой вывод был сделан после анализа психолого-педагогической литературы на предмет выявления наиболее эффективных подходов к решению проблем подготовки педагогических кадров. Одним из аспектов, входящих в состав учебного материала, является структура его изложения.

Определяя структуру изложения учебного материала, мы остановились на нескольких основных категориях: концентрической, предполагающей возвращение к изучаемым знаниям, где один и тот же вопрос повторяется несколько раз с постепенным расширением, обогащением новыми сведениями, связями и зависимостями; спиральной (ее особенностью является то, что обучающийся, не теряя из поля зрения исходную проблему, постепенно расширяет и углубляет круг связанных с ней знаний); смешанной, в состав которой входят предыдущие две структуры. Эта структура позволяет излагать отдельные части содержания учебного материала различными способами [6, с. 321–322].

Для организации исследовательской деятельности студентов необходимы начальные знания, на которых будет базироваться исследовательская деятельность. Если же таковые отсутствуют, то необходимо вывести их на тот уровень, с которого возможно начинать обучение исследовательской деятельности. Именно по этой причине необходимым требованием к студентам будет наличие у них способностей и желания заниматься исследовательской деятельностью. Второстепенными будут требования к студентам: выполнение домашнего задания, самостоятельной работы и посещение занятий.

В состав второго аспекта вошли следующие составляющие, влияющие на процесс и результат организации исследовательской деятельности студентов при организации ими самостоятельной исследовательской работы: объем и характер помощи со стороны, использование средств массовой информации, чтение допол-

нительной литературы, организация самостоятельной исследовательской работы.

Важную роль в организации исследовательской деятельности студентов при самоподготовке будет играть время, которое тратится на выполнение домашних заданий, чтение дополнительной литературы, посещение факультативов и дополнительных занятий, участие в работе исследовательских кружков. Главная функция преподавателя заключается в управлении процессами обучения, воспитания, развития, организации, т.е. преподаватель должен не учить, а направлять обучение, не воспитывать, а руководить процессами воспитания [6, с. 232].

При подготовке студента к профессиональной исследовательской деятельности необходимо организовать процесс обучения таким образом, чтобы выпускник, придя в образовательное учреждение, мог не только передать полученные в колледже знания, умения и навыки учащимся, но и направить их, предоставляя тем самым больше самостоятельности, инициативы и свободы. «Настоящий мастер своего дела остается в учебно-воспитательном процессе как бы “за кадром”, за пределами свободно осуществляемого учениками, а на самом деле – управляемого педагогом выбора» [6, с. 232].

Актуальность проблемы реализации метода проектов в современных системах образования определяется целями их жизнедеятельности. В настоящее время наиболее приоритетными целями образования выступают процессы формирования компетенций, обусловленные изменениями информационного поля, использованием электронных средств и умениями обучаемых пользоваться ими. Таким образом, проблема определяет цель образования, а цель контролирует процесс ее решения.

Следует особо отметить, что еще на первоначальных этапах проектирования и реализации метода проектов его энтузиасты (*Д. Дьюи, В. Килпатрик, Е. Коллингс, Э. Торндайк*) обращали значительное внимание на проблемные методы, считая, что постановка проблемы и поиск путей ее решения и размышлений над полученными результатами могут быть самыми лучшими способами достижения основной цели, а именно – интеллектуального развития личности и формирования умений работать с информацией.

Помимо формирования профессиональных компетенций метод проектов позволяет параллельно формировать необходимые социальные компетенции, взаимосвязанные с культурой общения в команде, организацией совместной деятельности по проекту, требующей зачастую выхода за пределы своего ближайшего социума. Довольно часто по ходу реализации проекта возникает необходимость в дополнительных исследованиях, требующих применения экспериментальных, социологических (опрос, тестирование, анкетирование, беседы и др.), сравнительно-сопоставительных методов и др.

Метод проектов в современных условиях предоставляет широкие возможности студентам формировать такие компетенции, которые могут быть перенесены на другие области знания, виды деятельности. С прагматической точки зрения не важно, на какой предметной области формируются данные компетенции. Определение сущности метода проектов в современной интерпретации дает возможность выстроить следующую логическую последовательность его реализации в гуманитарной подготовке студентов педагогического колледжа:

1. Определение проблемы, которая составит основу проектной деятельности. Проблема не должна предлагаться студентам в готовом виде, как это происходит в проблемных методах, а при помощи различных приемов и средств наглядности обучающиеся подводятся к самостоятельной формулировке проблемы и выявлению определенной гипотезы ее решения через проблемную ситуацию.
2. Проблемная ситуация – проблема – проблемные задачи ее рассмотрения – подобным образом должна выглядеть цепочка действий для метода проектов. Однако проблемная ситуация берется, к примеру, не только из учебника истории, а также отражает реальную действительность. Такую проблемную ситуацию можно почерпнуть из социального и личного опыта.

Проблема может быть представлена в этой ситуации в достаточно явном или вовсе неявном виде. Это в первую очередь зависит от подготовленности студентов к выявлению и формулированию проблемы. В дидактике раз-

работаны разные уровни проблемности в зависимости от сформированности у студентов самостоятельной мыслительной деятельности: первый уровень соотносится с проблемным изложением учебного материала преподавателям; второй уровень означает, что преподаватель создает проблемную ситуацию и вместе со студентами ее разрешает; третий уровень предполагает, что преподаватель создает проблемную ситуацию, а студент самостоятельно ее разрешает; четвертый уровень свидетельствует о полной самостоятельности студента, который сам находит проблему и сам ее решает, тем самым разрешая возникшую проблемную ситуацию.

И.А. Зимняя в этой связи уточняет, что высшая ступень проблемности присуща учебной ситуации, в которой студент сам формулирует проблему, сам находит ее решение, решает и контролирует самостоятельно правильность этого решения [3]. Проектная деятельность предполагается на четвертом уровне. На трех предыдущих уровнях студенты готовятся к такой деятельности. Кроме того, они должны быть готовы решать довольно сложные мыслительные задачи либо самостоятельно, либо индивидуально, либо совместно с партнерами.

Необходимо отметить, что применение метода проектов предполагает владение некоторыми определенными интеллектуальными умениями: анализа, сопоставления, синтеза, мысленного экспериментирования, прогнозирования, поиска информации, ее оценки и другими; работать с различными источниками информации, работать в команде, совместно обсуждая разные способы решения; не только доказывать свою точку зрения, но и слышать собеседников, приходить к консенсусу. Именно здесь возникает необходимость серьезной подготовительной работы. Метод проектов – это, безусловно, не универсальный метод, способный одновременно разрешить все сложные дидактические задачи. Это лишь тип обучения, выраженный в дидактическом конструкте, который является составной частью общей системы обучения. Общие подходы к разработке проекта в рамках обучения истории студентов учреждений среднего профессионального образования, как свидетельствуют результаты диссертационного исследования, наиболее эффективны в условиях осуществле-

ния последовательности конкретных логических шагов:

1. Выбор темы проекта, определение его типа, количества участников.
2. Определение возможных вариантов проблем, которые целесообразно исследовать в рамках намеченной тематики. Проблемы формулируются студентами с помощью преподавателя.
3. Распределение задач по группам, обсуждение возможных методов исследования, поиска информации, творческих решений.
4. Самостоятельная работа участников проекта по своим индивидуальным или групповым исследовательским, творческим задачам.
5. Промежуточные обсуждения полученных данных в группах.
6. Защита проектов, оппонирование.
7. Подведение итогов, внешняя оценка, прогнозирование дальнейшего развития полученных выводов, рефлексия.

Примером, подтверждающим эти выводы, выступает организация исследовательского проекта (2013 г.) в Педагогическом колледже № 1 им. К.Д. Ушинского на занятиях истории.

Тема: «Общественные, политические и военные организации в России в период Гражданской войны». Учебный предмет: История (II курс)

Цель проекта: выявить политические особенности участников Гражданской войны в России, а также сформировать наиболее полное представление о влиянии Гражданской войны на развитие общества.

Задачи проектной деятельности: обозначить значимость проблемы мифологизации и неосвещенности некоторых особо значимых событий и фактов истории России в XX веке; выявить конкретные примеры мифологизации и недостаточной осведомленности учащихся о событиях и явлениях Гражданской войны в России; определить причины подобного подхода к памяти о событиях Гражданской войны; попытаться найти выход из создавшегося положения.

Определить необходимые критерии для подготовки.

Исследуемая проблема: «Особенности политических и военных групп в период Гражданской войны в России».

Тип проекта: исследовательский.

Методы исследования: анализ исторической литературы, исторических источников, ресурсов сети интернет; синтез полученной информации; социальный опрос и обработка полученной информации.

Срок проведения: сентябрь-октябрь.

Этапы проведения проекта:

I этап. При изучении темы «Общественные, политические и военные организации в России в период Гражданской войны» студенты колледжа довольно свободно вышли на формулировку главной проблемы: с одной стороны, большое количество информации о событиях и участниках Гражданской войны в России, которой с каждым днем становится больше и она не проходит абсолютно никакой редакции, а с другой – огромное количество различных мифов и легенд, не имеющих никакого подтверждения, но активно распространяемых в сети интернет, и как результат – загрязнение исторической памяти и абсолютная неосведомленность современной молодежи о событиях Гражданской войны в России и ее последствиях.

Обозначив таким образом проблему, студенты предприняли попытку сформулировать предложения по выходу из создавшейся ситуации в ходе «мозговой атаки». Однако выяснилось, что для этого еще не хватает знаний, необходима предварительная аналитическая работа для того, чтобы изучить различные конкретные примеры мифологизации исторического прошлого и представления событий, имевших место в реальности.

Исключительно после этого возможно вернуться к поиску путей выхода из ситуации. Как обычно, студенты распределились на малые группы сотрудничества. Таких групп оказалось шесть. Все группы получили задания: найти данные о некоторых общественных, политических и военных организациях из разных источников. Студенты самостоятельно наметили задания для каждого участника группы, план согласованных действий. Данная работа выполнялась во внеучебное время.

II этап. На следующем занятии студенты в малых группах обменивались информацией, обсуждали ее, выработали общую точку зрения и выступили со своим сообщением от каждой группы. После этого группа приступила к обсуж-

дению полученной информации, в том числе и в формате дискуссии. На приведенных примерах мифологизации достаточно легко устанавливаются причины подобного отношения к историческому прошлому с этической точки зрения.

Теперь студенты обращаются к «мозговой атаке»: какие факторы влияют на создавшееся положение? Студенты начинают вносить предложения: отсутствие внимания к традициям сохранения исторической памяти, связанным с событиями Гражданской войны; отсутствие средств на сохранение краеведческих музеев – хранителей исторической памяти; незаинтересованность в распространении некоторых исторических материалов, подразумевающих неоднозначное отношение к историческим событиям Гражданской войны. Были названы и другие факторы, однако в ходе общего обсуждения остановились на перечисленных выше как наиболее значимых.

Определив факторы, влияющие на ситуацию, установив причинно-следственные связи создавшегося положения, студенты получили возможность начать поиски путей решения проблемы. При работе над проектами они имели дело с историческими документами, дневниками и мемуарами участников событий, с научной и научно-популярной литературой, информацией СМИ, ресурсами интернета. Работа с информацией осуществлялась после занятия.

III этап. На последующих занятиях продолжалось обсуждение в малых группах сотрудничества с переходом на коллективное обсуждение. Преподаватель, кроме того, исполнял роль консультанта на занятиях и во внеаудиторное время.

Защита проекта проводилась на сдвоенном занятии. Каждая группа выбирает эксперта и докладчика. Эксперты из разных групп объединяются для совместной экспертной деятельности. Они формулируют вопросы по каждой теме, а также оценивают работу групп. Вопросы могут задавать все участники проектной деятельности, причем любому члену группы. Докладчик от каждой малой группы излагает суть проблемы, над которой она работает, разные точки зрения на решаемую проблему, предлагает разные источники информации, рассказывающие о некотором событии, приводит примеры их описания разными людьми, прилагает к докладу фото- и видеоматериалы, а также карты и схемы. Дис-

куссия в процессе защиты проходит достаточно бурно.

В заключение вырабатывается общее мнение: «...сохранение исторической памяти о событиях и последствиях Гражданской войны в России возможно, если каждый исторический источник будет рассматриваться с критической точки зрения, а деятельность каждого участника событий будет анализироваться в контексте его окружения и политических взглядов...».

Безусловно, решить эту сложную проблему применительно к сохранению исторической памяти в стране мы не могли, но перед нами и не стояла такая задача. Однако сам факт, что студенты самостоятельно пришли к ней, задумались и размышляли над ее философской сущностью, а также попытались определить свою позицию с точки зрения исторического краеведения, очень важен. Это и являлось целью проекта. Проанализировав данные социологического опроса, объединяя высказанные в ходе «мозговой атаки» мнения, студенты установили таким образом причинно-следственные связи и приступили к оформлению результатов проекта: план тематических занятий в школе и вне школы, посвященный событиям Гражданской войны в России, доклады об участниках событий Гражданской войны, проживавших в Москве, и выступления о последствиях Гражданской войны.

Проектная деятельность может занимать всего несколько занятий, а может длиться достаточно длительное время. Также она может быть индивидуальной, однако чаще всего используются ее совместные, групповые формы. В подобном случае при рассмотрении проблемы, выдвижении гипотез между участниками проекта распределяются роли, где каждый выполняет отведенное ему задание. Именно эту часть работы студент будет знать досконально, а с остальными аспектами проблемы познакомится по результатам деятельности и совместных обсуждений со своими коллегами.

Студент должен иметь возможность работать над одним проектом, чтобы углубиться в проблему, работать с дополнительной информацией, обсуждать процесс продвижения с партнерами. В то же время важно, чтобы студенты были систематически заняты проектной деятельностью не только в одной области, но и в другой, смежной.

В тех случаях, когда затрагивается сразу несколько областей (история, обществознание, литература, география), в образовательном учреждении составляется график организации и проведения учебных проектов разных типов с указанием начала и окончания проектной деятельности, типа проекта, координатора проектной деятельности. По окончании работы над частными проблемами, доказательством гипотезы общей проблемы проводится научно-практическая конференция студенческих работ, на которой происходит защита частных проектов и соответственно обсуждение возможных способов решения общей проблемы. Опыт показывает, что при организации проектной деятельности в колледже уже не первый год возникает проблемная ситуация организации студенческого научного общества, где обучающиеся могут наряду с другими научными изысканиями продолжить свою исследовательскую, проектную деятельность по интересующим их проблемам.

В практическом опыте гуманитарной подготовки студентов СПО г. Москвы положительно зарекомендовала себя следующая структура основных требований к использованию метода проектов:

1. Наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения, в частности, исследование исторической и мемуарной литературы, посвященной различным аспектам Гражданской войны в России; создание серии работ по проблеме роли отдельного человека в глобальных событиях.
2. Гипотетическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов, например, проект памятных мероприятий в учебном заведении в целях сохранения исторической памяти о прошлом; совместный выпуск стенгазеты по материалам исследования определенной проблемы, сборник студенческих исследовательских работ по теме проекта.
3. Самостоятельная деятельность студентов педагогического колледжа.
4. поэтапное распределение содержательной части проекта (с указанием промежуточных результатов).

В заключение следует отметить, что метод проектов не является единственным способом организации исследовательской деятельности. Однако именно тот факт, что организация проектной работы на занятиях истории позволяет развивать не только внутрипредметные связи, но и метапредметные, выводит на первое место деятельность студентов на уроке. Изучение важнейших закономерностей, отражающих сущность актуализации метода проектов в современной гуманитарной подготовке студентов учреждений среднего профессионального образования, показывает, насколько она обусловлена социально-политическими, экономическими и социокультурными трансформациями общества, интеграцией российской системы образования с системами мирового сообщества, а также внедрением в учебный процесс образовательных стратегий, соответствующих требованиям общества, личности и рынка труда.

Практика показывает, что метод проектов на уроке истории позволяет решить сразу несколько актуальных проблем в современном образовании. Повышается мотивированность студентов, а также растет уровень заинтересованности в дальнейшей работе по предмету. Но вместе с тем метод проектов на первом этапе достаточно затратен по времени и в случае, если преподаватель не может тратить больше часов на работу с малоуспевающими по предмету учениками или не может провести необходимое количество консультаций для студентов, то проект из успешного может за короткое время стать «убыточным».

Литература

1. Андрюшина Е.В., Третьякова И.Г. Реализация компетентного подхода через организацию проектной деятельности на уроках истории // Наука и образование в жизни современного общества: сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. 29 ноября 2013 г. В 18 ч. Тамбов, 2013.
2. Гудкова Т.В. Педагогические основы организации проектной деятельности школьников на уроках истории // Наука и школа. 2014. № 1.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетент-

- ностного подхода в образовании. Авторская версия. М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
4. *Карма А.Е.* Проектная деятельность на уроках истории: от целеполагания до реализации // Преподавание истории в школе. 2013. № 1.
 5. *Литвинская И.О.* Проектная деятельность на уроках истории и во внеурочное время как способ развития познавательного интереса учащихся // Перспективы развития науки и образования: сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. 30 мая 2013 г. Тамбов, 2013.
 6. *Подласый И.П.* Педагогика. Новый курс: учеб. для студентов пед. вузов. В 2 кн. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 1999. Кн. 1: Общие основы процесса обучения.
-
-

ПРИЧИНЫ СОПРОТИВЛЕНИЙ ПЕДАГОГОВ В ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*М.А. Щенникова,
зав. очным отделением
Рыбинского полиграфического
колледжа (Ярославская обл.)*

Модернизация образования требует инновационного подхода к обеспечению его качества, критериям оценки, что ставит перед педагогами множество вопросов. В связи с этим актуальными становятся проблемы инновационной деятельности педагогов. *В.А. Адольф* и *Н.Ф. Ильина* определяют инновационную деятельность как целенаправленное введение новшеств (нововведений) в образовательных системах разных уровней (школьного, муниципального, регионального) в целях повышения качества образования [1].

Одной из наиболее часто встречающихся трудностей в инновационной деятельности является возникновение со стороны педагогов сопротивлений инновациям. Основываясь на анализе понятия «сопротивление», мы пришли к выводу, что сопротивление инновациям – это позиция неприятия со стороны участников образовательного процесса новых практик, процессов и структур, представляющих собой значительный отрыв от традиционных норм.

Исследованию сопротивлений инновациям в организациях посвящены работы ученых в различных областях знаний: менеджменте, организационном поведении, психологии, социологии. Однако в педагогической науке данная проблематика разработана слабо. Прежде чем решать проблему преодоления сопротивлений, важно выявить их причины. В основу понимания понятия «причина сопротивления» нами было положено определение причины как философской категории, в соответствии с которым это явление, действие которого вызывает, определяет,

изменяет, производит или влечет за собой другое явление.

В литературе существуют разные подходы к пониманию данного явления. *К. Дэвис*, исследуя организационное поведение, выделил три вида причин сопротивлений изменениям: экономические, личностные и социальные, делая при этом акцент на их психологическую составляющую. *Р.Г. Бухбиндер* декларирует пять видов причин: психологические, социальные, организационные, профессиональные и экономические.

Анализ литературы показал, что многие авторы предлагают большое количество сходных по своей сути причин сопротивления изменениям. Однако в задачи данных исследований не входило выявление специфики причин сопротивлений в сфере образования.

Разнообразие взглядов на это явление побудило нас предложить классификацию причин сопротивлений инновациям с учетом особенностей образовательной сферы. В ее основу нами была положена классификация *И.Ф. Прохоровой*, которая выделяет две группы причины сопротивлений возможным изменениям в поведении: субъективные и объективные [6]. Такой подход является актуальным для нашего исследования, потому что позволяет определить, как можно учитывать данные группы причин при организации инновационной деятельности в педагогическом коллективе. Опираясь на общие, свойственные всем организациям причины, попытаемся показать их специфику в образовательных организациях и представим это в таблице.

Причины сопротивлений педагогов в инновационной деятельности

Причины сопротивлений	Общие	Специфические
Субъективные	Индивидуально-психологические	
	Личностные особенности. Особенности мышления. Страхи. Установки. Стереотипы. Низкий уровень притязаний. Отсутствие мотивации. Негативный опыт. Неясность сути изменения. Инновационная усталость	Педагогические установки и стереотипы. Эмоциональное выгорание. Непонимание своего профессионального предназначения. Отсутствие интереса к саморазвитию. Боязнь интенсификации труда, что связано с разработкой новых методик и необходимостью освоения новых методов и форм работы. Нежелание расходовать силы на переобучение. Обида на критику старых методов работы. Недостаточный опыт работы
	Социально-психологические	
	Отсутствие навыков паритетного общения. Особенности культуры общения в целом. Групповые нормы. Нежелание приспосабливаться к новому социально-психологическому климату в коллективе	Низкая эмпатия во взаимоотношениях с участниками образовательного процесса
	Демографические	
	Пол. Возраст. Квалификация	Педагогический стаж. Наличие / отсутствие педагогического образования
Объективные	Экономические	
	Недостаток ресурсов. Изменение оплаты труда. Изменение системы распределения ресурсов по подразделениям. Затраты	
	Социальные	
	Социальные нормы. Социальные связи	Социальные характеристики учащихся
Политические		
Недостаточная разработанность законодательной базы инновации. Противоречивость законов		

Окончание таблицы

Организационные	
Невовлеченность в преобразования заинтересованных лиц. Инертность сложных организационных структур. Взаимозависимость подсистем. Особенности коммуникаций. Организационная культура. Отсутствие интереса у главы организации	Жесткие рамки деятельности образовательной организации. Большая учебная нагрузка. Отсутствие помощи со стороны администрации, разногласия и конфликты в коллективе

Большинство объективных причин не поддаются изменениям со стороны педагогов. Исключение составляют организационные причины, влияние на которые возможно на уровне администрации учебного заведения. Знание субъективных причин необходимо для того, чтобы выявить такие средства, которые позволяют учитывать их при организации инновационной деятельности

Анализ работ *Р.Г. Бухбиндер* [3, с. 100–106], *И.Ф. Прохоровой* [6, с. 222–226], *Г.А. Мкртычян* и *Е.Е. Войлоковой* [4, с. 262–271], *К. Девиса* [5], *В.А. Сластенина* и *Л.С. Подымовой* [7] позволил выделить наиболее часто встречающиеся субъективные причины сопротивлений.

Главными причинами авторы единодушно называют страх перед изменениями, привычные стереотипы поведения, личностные качества сотрудников.

Мы попытались провести собственное исследование в целях выявления причин сопротивлений педагогов в инновационной деятельности, в ходе которого были использованы такие методы, как наблюдение, анкетирование, беседа. В исследовании приняло участие 150 педагогов, 42 представителя администрации учебных заведений, а также 50 студентов.

Полученные результаты позволили выделить следующие причины сопротивлений:

1. Личностные особенности, которые включают в себя ориентацию на избегание неудачи, слабую способность к рефлексии, консервативность, инертность, высокую тревожность, низкий уровень притязаний. Данные личностные особенности, как правило, взаимосвязаны с такими особенностями мышления, как консервативность, ригидность, шаблонность и стереотипность. Наблюдение показало, что у педа-

гогов это выражается в приверженности к уже известным формам и методам работы и отсутствию стремления осваивать новые, часто более сложные педагогические методы. По данным тестирования, около 80% педагогов характеризуются средней толерантностью к изменениям и высокой интолерантностью, что проявляется в восприятии неопределенных ситуаций как нежелательных.

2. Страхи. Сюда относится страх потери, страх изменений отношений в коллективе и с руководством, страх неудачи. Так, по данным анкетирования, 48% педагогов отмечают среди причин отказа от нововведений чувство страха перед отрицательными результатами. Вероятно, это связано с негативным прошлым опытом инновационной деятельности, а также с вышеперечисленными личностными особенностями.
3. Установки и стереотипы. Около 20% педагогов убеждены в том, что эффективно учить можно по-старому. Как правило, это педагоги с большим стажем работы, у которых с точки зрения традиционного оценивания имеются положительные результаты обучения учащихся. В ходе бесед с педагогами было установлено, что часть из них, однажды столкнувшись с инновациями и получив негативный результат либо результат, не соответствовавший их ожиданиям, переносят данный опыт на инновационную деятельность в целом, что вызывает негативное отношение к любому типу инноваций.
4. Отсутствие мотивации. Мы установили, что 16% педагогов называют такую причи-

ну сопротивления, как отсутствие желания участвовать в инновационной деятельности. Часто в основе низкой мотивации лежит низкий уровень притязаний и отсутствие материальных стимулов.

5. Неясность сути изменения. Часть педагогов не осознают смысла инноваций из-за отсутствия достаточной информации, что связано с отсутствием специальной работы в данном направлении. Четвертая часть педагогов считают, что слабая информированность об инновациях является серьезной причиной для сопротивления.
6. В ходе наблюдения и бесед с педагогами было установлено, что значимыми социально-психологическими причинами сопротивлений в инновационной деятельности являются групповые нормы, нежелание приспособляться к новому социально-психологическому климату в коллективе.

Мы выявили определенную зависимость степени сопротивлений педагогов в инновационной деятельности от стажа их педагогической работы. Педагоги со стажем свыше 26 лет характеризуются более низкой готовностью к инновационной деятельности, чем педагоги с меньшим стажем работы. Однако есть исключения, что связано с их личностными особенностями.

В ходе исследования нами также были выявлены объективные причины сопротивлений педагогов инновационной деятельности, среди которых наиболее значимыми являются большая учебная нагрузка (40% педагогов), отсутствие материальных стимулов (36%), отсутствие помощи со стороны администрации (16%).

Таким образом, полученные данные в значительной степени совпадают с результатами исследований *И.Ф. Прохоровой*, *В.А. Слостенина* и *Л.С. Подымовой*. В то же время нами были

обнаружены некоторые различия. В частности, мы не увидели прямой зависимости степени сопротивлений от возраста педагогов. Материалы исследований позволяют сделать вывод, что наиболее распространенными являются следующие причины сопротивлений инновациям: высокая интолерантность к изменениям, чувство страха перед отрицательными результатами, слабая информированность об инновациях, большая учебная нагрузка и отсутствие материальных стимулов.

Литература

1. *Адольф В.А., Ильина Н.Ф.* Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления: монография. Красноярск: Поликом, 2007.
2. *Байбородова Л.В., Степанова Т.А.* Особенности введения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования в сельской школе // Ярославский педагогический вестник. 2011. Т. 2. № 4.
3. *Бухбиндер Р.Г.* Организационные изменения: проблема сопротивления персонала и пути ее решения // Вестник Омского университета. Сер. «Экономика». 2009. № 4.
4. *Мкртычян Г.А., Войлокова Е.Е.* Опыт построения классификации причин сопротивления организационным изменениям // Тр. Нижегород. гос. техн. ун-та им. Р.Е. Алексеева. 2013. № 4 (101).
5. *Ньюстром Д.В., Дэвис К.* Организационное поведение. СПб.: Питер, 2000.
6. *Прохорова И.Ф.* Психологические механизмы индивидуального сопротивления и его преодоления // Историческая и социально-образовательная мысль. 2013. № 5 (21).
7. *Слостенин В.А., Подымова Л.С.* Педагогика: инновационная деятельность. М.: Магистр, 1997.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА В ПЕРИОД ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ

*Д.Ю. Ратушняк, аспирант
Шуйского филиала Ивановского
государственного университета*

Как известно, качество медицинской помощи определяется внедрением новых организационных форм ухода за пациентами, применением специализированных и высокотехнологичных информационных технологий, умением работать с профессиональной информацией. По этой причине формирование информационной компетентности у студентов медицинского колледжа является одним из условий современного рынка труда.

Отметим, что осмысление накопленных знаний по вопросам формирования информационной компетенции студентов [1; 3] и практического опыта организации образовательного процесса в медицинском колледже позволило нам заключить, что *информационная компетенция студента – будущего медицинского работника* – это компетенция, относящаяся к сфере использования информационных и коммуникационных технологий, главными составляющими которой являются индивидуальные способности и качества выпускника, определяющие его возможности и умения:

- использовать технологии сбора, размещения, хранения, накопления, преобразования и передачи данных в профессионально ориентированных информационных системах;
- использовать в профессиональной деятельности различные виды программного обеспечения, в том числе специального;
- применять компьютерные и телекоммуникационные средства;
- самостоятельно искать, анализировать, представлять и передавать информацию;

- творчески и эффективно решать задачи, которые возникают перед ним в процессе продуктивной деятельности;
- ориентироваться в среде, организованной на базе современных информационных и коммуникационных технологий.

Анализ новых стандартов в области информатики, разработанных для группы специальностей 060101 «Лечебное дело», квалификация – фельдшер и 060501 «Сестринское дело», квалификация – медицинская сестра / медицинский брат, позволил установить, что формирование информационной компетентности будущего специалиста невозможно связывать только с изучением информатики. Дело в том, что в силу «плотности» профильных медицинских предметов непосредственная информационная подготовка студентов осуществляется только на первом и пятом годах обучения, несмотря на то, что объем медико-приборных компьютерных систем (МПКС) увеличивается с каждым годом. Таким образом создается разрыв в информационной подготовке студентов, необходимость которой диктует современная медицина, осуществляющая свои функциональные задачи в сложной многоуровневой информационной среде.

В целях обеспечения непрерывности информационной подготовки будущих медицинских работников были изучены, в частности, возможности производственной практики. Как известно, производственная практика занимает особое место в профессиональной подготовке будущих специалистов и является связующим

звеном между теоретическим обучением и предстоящей самостоятельной работой выпускников в медицинском учреждении. Это обстоятельство позиционирует практику в общем процессе профессионального обучения как существенный системообразующий компонент, способствующий овладению студентами информационной компетентностью.

Изучение и обобщение учебных планов видов практик по программе 060101 «Лечебное дело» и 060501 «Сестринское дело» показало, что по итогам прохождения *первой производственной практики* студент приобретает значительный практический опыт оказания медицинских услуг в пределах своих полномочий, а именно: обучается ведению медицинской документации, собирает информацию о состоянии здоровья пациента, оказывает помощь медицинской сестре в подготовке пациента к лечебно-диагностическим мероприятиям, изучает технологии выполнения медицинских услуг.

По итогам прохождения *второй производственной практики* будущий специалист приобретает опыт обследования пациента, интерпретации результатов обследования лабораторных и инструментальных методов диагностики, постановки предварительного диагноза, заполнения истории болезни и амбулаторной карты пациента, проведения дифференциальной диагностики заболеваний, определения тактики ведения пациентов, проведения лечебно-диагностических манипуляций.

Таким образом, в связи со значимостью производственной практики в становлении будущих специалистов, в управлении образовательной деятельностью становится крайне важным решение проблемы формирования информационной компетентности студентов и организации образовательного процесса в период практики, а также подготовки студентов к практике.

Исходя из содержания информационной компетентности, мы выделяем ряд этапов ее формирования.

Первый – теоретический этап реализуется на первом курсе в процессе изучения дисциплины «Информатика и ИКТ», в рамках которого учащиеся обучаются самостоятельному поиску, анализу, представлению и передаче информации. Кроме того, на данном этапе мы предлагаем ввести факультатив «Медицинские информаци-

онные системы», в рамках которого предусматривается:

- рассмотрение основных классов медицинских информационных систем;
- ознакомление с наиболее важными событиями в развитии информационных технологий в медицине;
- ознакомление с аппаратным обеспечением автоматизированного рабочего места врача – медицинскими приборно-компьютерными системами;
- ознакомление с автоматизированными системами управления лечебно-профилактическим учреждением и т.п.

Таким образом, данный этап знакомит будущих медицинских работников с основными информационными технологиями, применяемыми в лечебно-профилактических учреждениях, тем самым готовит студентов к следующему этапу – первой производственной практике.

В процессе прохождения первой производственной практики на втором курсе в лечебном учреждении студенты изучают базовые медицинские компьютерные приборные системы, а также знакомятся с работой базы данных в своем лечебном учреждении. На данном этапе мы предлагаем студентам следующие индивидуальные задания, направленные на формирование информационной компетентности: «Познакомьтесь со структурной схемой программного комплекса автоматизированной больничной информационной системы крупного многопрофильного стационара»; «Составьте структурную схему программного комплекса автоматизированной больничной информационной системы» (АБИС) предложенного лечебно-профилактического учреждения и т.п.

Вторая производственная практика (третий курс), как и первая, также проходит в рамках ознакомления с медицинскими компьютерными системами в разных отделениях лечебных учреждений. Студенты получают возможность ориентироваться в среде, организованной на базе современных информационных и коммуникационных технологий. На данном этапе мы предлагаем следующие задания: «Познакомьтесь с МПКС отделений функциональной диагностики и интенсивной терапии»; «Перечислите МПКС, которыми располагают данные отделения» и т.п.

Второй – теоретический этап (четвертый курс) включает изучение дисциплины «Медицинская информатика», которая рассматривает основные вопросы, связанные с исследованием процессов получения, передачи, обработки, хранения, распространения, представления информации с использованием информационной техники в медицине и здравоохранении.

Данный этап также предполагает практическую часть работы со студентами не только в колледже, но и в лечебных учреждениях. В отличие от предыдущих этапов в это время студенты напрямую контактируют с различными медицинскими приборами в целях получения интересующей информации. Поэтому мы предлагаем задания конкретного практического содержания, например: «Ознакомьтесь с программой “УЗИ”»; «Составьте протокол УЗИ-исследования исследуемого пациента» и др.

Преддипломная практика направлена на углубление первоначального практического опыта обучающегося, развитие общих и профессиональных компетенций, проверку его готовности к самостоятельной трудовой деятельности, а также на подготовку к выполнению выпускной квалификационной работы (дипломного проекта или дипломной работы) в организациях.

На данном этапе непосредственно отрабатывается применение информационных и комму-

никационных технологий, технологий экспресс-диагностики, технологии взаимодействия различных медицинских и парамедицинских служб. Старшекурсникам предлагается выполнить и защитить проекты на темы: «Использование компьютера в сочетании с измерительной и управляющей техникой в медицинской практике»; «Автоматизированный сбор информации о состоянии больного, ее обработка в реальном масштабе времени и управление ее состоянием» и др.

Опыт нашей работы показывает, что подобная организация обучения способствует формированию информационной компетентности студентов, тем самым подготавливая их к будущей профессиональной деятельности.

Литература

1. *Зенкина С.В.* Педагогические основы ориентации информационно-коммуникационной среды на новые образовательные результаты: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2007.
2. *Ратушняк Д.Ю.* Непрерывное сопровождение информационной подготовки студентов медицинского колледжа // Новый университет. 2013. № 9.
3. *Савельева Е.В.* Формирование информационной компетентности // Высшее образование в России. 2004. № 11.

ОБЩИЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ: ПУТИ ДОСТИЖЕНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБРАЗОВАНИЯ

*Е.А. Демина, преподаватель
Сыктывкарского колледжа
сервиса и связи
(Республика Коми)*

В настоящее время приоритетным направлением в образовании является компетентностный подход. Основной задачей компетентностного подхода выступает подготовка конкурентоспособного выпускника, легко адаптирующегося в современном обществе. Реализация компетентностного подхода в среднем профессиональном

образовании осуществляется в рамках федерального государственного образовательного стандарта, который представляет собой совокупность требований, обязательных при реализации основных профессиональных образовательных программ по специальностям. Требования к результатам освоения профессиональной образо-

вательной программы включают в себя общие и профессиональные компетенции. Под общими компетенциями обучающихся мы понимаем способность человека устанавливать связи между знаниями и реальной ситуацией, осуществлять принятие верного образовательного направления и выработать алгоритм действий по его реализации в условиях неопределенности. Данные компетенции являются основами для других, более конкретных и предметно ориентированных составляющих. Общие компетенции выступают в роли количественного и качественного эквивалентов оценки результатов образования с ориентацией на современные требования к качеству подготовки выпускника.

В структуре ФГОС формирование общих компетенций имеет свою специфику. Первая особенность заключается в том, что формирование профессиональных компетенций стандартизировано ФГОС через учебные дисциплины, профессиональные модули, а подходы к формированию общих компетенций не имеют четких ориентиров. Вторая особенность проявляется в том, что о сформированности профессиональных компетенций принимается однозначное решение после освоения программы профессионального модуля, а сформированность общих компетенций можно оценить только после освоения всей основной профессиональной образовательной программы. Третья особенность состоит в том, что на этапах освоения ОПОП сформированность аспектов общих компетенций должна оцениваться в соответствии с требованиями к уровню деятельности обучающихся в процессе формирования каждой компетенции.

Анализ определения и содержания общих компетенций позволяет выделить их существенные признаки:

- не сводятся к знаниям, умениям и даже к опыту практической деятельности, носят интегративный характер;
- состоят из различных аспектов, показателей;
- формируются и проявляются только в условиях осознанной и активной деятельности субъекта;
- несут в себе отношенческий компонент (осознанная и активная деятельность не может осуществляться без смыслового,

ценностного, эмоционального отношения);

- универсальны в отношении объектов воздействия;
- долгосрочны по времени формирования;
- развиваются, отталкиваясь от исходного уровня, т.е. имеют уровневый характер;
- определяются с помощью описания конкретной деятельности (операции), которую совершает обучающийся, демонстрируя тот или иной уровень сформированности общей компетенции [3].

Таким образом, формирование общих компетенций обучающихся – это процесс формирования личности при реализации образовательной программы. Для успешного формирования общих компетенций в колледже необходимо создать ряд условий, научить студентов:

- с первых уроков организовывать собственную деятельность;
- пользоваться нормативно-правовыми документами, которые содержат в себе требования к выполнению профессиональных работ; в частности, по любой получаемой специальности необходимо познакомить студентов с должностной инструкцией и квалификационным справочником, что сформирует у них представление о получаемой специальности;
- применять информационно-коммуникационные технологии для представления обработанной информации;
- грамотно использовать ресурсы интернета, информационные источники с первых дней обучения в колледже и т.д.

В процессе овладения специальностью формированию профессиональных компетенций уделяется первостепенное значение. Целью всякого обучения является усвоение обучающимися определенных знаний, умений, навыков. Цель профессионального обучения – овладение профессиональными умениями и навыками, а также знаниями, способствующими решению профессиональных задач. Рассмотрим понятие «профессиональная компетенция», определяемое несколькими авторами.

Ю.Г. Татур профессиональную компетентность раскрывает как способность действовать

на основе умений, знаний и практического опыта при решении задач профессиональной деятельности. Компетентный человек знает не только как сделать (умение), но и то, почему надо делать именно так, способен осуществлять выбор из арсенала своих умений, которые наилучшим образом отвечают условиям данной ситуации. То есть умения являются составной частью компетентности, его материализованной сущностью. Компетентность – это набор умений, умноженных на морально-волевые качества человека, его мотивацию и стремление [6].

В.Д. Симоненко понимание профессиональной компетентности определяет как интегральную характеристику деловых и личностных качеств специалистов, отражающих уровень знаний, умений, навыков и опыта, достаточный для осуществления определенного рода деятельности, которая связана с принятием решений [4].

Описывая готовность специалиста к осуществлению профессиональной деятельности, *А.Н. Сергеев* профессиональную компетентность видит как совокупность ключевой, базовой и специальной компетентности. Компоненты ключевой компетентности являются общими, и они необходимы для любой профессиональной деятельности, связанной с успехом личности в быстро меняющемся мире. Ключевая компетентность является системой универсальных знаний, умений и навыков, основанной на опыте, самостоятельной деятельности и личной ответственности. Базовая компетентность отражает специфику определенной профессиональной деятельности. В профессиональном сообществе базовую компетентность определяют как обязательное требование к сотрудникам, устанавливаемое руководителями высшего звена, работодателями. Базовая компетентность включает в себя функциональную компетентность (необходимые требования к должности); ролевую компетентность (требование, предъявляемое к рабочему поведению), а также самомотивацию, самореализацию, карьерное развитие. Специальная компетентность отражает специфику конкретной предметной и надпредметной сферы профессиональной деятельности, реализует базовую и ключевую компетентности в области учебного предмета [5]. Специальная компетентность отражает определенные

навыки и знания, необходимые для выполнения должностных обязанностей. Их получение подтверждается официальными документами (дипломами, сертификатами, свидетельствами и т.д.).

Следовательно, профессиональную компетентность можно определить как способность, которая выражается не только в проявлении умений, знаний, но и в решении профессиональных задач на необходимом уровне качества, умении организовывать собственную деятельность, проявлении личностных качеств и форм поведения в повседневной профессиональной жизни. Таким образом, реализация компетентностного подхода в современных условиях осуществляется с учетом требований работодателей, которые видят профессиональную компетентность в трех аспектах: ключевая, базовая и специальная.

Образовательная деятельность осуществляется за счет применения различных средств и методов обучения. К примеру, на уроках мы используем различные учебные задания, которые в свою очередь выполняют различные функции:

- Учебные задания репродуктивного характера направлены на формирование умений выполнять какую-либо операцию; в целях совершенствования навыков мы даем обучающимся выполнять на уроках упражнения.
- Компетентностно-ориентированные учебные задания нами применяются на этапе формирования компетенций. Характерной особенностью таких заданий является активизация самостоятельной учебной деятельности обучающихся, которая способствует более глубокому осмыслению учебного материала [2].
- Интегрированные учебные задания применяются в целях формирования компетенций. Обязательным компонентом таких заданий является междисциплинарная или внутрипредметная интеграция, которая способствует развитию системного мышления, познавательной активности, установлению качественно новых связей между фактами и понятиями. Выполнение интегрированных учебных заданий осуществляется через различные виды деятельности, что также позволяет формиро-

вать умение осуществлять деятельность, в которой знания становятся не целью обучения, а его средством. Они усваиваются для того, чтобы с их помощью выполнять действия, действовать, осуществлять деятельность, а не для того, чтобы они просто запомнились и служили только лишь повышению эрудиции [1].

Вот те направления, на которые предлагается опираться в процессе реализации стандартов третьего поколения в рамках формирования общих и профессиональных компетенций. Для реализации компетентностного подхода в среднем профессиональном образовательном учреждении необходимо создать ряд условий:

- компетентность проявляется в деятельности, следовательно, необходимо создать такую деятельность в рамках учебного процесса;
- с первых уроков научить обучающихся организовывать собственную деятельность, ориентироваться в нормативно-правовых документах, которые содержат в себе требования к выполнению профессиональных работ, научить представлять информацию с использованием различных информационно-коммуникационных технологий и т.д.;
- при освоении профессионального модуля и основной профессиональной образовательной программы применять междисциплинарную интеграцию, что позволит обучающемуся воспринимать профессиональные умения и знания целостно.

Литература

1. *Атанов Г.А.* Деятельностный подход в обучении. Донецк: ЕАИ-пресс, 2001.
2. *Ефремова Н.Ф.* Компетентностно-ориентированные задания. Конструирование и применение в учебном процессе: учеб.-метод. пособие / под ред. Н.Ф. Ефремовой. М.: Национальное образование, 2013.
3. *Ильязова М.Д.* Компетентность, компетенция, квалификация – основные направления современных исследований // Профессиональное образование. Столица. 2008. № 1.
4. *Общая и профессиональная педагогика: учеб. пособие для студентов, обучающихся по специальности «Проф. обучение».* В 2 кн. / под ред. В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых. Брянск: Изд-во Брян. гос. ун-та, 2003. Кн. 1.
5. *Сергеев А.Н., Склейнов Е.Л.* Разработка модели готовности учителя информатики к использованию интернет-технологий в процессе обучения с интерактивной доской // Электронный научно-образовательный журнал «Грани познания». 2014. № 5 (32). URL: <http://grani.vspu.ru/avtor/7>
6. *Татур Ю.Г.* Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: материалы ко второму заседанию методолог. семинара. Авт. версия. М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОСТРАНСТВЕ СОЦИАЛЬНЫХ КЛАСТЕРОВ

*И.Б. Игнатова, доктор пед. наук,
профессор, ректор,
Н.А. Туралина, доктор филол. наук,
профессор, зав. кафедрой,
О.Ю. Мурашко, канд. пед. наук, доцент,
Ю.Н. Сушкова, преподаватель
(Белгородский государственный
институт искусств и культуры)*

На наш взгляд, современные положения теории социальных кластеров и их претворение в практику развития отдельных территорий современной России прослеживают взаимосвязь не только с общими проблемами информатизации, в том числе и преодолением информационного неравенства регионов, но и с сохранением духовного пространства личности, развивающегося с развитием информационной сферы деятельности как отдельного индивидуума, так и общества в целом.

Искусственное сужение сферы «социально-го» до «производственного» и «экономического» в политике государства имело самые негативные последствия. В то время как, по мнению одного из авторитетных российских экономистов *Ю.В. Громыко*, «развитие исходно является внеэкономической категорией. Сначала надо развитие организовать, а лишь потом его капитализировать» [3]. В настоящее время подобная аналогия, представляется, может быть экстраполирована по отношению к информационно-компьютерным технологиям. Социальная суть информационных технологий в структуре социального кластера не должна ограничиваться пределами их узко утилитарного использования только как инструментария развития производства.

Индивидуум посредством использования ИКТ становится не только пассивным пользователем

информационного поля, участником высокотехнологичного производства, но и производителем собственной информации, а следовательно, опосредованно участником преобразований в социально-культурной структуре местного общества, своеобразным вкладчиком в информационные инвестиции, формирующие в совокупности информационный капитал, выходящий за пределы локального месторасположения.

Исходя из положения о том, что объединение в рамках единой системы управления циклов обмена знаниями и технологиями позволяет выстроить опорные институциональные структуры («ядро» и «хребет») будущего социального кластера, объединяющего в своей организации учреждения различной направленности, позволительно выдвинуть следующую рабочую гипотезу: именно библиотека в силу мультиаспектности своей деятельности должна стать одной из информационных опор кластера, способных избежать гносеологического противоречия между культурологическими и информационно-технологическими аспектами развития локальной территории.

Первоочередной задачей современной библиотеки, выбравшей устойчивый тип развития не только в микроэкономическом плане, но и осознающей свою роль и место в макроэкономической внешней системе, является как раз миссия решения задач интеллектуально-

производственной системы. Рассматривая миссию библиотек как своеобразную декларацию приоритетных целей библиотек муниципальных и региональных объединений, отметим значительное число исследователей (как теоретиков, так и практиков библиотечного дела), опирающихся в раскрытии понятия «миссия» как раз на обязанности библиотек перед населением в плане предоставления современных информационных услуг. Приведем точки зрения лишь некоторых из них.

Ряд исследователей теоретико-прикладных вопросов территориальных кластеров (*Н. Анисова* [1], *Г. Боуш* [2], *Ю. Громыко* [3] и др.) выделяют ряд существенных организационных принципов. Содержательный анализ публикаций отечественных ученых, посвященных кластерным структурам, демонстрирует преимущественный подход к данному явлению как к экономическому, демонстрирует, что исследователи пытаются классифицировать кластеры по типу производимой продукции, географии, функциональному назначению. Представляя кластерные объединения в качестве системных объектов, можно предложить для анализа существующих информационных структур и проектирования перспективных использовать процессный подход, рассматривающий деятельность кластера как совокупность информационных процессов, определяющих его функционирование и объясняющих также характер связей между элементами кластера. Видный исследователь проблемы кластеризации в современной России *Ю.В. Громыко*, анализируя перспективы социальных кластеров, апеллирует к эпистемотехнологическому подходу [3].

При данном подходе расширяется традиционное толкование кластера, предложенное лауреатом Нобелевской премии. *М. Портером* более 20 лет назад. Социолог-исследователь считал, что конкурентоспособность страны следует рассматривать через призму не отдельных отраслей промышленности и т.д., а кластеров – объединений фирм различных отраслей. Причем принципиальное значение имеет способность этих кластеров эффективно использовать внутренние ресурсы. К таким ресурсам относятся *факторные условия*: кадровые ресурсы, научно-информационный потенциал, социальная инфраструктура; *условия внутреннего спроса*: ка-

чество спроса, соответствие тенденциям развития спроса на мировом рынке, развитие объема спроса; *смежные и обслуживающие отрасли (кластеры отраслей)*: сферы поступления сырья и полуфабрикатов, сферы поступления оборудования, сферы использования сырья, оборудования, технологий; *стратегия и структура фирм, внутриотраслевая конкуренция*: цели, стратегии, способы организации, менеджмент фирм, внутриотраслевая конкуренция [4, с. 413].

Отметим, что на первое место поставлены факторные условия, которые базируются на составляющих, имеющих непосредственное отношение к сфере культуры в целом и к библиотечно-информационным учреждениям как проводникам информационной стратегии государства в частности. Так как само понятие «кластер» основывается на стратегии взаимодополнения, сотрудничества и взаимодействия, логично сделать выводы, что развитие таких условно проблемных социальных полей ресурсного развития человеческого потенциала, как образование, культура, среда жизнедеятельности, здоровый образ жизни и т.д., во многом сопряжено с дефиницией «социальное партнерство». Именно расширение понятия «кластер» позволяет, например, сегодня выделять среди отраслевых кластеров – кластер культуры.

При данном подходе библиотечно-информационные учреждения могут как минимум претендовать на активное участие в трех сценариях: маркетинговом, кадровом и инвестиционном. Трудно не согласиться с утверждением *Ю.В. Громыко* о том, что «ведомственно-отраслевой уклад формирует вполне определенное сознание, которое отнюдь не противостоит рыночно-договорной коммуникации. Для кластерного межотраслевого мультисферного сознания необходимо совершенно другое мышление и другой тип институционального действия» [3].

Эпистемотехнологическая диспозиция предполагает создание нужной институциональной формы на основе представления о том, как организовать разноформационные знания. Естественно, что библиотека, мультиаспектная деятельность которой является в настоящее время априори, при последовательно проводимой стратегии развития может претендовать на своеобразное интеллектуальное «ядро» социального кластера.

Таким образом, под информационным процессом социального кластера следует понимать не только технологию производства, распространения и использования информации как ресурса, но и все прямые и обратные связи участников информационного поля, обмен финансовыми материальными средствами, кадровым потенциалом, взаимодействиями. При этом именно учреждения библиотечно-информационной сферы могут стать координационным центром эффективного использования информационно-технологических ресурсов.

Литература

1. *Анисова Н.А.* К вопросу развития теории кластеров: типовая модель и возможности

применения // Экономика и управление. 2009. № 9.

2. *Боуш Г.* Типологизация, идентификация и диагностика кластеров предприятий: новый методологический подход // Вопросы экономики. 2010. № 3.
3. *Громыко Ю.В.* Что такое кластеры и как их создавать. [Электронный ресурс]. URL: http://www.za-uku.ru/index.php?Itemid=36&id=4212&option=com_content&task=view (дата обращения: 08.09.2014).
4. *Портер М.* Конкурентная стратегия. Методика анализа отраслей конкурентов / пер. с англ. И. Минервина. М.: Альпина Паблшер, 2011.

Статья публикуется при финансовой поддержке РГНФ в рамках проекта «Кластерные стратегии социального партнерства библиотечно-информационной сферы Белгородской области» Регионального конкурса «Центральная Россия: прошлое, настоящее, будущее» 2014: Белгородская область (№ 14-13-31011).

ЗНАЧЕНИЕ ХРАМОВОГО «АНГЕЛОПОДОБНОГО» ПЕНИЯ В ВОКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ ДРЕВНЕЙ РУСИ

*Н.Е. Косовцов, аспирант
Московского государственного
гуманитарного университета
им. М.А. Шолохова*

Богослужбное пение – это особое явление в православном богослужении, пришедшее на Русь из Византии.

Обратившись к истории богослужбного певческого искусства, мы находим, что «церковное пение Византии было продуктом творчества многих народов Средиземноморья. Мелодии византийского храма представляли собой сплав интонаций иудейского, сирийского, греческого, коптского происхождения. Ко времени Крещения Руси в православном пении уже родилось славянское начало, связанное с распространением христианства в Болгарии и у других славянских народов... В недрах византийской культуры родилось учение об *ангелоподобном пении*, согласно которому земные гимны есть отзвуки небесной музыки ангелов, а удел песнотворцев – угадывать божественные мелодии, подражать небесным образцам» [4].

Византийские философы считали красоту неотъемлемым свойством Бога, поэтому главным заданием иконописца было красочное, образное выражение божественной красоты и передача Фаворского невещественного света. Главным же заданием певца было звуковое выражение небесной иерархии – голосов ангелов и архангелов, звуков райского сада, божественной гармонии небесных сфер.

Обратимся к словам основателя Киево-Печерского монастыря *Феодосия Печерского* [2]. В его видении пение, как и поведение певца, должно подражать «ангельскому».

Что же вкладывал *Феодосий Печерский* в это понятие, и что слышит и ощущает прихо-

жанин церкви во время православного богослужения?

Достаточно сказать, что образно-эмоциональная «просветленность» и строгость православного певческого звучания достигается особой настройкой певцов на духовный смысл текста с его возвышенной надмирностью. Именно такое состояние возвышенного спокойствия и умиротворенности и выражается в певческом православном звучании, что отличает его от светской музыки последующих веков.

Е.В. Николаева в своей работе [3] отмечает: «Услышать молитвенную “просветленность” православного певческого звучания можно даже в пении одного человека, не говоря уже о пении целого хора. Здесь, при условии истинно молитвенного состояния всех поющих и их высокого певческого профессионального мастерства, хоровое звучание приобретает какую-то совершенно неповторимую окраску, когда оно как бы “освещается” внутренним “светом”, идущим от просветленного состояния душ поющих. Именно такое пение можно услышать и в наши дни в лучших церковных и особенно монастырских хорах...»

В православном пении недопустимы как громкое крикливое звучание, так и резкие акценты. Не уместны в нем очень медленные и очень быстрые темпы. Но это – не одноплановость, не «усредненность» выразительных средств. Да, это – ограничение, и ограничение сознательное. Зафиксированное в церковном уставе, оно требует неукоснительного выполнения. Вызванное стремлением к естественному характеру вы-

сказывания, оно ориентирует певцов не только на отказ от ярких динамических и темповых контрастов, но одновременно на особую декламационную выразительность певческого интонирования, а следовательно, гибкость и тонкость нюансировки.

Обратившись к истории древнерусского государства XI–XII вв., мы найдем, что, по сведениям летописей, великий князь Владимир привез в Киев из Корсуни митрополита Михаила, епископов, священников и певцов или демественников, то есть учителей пения или регентов, которые были по происхождению славянами. Кроме того, при княгине Анне, его жене, существовал греческий хор, называвшийся «царицыным», так как она была дочерью византийского императора. Красота, поразившая киевского князя и его воинов, и сегодня привлекает в Русской православной церкви: долгие торжественные богослужения, красота церковного пения, пышное убранство храмов поражают воображение и становятся проводниками в духовном развитии на пути к познанию Бога. Красота богослужения стала одним из главных критериев истинности религии, а любовь к ней – критерием веры.

Конечно, играют роль и особые акустические свойства внутренней церковной архитектуры, создающей такой эффект (эффект «эхо»), который умело использовался для привлечения прихожан.

Остановимся на этом подробнее, что поможет нам понять особенности обучения пению в Древней Руси.

Чтобы глубже понимать особенности обучения пению, рассмотрим акустическую составляющую богослужебного пения.

Из курса физики известно, что любое ограниченное пространство (или тело) имеет собственную постоянную частоту колебаний ω_0 [5]. В нашем случае ограниченное пространство помещения храма испытывает воздействие внешней силы в виде источника звуковых колебаний (хора или солиста) с частотой ω (частота вынужденных колебаний).

Если частота вынужденных колебаний ω будет меняться при постоянной частоте собственных колебаний ω_0 , то будет изменяться и амплитуда вынужденных колебаний. При этом амплитуда вынужденных колебаний имеет свой максимум

при частоте вынуждающей силы, удовлетворяющей соотношению: $\omega_{рез}^2 = \omega_0^2 - 2\beta^2$, где: β – коэффициент сопротивления вещества или среды, заключенной в исследуемом объеме.

Если сопротивление среды равно 0, т.е. $\beta = 0$ (или близко к 0), то максимум амплитуды получится при значениях $\omega_{рез} = \omega_0$, т.е. когда частота вынуждающей силы ω становится равной частоте собственных колебаний [1].

В нашем случае в качестве вынуждающего фактора используется голос, излучаемый в замкнутое пространство, ограниченное пределами храма.

Известно, что голос имеет определенную тембровую окраску или спектр – это дополнительно излучаемые голосом звуковые гармонические колебания с частотами, кратными основной частоте, но с меньшими амплитудами. Этот частотный спектр, т.е. каждая из составляющих его частот будет также создавать свою резонансную частоту в объеме, ограниченном пределами храма, хотя и меньшую по амплитуде. Здесь важно отметить, что этому способствует и особая форма внутреннего объема помещения храма, имеющего куполообразную форму.

Купола храма в своем горизонтальном разрезе представляют объем полусфер, являющихся хорошими резонаторами. Причем для каждого уровня горизонтального среза полусферы будет соответствовать своя резонансная частота из спектра излучаемого голоса (вынужденные колебания). Таким образом, каждая спектральная частотная (тембровая) составляющая голоса в данном объеме будет резонировать, но со своей амплитудой. В этом проявляется особенность резонаторных свойств сферических объемов. Следовательно, полусфера является универсальным резонатором для широкого спектрального диапазона звуковых частот: именно этот эффект использован при проектировании православных храмов.

Необходимо отметить еще и тот факт, что пение в храмах велось и ведется сейчас небольшим звуком. Это связано с ограничением уровня (амплитуды) тех частотных характеристик (частот, составляющих спектр), которые входят в состав излучаемого спектра голоса.

Однако заметим, что высокие или низкие звуковые частоты могут не прозвучать – резонанс

при больших (малых) значениях амплитуды вынуждающего звука может не возникнуть из-за эффекта перекрытия. Для полной физической картины этого явления необходимо рассмотреть еще один аспект, связанный с понятием реверберации.

В настоящее время при расчетах акустических свойств помещений принято рассчитывать время, в течение которого энергия звука уменьшается до одной миллионной доли начального значения ($W = 10^{-6}W_0$); это время называется временем реверберации [1].

Оптимальным временем реверберации для концертных залов и аудиторий считается 1 секунда.

Проведя несложный расчет для храма небольшого размера [1], получим значение реверберации на два порядка больше. Это означает, что громкий и даже средний уровень звука создаст весьма некомфортные условия для слушателя.

Таким образом, анализ показывает, что явление акустического резонанса, имеющего место в храме со значительной реверберацией, только при исполнении произведений исключительно с негромким уровнем звучания солиста или хора создает новый источник звука, с полной, не потерянной тембровой окраской, находящейся под куполом храма.

Получается, что звуковые волны (звучание голоса) исходят сверху, из купола, а особая тембровая окраска благодаря исполнителям создает ощущение неземных «ангельских» песнопений (наставлений), посланных человеку с небес Богом.

Исходя из всего сказанного, можно сделать заключение о том уровне обучения пению, которого достигло православие на Руси уже в момент его зарождения, и уровне, который поддерживался и совершенствовался в дальнейшем.

С точки зрения особенности обучения православному богослужебному пению нам *важно* обратить внимание на то, что православные педагоги обучали одной весьма важной и тонкой особенностью вокализации в храмовом помещении, заключающейся в следующем:

1. Ученик обязан был обучиться «уловить» резонаторные ощущения своего голосового аппарата, а также ощутить акустические резонансные особенности храмового помещения.

2. Задача педагога состояла в том, чтобы научить и помочь ученику сформировать звук, соизмеримый как по тембровой окраске, так и по интенсивности с резонансными характеристиками храма, и при этом обеспечить уровень реверберации, при котором сохранился бы весь частотный звуковой спектр без искажений (именно такой звук будет обладать чистыми и ясными интонационными свойствами).

Кроме того, учитывая сказанное, добавим, что:

- природная составляющая голоса должна быть чистой и яркой, без голосовых дефектов;
- обучение в части постановки голоса велось с целью воспитания и проявления в голосе наилучших тембровых красок и их проявления при пении;
- обучение велось на уровне «р» (пиано – тихо) и не выше «mf» (меццо-форте – умеренно громко), форсировка звука не допускалась (этот показатель в данном случае весьма важен);
- пению предшествовал особый психологический настрой, т.е. педагогами применялась особая духовная настройка ученика на исполнение духовного произведения.

Именно такая подсознательная подготовительная педагогическая работа приводила к желаемому результату и возникновению храмового «ангелоподобного» пения.

Есть основания предполагать, что в Древней Руси создавались все условия для того, чтобы чисто технические задачи вокально-хорового обучения, обозначенные нами выше, решались певцами в значительной мере на неосознанном уровне. Выработка определенных певческих умений и навыков осуществлялась непосредственно в певческой практике при ориентире на тот религиозно-певческий эталон, который они слышали в звучании данного конкретного клира. При этом приспособление голоса того или иного певца к общехоровому звучанию осуществлялось главным образом посредством вхождения его в то единое объединяющее всех певчих молитвенное состояние, которое отвечало приня-

тому ими религиозно-певческому эталону в целом и исполняемому песнопению в частности.

Отметим, что духовные установки певчих на молитвенное состояние, соответствующее тому или иному песнопению, влекли за собой правильную, необходимую для данного конкретного типа пения певческую сонатность всего поющего коллектива на певческий процесс. И это происходило на подсознательном уровне. Тем самым обеспечивалась естественность вхождения в него начинающего певца. Ему не предлагалось фиксировать свое внимание отдельно на определенном характере дыхания, на певческой «опоре» звука, на чистоте интонирования и т.п. Такие установки в методике обучения православному пению появились в музыкальной педагогике сравнительно поздно. Поэтому еще раз обратим внимание на то, что для понимания особенностей древнерусской системы вокально-хорового обучения важно иметь в виду следующее: ко всем необходимым певческим умениям и навыкам певец приходил через особую духовную сонатность на определенное молитвенное состояние и, соответственно, на определенное

качество певческого звучания. Оно по всей вероятности и являлось одним из важнейших критериев оценки его профессионального исполнительского мастерства.

Литература

1. *Зисман Г.А., Тодес О.М.* Курс общей физики. М., 1969. Т. 1.
2. *Николаев Б.*, протоиерей. Знаменный распев и крюковая нотация как основа русского православного пения: опыт исследования мелодики и нотации русского православного церковного пения со стороны церковно-богослужебной. Иосифо-Волоцкий монастырь, 1995.
3. *Николаева Е.В.* Музыкальное образование в России: историко-теоретический и педагогический аспекты: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2000.
4. *Рапацкая Л.А.* История русской музыки. От Древней Руси до «серебряного века». М., 2013.
5. *Фриш С.Э., Тиморева А.В.* Курс общей физики. М., 1959. Т. 1.

ВНЕУЧЕБНАЯ ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР СТАНОВЛЕНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В СРЕДЕ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

*Е.П. Варфоломеева, аспирантка
Московского государственного
гуманитарного университета
им. М.А. Шолохова*

В условиях модернизации образования, исследовательских поисков, связанных с внедрением федеральных образовательных стандартов (ФГОС) основного общего образования (2011), разрабатываются инновационные подходы, позволяющие решить стратегическую задачу в образовании – достижение новых образовательных результатов. Внеучебная деятельность школьников – понятие, объединяющее все виды их деятельности (кроме учебной), в которых возможно и целесообразно решение задач воспитания и социализации подростков. Она организуется с обучающимися в соответствии с ФГОС, способствует реализации их требований в практике общего образования и ориентирована на самостоятельность в планировании, осуществление учебной деятельности и организацию учебного сотрудничества; развивает способность к построению индивидуальной образовательной траектории, овладению навыками учебно-исследовательской, проектной и социальной деятельности.

Наиболее эффективным способом формирования у школьников универсальных учебных действий и надпредметных умений, обогащения их социального и культурного опыта и оказания позитивного воздействия на межличностные отношения, т.е. создание условий, максимально приближенных к реальным во внеучебной деятельности, является метод проектов. При работе над проектом появляется исключительная возможность формирования у школьников определенного набора способов деятельности, необхо-

димого для разрешения разного рода проблем. *К.Н. Поливанова* считает, что «подростковая школа должна быть организована особым образом, чтобы ответственное действие имело место в школьной жизни. Это обеспечивается особой – проектной формой деятельности подростков» [3, с. 176–177].

Основная цель проектной деятельности – организация совместной учебно-познавательной, творческой или игровой деятельности учащихся в целях развития личностных качеств на основе потенциальных способностей учащегося и возможностей воспитательного процесса. При этом решается ряд задач, включающих: формирование коммуникативной компетентности в сотрудничестве, способности к организации деятельности и управлению ею, развитие навыков организации рационального использования рабочего пространства и времени, освоение умения самостоятельно и совместно с педагогами и товарищами планировать деятельность и сотрудничество, принимать решения, решать творческие задачи, работать с информацией. Следует отметить, что контакты между подростками в данном виде деятельности порождают потребность в межличностном общении, их практическое взаимодействие. Личность складывается только в ее отношениях с окружающими людьми и лишь с ними начинает функционировать.

Первоначально система межличностных отношений возникает на базе личных симпатий и привязанностей детей. Впоследствии процесс

идет по пути делового взаимодействия взрослых и детей, учебной мотивации и учебной деятельности, формирования группового и классного коллектива.

Для полноценной организации проектной деятельности на ступени среднего (неполного) образования необходимо учитывать возрастные возможности младших подростков, ориентированные на выполнение заданий в группе и в учебном сотрудничестве. Проекты, используемые в учебной и внеучебной деятельности на этой ступени, должны учитывать, что межличностные отношения, возникающие в этом виде деятельности, появляются и развиваются в процессе общения и поэтому должны учитывать:

1. Выбор организационных форм (выставка проектных работ, вернисаж творческих работ, спектакль, фотоальбом и др.) и методов проектной деятельности (трудо-вая, игровая, познавательная, творческая и др.), которые существенно влияют на взаимоотношения ее участников, совершенствование межличностных отношений в коллективах воспитанников.
2. Психологическую совместимость участников межличностных отношений в этом виде деятельности. *Я.Л. Коломинский* в качестве одной из характеристик отбора в конкретную группу определил такой критерий, как желание человека совместно с кем-либо участвовать в какой-либо деятельности [2]. Следует учитывать, что если в сфере дружеского общения подросток может выбрать себе партнеров по личному предпочтению, то в коллективной проектной деятельности он не всегда может это сделать.
3. Потребности, способности и опыт в межличностных отношениях участников. Изучение уровня сформированности у исследуемого контингента данных качеств позволяет педагогу в процессе деятельности возбудить или усилить их, воздействуя на детей примером, добрым словом, созданием ситуации общения или условий, в которых он оказывается перед необходимостью проявить заботу о своих товарищах. С этой целью подбираются поручения, предполагающие систематическое проявление межличностных отношений в

повседневном общении, в доступной для подростков проектной деятельности.

4. Индивидуальный или коллективный вид деятельности. Индивидуальный и дифференцированный подходы через изменение обстоятельств деятельности каждого ученика обеспечивают его участие в деятельности, удовлетворение его потребностей, их развитие, а также дают возможность изменять требования к нему через усложнение или ограничение помощи, изменение форм стимулирования. Связи с дифференциацией интересов младших подростков необходимо учитывать их интересы при организации коллективной деятельности: объединять учащихся в группы в соответствии с уровневыми показателями их подготовки к данному виду деятельности; учитывать индивидуальные особенности (свойства характера, темперамент, состояние здоровья и т.п.). Необходима постоянная направленность усилий педагогов на формирование у каждого воспитанника положительного отношения к коллективу, его целям и деятельности. Только в единстве создаются возможности для решения проектных задач.
5. Продолжительность разработки проекта. В большинстве случаев проекты имеют краткосрочный характер, что обусловлено психологическими и возрастными особенностями младших подростков. Следует учитывать, что в этом возрасте учащиеся обычно утрачивают интерес к длительным исследованиям, требующим постоянного наблюдения и фиксации результатов.

Метод проектов как педагогическая технология предполагает поэтапную его реализацию.

Прежде чем коллектив младших подростков начнет работать над проектом, на первом этапе необходимо оказать влияние на когнитивную и мотивационную составляющие организации проектной деятельности. С этой целью необходимо оказать ему педагогическую поддержку, чтобы обеспечить влияние на развитие межличностных отношений в коллективе, чтобы каждый его участник мог осознавать не только свое Я, но и научиться быть в контакте с другими людьми, с окружающим миром в целом, осмысливать свои

действия, предвидеть их последствия для других. Важно, чтобы подростки определились относительно своего проектного замысла, чтобы у них появился устойчивый интерес к проектной деятельности, появилась мотивация к социальному взаимодействию.

В процессе проектной деятельности большое внимание необходимо уделять формированию у младших подростков основных ведущих ценностей, развитию ценностного отношения к моральным нормам, правилам поведения, принятым в обществе. Их отношения должны носить характер сотрудничества, при котором младшие подростки перестают быть только объектами воздействия, а становятся соучастниками совместной деятельности. При организации работы со школьниками необходимо опираться на уже имеющийся у них определенный уровень сформированности культуры межличностного общения, учитывать его при определении содержания форм, методов и средств проектной деятельности в обеспечении эффективности и непрерывности данного процесса, что создает условия для конструктивных процессов социокультурного самоопределения, адекватной коммуникации, формирует навыки социальной адаптации, самореализации, способствует расширению контактов со сверстниками, другими детьми и взрослыми, формирует опыт межличностного общения младших подростков.

На следующем этапе наблюдается дальнейшее развитие межличностных отношений между школьниками, идет обсуждение действий, распределение ролей. В этот период обучающиеся взаимодействуют в группе и объединены групповой деятельностью. Деятельностный подход является главным на этом этапе. Однако не следует забывать, что именно педагог в этот период создает условия для активности школьников, помогает оценить полученный результат, выявить недостатки. Проектная деятельность обладает всеми преимуществами совместной деятельности, в процессе ее осуществления учащиеся приобретают богатый опыт по работе в группе как со взрослыми, так и со сверстниками [1, с. 39].

В этот период формируются умения поддерживать климат сотрудничества, выполнять

правила поведения и общения, корректировать нежелательное поведение своих одноклассников, концентрироваться на словах собеседника, слышать других, принимать обратную связь.

Заключительный этап – подготовка презентационных материалов, презентация продукта, анализ результатов выполнения проекта и оценка продукта, которые являются важной составляющей проектной деятельности.

Проектирование позволяет достигать повышения уровня коммуникативности, т.е. расширения круга конструктивного и целенаправленного общения, актуализированного однотипностью деятельности, конструктивным обсуждением результатов и проблем каждого этапа проектирования, формулирования конструктивных вопросов и запросов о помощи.

Таким образом, проектная деятельность в средней (неполной) школе призвана развивать интеллектуально-творческий потенциал личности, содействовать развитию творческой исследовательской активности учащихся, формировать у них представления об исследовательском обучении, развивать организационно-коммуникационные навыки, познавательные способности и творческое воображение. Межличностные отношения, которые формируются в процессе проектной деятельности, играют немаловажную роль в становлении личности младшего подростка. Они являются формой реализации социальных отношений, средой формирования и продуктом проявления психологических качеств человека; формируются и проявляются, как правило, в условиях непосредственного коммуникативного контакта и строятся на основе симпатий и антипатий конкретных людей.

Литература

1. *Гаврилин А.М.* Организация работы над проектом // Школьная педагогика. 2007. № 3.
2. *Коломинский Я.Л.* Социальная психология школьного класса: науч.-метод. пособие для педагогов и психологов. Минск, 2003.
3. *Поливанова К.Н.* Психология подросткового кризиса. М., 2000.

СОЦИАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛЬНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

*Г.Ф. Трубина, зам. директора
филиала Уральского государственного
экономического университета
в г. Нижнем Тагиле*

В современных условиях парадигма образования претерпевает определенные изменения. Парадигма социально ориентированного и лично ориентированного образования определяется механизмом сочетания требований, запросов общества на подготовку специалиста и всесторонне развитой личности, с одной стороны, и личностного потенциала обучающихся, с другой стороны. Таким механизмом служит организация предпрофильной подготовки как ступени профильного образования в основной и старшей школе. В данном процессе важна роль всех школьных предметов, выполняющих функции ориентирования учащихся на выбор будущей профессии и соответствующего профиля обучения путем информирования о потребностях рынка труда региона и наличии дополнительных требований работодателей к уровню и качеству подготовки специалиста, а также за счет активизации личностного потенциала учащихся.

Социально ориентированное образование предполагает ориентацию на потребности со-

циума в подготовке учащихся школ. В рамках непрерывного, в том числе и лингвистического образования, основной акцент в социально ориентированном образовании на средней ступени общеобразовательной школы делается на развитие в учащихся профессионально ориентированных качеств личности в соответствии с потребностями рынка труда, общества и государства. В рамках формирования будущих социальных компетенций у учащихся школ можно выделить несколько групп компетенций: социокультурные, ценностно-мировоззренческие, творческо-познавательные, профессионально-трудовые, информационно-коммуникативные.

На средней ступени общеобразовательной школы происходит смещение приоритетов в сторону акцентирования профессионально-трудового блока социальных компетенций, в то время как все остальные блоки (группы) компетенций конгломерируются вокруг него, и таким образом выстраивается некая модель «конгломерата» формируемых социальных компетенций учащихся средней школы (рис.).



Рис. Модель «конгломерата» социальных компетенций на средней ступени общеобразовательной школы

Несмотря на то что центральным звеном в данной модели выступает группа профессионально-трудовых компетенций, в современном обществе все более возрастает роль остальных. В частности, социокультурные компетенции могут рассматриваться как база, основа для дальнейшего совершенствования личности в социальном и профессиональном плане. Это обусловлено возрастающими потребностями общества в подготовке разносторонне развитого специалиста, обладающего набором дополнительных знаний и навыков. Так, по мнению *Т.Б. Парамоновой, Т.В. Коничевой*, общекультурная компетентность представляет собой «готовность учащихся к гармоничному вхождению в культурное пространство человечества, к диалоговой форме общения с окружающими людьми; коммуникативная, эстетическая и этическая культура выпускника» [9]. По мнению исследователей, наиболее оптимальным способом формирования общекультурной компетентности является проектная работа учащихся как способ выражения и проявления их творческих способностей.

По нашему мнению, общекультурные компетенции представляют собой совокупность знаний, умений и навыков для полноценного включения в социальную среду, обусловленную профессиональной деятельностью: умение понимать ситуацию инокультурной среды, включаться в процесс межкультурного общения, формировать и устанавливать социальные связи и отношения, быть разносторонне развитой и эрудированной личностью.

Не менее важную роль в процессе социально и профессионального становления личности имеет группа информационно-коммуникативных компетенций. По мнению исследователей (*Ю.Н. Емельянов, Ю.М. Жуков, Е.С. Кузьмин, Л.А. Петровская, П.В. Растянников, В.Н. Введенский, И.А. Зимняя, В.В. Соколова*) [8], коммуникативная компетентность представляет собой «способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с людьми», «нравственно-психологическая категория, регулирующая всю систему отношений человека к миру», «определенный уровень владения коммуникативными умениями, обеспечивающими личности комфортное, незатрудненное взаимодействие с окружающими».

Если на начальном этапе модели непрерывного образования компоненты модели (социальные компетенции) параллельны и равнозначны, то в основной школе (8–9-е классы) происходит концентрация нескольких групп компетенций вокруг основного – профессионально-трудового компонента, поскольку именно последняя группа служит основой для позиционирования личности в обществе.

Ведущая роль профессионально-трудовых компетенций обуславливается тем, что весь дальнейший процесс обучения в общеобразовательной школе (после начальной) направлен, по существу, на выработку и подготовку учащихся к будущей профессиональной деятельности как основному виду деятельности личности. Таким образом, социально ориентированное образование в средней школе вполне логично предполагает организацию предпрофильной подготовки учащихся как важного направления предметного и межпредметного обучения.

Прежде чем анализировать состояние предпрофильной подготовки на средней ступени школьного образования и выстраивать механизм организации предпрофильной подготовки в обучении иностранным языкам, остановимся на характеристике оснований для развития предпрофильной подготовки в современной школьной практике, с тем чтобы обозначить наиболее актуальные аспекты данного процесса в современных условиях внедрения социально и личностно ориентированного образования.

Характеризуя возрастную группу учащихся 8–9-х классов, стоит отметить, что данный возраст обладает переходным характером и глубоко противоречив. Главными социально-психологическими характеристиками являются обращенность в будущее, активный период формирования Я-концепции. Обращенность в будущее как предпосылка профессионального самоопределения школьников требует особого внимания со стороны педагогов. Подростки склонны испытывать значительные сложности в процессе выбора своих жизненных целей и перспектив. В этот период школьники, как правило, оказываются еще не готовыми к совершению важнейшего жизненного выбора, поскольку у них не сформированы основные личностные качества – ответственность, самокритичность, самостоятельность. Большинство подростков

при выборе будущей профессии склонны руководствоваться инструментальными мотивами либо демонстрировать практики социального подражания (сверстникам, друзьям, родителям), что, безусловно, не может характеризовать их поведение как зрелое решение в процессе выбора.

Существуют несколько наиболее общих критериев готовности подростка к совершению профессионального выбора (его мотивационная и психологическая готовность): адекватность личностной самооценки и сформированность личностных целей в получении образования и будущей профессии. При этом уровень готовности школьников к выбору образования и будущей профессии тем выше, чем целенаправленнее велась с ними подготовительная работа. В этой связи важность организации предпрофильной подготовки на средней ступени школьного образования становится очевидной. Подкрепляя данное мнение результатами исследований, приведем некоторые из них.

Исследования *Н.А. Ложниковой, С.В. Мильситовой* (проведены в г. Кемерово среди 344 учащихся 8–9-х классов общеобразовательных школ; 2008) показали, что старшим подросткам свойственно выбирать ограниченный спектр профессий; как правило, это престижные сегодня профессии юриста, коммерсанта, медика, дизайнера, журналиста, переводчика, экономиста. При этом выявлено, что 72,4% школьников имеют слабое представление о профессиях вообще, а свой выбор основывают на информации из просмотренных фильмов, разговорах с друзьями. Кроме того, подростки также демонстрируют неготовность выбирать профиль обучения в старших классах и основывают свой выбор на мнениях родителей и друзей [5].

Согласно результатам исследований *М.А. Кунаш* (проведено среди учащихся 8–9-х классов; 2011), выбор профиля будущего обучения обусловлен мнением друзей (32%), мнением родителей (24%) либо более легкими, по мнению школьников, предметами обучения. Только 18% из них смогли уверенно назвать учебное заведение, в котором хотят учиться после окончания школы [4]. Педагог *Г.В. Макотрова*, проведя исследование среди старшеклассников (проанкетированы учащиеся 8–11-х классов; 2012), зафиксировала, что подавляющее большинство

из них имеет цель поступления в вуз (70%) без определенного обоснования [6].

Обобщенный опыт показывает, что фактически у подростков отсутствует социально-психологическая и мотивационная готовность к выбору профессии и профиля обучения в старших классах, что обуславливает необходимость ведения длительной подготовительной работы на средней ступени школы. В этой связи особую значимость приобретает реализация технологии предпрофильной подготовки на этапе средней ступени школьного образования как переходного этапа к профилизации обучения.

Центр социологических исследований Минобразования России констатирует, что порядка 30–35% учащихся выпускного 9-го класса основной школы профессионально не определены и затрудняются выбрать профиль обучения в старшей школе [1]. Аналогичное мнение выражает *Г.В. Резапкина* [10]. Исследователь *Н.С. Сайниев*, обследовав массив учащихся девятых классов (N = 592; 60 образовательных учреждений Республики Башкортостан; 2009), зафиксировал низкий уровень их готовности к осуществлению профессионального выбора и профиля будущего обучения. Он отмечает, что выбор профиля обучения не соответствует их способностям и возможностям. Старшеклассники, отмечает Сайниев, фактически не осведомлены о состоянии регионального рынка труда и не соотносят свои возможности с выбором будущей профессии [12].

Вопросы готовности (психологической и социальной) к осуществлению профессионального выбора изучались *Е.А. Климовым*. Ученый выделил несколько стадий профессионального самоопределения, на основе которых можно планировать педагогические мероприятия по предпрофильной подготовке и дальнейшему профильному обучению. Так, в возрасте 11–12 лет у учащихся интенсивно развиваются функции самоконтроля, самоанализа, планирования; начиная с 11–12 лет до 14–18 лет формируется стадия подготовки к труду и соответственно к осознанному выбору профессии [3]. Таким образом, до 12 лет, по сути, может вестись интенсивная подготовка к выбору профиля обучения в старшей школе, и чем успешнее она осуществляется, тем эффективнее будет и процесс профильного обучения.

Согласно возрастной градации *Е.В. Бондаревской*, учащиеся в подростковом возрасте – в 12–14 лет проходят процесс культурной самоидентификации, обретения позиций человека культуры, включаясь в процесс выбора ценностей, в том числе профессиональных [2], а *И.А. Рудакова*, обобщая позиции ряда ученых, делает вывод о том, что процесс профессионального самоопределения представляет собой задачу на смысл [11]. Исходя из обозначенных акцентов, можно говорить о том, что предпрофильная подготовка прочно базируется на ценностной основе, а ее организация должна учитывать ценностный аспект, аспект культурной и социальной идентификации личности.

Р.М. Мелекесова отмечает: для того чтобы предпрофильная подготовка дала ожидаемый результат, необходимо использование адекватных педагогических средств. Результатом же предпрофильной подготовки является осознанное профессиональное самоопределение учащихся, наличие готовности к совершению профессионального выбора после окончания старшей школы [7].

Литература

1. *Аскарова М.А.* Реализация модели непрерывного профильного образования в многомерном пространстве лица // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2011. № 4.
 2. *Бондаревская Е.В.* Ценности личностно ориентированного образования // Педагогика. 1995. № 4.
 3. *Климов Е.А.* Психология профессионального самоопределения. Ростов н/Д: Феникс, 1996.
 4. *Кунаш М.А.* Роль индивидуальных образовательных маршрутов в формировании познавательной компетентности старшеклассников в условиях предпрофильной подготовки // Профильная школа. 2012. № 3.
 5. *Ложникова Н.А., Мильситова С.В.* Предпрофильная подготовка учащихся 8–9-х классов как основа для выбора профиля обучения в старшей школе // Вестник КемГУ. Сер.: Педагогика. 2009. № 4.
 6. *Макотрова Г.В.* Педагогический опыт использования сети Интернет в процессе индивидуализации развития исследовательских качеств личности старшеклассников // Профильная школа. 2012. № 3.
 7. *Мелекесова Р.М.* Предпрофильная подготовка учащихся основной школы на основе образовательных проб: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ижевск, 2011.
 8. *Николина В.В., Трубина И.С.* Элективный курс «Я в профессии» – средство формирования коммуникативной компетентности учащихся // Профильная школа. 2012. № 3.
 9. *Парамонова Т.Б., Коничева Т.В.* Предпрофильная и профильная подготовка как механизм реализации компетентностного подхода // Вестник Череповецкого государственного университета. 2009. № 3.
 10. *Резапкина Г.В.* Отбор в профильные классы. М.: Генезис, 2005.
 11. *Рудакова И.А.* Выбор профиля обучения учащимся на этапе предпрофильной подготовки как решение задачи на смысл // Наука 21 век: вопросы, гипотезы, ответы. 2014. Т. 1. № 1.
 12. *Сайниев Н.С.* Предпрофильная подготовка школьников в условиях модернизации российского образования // Сибирский педагогический журнал. 2009. № 5.
-
-

ТРУДНОСТИ ПРОЦЕССА АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ УЧРЕЖДЕНИЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И СПОСОБЫ ИХ РАЗРЕШЕНИЯ

*И.Б. Цилюгина, доцент
Башкирского государственного
педагогического университета
им. М. Акмуллы, канд. пед. наук*

Социально-экономические изменения, происходящие в обществе, размытость социокультурных ориентиров, уменьшение воспитательных возможностей семьи приводят к разнонаправленной активности подростков, их психоэмоциональной неустойчивости, падению обучаемости и воспитуемости, следствием чего являются трудности процесса адаптации студентов-первокурсников учреждений среднего профессионального образования.

Специфика профессиональной школы определена тем, что именно в ней закладываются основы будущей профессионально компетентной личности. Сложности адаптации студентов возникают именно на начальных этапах обучения в колледже, техникуме, училище и обусловлены рядом характерных особенностей: учреждения СПО представляют для подростков новую систему обучения, которая отличается от школы и характеризуется большим объемом изучаемого материала, повышенным уровнем самостоятельности студентов и их ответственности. Процесс адаптации протекает как приспособление к новой системе обучения, новым условиям учебы. Вхождение в студенческий коллектив сопровождается существенной перестройкой жизни, психического и психологического состояний студента.

Исследователи различают дидактическую, социально-психологическую и социально-профессиональную адаптацию.

Рассмотрим особенности *дидактической адаптации*.

Необходимым условием успешной деятельности студента является освоение новых для него особенностей учебы в учреждении СПО. На протяжении начальных курсов складывается студенческий коллектив, формируются навыки и умения рациональной организации умственной деятельности, осознается призвание к избранной профессии, вырабатывается оптимальный режим труда, досуга и быта, устанавливается система работы по самообразованию и самовоспитанию профессионально значимых качеств личности.

Период адаптации, связанный с ломкой прежних стереотипов, может на первых порах обусловить и сравнительно низкую успеваемость, и трудности в общении. У одних студентов выработка нового стереотипа проходит скачкообразно, у других – ровно. Несомненно, особенности этой перестройки связаны с характеристиками типа высшей нервной деятельности, однако социальные факторы имеют здесь решающее значение. Знание индивидуальных особенностей студента, на основе которых строится система включения его в новые виды деятельности и новый круг общения, дает возможность избежать дезадаптационного синдрома, сделать процесс адаптации ровным и психологически комфортным.

К негативным факторам относятся различные варианты авторитарного стиля руководителя, неправильная и нерациональная организация образовательного процесса и учебной деятельности.

Можно выделить четыре уровня приспособительных реакций к обучению. Высокая адаптированность: у студентов с высоким уровнем мотивации и производительности, при отличной, хорошей, удовлетворительной успеваемости и адекватной самооценке. Средняя адаптированность: студенты с высоким уровнем производительности, недостаточной мотивацией, индифферентным отношением к процессу обучения, при отличной, хорошей, удовлетворительной успеваемости. Низкая адаптированность: при высоком уровне тревожности, связанном с неудачами в процессе обучения, при неадекватной самооценке, трудностях общения с окружающими. Деадаптация: у студентов с неадекватной самооценкой, при отсутствии мотивации, при удовлетворительных и неудовлетворительных отметках.

Исследования показывают, что первокурсники не всегда успешно овладевают знаниями отнюдь не потому, что получили слабую подготовку в средней школе, а потому, что у них не сформированы такие черты личности, как готовность к учению, способность учиться самостоятельно, контролировать и оценивать себя, владеть своими индивидуальными особенностями познавательной деятельности, а также умение правильно распределять свое рабочее время для самостоятельной подготовки.

Многие первокурсники на первых порах обучения испытывают большие трудности, связанные с отсутствием навыков самостоятельной учебной работы: они не умеют конспектировать лекции, работать с учебниками, находить и добывать знания из первоисточников, анализировать информацию большого объема, четко и ясно излагать свои мысли. Поэтому одной из основных задач работы по успешной адаптации первокурсников является разработка и внедрение методов рационализации и оптимизации самостоятельной работы.

Под *социально-психологической адаптацией* мы будем понимать приспособление индивида к группе, взаимоотношения с ней, выработку собственного стиля поведения. У подростка формируется потребность быть взрослым, осознавать себя личностью, отличной от других людей. Отсюда стремление к самоутверждению, самореализации, самоопределению, которые могут стать причиной неадекватных реакций. Под-

ростки хотят найти свое место в коллективе, во взаимоотношениях с одноклассниками, занять определенное положение внутри коллектива. Отношение к учебе станет положительным только в том случае, если оно будет способствовать улучшению положения обучающегося в коллективе. Несформированность умения контактировать с другими людьми, владеть необходимыми навыками общения, способностью определять для себя оптимальную позицию в отношениях с окружающими порождают типичные проблемы общения, когда подросток либо активно, часто с агрессией, отвергается одноклассниками, либо просто ими игнорируется. И в том и в другом случае он глубоко переживает психологический дискомфорт, имеющий явно дезадаптирующее значение.

Особенностью *социально-профессиональной адаптации* является своеобразие вхождения в специальность и общество, т.е. овладение нормами и функциями будущей профессиональной и социальной деятельности.

Актуальность проблемы адаптации студентов к учебно-профессиональной деятельности в учреждении СПО обусловлена тем, что в период обучения закладываются основы профессионализма, формируется потребность и готовность к непрерывному самообразованию.

Ведущей трудностью социально-профессиональной адаптации является неопределенность мотивации выбора профессии, недостаточная психологическая подготовка к ней.

В качестве критериев успешной адаптации студентов-первокурсников к условиям обучения мы выделяем:

- наличие адаптивных способностей;
- осознанное принятие и выполнение норм коллективной жизни;
- адекватное отношение к педагогическим воздействиям;
- активное участие в жизни студенческого коллектива;
- удовлетворенность своим социальным статусом и отношениями.

В качестве основных трудностей, препятствующих процессу адаптации личности студента к новым для него условиям учебного заведения можно выделить следующие:

1. Формальные трудности, т.е. трудности, связанные с новой организацией учебного

процесса в учреждении среднего профессионального образования и касающиеся познавательного-информационного приспособления к новому окружению, его структуре, особенностям содержания обучения в нем, его традициям, а также к своим новым обязанностям.

2. Трудности социального характера, т.е. трудности общения и коммуникации, трудности социализации иногородних студентов, неудовлетворенность социометрическим статусом, во многом связанные с трудностями первого блока.
3. Дидактические трудности возникают при активном освоении новых, отличных от школьных, форм занятий, видов работ, необходимых навыков, приемов, способов решений. Сложность адаптации в аспекте данного блока зависит от широты и содержания, разнообразия видов деятельности, интереса к ней, мотивации.
4. Личностный блок включает в себя трудности, обусловленные проблемами эмоциональной сферы, психологических и психических особенностей личности, самоорганизации.

Все эти трудности различны по своему происхождению. Одни из них объективно неизбежны, другие носят субъективный характер и связаны со слабой подготовкой, дефектами воспитания в семье и школе.

Во всех учреждениях СПО специально планируется система мероприятий, способствующая адаптации первокурсников к условиям обучения. К числу наиболее важных мероприятий относятся: работа по формированию и комплектованию академических групп; ритуал «Посвящение в студенты» и чтение курса «Введение в специальность»; выступления ведущих преподавателей в группах; знакомство с историей учебного заведения и выпускниками, прославившими его; организация консультационных пунктов в общежитии силами преподавателей и студентов-старшекурсников; введение ежемесячной аттестации, что позволяет контролировать самостоятельную работу студентов, вовремя оказывать им необходимую помощь.

В течение первого полугодия исследуется уровень социальной и профессиональной адап-

тации, уровень профессиональной и учебной мотивации; определяется уровень выработки профессионально важных качеств обучающихся.

В начале учебного года в группах первого курса проводятся анкетирование на тему «Адаптация в учреждении СПО», диагностика уровня адаптации студентов первого курса к условиям обучения в техникуме (Методика определения социальной адаптации человека А. Антоновского), уровня общительности (Методика оценки уровня общительности, тест В.Ф. Ряховского). Для изучения межличностных отношений, групповой сплоченности и качества социально-психологического климата используются следующие методики: Диагностика межличностных отношений в группе Т. Лири, Опросник «Я среди людей» И.В. Дубровина; эффективной остается методика «Социометрия», позволяющая не только определить статус студента в группе, но также многообразие всех внутригрупповых сопровождений.

Для изучения мотивации студентов первого курса проводятся анкетирования на темы: «Мотивы поступления в учреждение СПО», «Учебная мотивация». Вводятся дополнительные тестовые методики: изучение профессиональных интересов, уровня самостоятельности, уровня воспитанности, эмоционального состояния студентов, изучение самооценки и уровня притязаний.

Необходимо для студентов первого курса проводить тренинги на сплочение: «Коммуникативно-двигательный адаптационный тренинг», «Будем знакомы», «Тренинг общения», «Тренинг саморегуляции психоэмоциональных состояний»; тренинговые упражнения: «Мы – группа», «Я – студент», «Будем знакомы», «Познай себя и сделай первый шаг», «Лабиринты общения», «Это здорово».

К примеру, такие классные часы, как «Я в мире взрослых», позволят познакомить студентов с работой социально-психологической службы учебного заведения и с психологическими особенностями подросткового периода. Беседы на такие темы, как «Экзамен на «отлично»», «Как справиться со стрессом», «Как сформировать желание учиться», «Развитие общительности», «Социально значимые заболевания», «Преодоление неуспеваемости», «Вредные привычки», облегчают адаптацию студентов к новой социальной среде, подготовку к экзаменам.

Таким образом, знание основных видов адаптации студентов-первокурсников учреждений среднего профессионального образования, трудностей, препятствующих процессу адаптации, использование основных методов исследования успешности адаптации, а также различных методов и форм работы педагогического коллектива в рамках разрешения трудностей процесса адаптации студентов-первокурсников позволяет организовать процесс их адаптации более успешно.

Литература

1. *Бирюкова М.В.* Адаптация студентов к обучению в среднем профессиональном учебном заведении: трудности, проблемы, пути решения // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. 2008. №12 (88).
 2. *Колобков В.Ф.* Моделирование системы профессиональной адаптации студентов средних специальных учебных заведений. М.: ИПР СПО, 2005.
 3. *Профессиональная педагогика / под ред. С.Я. Батышева и А.М. Новикова.* М.: Ассоц. «Проф. образование», 2010.
 4. *Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А.* Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. М.: Прайм-Еврознак, 2006.
-
-

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ШКОЛЕ НАЧИНАЮЩИХ ПЕДАГОГОВ

*О.Г. Згурян, зав. учебной частью
Тираспольского филиала
Московской академии
экономики и права (ТФ МАЭП)*

Повышение значимости профессионального образования для развития Приднестровского региона определило новые аспекты в понимании профессиональной подготовки специалиста. Инновационные процессы в высшем профессиональном образовании приводят к тому, что высокий уровень знаний по предмету и владение изученной методикой его преподавания уже не могут в полной мере обеспечить высокий уровень профессиональной подготовленности (компетентности) педагога.

Профессиональная компетентность педагога – обладание профессиональными компетенциями в совокупности с индивидуальным стилем педагогической деятельности. Собственный стиль педагогической деятельности диктуется индивидуальными особенностями: познавательными процессами, ощущениями и восприятием, методическим мышлением, методической креативностью и др. Выражается в способах конструирования (моделирования) процесса обучения и решения педагогических задач в целом. Поэтому профессиональная компетентность конкретного педагога имеет внутреннюю логику развития, которая не сводится к простому суммированию всех ранее освоенных компетенций.

Изучение и анализ практики работы молодых и начинающих педагогов (группа из 12 человек) ТФ МАЭП показали, что многие из них недостаточно владеют современными педагогическими и информационными технологиями обучения. Активные и модульные технологии обучения, педагогическое моделирование, организация

проектной и исследовательской деятельности студентов, создание портфолио и другое недостаточно отражены в реальной педагогической практике на всех ступенях обучения в академии.

При опросе молодых и начинающих педагогов об использовании ими информационно-коммуникационных технологий или их элементов на своих занятиях были получены следующие результаты: используют и могут поделиться опытом – 21%; могут применить готовую презентацию – 49%; вероятно смогут, если кто-нибудь поможет – 54%. К использованию компьютера в процессе обучения относятся положительно – 58%, в то же время активно используют компьютер в профессиональной деятельности – 38%, используют фрагментарно на занятиях и при подготовке к ним – 43%. Некоторая часть начинающих (особенно молодых) педагогов не стремится к внедрению инноваций, особенно связанных с использованием компьютера (интернета, электронной почты, интерактивных досок, локальных систем, корпоративной социальной сети и т.п.), недостаточно гибко владеет новыми методами (кейс-метод и проблемные технологии) и методиками (модульного обучения), активными технологиями обучения.

Основные причины такого состояния дел у начинающих и молодых педагогов в недостаточной сформированности у них необходимых профессиональных компетенций и неэффективной организации в учреждении образования системы повышения квалификации недавно работающих педагогов. Курсы повышения

квалификации педагогов в Приднестровье проходят раз в пять лет по единообразным планам и программам, без учета педагогических нововведений, личностных особенностей самих педагогов и условий их профессиональной деятельности.

Примерно лишь два-три из 10 педагогов, окончивших курсы повышения квалификации, используют компьютер в своей профессиональной деятельности хотя бы фрагментарно. Чаще всего это распечатка заданий, контрольных работ или тестов по вариантам, иногда использование компьютерных презентаций (на открытых занятиях) или электронной почты.

Начиная с 2008 г. в ТФ МАЭП работает школа начинающего педагога (ШНП), в которой формируется профессиональная компетентность педагогов путем рационального сочетания информационных и деятельностных технологий обучения, смещения критерия оценки результатов обучения с уровня обученности на уровень сформированности компетенций, дальнейшее профессиональное развитие в течение всей профессиональной деятельности.

Разработанная модель методической работы позволяет сформировать профессиональную компетентность педагога с учетом личностного компонента на каждой ступени обучения в ШНП (в течение трех лет) путем перехода от использования отдельных методик и технологий обучения к целостной системе.

Нами выделены главные направления формирования профессиональной компетентности начинающих педагогов в ШНП:

- анализ профессионально-педагогических ситуаций с целью осознания противоречия и выделения пути его разрешения;
- критический анализ известного педагогического опыта, обнаружение его неэффективности, непродуктивности, нерациональности, односторонности и умение это доказательно (обоснованно) представить;
- теоретическое построение и практическая реализация (демонстрация) эффективных, продуктивных, рациональных путей разрешения проблемных, спорных предметно-педагогических ситуаций;
- систематизация, обобщение своего и чужого опыта, построение взаимосвязей,

обоснование возможностей переноса логики решения данной проблемы в различные сферы предметной, педагогической или методической деятельности.

Общепедагогические компетенции проявляются в профессиональной деятельности всех педагогов академии и характеризуются нами как интегрированные качества личности, которые сложны для измерений.

Специальные компетенции формируются на основе знаний, умений, способов деятельности, проявляются в определенных видах деятельности педагога и поддаются измерению.

Методическая составляющая формируемых профессиональных компетенций, занимающая ведущее место в готовности педагога к профессиональной деятельности, интегрирует специально-научные, психологические и педагогические знания и умения, носит выраженный прикладной характер и представляет собой развернутую систему знаний, умений и способов деятельности по построению процесса обучения, включая информационный, деятельностный, коммуникативный, рефлексивно-аналитический компоненты.

Результаты сопоставительного анализа теоретической и практической готовности полученных данных в контрольной и экспериментальной группах представлены на рисунке 1 (с. 48).

Результаты сопоставительного анализа креативной готовности полученных данных в контрольной и экспериментальной группах представлены на рисунке 2 (с. 48).

Уровень сформированности профессиональных компетенций начинающих и молодых педагогов ШНП оценивался по показателям готовности к построению своей траектории обучения – мотивационная, теоретическая, практическая, креативная готовность.

На основе обработки полученных данных мы пришли к выводу, что формирование профессиональной компетентности начинающих педагогов в ШНП привело к повышению качества обучения, росту их самостоятельности, усилению мотивации к использованию активных технологий обучения и средств ИКТ в учебной и профессиональной деятельности.

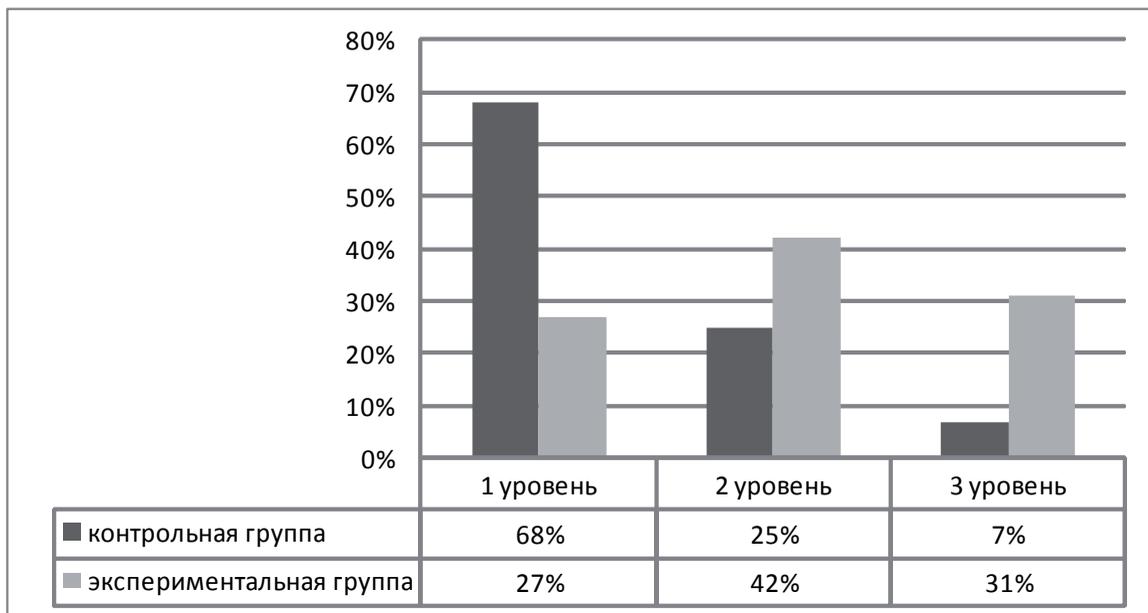


Рис. 1

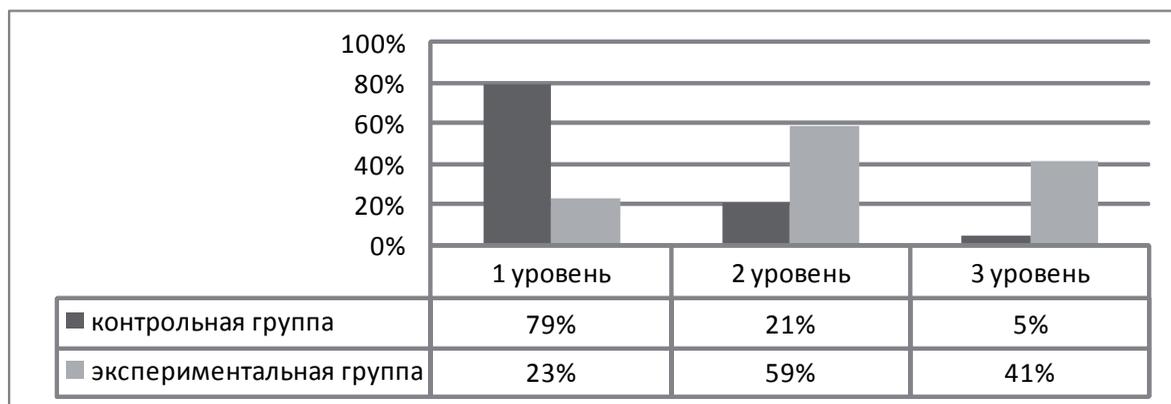


Рис. 2

Литература

1. Кахаров А.С. Направленность внутриорганизационного обучения на подготовку молодого преподавателя колледжа к проектированию индивидуальной методической системы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2013.
2. Климов Е.А. Пути в профессионализм: учеб. пособие. М.: Моск. психол.-соц. ин-т: Флинта, 2003.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е.С. Полат [и др.]. М.: Академия, 2008.
4. Patrasco Dumitru Tehnologu educationale. Chisinau, 2012.

ЭФФЕКТИВНАЯ МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПЕДАГОГА КАК ОДИН ИЗ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ИННОВАЦИОННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

*Г.Р. Козаева, зам. директора
Цхинвальского многопрофильного
колледжа (Республика Южная Осетия)*

Для удовлетворения потребностей современного общества и государства в системе профессионального образования происходят инновационные изменения в педагогической теории и практике. В образовательный процесс вводится иное содержание, иные подходы, формируется новый педагогический менталитет. Так как качество образовательного процесса напрямую зависит от способности педагогических работников внедрять инновации в процесс обучения, образовательным учреждениям необходимо работать над созданием такой системы методической работы, которая бы обеспечивала непрерывное развитие педагогов.

Учебный процесс в учреждениях среднего профессионального образования Южной Осетии дублирует учебную работу ссузов РФ, здесь действуют те же профессиональные стандарты, что и в России. Соответственно, методическая работа тоже строится в тесной взаимосвязи с российской. Поскольку в российском образовании провозглашен принцип вариативности, который дает возможность педагогическим коллективам образовательных учреждений выбирать и конструировать педагогический и методический процессы по любой модели, в Цхинвальском многопрофильном колледже идет поиск наиболее эффективной. При этом коллектив понимает, что методическая работа должна ориентироваться на получение, систематизацию и распространение передового педагогического опыта.

Необходимость методической работы в русле инновационного развития возникла в результате реструктуризации в 2010 г. Цхинвальского сельскохозяйственного техникума в многопрофильный колледж, объединивший уровни НПО и СПО. Кардинально поменялись и требования к педагогическим работникам. Большая часть преподавателей не была готова к изменениям в образовательном процессе, к инновационной

педагогической работе, которую продиктовали время и новые образовательные стандарты.

Современную методическую работу в системе начального и среднего профессионального образования можно рассматривать как систему методических мер, действий и мероприятий, которые базируются на достижениях психолого-педагогической науки и передовом педагогическом опыте. Цель методической работы – обеспечение качества процесса подготовки квалифицированных рабочих и специалистов посредством повышения методического и педагогического уровня педагогических работников. Достижение данной цели предполагает решение следующих задач: формирование комплекса программной, учебной и учебно-методической документации; совершенствование содержания профессионального образования на основе федеральных государственных стандартов начального и среднего профессионального образования третьего поколения; совершенствование аудиторной и самостоятельной работы обучающихся; внедрение в образовательный процесс современных технологий обучения и контроля, ориентированных на подготовку конкурентоспособных специалистов.

Мероприятия, запланированные в рамках методической работы, необходимо реализовывать через коллективные и индивидуальные формы методической работы. Коллективные формы методической работы обеспечивают развитие коммуникативных способностей преподавателей, мастеров производственного обучения, являются площадкой для обмена передовым опытом.

В Цхинвальском многопрофильном колледже также ведется работа над созданием условий для самостоятельной методической работы педагогов. При этом понимается, что этот процесс сугубо индивидуальный, добровольный. Но в век глобальной информатизации он должен стать для

каждого работника образования потребностью, привычкой. В качестве самостоятельной работы должно осуществляться изучение информации по проблемам образования и методической теме, над которой работает конкретный педагог; участие в коллективных формах методической работы; творческое общение с педагогическим сообществом, в том числе через интернет; самообразование; взаимопосещение занятий; открытые уроки.

Индивидуальную методическую работу педагога в СПО можно разделить на учебно-методическую, научно-методическую и организационно-методическую. Учебно-методическая работа предполагает деятельность, направленную на методическое и дидактическое обеспечение процесса обучения с учетом рекомендаций, выработанных в результате научно-методической деятельности. Итогом учебно-методической работы должен стать учебно-методический комплекс преподаваемой дисциплины, который в дальнейшем с повышением уровня педагогического мастерства педагога, освоением им и внедрением в процесс обучения новых методик и технологий обучения будет совершенствоваться.

Научно-методическая работа педагога ориентируется на исследование и обобщение передового опыта в целях развития процесса обучения; совершенствования его содержания и методик преподавания; разработки новых современных моделей (технологий) обучения и воспитания; поиска новых принципов, закономерностей, методов, форм и средств организации учебного процесса. Результат этой деятельности может быть выражен как в освоении педагогом современных методик и технологий обучения, так и в публикациях собственного инновационного опыта. Издание методических пособий, участие в научно-практических конференциях, конкурсах профессионального мастерства, мастер-классы для других педагогов – все это также характеризует результат методической работы педагога данного направления.

В условиях внедрения ФГОС в образовательное пространство Южной Осетии одним из направлений методической деятельности может стать экспертно-методическая работа. Данное направление предусматривает участие педагогов в работе экспертных комиссий, в составе жюри

на конкурсах профессионального мастерства, разработку инновационных методических продуктов и т.п. Планирование методической работы педагога должно осуществляться в форме плана методической работы, программы развития педагога, схемы методической деятельности. Вне зависимости от выбранной формы планирования ее структура должна четко отражать перспективное развитие педагогического работника и предусматривать меры, которые обеспечат его соответствие современным квалификационным требованиям или квалификационной категории (имеющейся или планируемой). Инновационная деятельность, протекающая в русле методической работы, предполагает также создание новой позиции личности по отношению к миру, к педагогической науке, к обучению студента и к себе. Она освобождается от авторитарных претензий на единственную точку зрения, открывается всему богатству форм педагогического опыта.

Стратегию методической работы в колледже сегодня определяет методический совет. В соответствии с планом работы методического совета проводятся заседания по различным проблемам образования в колледже. Для решения существующих проблем перед методическим советом Цхинвальского многопрофильного колледжа были поставлены основные задачи:

1. Организация оптимального учебно-воспитательного процесса на базе личностно ориентированного и компетентностного подходов.
2. Оперативное решение учебно-воспитательных и научно-методических вопросов.
3. Внедрение новых технологий обучения и воспитания.
4. Развитие мировоззрения, профессионально-ценностных ориентаций, убеждений педагогов, адекватных задачам развития колледжа.
5. Совершенствование системы мониторинга и диагностики успешности образовательного процесса, уровня профессиональной компетентности и методической подготовки педагогов.
6. Оказание помощи преподавателям в реализации принципов инновационных и методических приемов обучения и воспитания.

7. Организация непрерывной системы повышения квалификации педагогов.
8. Доведение до сведения педагогов нормативных и законодательных инициатив в сфере образования.
9. Совершенствование содержания, форм и методов обучения студентов.
10. Обобщение и внедрение опыта по методической проблеме колледжа на региональном уровне.

Данные направления работы обеспечивают преемственность, системность методической работы, способствуют формированию современной системы диагностики успешности профессионально-педагогической деятельности преподавателей и повышению качества образовательного процесса. Ожидаемыми результатами при выполнении поставленных задач будут:

1. Разработка и осуществление мероприятий по развитию творческого потенциала педагогических работников.
2. Совершенствование профессиональных качеств преподавателей.
3. Повышение уровня научной, профессиональной и методологической культуры педагогов.
4. Повышение методического и профессионального уровня преподавания учебных дисциплин.
5. Обеспечение единого образовательного пространства, расширение педагогического опыта.
6. Повышение педагогического мастерства, выявление лучших талантливых преподавателей.
7. Обеспечение методического сопровождения учебного процесса.
8. Вовлечение педагогов в инновационную деятельность.

Необходимо помнить, что инновационное поведение – это не приспособление, а максималь-

ное развитие личности, индивидуальности. И от того, насколько педагоги сами нацелены на инновационный процесс, насколько компетентны в вопросах нововведений, будет зависеть успешное развитие образовательного учреждения и рост профессионализма педагогического коллектива.

Литература

1. *Гершунский Б.С.* Философия образования для XXI века. М.: Совершенство, 1998.
2. *Глебова Л.Н., Щелина Т.Т.* Профессиональное развитие педагога в контексте модернизации образования // Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования: сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. (24–25 мая 2013 г.). М.: Буки Веди, 2013.
3. *Изотова П.А.* Комплексная методика обучения студентов ссузов основам исследовательской деятельности (на примере технического колледжа): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2007.
4. *Лизинский В.М.* О методической работе в школе. М.: Центр «Пед. поиск», 2001.
5. *Нехорошкова С.И., Вашуткин А.С., Матчина И.Ю.* Учебно-исследовательская работа в среднем специальном учебном заведении. Арангельск, 2006.
6. *Пастухова И.П., Гоголева И.И.* Научно-методическая работа в среднем специальном учебном заведении: моделирование и организация: науч.-метод. пособие. М.: Б-ка журн. «СПО», 2007.
7. *Тимофеев В.П.* Повышение эффективности образовательного процесса в средних специальных учебных заведениях технического профиля Российской Федерации: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2011.

ИСТОКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ XVIII ВЕКА

*Л.А. Рапацкая, доктор пед. наук, профессор,
Н.Е. Косовцов, аспирант
(Московский государственный гуманитарный
университет им. М.А. Шолохова)*

Русское музыкальное искусство XVIII в. прошло сложный путь освоения европейского музыкального языка и светских жанров. Рассматривая этапы развития отечественной музыки XVII–XVIII вв. и ее основные стилевые направления, мы выделяем три периода [6].

Первый период охватывает конец XVII – два начальных десятилетия XVIII в. и несет отпечаток преобразований Петра Великого, правившего страной с 1682 по 1725 г. В это время были заложены основы светской культуры, выпестована просветительская идеология, утверждающая воспитательную, назидательную роль искусства в обществе.

«Музыка петровской эпохи во многом сохранила “инерцию движения”, заданного предшествующим веком. Продолжил свое развитие жанр барочного партесного концерта... Достижения светской музыки в петровскую эпоху кажутся весьма скромными. Самым любимым “массовым музыкальным жанром” был *кант* — трехголосная бытовая песня без инструментального сопровождения, созданная на основе светского поэтического текста» [6].

Второй период в развитии русского музыкального искусства приходится на 30–50 гг. XVIII в. (что совпадает с временем правления Анны Иоанновны и Елизаветы Петровны). В музыкальном искусстве партесный концерт сменяется более развитым барочным многоголосием, достигшим высот в творчестве *М.С. Березовского*. В это же время закладываются представления о классических инструментальных жанрах и опере.

Наиболее значимым периодом для развития русской музыки был *третий период*, охватывающий 60–90 гг. XVIII в. (время правления Екатерины Великой). Этот период стал кульминацией русского просвещения, когда «в музыкальном искусстве происходит становление первой светской композиторской школы. Композиторскую школу екатерининской эпохи с полным основанием можно назвать санкт-петербургской, так как именно в Северной столице расцвел талант самых ярких ее представителей. В их числе основоположники русской оперы *В.А. Пашкевич* и *Е.И. Фомин*, мастер инструментальной музыки *И.Е. Хандошкин*, выдающиеся творцы классического духовного концерта *М.С. Березовский* и *Д.С. Бортнянский*, создатели камерной “русской песни” *О.А. Козловский* и *Ф.М. Дубянский* и др.» [6]. Следует отметить, что именно в этот период в России начинают функционировать первые зарубежные оперные труппы, что способствует развитию общественного интереса к светским вокальным жанрам.

История музыки свидетельствует: первая опера, написанная на русский текст, была исполнена в 1755 г., когда придворный капельмейстер неаполитанец *Франческо Арайя* написал либретто *А.П. Сумарокова* оперу «Цефал и Прокрис», составленную на основе сюжета VII книги «Метаморфоз» римского поэта *Овидия* (стихотворное лирико-драматическое повествование о любви двух героев, по-русски искренних в проявлении чувств). В ней впервые выступили русские певцы. С точки зрения русской исполнительской культуры мы не можем не расценивать

этот факт как первое выступление русских оперных певцов. Большинство исполнителей в опере «Цефал и Прокрис» были русские дети, из которых старший едва ли достигал 14 лет.

В данной статье мы попытаемся ответить на мало изученные вопросы: какое музыкальное образование получили эти дети? Возможно предположить, что голоса юных исполнителей еще не мутировали и находились в детском состоянии, тогда на сколь высоком уровне и по каким методическим приемам обучения проходил образовательный процесс той эпохи?

Известно, что методы обучения пению в детском возрасте имеют некоторые отличия от методов обучения взрослых певцов, и это в первую очередь связано с недостаточной физиологической готовностью детского голосового аппарата к тяжелым физиологическим и психологическим нагрузкам, воздействующим на несформированный голосовой аппарат и неокрепший детский организм в целом. Таким образом, представляется весьма актуальным изучение используемых методов вокально-педагогической практики в XVIII в.

Как известно, в России первой половины XVIII в. первичные вокальные навыки малолетние певчие могли получить только в храме. Поэтому с большой долей достоверности можно отметить, что певчие еще при обучении в храме имели возможность приобрести такие прочные и правильные технические вокальные навыки, что исполнение итальянских партий было им доступно. Однако это не означает, что они могли сразу перейти к исполнению сложной итальянской оперной музыки. Историки не располагают материалами о том, кто и как помог этим детям перейти от храмового к оперному пению. Поэтому выскажем несколько предположений.

Дети должны были обладать хорошими голосами с диапазоном, удовлетворяющим требованиям оперы. При этом единственным для них источником методических указаний могло быть только церковное пение и обучение ему в хорах. Если мы обратимся к этому источнику первоначального обучения, то найдем там множество указаний чисто методического характера, не говоря уже о том, что музыкально-теоретические знания и музыкальная культура проникли на Русь именно при посредстве церковного пения [5]. Поэтому с большой долей достоверности можно

предположить, что были итальянские учителя, одним из которых являлся придворный композитор *Франческо Арайя*, прибывший в Россию по приглашению императрицы Анны Иоанновны. Известно, что с ним прибыли для работы по контракту и несколько оперных итальянских певцов.

Изучая истоки музыкального образования в России, *Е.В. Николаева* в своем исследовании отмечает: «В начальный период освоения Русью певческих традиций византийского культового пения образование в этом направлении еще не носило и не могло носить массового характера. Как известно, христианство распространялось на Руси сравнительно медленно. Только в период княжения Ярослава Мудрого вера христианская, по свидетельству «Повести временных лет», стала «плодиться и расширяться». Соответственно возросла и потребность русской православной церкви в профессионально обученных певчих, подготовке которых начали уделять все большее внимание» [4].

Известно, что опыт создания киевскими князьями первых отечественных школ по подобию европейских не получил в Древней Руси сколько-нибудь существенного развития. В отличие от стран Европы основными центрами русского музыкального образования на протяжении многих веков являлись монастыри и княжеские дворы.

Своеобразной формой певческой школы Древней Руси по существу были сами церковные хоры. В основе их организации, по свидетельству исследователей, лежали принципы иерархии и подобия (единообразия).

Принцип иерархии, как указывает в своей работе *Е.В. Николаева*, проявлялся прежде всего в особой организации церковного хора по станицам. Так называлась группа певчих, состоявшая, как правило, из 5–6 человек, которой присваивался определенный разряд. Самое высокое положение в иерархии церковного хора занимали певцы первой станицы, несколько ниже – певцы второй станицы и т.д. «Путь от низших станиц к высшим исчислялся для певчего десятилетиями. Проследивая, насколько это возможно по архивным документам конца XV – первой половины XVII в., творческий путь большого числа придворных певчих дьяков и монастырских клирошан, общий певческий стаж, предшествующий зачислению певца в высшую станицу, составлял, как правило, от 19 до 27 лет. Следовательно, можно

предположить, что все эти годы и являлись для певчих в какой-то мере разными стадиями ученичества... Вне зависимости от профессиональной одаренности певца, он должен был пройти две высшие ступени в иерархической организации хора» [4].

Учителями меньших певчих были, как правило, певцы первой, несколько реже второй по рангу станицы. Вместе с тем анализ трудов отечественных медиевистов показал, что им поручалось обучение певчих главным образом в рамках того хора, в составе которого они пели сами. «Принципы иерархии и подобия претворялись не только на уровне отдельно взятого церковного хора, но и на уровне организации певческого православного пения в масштабах всей страны. На верхней ступени в иерархической системе церковных хоров находился хор, состоящий на службе при великокняжеском дворе, а со времени венчания русских князей на царство, соответственно, при царском дворе» [4].

С точки зрения методической составляющей образовательного певческого процесса большое значение для развития певческого церковного образования в России принадлежит собору 1667 г., когда была созвана новая комиссия, в которую вошли старец А. Мезенец, певчий патриарший дьяк Федор Константинов, ярославец Кондратий Илларионов, Григорий Нос из Вологды и Фаддей Никитин из Усожья. Комиссия составила истинноречный Ирмологий знаменного распева по никоновскому тексту, но вместо красных шайдуровских помет были поставлены черные и, кроме того, текст был снабжен «признаками» А. Мезенца. Итоги работы комиссии имели большое значение с точки зрения развития методологии певческого церковного искусства.

Указания на динамическую, техническую и эстетическую сторону исполнения существовали уже в XVI в. Требовалось петь «разумно», не нарушать словесных ударений и знаков препинания. Мелодия должна была соответствовать характеру исполняемого текста и носить строгий, «важный» и умирительный характер. Певец должен был искусно владеть голосом и сохранять естественные его пределы (по-видимому, не выходить из рамок естественной силы). Еще VI Вселенский собор предписывал, чтобы поющие «не употребляли бесчинных воплей, не вынуждали

из себя неестественного крика», вели строгую нормальную жизнь (гигиена и режим певца), что является самым надежным средством к сохранению голоса в надлежащем порядке и чистоте. Тихое и тихогласное пение (*p* и *pp*) должно быть слышно всем: певцу следует петь кротким и тихим голосом; петь велегласно — в полный голос (*f*) и высочайшим голосом (*ff*) можно также, но не доводя голос до крика. В первом правиле, по-видимому, имеется в виду оперное *piano*. Петь косо — значило петь *lento, sostenuto*, но однако так, чтобы медленность исполнения не утомляли певца и слушателя. Имело ли *sostenuto* значение опоры звука, как в итальянской вокальной терминологии, точно установить нельзя [2].

Одним из важнейших требований, зафиксированных в церковных документах, было ясное произношение. В приведенной выше цитате автор вполне правильно замечает, что главная цель храмового пения — отчетливо выговаривать слова. Таким образом попутно вырабатывалась хорошая дикция.

Таким образом, исходя из приведенных материалов, нельзя не прийти к заключению, что в храмовом пении эпохи Древней Руси (XI – XVII вв.) певец приобретал все важнейшие вокальные навыки. Если добавить, что большинство из молодых певцов обладало хорошими вокальными данными, то становится понятным, почему некоторые из них, вероятно лучшие, могли с успехом исполнять итальянские оперы и даже соперничать с итальянскими певцами.

Многочисленные исторические документы свидетельствуют о высоком художественном уровне хорового исполнительства в России XVIII в., развитие которого было главным образом связано с церковным пением. Исследователь детского хорового пения Г.П. Стулова отмечает: «Бесспорным является факт зависимости тембрового звучания голоса от характера исполняемого произведения. Стиль духовных песнопений с самого начала определил основные характеристики звучания детских голосов: легкие и звонкие по тембру, умеренные по силе, в удобной, преимущественно средней, тесситуре. Все это создавало условия для настройки певческих голосов на фальцетное или близкое к нему звучание» [7].

Таким образом, одним из источников развития русской вокальной школы было церков-

ное пение. В контексте храмовых служб певцы осваивали приемы кантилены, которые в будущем переросли в навыки итальянского *bel-canto*.

Исторические свидетельства говорят, что в XVIII в. эталоном для придворных хоров в плане их организационной структуры, особенностей исполняемого певческого материала и исполнительских традиций служил хор государевых певчих дьяков. По мнению ученых, он был организован Иваном III вскоре после его женитьбы на Софье Палеолог в 1472 г. и позднее, в 1763 г., преобразован в Придворную певческую капеллу. Хор государевых певчих дьяков, а они входили в личный штат царя, участвовал в царском богослужении и в торжественных официальных приемах, сопровождал государя в походах и парадных выездах. Кроме того, как пишет в своей «Истории музыкального развития в России» композитор и историк *М.М. Иванов*, певчие Придворной певческой капеллы (дети и взрослые) иногда вовлекались в деятельность придворной итальянской оперы для исполнения хоровых партий [3]. В то время придворной итальянской оперой руководил неаполитанец *Франческо Арайя*, написавший первую оперу с русским текстом.

В Капелле шла постоянная учебная, педагогическая и методическая работа с певчими. Они обучались не только пению, но и конкретным музыкальным дисциплинам, а также игре на музыкальных инструментах; этим достигался высокий уровень профессионализма. Достаточно отметить, что Придворная певческая капелла была лучшим хором России, поставленным на недостижимую высоту поколениями регентов. В 1767 г. в Капелле числилось 100 певчих, преимущественно выходцев с Украины. Бортнянский, став ее директором, выбирал для нее лучшие голоса из архиерейских хоров по всей России, боролся с дурными певческими привычками (крик и т.д.) и довел Капеллу до высшего совершенства. В 1741 г., по распоряжению императрицы Анны Иоанновны, в украинском городе Глухове была учреждена специальная певческая школа, которая готовила детей из духовенства, казачества и мещан для пополнения Придворной певческой капеллы.

Наиболее ценным документом последующего времени в методическом отношении была

инструкция Капеллы 1836 г., которая давала несколько важных методических указаний.

В своих исследованиях истоков вокальной педагогики XVI–XVII вв. *В.А. Багадуров* отмечает одну из работ монаха, дирижера и учителя пения монастырского хора Венеции *Людовико Цаккони* [1]. В своих очерках *В.А. Багадуров* приводит следующие цитаты из его работы: «Добрая метода требует, чтобы певчие все и каждый как в простом, так и в нотном пении произносили столь возможно чище и явственнее слова...» Запрещалось произносить «слова сквозь зубы, в нос», указывалось на недопустимость произношения «провинциального или местного из других губерний». «Добрый вкус требует, по мнению капеллы, избегать двух крайностей: излишней утонченности, приличной театру, и грубого крика, к которому особенно склонны богатые» (то есть, по-видимому, различные богатые покровители хоров, любители хорошего пения). «Доброта голосов, согласие их между собой, равновесие в силе, верность в тоне, простота, чистое, открытое, благородное произношение слов – вот совершенство, до которого следует доводить хор».

Данная инструкция, за исключением специальных требований церковного характера, может служить до сих пор руководством для хорошего исполнения.

Литература

1. *Багадуров В.А.* Очерки по истории вокальной методологии. М., 1929. Ч. 1.
2. *Багадуров В.А.* Очерки по истории вокальной педагогики. М.: Гос. муз. изд-во, 1956.
3. *Иванов М.М.* История музыкального развития в России. СПб., 1910. Т. 1.
4. *Николаева Е.В.* Музыкальное образование в России: историко-теоретический и педагогический аспекты: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2000.
5. *Разумовский Д.* Государевы певчие дьяки XVII в. // Музыкальный современник. 1917. № 7–8.
6. *Рапацкая Л.А.* История русской музыки. От Древней Руси до «серебряного века». М., 2013.
7. *Стулова Г.П.* Теория и практика работы с детским хором. М., 2002.

ИНКЛЮЗИВНОЕ МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ЗАРУБЕЖНЫЙ И ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ ОПЫТ

*А.А. Смирнов, преподаватель
Московского областного
базового музыкального колледжа
им. А.Н. Скрябина (г. Электросталь)*

Инклюзивное образование и само понятие «инклюзия» характеризуют сегодня не только учебный процесс, но и составляют идеологическую основу целого спектра педагогических, социальных, психологических, антропологических и нравственных задач. Слово «инклюзивный» означает принятие или «включение» лиц, имеющих образовательные проблемы, в том числе инвалидность, в среду учебных заведений общего типа.

Актуальность инклюзивных форм обучения обусловлена рядом факторов: в мире увеличивается число детей и молодых людей, имеющих проблемы в обучении, что вызвано экологическими, социальными, политическими и экономическими причинами. Перед обществом встает проблема: либо содержать этих людей за счет государства, либо, давая им образование, готовить их к полноценной трудовой деятельности. Кроме того, создание равных условий в образовании для всех граждан соответствует гуманистическим представлениям об обществе равных возможностей.

Инклюзивные формы обучения зародились в западной педагогической школе. В конце 1940-х – начале 1950-х гг. в ряде европейских стран и США учебные заведения общего типа стали принимать «особых» учащихся в группы с «обычными» детьми. Однако реальный старт инклюзивному образованию был дан в 1994 г. На Всемирной конференции по образованию детей, имеющих проблемы в обучении, состоявшейся в Саламанке (Испания), была принята концепция инклюзивного обучения [4], которая нашла свое отражение в резолюции, поддержанной участниками из 92 ведущих государств мира, а затем была подтверждена в документах Всемирного форума по образованию учащихся с особыми образовательными потребностями в Дакаре (2000 г.). Результатом работы Дакарско-

го форума стало введение термина «инклюзия» в международный обиход и провозглашение принципов инклюзивного образования [6].

В соответствии с решениями, принятыми на этих форумах, во многих европейских странах и США к инклюзивным обучающимся стали относить не только лиц, имеющих ограниченные возможности здоровья (ОВЗ), но и воспитанников детских домов, выходцев из семей с тяжелыми социальными условиями, жертв войны, стихийных и техногенных катастроф, людей, имеющих проблемы с языком, на котором осуществляется обучение.

В настоящее время ведущие государства затрачивают значительные средства на обучение своих граждан, имеющих особые образовательные потребности (ООП). Безусловным лидером в развитии инклюзивного образования традиционно считается Италия, где интернаты и детские дома практически не существуют уже более ста лет. В последние десятилетия заметное движение в этом направлении происходит в ряде других стран, например в Финляндии и Швеции. На одном из ведущих мест в развитии инклюзивного обучения сегодня находится Великобритания.

Опыт обучения музыке сложных детей и подростков за рубежом связывают с именами *К. Орфа, М. Монтессори, Ш. Сузуки*. Их деятельность способствовала формированию условий для подготовки студентов, имеющих особые образовательные потребности, в средних и высших профессиональных музыкальных учебных заведениях общего типа.

Однако предпосылки инклюзивных процессов в музыкальной области можно обнаружить еще в XVIII в. Особое место занимает исторический опыт Италии. Традиции эти достаточно основательны, известно, что знаменитый итальянский композитор *А. Вивальди* всю жизнь работал в

монастырском приюте «Пьета» (от итал. *pieta* – сострадание) для брошенных детей, многие из которых страдали тяжелыми хроническими заболеваниями. Такие приюты, которые по существу были монастырскими детскими домами, в то время в Италии называли консерваториями. В 1700 г. в Божьем доме «Пьета» было около девятисот сирот. Немалая часть воспитанниц приюта, где служил маэстро, страдали тяжелыми заболеваниями, а некоторые были инвалидами, но они выходили из стен этого дома в мир умелыми музыкантами и в ряде случаев становились известны в профессиональном мире [3].

Подобный опыт был широко распространен не только в Италии, но и в других странах Европы, и именно там укоренились мысли о том, что обучение музыке – необходимая часть образовательного и воспитательного процесса.

В настоящее время в западных странах инклюзивное обучение занимает заметную нишу и дает в некоторых случаях уникальные результаты, определяя жизненную перспективу ряда музыкантов, имеющих ООП.

Сегодня в странах Запада нет ни одной школы, колледжа и университета, где не было бы учащихся и студентов, имеющих особые образовательные потребности. Эта практика поддерживается двумя основами: с одной стороны, это признак гуманного отношения, с другой – прагматичный подход к решению проблемы социализации людей с ООП.

* * *

Примеры включения студентов с ООП в образовательное пространство музыкальных заведений среднего и высшего уровня в России отмечены уже в 20-х гг. XX в. В России в это время складывалась система общего музыкального просвещения, воспитания и образования, в которую вдохнули жизнь выдающиеся педагоги и общественные деятели – *Б.Л. Яворский, Б.М. Теплов, Д.Б. Кабалевский* и др. Слова *А.Б. Гольденвейзера* характеризуют взгляд на музыкальное образование, который сложился в нашей стране в то время: «Почти каждый человек, за исключением глухих от рождения, обладает в той или иной мере музыкальностью и способностью ее развивать» [1].

Такая система приносила свои плоды. Одним из наиболее известных музыкантов, имеющих ООП, стал незрячий баянист *И. Паницкий* (1906–1967). Он обучался в Саратовском музыкальном

училище и консерватории. За 35 лет концертной деятельности музыкант дал в разных городах и селах СССР более трех тысяч концертов, проходивших с неизменным успехом.

Не менее известным музыкантом-педагогом является известная певица *М. Владимирова* (1879–1965). Она имела врожденное заболевание опорно-двигательного аппарата, из-за чего вынуждена была расстаться с оперной карьерой и стала руководителем вокальной кафедры Московской консерватории, где вырастила целую плеяду прославленных мастеров сцены.

К числу известных артистов, имеющих ООП, относятся также выпускники МГК: незрячий пианист *Л. Зюзин*, инвалиды Великой Отечественной войны певцы *Г. Пищаев* и *В. Беседин*.

Вопросы, связанные с обучением людей с ООП, серьезно встали в нашей стране после окончания войны, когда к мирной жизни вернулось большое количество молодых, но частично утративших свое здоровье людей. В ряде мест открывались специальные учебные заведения, которые помогали обрести профессию получившим увечья бойцам. В Курске была создана специальная музыкальная школа для ослепших на войне солдат, получившая позднее статус училища, а затем (2004 г.) – музыкального колледжа-интерната. В послевоенный период (1950–1970 гг.) целый ряд музыкантов, имеющих ООП, обучались в музыкальных учебных заведениях общего типа.

Рассматривать эти примеры можно как уникальные, а система инклюзивного музыкального образования не могла возникнуть до изменения парадигмы общего образования и принятия законодательных актов, создающих благоприятную атмосферу и качественное движение к инклюзии.

Первые инклюзивные образовательные учреждения появились в нашей стране на рубеже 1980–1990 гг. В Москве в 1991 г. по инициативе Центра лечебной педагогики и родительской общественной организации появилась школа инклюзивного образования «Ковчег» (№ 1321). С осени 1992 г. в 11 регионах России были созданы экспериментальные площадки по инклюзивному обучению детей-инвалидов.

31 января 2001 г. в Москве на Международной научно-практической конференции по проблемам интегрированного обучения была принята Кон-

цепция инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (со специальными образовательными потребностями).

Определенным импульсом для развития инклюзивного образования послужил факт подписания Россией в 2008 г. Конвенции ООН «О правах инвалидов». Положения об инклюзивном образовании закреплены в российских государственных документах (Национальная доктрина образования Российской Федерации до 2025 года, Федеральный закон «Об образовании в РФ» от 2012 г.) [2].

Благодаря деятельности отечественных педагогов музыки (*И.С. Белик, Д.К. Кирнарская, В.П. Кузовлев, Т.Б. Юдовина-Гальперина* и др.) были сделаны определенные шаги в создании условий для обучения граждан, имеющих ООП, в системе музыкальных учебных заведений. Однако нельзя сказать, что этот процесс идет быстрыми темпами.

Большой проблемой для становления и развития инклюзивных процессов в образовании долгое время являлось отсутствие соответствующего понятия в российском законодательстве. Эта коллизия наконец разрешена. В Федеральном законе от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» впервые на государственном уровне внесены такие понятия, как «инклюзивное образование» и «учащиеся с особыми образовательными потребностями».

Деятельность, связанная с музыкальной подготовкой учащихся, имеющих особые образовательные потребности, требует ряда специальных навыков и знаний педагогов по широкому спектру научных дисциплин. Однако нет системы курсов, которые бы давали педагогам такие знания. Для обучения в музыкальной области детей и подростков с ООП нужны специальные методики, которые до сих пор не разработаны. Каждый педагог музыки, принявший в свой класс ученика с ООП, идет методом проб и ошибок, по крупицам накапливая опыт работы в этой сфере [5].

И тем не менее за последние два десятилетия произошли заметные преобразования в образовательной сфере, которые коснулись и музыкального обучения. Сегодня в ряде учебных заведений музыкального профиля число учащихся с ООП достигает 3% от общего количества обучающихся.

Успешно развивалось в минувшие 20 лет инклюзивное музыкальное обучение в образова-

тельных заведениях Московской области. В музыкальных школах региона обучалось более 150 учащихся, а в колледжах около 100 студентов, относящихся к категориям ООП.

Инклюзивный образовательный процесс в сфере музыкального искусства может быть рассмотрен как социально-педагогический феномен, способный решать профессиональные и адаптационные проблемы учащихся, имеющих ООП. Создание условий учебно-образовательного процесса и профессиональной реализации лиц этой категории способствует решению социальных, морально-этических и экономических задач нашего общества.

Литература

1. В классе А.Б. Гольденвейзера: сборник / сост. Д.Д. Благой и Е.И. Гольденвейзер. М.: Музыка, 1986.
2. Назарова Н.М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения. URL: <http://mgpu.ru/article.php?article=129> (дата обращения: 02.12.14).
3. Пьета – консерватория или приют. URL: <http://ecsocman.edu.ru/data/2011/04/16/1268024372/5-7.pdf> (дата обращения: 11.11.14).
4. Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями / ЮНЕСКО и М-во образования и науки. Spain, 1994. URL: <http://ecsocman.edu.ru/data/2011/04/16/1268024372/5-7.pdf> (дата обращения: 23.11.2014).
5. Смирнов А.А. Инклюзивное музыкальное обучение как путь к профессии: из опыта практической работы // Инклюзивное образование в России и за рубежом: теория и практика: монография. Новосибирск, 2013.
6. ЮНЕСКО, 2000 г. Всемирный форум по образованию. Дакарские рамки действий. Образование для всех. Париж, ЮНЕСКО, 2000. URL: <http://ecsocman.edu.ru/data/2011/04/16/1268024372/5-7.pdf> (дата обращения: 21.11.14).

АННОТАЦИИ

Варфоломеева Елена Павловна

Внеучебная проектная деятельность как фактор становления межличностных отношений в среде младших подростков

В статье поднимаются вопросы организации внеучебной проектной деятельности и становления межличностных отношений, которые складываются в коллективе младших подростков. Выявлены этапы ее организации и условия, способствующие эффективности их формирования.

Ключевые слова: внеучебная деятельность, метод проектов, межличностные отношения, младшие подростки.

Varfolomeeva Elena Pavlovna (Sholokhov Moscow State University for the Humanities)

Extra-curricular project activity as a factor of establishing interpersonal relations among younger adolescents

The article raises the questions about the organization of extra-curricular project activity and the establishment of interpersonal relations that develop in a group of younger adolescents. The article identifies the stages of its organization and the conditions contributing to the efficiency of their formation.

Keywords: extra-curricular activity, project-based method, interpersonal relations, younger adolescents.

E-mail: varfolomeyevaelena@rambler.ru

Демина Елена Анатольевна

Общие и профессиональные компетенции: пути достижения результатов образования

В статье раскрыты особенности формирования общих и профессиональных компетенций, их основные характеристики. Требования к профессиональным компетенциям описаны с учетом запросов профессионального сообщества. Обосновано применение на уроках репродуктивных, компетентностно-ориентированных, интегрированных учебных заданий.

Ключевые слова: общие и профессиональные компетенции, репродуктивные учебные задания, компетентностно-ориентированные учебные задания, интегрированные учебные задания.

Dyomina Elena Anatolievna (Syktyvkar college of service and communication, Comi Republic)

General and professional competencies: achieving educational outcomes

The article reveals the peculiarities of the formation of general and professional competencies, their main characteristics. Requirements for professional competencies are described with due consideration of the professional community demands. The article substantiates the application of reproductive, competence-oriented and integrated learning activities.

Keywords: general and professional competencies, reproductive learning activities, competence-oriented learning activities, integrated learning activities.

E-mail: en1350@rambler.ru

Згурян Олеся Григорьевна

Формирование профессиональной компетентности в школе начинающих педагогов

Многие молодые и начинающие преподаватели не владеют современными педагогическими и информационными технологиями обучения. В статье показано, как в школе начинающего педагога Тираспольского филиала Московской академии экономики и права (на основе разработанной модели методической работы) формируется профессиональная компетентность педагогов путем рационального сочетания информационных и деятельностных технологий обучения; смещения критерия оценки результатов обучения с уровня обученности на уровень сформированности компетенций.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, общепедагогические и специальные компетенции, школа начинающего педа-

гога, модель методической работы, модульно-компетентностный подход.

Zguryan Olesya Grigoryevna (Tiraspol Branch of Moscow Academy of Economics and Law)

Forming of Professional Competence at Beginning Teacher Academy

Many young and beginning teachers do not possess skills in using modern teaching and information learning technologies. The article demonstrates how the professional competence of teachers at Beginning Teacher Academy at Tiraspol Branch of Moscow Academy of Economics and Law (based on the developed model of methodical work) is formed through the rational combination of information and activity-based learning technologies; displacing evaluation criteria of learning outcomes from the level of proficiency to the level of formed competencies.

Keywords: professional competence, general pedagogical competencies and special pedagogical competencies, Beginning Teacher Academy, model of methodical work, modular competency-based approach.

E-mail: tir_filial@rambler.ru
rakinya@rambler.ru

Игнатова Ирина Борисовна, Туралина Неонила Альфредовна, Мурашко Ольга Юрьевна, Сушкова Юлия Николаевна

Информационные технологии в пространстве социальных кластеров

Авторы статьи анализируют возможности современной библиотеки с точки зрения информационной опоры социального кластера. Всестороннее развитие социума на современном этапе получает новое воплощение посредством использования информационных технологий, достижения компромисса между гуманитарным направлением развития территорий, их экономики и распространения информационной грамотности.

Ключевые слова: социальный кластер, библиотеки, информационные технологии, организационная структура.

Ignatova Irina Borisovna, Turanina Neonila Alfredovna, Murashko Olga Yurievna, Sushkova Yulia Nikolaevna (Belgorod State University of Arts and Culture)

Information technologies in the sphere of social clusters

The authors of the article analyze the possibilities of the modern library within the scope of a social cluster informational support. Comprehensive development of society at the current stage obtains a new implementation through the use of information technologies, achievement of a compromise between the humanitarian course of the development of territories, territorial economy and spreading of informational literacy.

Keywords: social cluster, libraries, information technologies, organizational structure.

E-mail: olga-mur@inbox.ru

Козаева Гульнара Ролландовна

Эффективная методическая работа педагога как один из показателей инновационности образовательного учреждения

В статье рассказывается о роли методической работы педагогического коллектива Цхинвальского многопрофильного колледжа в обеспечении качественной подготовки специалистов. Четкая методическая работа, организованная на научной основе, рассматривается и как одно из основных направлений поступательного развития колледжа – многофункционального учебного заведения, реализующего различные программы профессионального образования, и как деятельность, направленная на поиск эффективных путей достижения стоящих перед колледжем образовательных задач. Подчеркивается возрастание роли методической работы в современных условиях в связи с необходимостью рационально и оперативно использовать инновационные методики, приемы и формы обучения и воспитания.

Ключевые слова: методическая работа, педагогическое мастерство, многопрофильный колледж, инновация, Республика Южная Осетия, среднее профессиональное образование.

Kozaeva Gulnara Rollandovna (Tskhinvali Versatile College, Republic of South Ossetia)

Effective methodical work of a teacher as one of the indicators of the innovation of educational institutions

The article discusses the role of methodical work of the Tskhinvali Versatile College teaching staff in providing high quality training. Organized on a scientific basis precise methodical work is considered to be one of the main activities of the college progressive development, where this versatile educational institution implements various programs of professional education, as well as to be an activity aimed at searching for effective ways of achieving educational objectives the college faces. The article emphasizes the growing role of methodical work in modern conditions in connection with the need for rational and operational use of innovative methods, techniques and forms of training and education.

Keywords: methodical work, pedagogical skills, versatile college, innovation, Republic of South Ossetia, secondary professional education.

E-mail: gkozaieva@bk.ru

Косовцов Николай Евгеньевич

Значение храмового «ангелоподобного» пения в вокальной педагогике Древней Руси

В статье отражен один из аспектов воздействия Византийской музыкальной культуры на развитие вокально-хоровой церковной музыки в Древней Руси, а также методы обучения церковных певчих «ангелоподобному» пению. Дано объяснение понятия «ангелоподобное пение» как физического эффекта звуко-акустического резонанса и его значения для вокальной педагогики.

Ключевые слова: «ангелоподобное» пение, духовная устремленность в звуке, певческое интонирование, собственная частота колебаний, вынужденная частота колебаний, реверберация, тембровая окраска звука, духовный настрой ученика.

Kosovtsov Nikolay Evgenievich (Sholokhov Moscow State University for the Humanities)

The meaning of the temple «angel-like» singing in vocal pedagogy of Ancient Russia

This article reflects one of the aspects of the Byzantine music culture impact on the development

of the temple choral music in Ancient Russia, as well as vocal training methods of the “angel-like” singing for choirmen. The article explains the concept of the “angel-like singing” as a physical acoustic resonance effect and its meaning in vocal pedagogy.

Keywords: “angel-like” singing, spiritual aspiration in sound, singing intoning, natural frequency, forced frequency, reverberation, timbre coloration of sound, student spiritual mood.

E-mail: mr.nekos@mail.ru

Мунчинова Лилия Демьяновна

Системообразующие компоненты регионального института повышения квалификации педагогов

В статье раскрыты особенности системообразующих компонентов регионального института повышения квалификации педагогов, проанализировано их соответствие условиям модернизации российского образования. Рассмотренные данные могут быть использованы в определении стратегии развития региональной системы дополнительного образования педагогов.

Ключевые слова: образование педагогов, повышение квалификации педагогов, региональный институт повышения квалификации педагогов, компоненты системы повышения квалификации педагогов, система дополнительного образования педагогов.

Munchinova Lilia Demianovna (Kalmyk Republican Institute for Advanced Training in Education)

Systemically important components of the Regional Institute for Advanced Teacher Training

The article reveals the features of the systematically important components of the Regional Institute for Advanced Teacher Training, analyzes their compliance with the conditions of modernization of Russian education. The considered information can be used in determining the strategy of developing the regional supplementary education system for teachers.

Keywords: teacher education, advanced teacher training, Regional Institute for Advanced Teacher Training, components of the advanced teacher

training system, supplementary education system for teachers.

E-mail: munchinova@mail.ru

Рапацкая Людмила Александровна, Косовцов Николай Евгеньевич

Истоки профессионального вокального образования в России XVIII века

Статья посвящена истории возникновения профессионального вокального образования в России. Рассмотрены пути возникновения вокального образования в России, а также актуальность в изучении методов обучения XVII–XVIII веков для современной системы вокального образования.

Ключевые слова: профессиональное музыкальное образование, партесный концерт, русская исполнительская культура, голосовой аппарат, технические вокальные навыки, храмовое пение, певческая капелла.

Rapatskaya Ludmila Aleksandrovna, Kosovtsov Nikolay Evgenievich (Sholokhov Moscow State University for the Humanities)

The origins of the professional vocal education in the XVIII century Russia

This article is devoted to the history of the professional vocal education genesis in Russia. It considers the ways of the vocal education emergence in Russia and investigates the relevance in the study of the XVII–XVIII century teaching methods for a modern system of vocal education.

Keywords: professional music education, partes polyphonic concert, Russian performing culture, vocal apparatus, technical vocal skills, temple singing, singing chapel.

E-mail: mr.nekos@mail.ru

Ратушняк Денис Юрьевич

Формирование информационной компетентности студентов медицинского колледжа в период производственной практики

В статье рассматривается формирование информационной компетентности студентов меди-

цинского колледжа в период производственной практики, в основе которой лежит идея непрерывности информационной подготовки будущих медицинских работников.

Ключевые слова: информационная компетенция, информационная подготовка, производственная практика, этапы формирования информационной компетентности студентов медицинского колледжа.

Ratushnyak Denis Yurievich (Shuisky branch of Ivanovo State University)

Formation of medical college students' information competence during work practice

The article considers the formation of medical college students' information competence during work practice which is based on the idea of future health professionals' information training continuity.

Keywords: information competence, information training, work practice, stages of formation of medical college students' information competence.

E-mail: den-nis@list.ru

Савельев Павел Андреевич

Метод проектов на уроках истории как один из способов организации исследовательской деятельности студентов педагогического колледжа

В статье освещается один из наиболее актуальных вопросов современного образования – приобретение практических навыков и способы формирования и развития профессиональных компетенций. В качестве иллюстрации автор приводит пример работы над проектом в Педагогическом колледже № 1 им. К.Д. Ушинского.

Ключевые слова: компетенции, метод проектов, колледж, история, исследовательская деятельность.

Saveliev Pavel Andreevich (Ushinsky Pedagogical College № 1, Moscow)

Project-based learning at history lessons as one way of organizing pedagogical college students' research activity

The article covers one of the most current issues of modern education which is acquisition of practical skills and methods of professional competencies

formation and development. By way of illustration the author cites the example of a project work in Ushinsky Pedagogical College № 1.

Keywords: competencies, project-based learning, college, history, research activity.

E-mail: savelichpaul@mail.ru

Смирнов Алексей Алексеевич

Инклюзивное музыкальное образование: зарубежный и отечественный опыт

В статье представлено развитие инклюзивного (включенного) музыкального образования лиц с особыми образовательными потребностями в учебных заведениях общего типа. Автор рассматривает зарубежный опыт начиная от предпосылок и заканчивая формированием принципов инклюзивного образования. Также в статье показано зарождение инклюзивного музыкального образования в России в 20-е гг. прошлого века, послевоенный опыт и современное состояние этого процесса.

Ключевые слова: инклюзивное музыкальное образование, зарубежное музыкальное инклюзивное образование, отечественный опыт инклюзивного музыкального образования.

Smirnov Aleksey Alekseevich (Scriabin Moscow Regional Basic College of Music, Elektrostal)

Inclusive music education: international and domestic experience

The article presents the development of inclusive music education of people with special educational needs in educational institutions of general type. The author examines international experience starting with the premises and finishing with the principles of inclusive education. The article also presents the emergence of inclusive music education in Russia in the 20-ies of the last century, the post-war experience and the current state of the process.

Keywords: inclusive music education, international inclusive music education, domestic experience of inclusive music education.

E-mail: bard-alex@mail.ru

Тепшинова Саната Олеговна

Нормативно-правовое обеспечение дополнительного профессионального образования педагогов в свете нового образовательного законодательства

В статье рассматриваются проблемы нормативно-правового обеспечения дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) педагогов в свете нового образовательного законодательства. Автором выдвинуты предложения, касающиеся нормативно-правового обеспечения, которые могут иметь значение при разработке правовых актов, регулирующих отношения в системе дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) педагогов.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, образовательное право, нормативно-правовое обеспечение, повышение квалификации педагогов, институт повышения квалификации педагогов.

Tepshinova Sanata Olegovna (Kalmyk Republican Institute for Advanced Training in Education)

Regulatory support of teacher further vocational education in terms of the new education legislation

The article reveals the problems of regulatory support of teacher further vocational education in terms of the new education legislation. The author puts forward the ideas concerning the regulatory support which may be important in the development of legal acts governing the relations in the system of teacher further vocational education (or teacher advanced training).

Keywords: further vocational education, right to education, regulatory support, teacher advanced training, Institute for Advanced Training in Education.

E-mail: sanatat@mail.ru

Трубина Галина Филипповна

Социально ориентированное лингвистическое образование школьников в процессе социального и профессионального становления личности

Статья посвящена проблеме социально ориентированного и личностно ориентированного образования школьников, предпрофильной подготовки как ступени профильного образования в основной и старшей школе, роли школьных предметов, выполняющих функции ориентирования учащихся на выбор будущей профессии, профиля обучения путем информирования о потребностях рынка труда региона, наличии требований работодателей к уровню и качеству подготовки специалиста.

Ключевые слова: социально ориентированное образование школьников, личностно ориентированное образование школьников, предпрофильная подготовка, профильное образование.

Trubina Galina Philippovna (Branch of the Ural State University of Economics, Nizhny Tagil)

Socially oriented linguistic education of school students in the process of socialisation and achieving professional personhood

The article is devoted to the problem of socially oriented and person-centered education of school students, pre-profile training as stages of specialized education in secondary and high school, the role of school subjects performing functions of students orientation in choosing future profession, educational profile by informing of regional labor market requirements and of availability of employers' requirements for the level and quality of training.

Keywords: socially oriented education of school students, person-centered education of school students, pre-profile training, specialized education.

E-mail: gft@e-tagil.ru

Цилюгина Ирина Борисовна

Трудности процесса адаптации студентов-первокурсников учреждений среднего профессионального образования и способы их разрешения

В статье анализируются особенности дидактической, социально-психологической и социально-

профессиональной адаптации студентов-первокурсников учреждений среднего профессионального образования. Рассматриваются основные трудности адаптационного процесса, основные методы исследования успешности адаптации, а также методы и формы работы педагогического коллектива в рамках разрешения трудностей процесса адаптации студентов-первокурсников.

Ключевые слова: адаптация, дидактическая адаптация, социально-психологическая адаптация, социально-профессиональная адаптация, трудности процесса адаптации студентов-первокурсников.

Tsilyugina Irina Borisovna (Akmullah Bashkir State Pedagogical University)

Difficulties of the secondary vocational education first-year students' adaptation process and ways of their solution

The article analyzes the peculiarities of the didactic, social, psychological and socio-professional adaptation of first-year students of secondary vocational education. It discusses the main difficulties of the adaptation process, basic research methods for successful adaptation, as well as methods and forms of teaching staff work within the solution of difficulties of the first-year students' adaptation process.

Keywords: adaptation, didactic adaptation, social and psychological adaptation, socio-professional adaptation, difficulties of the first-year students' adaptation process.

E-mail: n.b.irina@yandex.ru

Шустова Элеонора Анатольевна

Духовно-нравственное воспитание личности как задача гуманитарного образования

В статье рассмотрены актуальные вопросы духовно-нравственного воспитания личности как цели гуманитарного образования. Автор на основе анализа научных исследований, статистических данных, ФГОС обосновывает необходимость осуществления духовно-нравственного воспитания обучающихся и раскрывает задачи и возможности предмета «Мировая художественная культура» по его осуществлению.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, гуманитаризация образования, гуманизация образования, федеральный государственный образовательный стандарт, мировая художественная культура.

Shustova Eleonora Anatolievna (School № 1373, Moscow)

Spiritual and moral education as a humanitarian education object

The article deals with current issues of the spiritual and moral education problem as an object of humanitarian education. The author proves the necessity of implementing spiritual and moral education for students based on research analysis, statistical data and Russian Federal state educational standards (RFSES), as well as reveals the objectives and opportunities of World Art towards its implementation.

Keywords: spiritual and moral education, humanitarization of education, humanization of education, Federal state educational standard, World Art.

E-mail: mhk1373@yandex.ru

Щенникова Мария Александровна

Причины сопротивлений педагогов в инновационной деятельности

В статье даются определения понятиям «инновационная деятельность», «сопротивление иннова-

циям», «причина сопротивления». На основании зарубежных и отечественных исследований выявляются причины сопротивления в инновационной деятельности. Дается краткая характеристика результатов собственного исследования причин с учетом специфики педагогической деятельности.

Ключевые слова: инновационная деятельность, сопротивление инновациям, причины сопротивления, субъективные причины сопротивления, объективные причины сопротивления.

Shchennikova Maria Aleksandrovna (Rybinsk Printing College, Yaroslavl region)

The reasons for the teachers' resistances to innovation activity

The article defines the concepts of "innovation activity", "resistance to innovation", "reason for resistance". The reasons for resistance to innovation activity are identified on the basis of foreign and domestic research. The article provides a brief characteristics of the results of the own research into the causes considering the specifics of educational work.

Keywords: innovation activity, resistance to innovation, reasons for resistance, subjective reasons for resistance, objective reasons for resistance.

E-mail: schundel77@mail.ru.

ТРЕБОВАНИЯ К НАУЧНЫМ И МЕТОДИЧЕСКИМ ПУБЛИКАЦИЯМ В ЖУРНАЛЕ

Высшая аттестационная комиссия РФ утвердила систему критериев для включения изданий в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, выпускаемых в РФ, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

Требования к содержанию

Статья должна содержать законченный и логически цельный материал, посвященный актуальной проблеме, начинаться с формулировки целей и завершаться четко сформулированными выводами, рекомендациями по внедрению результатов и оценке перспектив дальнейшего развития проблемы. Название статьи должно быть кратким и отражать основную идею ее содержания.

Технические требования

1. Текст статьи высылается по электронной почте в форматах DOC или RTF редактора MS Word. Параметры страницы: левое поле – 3 см, правое поле – 1,5 см, верхнее и нижнее поле – 2 см. Шрифт документа – Times New Roman. Размер шрифта (кегель) – 14. Междустрочный интервал – 1,5.
2. Объем статьи должен быть не менее 5 и не более 16 страниц машинописного текста.
3. Отдельные элементы текста могут содержать курсивное, полужирное выделение.
4. Рисунки, диаграммы, схемы необходимо продублировать в виде отдельных графических файлов (в формате TIFF или JPG).
5. Статья в журнале может сопровождаться цифровыми фотографиями (от 600 dpi) и, при необходимости, иллюстрациями к публикации.

Порядок оформления статей

- фамилия, имя и отчество (полностью) автора (на русском и английском языках);
- место работы автора (полное название образовательного (научного) учреждения), должность, ученое звание и степень (если есть), контактный телефон (факс), адрес электронной почты, почтовый адрес (домашний и рабочий) с индексом (отметить адрес, по которому автор предпочитает получить экземпляр журнала);
- название статьи (5–7 слов) на русском и английском языках;
- текст статьи на русском языке, оформленный в соответствии с техническими требованиями;
- библиография (литература), содержащая только публикации, цитируемые в тексте статьи;
- аннотация к статье (не более 450 знаков) с обоснованием новизны и результатов исследования, методов, использованных при его проведении, на русском и английском языках;
- ключевые слова (5–6) на русском и английском языках.

Отдельным файлом высылается рецензия, данная на статью кандидатом или доктором наук, компетентным в соответствующей отрасли науки, содержащая оценку актуальности, степени детализации изложения и разработанности проблемы, новизны и методической ценности представленного материала, логики изложения и структурированности статьи, а также рекомендацию по ее публикации.

**ИНСТИТУТ РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ
МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ ПУБЛИКАЦИИ В ЖУРНАЛЕ
«СРЕДНЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»**

При получении редакцией материалов для публикации ответственный секретарь журнала фиксирует в банке данных сведения об авторе, контактную информацию, проверяет наличие аннотации на русском и английском языках, перечня ключевых слов на английском и русском языках, пристатейного списка используемой литературы и направляет статью научному редактору.

Научный редактор оценивает соответствие статьи системе критериев, определенных Высшей аттестационной комиссией РФ для включения изданий в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, выпускаемых в РФ, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

Принятые научным редактором материалы направляются редакционной коллегии, которая принимает решение о целесообразности их публикации, определяет рубрику журнала, в которой может быть размещена статья, а также предварительный срок публикации.

По согласованию с редакционной коллегией научный редактор определяет рецензентов из имеющегося в редакции списка либо привлекает других специалистов в той или иной области науки. Рецензент должен иметь степень кандидата или доктора наук, являться признанным специалистом в конкретной области педагогики или психологии.

Материалы для рецензирования направляются в электронном виде. Рецензенты анализируют содержание статей и представляют свои отзывы в течение 14 дней. В отзыве должны быть отражены: актуальность проведенного автором исследования, его новизна, теоретическая, научная и практическая значимость, возможная область применения, имеющиеся недостатки, рекомендации по доработке статьи. Отзыв представляется в электронном виде или на бумажном носителе, обязательно заверяется подписью и печатью учреждения, в котором работает рецензент.

При положительном отзыве редакционная коллегия принимает окончательное решение о сроках и рубрике публикации материала. В случае отрицательного отзыва редколлегия имеет право отказать автору в публикации либо предложить переработать материал с учетом представленных замечаний и рекомендаций.

Решение редколлегии доводится автору посредством электронного сообщения или почтой.

Редактор Т.М. Соловьева
Корректор И.Л. Ануфриева
Компьютерная верстка С.В. Оленевой

Адрес редакции: 105318, Москва,
Измайловское ш., 24, корп. 1.

Автономная некоммерческая организация
«Редакция журнала “Среднее профессиональное образование”»
Тел.: 8 (495) 972-37-07.
Тел./факс: 8 (499) 369-62-74.

Подписано в печать 25.12.2014.
Тираж 3000 экз. Формат 60 x 90 1/8.
Объем 8,0 печ. л. Уч.-изд. л. 7,44.

Отпечатано в ООО «Типография Оптима».
Адрес: 107113, Москва,
Сокольническая пл., д. 4а, оф. 309.

Заказ ____