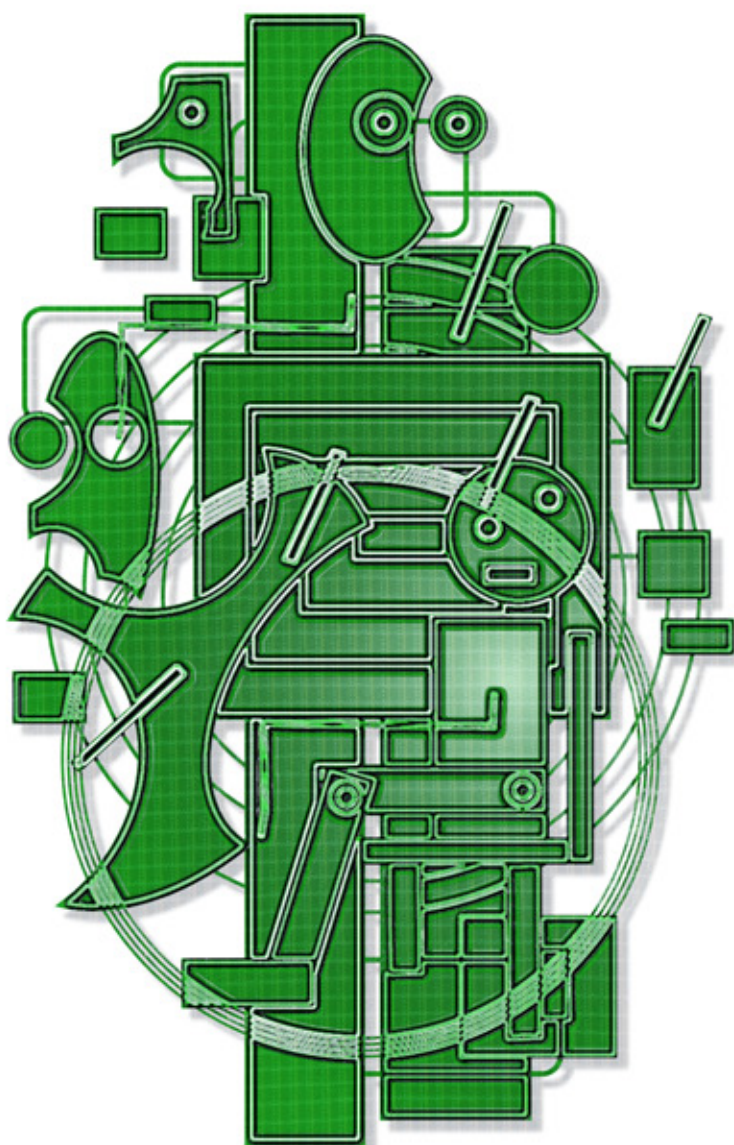


Международная заочная научная конференция

# «Педагогика: традиции и инновации»

Том II



Челябинск

УДК 37(063)

ББК 74

П24

Редакционная коллегия сборника:

*Г.Д. Ахметова, М.Н. Ахметова, О.А. Воложанина, С.Н. Драчева,  
Ю.В. Иванова, М.Г. Комогорцев, К.С. Лактионов*

Ответственный редактор: *О.А. Шульга*

П24 **Педагогика:** традиции и инновации: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). Т. 2 / Под общ. ред. Г.Д. Ахметовой. — Челябинск: Два комсомольца, 2011. — 154 с.

ISBN 978-5-903618-53-8

В сборнике представлены материалы международной заочной научной конференции «Педагогика: традиции и инновации».

Рассматриваются общие вопросы педагогики и системы образования, а также проблемы дошкольной, школьной и внешкольной педагогики, педагогики среднего и высшего профессионального образования и пр.

Предназначен для научных работников, преподавателей, аспирантов и студентов педагогических специальностей, а также для широкого круга читателей.

УДК 37(063)

ББК 74

## СОДЕРЖАНИЕ

## 6. ВНЕШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

**Дзержинская Л.Б.**

Традиции в летних оборонно-спортивных оздоровительных лагерях. .... 6

**Каргина З.А.**

Современные теоретические основания дополнительного образования детей. .... 8

**Макеева И.А.**

Музейная педагогика как средство формирования гражданской ответственности детей-сирот. .... 12

**Морозов А.В., Цветкова И.А.**

Актуальные проблемы организации физкультурно-спортивной работы с подростками по месту жительства. .... 15

**Никитина Е.А.**

Общие рекомендации по подготовке учащихся к концертному выступлению. .... 17

**Южаков Д.П.**

Обучение технике в тхэквондо-wtf на этапе начальной подготовки с использованием средств и методов межкультурной коммуникации. .... 19

## 7. ДЕФЕКТОЛОГИЯ

**Захарчук М.**

Генезис идейных убеждений европейского общества по отношению к лицам с особыми потребностями. .... 23

**Кладова Е.В.**

Особенности социально-психологической готовности детей с общим недоразвитием речи к школе. ... 26

**Косиченко Л.Е.**

Роль средств комнаты Марии Монтессори в социальном развитии ребенка-инвалида. .... 29

**Юрлина О.Ф., Касаткина С.Н.**

Диагностика осязательного восприятия дошкольников с нарушением зрения. .... 33

## 8. ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Григорьева Н.В.**

Метод проектов в воспитательной деятельности как средство развития креативной личности в Иркутском колледже экономики сервиса и туризма. .... 36

**Зайцева Ю.В.**

Развитие коммуникабельности у учащихся среднего профессионального образования. .... 39

**Ильина И.В.**

Теоретическая модель формирования социальных компетенций у учащихся учреждений начального профессионального образования. .... 40

**Колесник Н.Е.**

Роль дисциплин общеобразовательного цикла в формировании профессионально важных качеств учащихся в условиях компетентного подхода ..... 43

**Лабанова В.Н.**

Модульно-блочная система обучения в СПО ..... 46

**Лукаш О.А.**

Модель формирования правовой компетентности студентов колледжа культуры ..... 49

**Серова О.В.**

Новый педагогический подход к образовательной деятельности студентов с использованием проектного метода ..... 52

**Халимова Н.М.**

Эффективность педагогической системы управления качеством профессионального образования в условиях его реформирования ..... 54

**Шумова И.В.**

Активные методы обучения как способ повышения качества профессионального образования. .... 57

**9. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ****Батраева О.М., Бимурзина И.В.**

Интенсивные методы и технологии в преподавании РКИ ..... 62

**Борисенко И.Г.**

Методическое обеспечение в преподавании начертательной геометрии и инженерной графики при формировании профессиональных компетенций ..... 64

**Гущина Л.А.**

Интерактивный учебно-методический комплекс как средство формирования учебной среды ..... 66

**Гущина Л.А.**

Технология кейс-стади как средство повышающее уровень подготовки специалистов нового поколения ..... 68

**Дергач В.В.**

Организация педагогического процесса при изучении дисциплины «Специальные технологии художественной обработки материалов давлением» ..... 70

**Ильина Т.А.**

Культура профессионального общения как фактор профессиональной компетентности педагога-психолога. .... 72

**Лапшина Е.Г.**

Компетентностный подход как условие формирования профессиональной компетентности специалиста в сельскохозяйственном вузе ..... 74

**Ломакина Г.Р.**

Основные проблемы формирования профессиональной компетентности специалистов с высшим образованием в условиях интеграции России в общеевропейское образовательное пространство. .... 76

**Мустафина О.А.**

Анализ тенденций инновационного развития и предпосылки формирования культуры коммерциализации у магистров техники и технологии ..... 79

**Родина Е.В.**

Современные качества нового специалиста в обществе информатизации ..... 83

**Рукавишников Е.Л.**

О проблемах преподавания «инженерной графики» студентам, не имеющим базовых знаний по черчению ..... 86

**Семенюк Е.А.**

Организация лабораторного практикума при изучении физики в вузе ..... 87

**Степанова Т.В.**

Развитие экономического мышления студентов вуза как основа формирования их активной гражданской позиции ..... 89

**Федяев А.А., Федяева Е.М.**

Некоторые аспекты преподавания дисциплины «Разработка и стандартизация программных средств» для специальности «учитель математики и информатики» ..... 92

<b>Хасия Т.В.</b> Правовая компетентность в профессиональной деятельности преподавателя высшей школы .....	94
<b>Ходотова М.И., Степченко Т.А.</b> Модели формирования информационной компетентности выпускников физкультурных вузов .....	97
<b>Чупрова Л.В.</b> Проблема совершенствования образовательного процесса в вузе. ....	100
<b>Янченко И.В.</b> Педагогический смысл понятия «карьера» .....	102

## 10. ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ, САМООБРАЗОВАНИЕ

<b>Абакумова Е.Б.</b> Самообразование как ценность профессионального становления педагога. ....	106
<b>Артемьева Т.В.</b> Ситуация успеха как фактор мотивации труда преподавателей пенитенциарных образовательных учреждений .....	109
<b>Голованова Ю.В.</b> Методика дистанционного образования: причины и методы решения проблемы. ....	114
<b>Десятова И.В.</b> Самообразование – необходимость современного общества. ....	116
<b>Морозов А.В., Анучкин В.А.</b> Актуальные проблемы развития правовой компетентности современных специалистов в области здравоохранения в условиях послевузовского образования. ....	118
<b>Стародубцева Е.В.</b> Педагогическое сопровождение обучающихся в системе постдипломного образования .....	121

## 11. СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА

<b>Блохина С.А.</b> Роль семьи в развитии личности .....	124
<b>Коева Р.И.</b> Профилактика социальных болезней на современном этапе через призму семейного воспитания. ....	128
<b>Труфанова О.М., Зубрилина В.Л.</b> Учите детей говорить правильно .....	130

## 12. ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ

<b>Берлев С.В.</b> Основные методические принципы построения и организации сетевых учебно-методических средств обучения. ....	133
<b>Емельянова Л.И.</b> Создание и развитие информационного развивающего центра в муниципальном общеобразовательном учреждении .....	135
<b>Костяев А.Е.</b> Использование интерактивной приставки «Mimio» на уроках биологии в школе .....	138
<b>Крашенинников Ю.С.</b> Некоторые аспекты использования электронно-демонстрационных пособий в дистанционном обучении математическому анализу. ....	139
<b>Кутозов М.Н.</b> Дистанционные технологии обучения в традиционном образовательном процессе .....	143
<b>Сохатюк Ю.В.</b> Использование виртуальных лабораторий – фактор повышения качества и эффективности формирования профессиональных компетенций у студентов .....	146

## 13. НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИКА ЗА РУБЕЖОМ

<b>Котельникова Н.Н.</b> Инновационные формы повышения квалификации учителей в Китае. ....	151
---	-----

## 6. ВНЕШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

### Традиции в летних оборонно-спортивных оздоровительных лагерях

Дзержинская Людмила Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент  
Волгоградская государственная академия физической культуры

Традиционным видом отдыха детей и подростков во всем мире являются детские оздоровительные лагеря. В нашей стране лагерное движение существует около ста лет. За эти годы накоплен большой опыт организации лагерей, разработаны стандарты, а также сложились определенные традиции, неукоснительно соблюдаемые в каждом лагере [5, с. 24].

Роль традиций в формировании детского коллектива, в том числе и временного, велика. Как отмечал А.С. Макаренко «Ничто так не скрепляет коллектив, как традиция. Воспитать традиции, сохранить их чрезвычайно важная задача воспитательной работы» [2, с. 176; 3, с. 289]. Суть традиций в том, что они выражают отношение детей к коллективу, членом которого они являются, позволяют ребенку почувствовать себя неотъемлемой частью этого коллектива, являются мощным средством сплочения отряда [1, с. 81].

Среди традиций, сложившихся в лагерях для детей, можно выделить большие и малые или повседневные.

К большим традициям относятся торжественные и праздничные события. Участие в подобных традиционных для лагеря крупных мероприятиях позволяет детям гордиться своим коллективом, развивает чувство ответственности и создает возможность для творческой самореализации.

Однако помимо больших традиций существуют ежедневные, будничные традиции. В.А. Сухомлинский утверждал, что «...для воспитания коллектива нужны и будничные, весьма важные традиции, побуждающие к трудовой деятельности, улучшению дисциплины и культуры поведения традиции развивают коллектив, повышают содержательность его жизни, расширяют границы деятельности детей, поддерживают у них чувство гордости за свой коллектив, обеспечивают защищенность каждого члена коллектива» [6, с. 189].

Рассмотрим, какие традиции сложились в летних оборонно-спортивных оздоровительных лагерях.

К большим традициям оборонно-спортивных оздоровительных лагерей относятся организационная структура, массовые крупные мероприятия, которые можно разделить на следующие группы: тематические дни; отрядные дни; профшколы; профчасы; спортивно-массовые мероприятия; церемонии открытия и закрытия смены.

Жизнь в оборонно-спортивных лагерях строится на основе соблюдения Уставов Вооруженных сил РФ [4, с. 125]. Лагерь представляет собой роту с шестью взводами, а каждый взвод состоит из трех отделений. Из числа воспитанников назначаются командиры взводов и командиры отделений. Формой обращения к участникам лагерной смены может быть: «товарищ курсант», «товарищ юнармеец», «юнармеец (указывается фамилия)». Каждый взвод поочередно осуществляет несение караульной службы и суточного наряда, для чего воспитанники изучают обязанности дневального, порядок вступления взвода в наряд и несение внутреннего наряда и т.д. Ежедневно проводятся утренний и вечерний развод, вечерняя поверка и пр.

Все события и виды деятельности в тематический день посвящены одной теме, эти дни ярко эмоционально окрашены и дают детям возможность проявить себя в том или ином виде жизнедеятельности лагеря. Кроме этого подготовка к таким дням требует большого количества времени сил, сплоченной работы взвода (отряда), что способствует развитию ответственности и объединения коллектива. Как правило, в оборонно-спортивных оздоровительных лагерях тематические дни посвящены историческим событиям (День Памяти — начало Сталинградской битвы, день России, день русских традиций), знаменательным датам (день МЧС, день УФСИН, день ВДВ) или проводимым мероприятиям («Последнее лето детства» — день, посвященный воспитанникам, которые перешли в одиннадцатый класс, военно-спортивная игра на местности «Зарница» и т.д.).

Отрядные дни являются самостоятельным компонентом смены. В программу отрядного дня могут быть включены следующие мероприятия: походы по разработанным туристским маршрутам в окрестностях лагеря; мероприятия по сплочению внутриотрядного коллектива; организационные мероприятия внутри отряда; игры и конкурсы. В целом, день посвящен активному отдыху детей, направлен на формирование положительного психологического климата внутри коллектива, а также на формирование положительной мотивации к дальнейшей работе по программе смены.

Профчасы являются основной формой занятий в оборонно-спортивных лагерях. Знания, умения и навыки,



полученные в ходе реализации программ профчасов, используются обучающимися в ходе этапных игр, соревнований, конкурсов, входящих в программу лагеря. В течение смены реализовываются образовательные программы по таким направлениям, как: строевая подготовка и основы воинской службы, тактическая подготовка, инженерная подготовка, спортивный час, рукопашный бой, история государственных символов России и т.д.

Относительно самостоятельным компонентом оборонно-спортивных профильных смен являются профшколы. Это творческие объединения, в которых участники смены, на добровольной основе, занимаются согласно своим интересам. Подросткам предлагаются на выбор следующие профшколы: «Юный спецназовец», «Армейский рукопашный бой», «Школа юного туриста», «Патриотическая песня», «Допризывник», «Командирская подготовка», «Театральный проспект» и пр.

Традиционными также являются спортивно-массовые мероприятия, к которым относятся как спортивные состязания (соревнования по общей физической подготовке, волейболу, баскетболу, футболу), так и военно-прикладные соревнования (соревнования по неполной сборке и разборке АКМ, соревнования по стрельбе из пневматической винтовки, легкоатлетический биатлон, преодоление полосы препятствий), которые направлены на закрепление и совершенствование навыков и умений, полученных на теоретических и практических занятиях.

Традиционные творческие мероприятия и концерты, как и тематические дни, требуют тщательней подготовки и работы всего взвода. Основным недостатком этого вида деятельности является тот факт, что выйти на сцену и проявить себя могут не все члены отряда. Однако победа одного из участников в концерте дает возможность всем детям почувствовать гордость за свой коллектив и чувство единения, поскольку для победы одного человека было приложено много усилий всего взвода. К традиционным творческим концертам в оборонно-спортивных лагерях относится «Армейский магазин».

Оздоровление детей и подростков — одна из основных задач, стоящих перед летними лагерями, поэтому проведение гигиенических и закаливающих процедур, а также спортивных мероприятий является особенно важным и актуальным. Кроме этого, следует отметить, что изначально, с момента своего возникновения, летние лагеря носили оздоровительный характер и такие виды деятельности как купание в открытом водоеме, утренняя гигиеническая гимнастика, туристические походы являются традиционными для всех видов лагерей.

В первый и последний дни смены во многих лагерях традиционно проводятся концерты открытия и церемонии закрытия, на которых подводятся итоги смены и награждаются самые активные участники. В оборонно-спортивных лагерях обязательным атрибутом данного мероприятия является торжественное повзводное построение (торжественная линейка), прохождение торжественным маршем, вынос знамени знаменной группой лагеря и т.д.

Малые традиции в оборонно-спортивных лагерях разнообразны и могут отличаться. Однако, исходя из анализа данных, малые традиции можно условно разделить на следующие группы:

- традиции, позволяющие поддерживать дружескую и доверительную атмосферу во взводе. К этой группе традиций относятся обсуждение итогов дня по вечерам, вечерние сборы у костра, пение лагерных песен (орлянский круг). Эти мероприятия чаще всего проводятся при свете свечи или костра, разговоры ведутся вполголоса, что создает теплую и даже интимную обстановку;

- традиции, подчеркивающие единство всех членов коллектива. К ним относятся соблюдение воинских ритуалов (приветствие, подход к начальнику и т.д.), ношение единой формы одежды (камуфляжный костюм, футболка с логотипом и т.д.), наличие песни (гимна), флага лагеря;

- традиции, поддерживающие патриотический дух. Следует отметить, что в оборонно-спортивных лагерях гражданско-патриотическое воспитание является основным направлением. В связи с этим абсолютное большинство мероприятий направлено на формирование у детей и подростков ответственности перед обществом за выполнение важнейших обязанностей как гражданина. Одной из них, как известно, является выполнение воинского долга в рядах Вооруженных сил. В процессе лагерной смены дети и подростки осваивают стрельбу из пневматической винтовки, неполную сборку-разборку АКМ и ПМ, использование индивидуальных средств защиты (противогаз ГП-5, общевойсковой защитный костюм), элементы рукопашного боя, тактическую подготовку и пр. Каждый день в лагере начинается с утреннего развода и подъема государственного флага страны. В процессе лагерной смены проводятся занятия по краеведению, геральдики, истории государственных символов России, мемориальных часов. Среди традиционных лагерных песен большое количество патриотических и военных песен;

- традиции, способствующие развитию самостоятельности детей и становлению самоуправления в лагере. Абсолютное большинство решений в оборонно-спортивных лагерях принимает руководство лагеря (начальник смены, заместители по военной, физической подготовке и воспитательной работе). Однако в ряде лагерей практикуют проведение дня самоуправления, в течение которого все руководящие роли выполняют воспитанники, выбираемые общим решением из всего личного состава лагеря. Помимо этого во многих лагерях распространены стажерские программы, позволяющие самым активным детям стать помощниками вожатых, а впоследствии и вожатыми;

- традиции, мотивирующие детей к активному участию в программе лагеря. Среди этих традиций можно выделить награждение переходящим знаком отличия («огонек», звездочка и т.д.), зачисление в группу наиболее подготовленных воспитанников (группу быстрого реагирования, подразделение специального назначения при проведении тактической игры на местности «Зарница», группу детей, идущих в суточный поход и т.д.).

Наличие и соблюдение традиций в оборонно-спортивном лагере, с одной стороны, обеспечивает некоторую уверенность в будущем, стабильность и преемственность, а с другой стороны, мотивирует большинство детей к тому,

чтобы приехать в этот лагерь еще раз, чтобы принять участие в наиболее понравившихся мероприятиях или заработать новое, более высокое, звание.

#### Литература:

1. Гриценко Л.И. Деятельностная основа педагогики А.С. Макаренко. // Педагогика. — 2010. — №8. — С. 79–84.
2. Макаренко А.С. Человек должен быть счастливым: избранные статьи о воспитании. — М.: Карапуз, 2009. — 288 с.
3. Макаренко А.С. О воспитании — М.: Издательство политической литературы, 1990—416 с.
4. Растим патриотов России: методическое пособие для педагогов. // Сост. Н.В. Мазыкана, И.И. Мельниченко — М., 2003. — 200 с.
5. Серова Н.Б. Улучшение физического здоровья детей средствами физической культуры в городском оздоровительном лагере. // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. — 2004. — №4. — С. 24–25.
6. Сухомлинский В.А. О воспитании — М.: Политическая литература, 1982—270 с.

## Современные теоретические основания дополнительного образования детей

Каргина Зоя Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент  
Московский институт открытого образования

Дополнительное образование детей (далее по тексту ДДОД) в современной педагогической науке и практике рассматривается как открытая система, что актуализирует необходимость определить его место в ряду других наук о человеке — философии, педагогики, социологии, психологии, физиологии. Учитывая специфику содержательных аспектов ДДОД, в представленный ряд необходимо добавить культурологию.

Взаимосвязь с названными науками в ДДОД фиксируется, как правило, в *функциях*, выполняемых данной образовательной системой. Обобщение современных исследований позволяет выделить в качестве традиционно называемых следующие функции дополнительного образования детей: рекреативно-оздоровительную, релаксационную, социализации, образовательную, интеграционную, профориентационную, компенсаторную, психотерапевтическую, досуговую, гедонистическую. В свою очередь каждая из названных наук рассматривает ДДОД как образовательную сферу, выполняющую вполне определенную миссию в процессе становления личности.

В своем научном анализе мы опираемся на взгляды современных исследователей ДДОД, среди которых М.А. Ангеловская, Н.Л. Антонова, Г.А. Архандеева, А.Г. Асмолов, В.В. Белова, Л.И. Боровиков, Л.Н. Буйлова, О.А. Воронина, Е.В. Высоцкая, З.Р. Газизов, В.П. Голованов, В.А. Горский, С.В. Григорьев, А.В. Егорова, Б.А. Дейч, А.Я. Журкина, А.В. Золотарева, Н.В. Кленова, В.В. Комаров, Л.Ю. Круглова, Н.Г. Крылова, М.Е. Кульпединова, Б.В. Куприянов, А.В. Литвинова, В.Ш. Масленникова, О.В. Миновская, Н.А. Нефедова, С.Н. Николаева, Л.А. Петерсон, И.В. Пильдес, Е.Н. Садакова, Е.А. Са-

лина, Л.Г. Самоделкина, Е.М. Смекалова, Д.В. Смирнов, Н.А. Соколова, Н.В. Сократов, З.З. Сулейманова, В.Н. Феофанов, А.Б. Фомина, Н.И. Фуникова, В.Д. Чепик, Е.Б. Штейнберг, А.В. Шувалов, Л.Н. Шульпина и др.

С точки зрения философии ДДОД может рассматриваться, *во-первых*, как **неотъемлемая часть системы общего образования**, которая функционирует и развивается в контексте общих философских взглядов на образование.

Одним из первых философское значение дополнительного образования определил С.И. Гессен, который именно данной образовательной сфере (внешкольному образованию) отвел роль помощника «личности человека в ее образовательном странствии, предоставив ей нужные к тому средства духовного общения». [3, с. 224]

Современными исследователями ДДОД, процесс становления личности в данной образовательной рассматривается через: а) осознание ребенком различных сторон своей личности, б) формирование ясного понимания им смысла своей жизни, в) определение своего места среди других людей в различных сферах жизнедеятельности.

*Во-вторых*, с точки зрения философии ДДОД может рассматриваться как **уникальная образовательная сфера**, имеющая собственные философские основания, среди которых мы выделяем:

— феликсологию как новое направление в исследовании педагогических явлений, которое рассматривает счастье как педагогическое явление (Е.В. Трофимова) [7];

— «педагогику интереса», противопоставленную другим типам педагогик, имеющим другие основания деятельности (П.Г. Щедровицкий) [8];



— особую трактовку детства как одного из самых значимых этапов жизни человека, имеющего собственную ценность;

— закон необходимого разнообразия в развитии обучающегося; (А.И. Субетто) [6]

— субъектность как условие развития личности, индивидуальности.

Опираясь на представленные позиции констатируем, что как *уникальная образовательная сфера* ДОД может рассматриваться как: «педагогика счастья» (счастья самообретения ребенком себя); «педагогика интереса» (выявления, определения и становления интереса); «педагогика детства» (проживание ребенком полноценного детства); «педагогика разнообразия» (разнообразие направлений и профилей, содержания, форм, методов образовательной деятельности); «педагогика субъектности» (становление у ребенка позиции активного субъекта собственной жизни).

*В-третьих*, с точки зрения философии ДОД может рассматриваться как *полисодержательная и полифункциональная образовательная сфера*, в которой происходит одновременно: самоопределение, социализация, самореализация ребенка, его активное вхождение в культуру, оздоровление.

В целом *философское осмысление* ДОД позволяет рассматривать его как особую образовательную сферу, в которой происходит *жизненное самоопределение формирующейся личности ребенка* в условиях свободного выбора, включающее содержательно и организационно взаимосвязанные процессы: а) формирования целостного образа «Я» через осознание ребенком различных сторон своей личности, формирование ясного понимания смысла своей жизни, определение своего места среди других людей; б) становления ребенка как активного субъекта собственной жизни через активное «проживание себя» в выбранной области деятельности, через достижение счастья «самообретения себя»; в) становления ребенка как субъекта социума через профессиональное самоопределение, личностную самореализацию, культурную идентификацию.

*С точки зрения педагогики* ДОД может рассматриваться как:

— сфера *социального воспитания*, условиями которого в данной образовательной сфере являются: а) организация разнообразного социального опыта ребенка; б) реализация индивидуально-личностного подхода к ребенку; в) социально-педагогическая поддержка детей; г) создание пространства самореализации личности; д) расширение сферы межличностного общения; е) формирование рефлексивной позиции ребенка.

— *содержательная составляющая общего образования*, которая позволяет расширить содержание общего образования до пределов, определяемых каждым индивидуально.

— сфера *личностного самоопределения*, педагогическими условиями которого являются: а) дифференци-

ация и индивидуализация образования; б) включенность в общественные отношения; в) свобода выбора, многообразие видов творческой деятельности; г) выстраивание образовательного процесса как последовательности жизненных обстоятельств; д) опора на познавательные, творческие интересы и потребности ребенка, пробуждение его творческого начала.

— сфера *творческого развития*, которая базируется на: 1) восприятии творчества как особой ценности, развитости форм культуротворческой деятельности; 2) организации субъект-субъектного взаимодействия детей и педагогов в коллективе единомышленников; 3) вариативность образовательных программ при условии свободного выбора детьми направлений своей деятельности; 4) комплексность и многопрофильность среды; 5) подбор педагогов, реализующих принципы педагогики сотворчества.

— сфера *профессионального самоопределения* детей, в которой они имеют возможность: попробовать себя в различной деятельности, получить в детском возрасте опыт самоопределения; получить профессиональную ориентацию, допрофессиональное образование; овладеть новой социальной ролью в конкретной деятельности; выбрать дело всей своей жизни, профессионально овладеть им; получить сведения практически обо всех отраслях мира труда.

Обобщая все аспекты рассмотрения ДОД с точки зрения педагогики можно определить его в целом как *сферу социального воспитания*, в которой происходит личностное самоопределение ребенка через самоопределение себя как: Человека и гражданина, индивидуальности, творческой личности, профессионала.

Современные исследователи ДОД с точки зрения социологии рассматривают его как: а) педагогику социализации, б) социально-педагогическое явление, в) социально-педагогический институт, г) образовательно-воспитательный институт социума, д) педагогику социальной поддержки, е) главный социальный институт сферы свободного времени детей, ж) реальную социальную силу, способную последовательно противостоять натиску всевозможных «контркультур», дестабилизирующих молодое поколение, з) процесс относительно контролируемой социализации молодежи.

*Механизм* социализации личности в системе ДОД включает: а) деятельность, способствующую выбору профессии, усвоению нравственных ценностей, творческому развитию, усвоению здорового образа жизни; б) вовлечение детей в жизнь сообщества на демократических принципах совместной жизнедеятельности, укрепление связи подростков с окружающими людьми; в) реализацию программ социально-педагогической направленности, ориентированных на развитие социально-психологических качеств и компетенций.

Таким образом, с точки зрения социологии ДОД можно определить как *сферу социализации личности* ребенка, в которой происходит ряд процессов: 1) осво-

ение и интериоризация социальных ценностей в процессе активной социально-значимой деятельности; 2) социальная адаптация через формирование социальной грамотности, социальной активности, социальной устойчивости; 3) социальная автономизация через формирование адекватности самовосприятия, самопринятия, самооценки.

**С точки зрения культурологии** ДОД современными исследователями рассматривается как: а) пространство, в котором происходит усвоение, создание и передача культурных ценностей, овладение способами культурного самоопределения и самореализации; б) культуротворческая среда, где основными субъектами культуротворческого взаимодействия выступают педагог и воспитанник; в) способ освоения культуры социума, процесс выявления и развития творческих способностей и возможностей.

Опираясь на данные позиции, *с точки зрения культурологии* мы определяем ДОД **сферой интеграции** ребенка **в культуру** через: усвоение и интериоризацию культурных ценностей в процессе активной творческой деятельности; освоение приемов деятельности в различных областях культуры; «творение» культуры (создание собственных «продуктов» культуры).

Объективный анализ современных исследований в области **психологии** позволяет констатировать, что именно сфера ДОД является идеальной для полноценной самореализации личности ребенка, т.к. именно здесь созданы условия для самоутверждения в коллективе (одной из составляющих процесса самореализации), средством которого является общение с друзьями и интересными людьми на основе добровольной избирательности.

ДОД выполняет ряд психологических функций: 1) развивающая (содействие психическому здоровью через создание особой образовательной среды); 2) социализирующая (психологическое обеспечение социализации детей через общение со сверстниками, самоутверждение, самоопределение); 3) компенсаторная (психологическая компенсация неудач в семье и школе через содействие творческому самоопределению и раскрытию индивиду-

альности детей); 4) релаксационная (психологическая разгрузка через творческое самовыражение).

Констатируя недостаточную исследованность ДОД *с точки зрения психологии*, мы определяем его как **сферу самореализации личности** ребенка, которая происходит через ряд *психологических процессов*: самопознание (осознание собственных психологических особенностей); самоутверждение (определение собственного «места» среди других людей); самоактуализацию (практическую реализацию своих возможностей в различных видах деятельности).

Изучение исследований в области **физиологии** позволяет выделить ряд аспектов здоровья личности и возможности их развития в сфере ДОД.

Формирование *психического здоровья* в условиях ДОД возможно через: а) снятие состояния психологического дискомфорта; б) включение ребенка в активную деятельность на основе его интересов; в) формирование адекватной самооценки; г) сохранение благоприятного эмоционально-психологического климата в процессе деятельности.

Возможности формирования *социального здоровья* в условиях ДОД — в профилактике социально-педагогической запущенности через переключение ребенка на занятия творческой деятельностью.

Условием развития *физического здоровья* в ДОД становится здоровьесберегающее воспитание, которое реализуется через: 1) формирование у детей мотивации к здоровому образу жизни; 2) воспитание у них валеологической культуры; 3) профилактику вредных привычек (наркомания, алкоголь, курение); 4) укрепление физического здоровья через организацию занятий физической культурой; 5) обучение тому или иному виду деятельности (спорту, хореографии, музыке, аэробике и т.д.), каждое из которых обладает лечебным эффектом.

Констатируя крайне недостаточную изученность дополнительного образования детей *с точки зрения физиологии*, мы определяем данную образовательную сферу как **сферу физического саморазвития** ребенка — подростка — юноши (девушки). Процесс физического са-

Таблица 1.

Научно-теоретическая модель системы дополнительного образования детей

Система наук о человеке и культуре	Дополнительное образование детей (как целостная система)					
	роль в процессе развития личности	содержание процесса	решаемые задачи	реализуемая функция	механизм реализации	результат реализации
Философия	Сфера жизненного самоопределения личности ребенка	— формирование целостного образа «Я»; — становление как активного субъекта собственной жизни и социума	Помощь ребенку: — в самопознании, — самоосознании, — самоопределении	— интеграционная	— педагогическая поддержка развития всех сторон личности	Осознанность выбора ребенком: — жизненной позиции, — стиля жизни, — сферы деятельности

Педагогика	Сфера личностного самоопределения ребенка	Самоопределение: — как Человека и гражданина, — как индивидуальности, — как творческой личности, — в профессии	Содействие ребенку в развитии: — творческом, — профессиональном, — гражданском	— воспитательная, — профессиональной ориентации	— разнообразие программ ДОД; — допрофессиональная и начальная профессиональная подготовка	Осознанность ребенком своих: — творческих способностей, — личностных особенностей, — профессиональных интересов
Социология	Сфера социализации ребенка	— освоение и интериоризация социальных ценностей; — социальная адаптация; — социальная автономизация	Содействие ребенку в интеграции: — в детский коллектив, — в систему социальных ценностей, — в микросоциум	— социальной ориентации, — социализации	— социальные программы и проекты; — особые социально-позитивные отношения; — социально-значимая деятельность	— устойчивость социально-позитивной жизненной позиции; — социальная активность.
Культурология	Сфера интеграции ребенка в культуру	— интериоризация ценностей культуры; — освоение приемов деятельности в различных областях культуры; — создание собственных «продуктов» культуры	Создание условий для: — практического освоения детьми ценностей культуры, — продуктивной деятельности, — творчества	— культуросозидательная	— тематических программы и проекты, — концертно-выставочная деятельность	— креативность, — осознанность базовых культурных ценностей, — способность противостоять негативным влияниям «псевдокультуры»
Психология	Сфера самореализации ребенка	— самопознание, — самоутверждение, — самоактуализация	Помощь ребенку: — в самопознании, — в установлении жизненных связей, — в самокоррекции	— психологической коррекции	— социально-психологические программы и проекты, — психолого-педагогическая поддержка саморазвития	— индивидуальный стиль жизнедеятельности, — адекватность самовосприятия, — толерантность
Физиология	Сфера физического саморазвития ребенка	— самоопределение и максимальное развитие физических возможностей; — интериоризация ценностей здорового образа жизни; — «самоформирование» психологического здоровья	Создание условий для: — физического саморазвития, — формирования стрессоустойчивости к различным воздействиям	— физического совершенствования	— программы физкультурно-спортивной направленности, — спортивно-соревновательная деятельность, — создание психологического комфорта, — здоровьесберегающие элементы во всех видах деятельности	— физиологическое совершенствование всех сторон личности, — адекватность психического восприятия и психических проявлений личности

## Условия реализации модели:

- опора на идеи свободного воспитания личности (свобода выбора, свобода деятельности, свобода творчества);
- реализация базовых позиций закона «необходимого разнообразия» развития личности (разнообразие направленностей и профилей ДОД);
- опора на базовые идеи феликсологии (атмосфера удовольствия и радости от интересной для всех деятельности);
- реализация основных идей «педагогике интереса» (опора на актуальные и потенциальные интересы детей);
- создание особой культуры детства (активное проживание ребенком данного периода жизни);
- ориентация на субъект-субъектное взаимодействие (атмосфера сотрудничества, сотворчества, содружества)

моразвития, по нашему мнению, включает ряд *под-процессов*: самоопределение ребенком «границ» своих физических возможностей и их максимальное развитие; усвоение и интериоризация им ценностей здорового образа жизни; «самоформирование» психологического здоровья через адекватность восприятия своих возмож-

ностей, устойчивость к стрессовым ситуациям различного характера.

На основании изучения ДОД с точки зрения наук о человеке и культуре мы разработали «Научно-теоретическую модель системы дополнительного образования детей» (таблица 1).

#### Литература:

1. Боровиков Л.И. Педагогика дополнительного образования: учебно-методическое пособие для руководителей детских творческих объединений. Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 1999. 156 с.
2. Воронина О.А. Проблемы модернизации системы дополнительного образования детей // Социальная педагогика: традиции и инновации: мат-лы Всерос. конгресса социальных педагогов с межд. участием (18–21 марта 2009 г., Екатеринбург) / под ред. М.А. Галагузовой. Екатеринбург: Изд-во УГПУ, 2009. С. 238–241 с.
3. Гессен С.И. Основы педагогики: введение в прикладную философию. М.: Школа-пресс, 1995. 448 с.
4. Дейч Б.А. Социальная педагогика и дополнительное образование: учеб. пособие. Новосибирск: Изд-е НГПУ, 2005. 123 с.
5. Соколова Н.А., Фуникова Н.И. Педагогика дополнительного образования детей: учеб. пособие по спец. 031300 «Социальная педагогика», специализация 031304 «Соц.-пед. деятельность в учреждении дополнительного образования». Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2004. 228 с.
6. Субетто А.И. Социогенетика: систематика, общественный интеллект, образовательная генетика и мировое развитие (интегрированный синтез). СПб.-М.: Исследовательский центр качества подготовки специалистов, 1994. 168 с.
7. Трофимова Е.В. Феликсологические основы воспитательной деятельности // Социальная педагогика: традиции и инновации: мат-лы Всерос. конгресса социальных педагогов с межд. участием (18–21 марта 2009 г., Екатеринбург) / под ред. М.А. Галагузовой. Екатеринбург: Изд-во УГПУ, 2009. С. 169–174 с.
8. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования: статьи и лекции. М.: Педагогический центр «Эксперимент», 1993. 154 с.
9. Щетинская А.И., Тавстуха О.Г., Болотова М.И. Теория и практика современного дополнительного образования детей: учебное пособие. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2006. 404 с.

## Музейная педагогика как средство формирования гражданственности детей-сирот

Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент  
Вологодский государственный педагогический университет

На современном этапе развития нашей страны, в условиях построения правового государства и становления гражданского общества возрастает актуальность осуществления гражданского воспитания подрастающего поколения. Демократическому государству необходимы разносторонне образованные, нравственно и социально ответственные граждане, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, готовые к сотрудничеству и межкультурному взаимодействию, обладающие гражданскими качествами, чувством ответственности за судьбу страны, способные участвовать в развитии ее экономической, политической и культурно-духовной сфер.

Сложность современного периода в развитии нашего общества, масштабность и острота его социальных,

культурных и экономических проблем обуславливают актуальность поиска оптимальных путей подготовки подрастающего поколения к самостоятельной жизни. Педагогический процесс в этом аспекте призван обеспечить формирование истинного гражданина и патриота, личности социально активной и ответственной.

Данная проблема приобретает особую значимость, когда речь идет о социализации детей-сирот, имеющих негативный социальный опыт, обладающих специфическим медико-психологическим статусом, существенно отличающимся от сверстников. Характерным результатом негативных влияний является высокий уровень социальной дезадаптации таких детей, низкий потенциал их жизненной самореализации, потребительское отношение к жизни.

Трудности гражданской идентификации детей-сирот обусловлены следующими факторами:



— формированием иждивенческой позиции, непониманием материальной стороны жизни, необходимостью в удовлетворении только самых насущных потребностей (еда, одежда, сиюминутные удовольствия);

— проблемами в развитии волевой сферы, которые проявляются в отсутствии умения делать самостоятельный выбор, преодолевать трудности, нести ответственность за собственные поступки, противостоять негативным явлениям действительности;

— этической, нравственной неразборчивостью в достижении поставленных целей, недостаточным пониманием или непринятием моральных норм, правил и ограничений;

— трудностями в общении особенно там, где предполагается свободное, нерегламентированное, произвольное поведение;

— перегруженностью отрицательным опытом, негативными ценностями и образцами поведения без достаточного противовеса положительных ценностей, социально приемлемых возможностей и образцов успеха, которые в полном объеме не формируются в детском доме;

— снижением пригодности ко многим видам профессиональной деятельности, особенно интеллектуального характера и социального взаимодействия;

— дезадаптивным поведением, которое выражается, прежде всего, в синдроме тревожного ожидания, страхах, неуверенности, систематических неудачах в обучении, что приводит к конфликтности, преобладанию защитных средств поведения в конфликтных ситуациях;

— склонностью к аддиктивному (саморазрушающему) поведению (злоупотребление одним или несколькими психоактивными веществами, обычно без признаков зависимости (курение, употребление алкоголя, легких наркотиков, токсичных и лекарственных веществ);

— низкими показателями здоровья.

Основная цель гражданского воспитания — воспитание человека, с ответственностью выполняющего свой гражданский долг и понимающего, что от его действий зависит не только собственная жизнь, но и судьба близких людей, народа и государства, определяет его социальное поведение и является существенным условием развития демократического общества.

В структуре гражданского воспитания выделяют нравственный, правовой, политический аспекты.

Нравственный аспект представлен нравственной культурой, которая в структуре гражданской культуры является основополагающей, выступает тем моральным стержнем, который находит выражение в гражданственности — интегративном качестве личности, позволяющем ей социально, юридически и политически ощущать себя дееспособным гражданином своей страны, ответственным за то, что в ней происходит. Правовой аспект гражданского воспитания представлен правовой культурой, содержанием которой составляют правовые знания, понимание и принятие права, действия в соответствии с ним. Политическая культура как выражение политического аспекта гражданского воспитания отражает взаимосвязь полити-

ческой культуры и политической системы: чем выше уровень политической культуры граждан страны, тем максимально эффективнее приближение к гражданскому обществу [1].

Процесс гражданского воспитания включает в себя: формирование системы определенных представлений и понятий; формирование позитивного эмоционального отношения; формирование гражданского поведения.

Главным результатом гражданского воспитания является развитие нравственной и гражданской ответственности личности, готовности к саморазвитию и нравственному самосовершенствованию, формирование гражданственности.

Гражданственность понимается как политическое, социально-психологическое, нравственное качество субъекта, характеризующееся зрелым политическим сознанием, развитым чувством патриотизма, сопричастности к субъектам своей Родины и ее народа, осознанием себя, полноправным гражданином своей страны [2, С. 37].

Гражданственность можно охарактеризовать как нравственное качество личности, определяющее сознательное и активное выполнение гражданских обязанностей и долга перед государством, обществом, народом; разумное использование своих гражданских прав, точное соблюдение и уважение законов страны [3].

Анализируя понятие гражданственности, следует выделить ряд аспектов: мировоззренческий (знания, убеждения, ценностные ориентации и др.); поведенческий (нормы, направленность, установки, поступки и др.); оценочный (качественное состояние нравственного, политического, правового самосознания; стиля мышления; познавательные оценки и их характер, содержание, степень истины, логика доказательства и др.); культурный (культура чувств, отношений, поведения, формы, содержание и характер самостоятельного творчества и др.) [4, С. 4].

Гражданственность имеет многосложную форму существования и может предполагать: осознание ценности гражданских прав и обязанностей как отражающих интересы личности и гражданского общества; наличие сформированных гражданских отношений личности; направленность на реализацию гражданских прав и выполнение обязанностей гражданина; рефлекссию, самосознание личностью своей гражданской позиции [5].

Междисциплинарный, теоретический анализ подходов к содержанию и толкованию понятия гражданственности и его сущности показывает, что гражданственность субъекта соотносится с его правовым положением и характеризуется широким спектром личностных характеристик, что позволяет рассматривать гражданственность как совокупность качеств личности, синтезирующих: моральную и правовую составляющие; явления культуры и духовного мира личности; особое свойство социально-активной, самодостаточной личности, предопределяющееся характером, содержанием исторического, цивилизационного, социокультурного развития.



Воспитание гражданственности личности определяется не только субъективными усилиями воспитателей, но прежде всего объективным состоянием общества, уровнем развития демократии, гуманности. Основные черты гражданского облика личности закладываются в детском, подростковом, юношеском возрасте на основе опыта, приобретаемого в семье, школе, социальной среде, и в дальнейшем формируются на протяжении всей жизни человека. Значительный вклад в формирование гражданственности могут внести музеи как социально-культурные учреждения, сохраняющие и транслирующие социальные, политические, исторические и другие ценности национальной культуры.

Музеи являются уникальными образовательными учреждениями, социально-педагогическая функция которых, как одна из основных стала складываться практически вместе с появлением музеев. Идейной основой развития музейного дела стало французское и немецкое просвещение, в контексте философских концепций которого возникла и развивалась социокультурная направленность музея, являвшегося центром популяризации культуры и возможным средством решения задач эстетического воспитания и образования.

В комплексе взаимосвязанных и взаимообусловленных функций музея, направленных на воздействие на человека, первоначальной и базовой для других является образовательно-воспитательная функция, которая в отличие от условий образовательного учреждения заключается в нетрадиционности решения дидактических задач, обладает значительными возможностями наглядности. Следует отметить, что музейное образование в сравнении со школьным, в меньшей степени систематично и обширно, не является всеохватывающим. Однако музей может способствовать расширению кругозора, служить основой для формирования, корректировки мировоззренческой позиции.

К числу основных и определяющих относятся культуросохраняющая и культуросозидающая функции музеев. Сохранение и развитие культуры является неперенным условием развития общества, и музеи, в силу своей специфики, призваны сберечь и пропагандировать природное, культурное, историческое наследие и тем самым способствовать культурному многообразию общества.

Ценностное восприятие природы и общества происходит на основе аксиологической функции музея. Памятники культуры, представленные в музее, способствуют формированию ценностных ориентаций, осознанию поликультурности окружающего мира и умению ориентироваться в культурном пространстве. Значимость реализации данной функции особенно возрастает в периоды переоценки прошлого опыта и смены культурных и нравственных ориентиров в обществе.

Функция социализации реализуется в нескольких аспектах. Обладая огромным социальным (историческим) капиталом, музей содействует социальному самоопределению, социальной адаптации, формированию социальной активности личности.

Таким образом, музей содействует поддержанию связи поколений, которая необходима как для сохранения исторической памяти народа, так и для воспитания высоких нравственных качеств человека, чувства любви к родному краю, к Отечеству, формирования гражданского самосознания детей-сирот.

В сложившейся социально-экономической, политической, социокультурной ситуации на первый план выдвигается консолидирующая роль музеев. Музей обладает огромным образовательно-воспитательным потенциалом, так как он сохраняет и экспонирует подлинные исторические документы. Эффективное использование этого потенциала для воспитания детей-сирот в духе патриотизма, гражданского самосознания, высокой нравственности является одной из важнейших задач музея детского дома.

#### Литература:

1. Доржиева Л.А. Разработка проблемы гражданского воспитания учащихся в педагогике России и Российского Зарубежья в первой половине XX века: Автореф. дисс.... канд. пед. наук. Чита, 2007. — 22 с.
2. Политологический словарь // Под ред. В.Ф. Халипова. М.: Высшая школа, 1995. — 192 с.
3. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: для студентов высш. и сред. учеб. заведений. 2-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 176 с.
4. Гревцева Г.Я. Воспитание гражданственности у старшеклассников средствами общественных дисциплин: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Челябинск, 1998. — 26 с.
5. Анисимов О.С. Новое управленческое мышление: сущность и пути формирования. М.: Экономика, 1991. — 256 с.
6. Культурология: Учеб. пособие для студ. выс. учеб. заведений. — Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. — 576 с.
7. Соколова М.В. Музейная педагогика как фактор формирования социального опыта учащихся: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Соколова Марина Валентиновна. — Ярославль: Б.и., 2000. — 174 с.
8. Степанов С.В. Задачи краеведческой и музейной работы в условиях совершенствования содержания образовательного процесса // Краевая научно-исследовательская лаборатория по проблемам формирования личности в поликультурной среде. Сб. матер. / Под ред. В.Н. Гурова, А.Е. Шабалдаса, В.Ф. Вишняковой. Ставрополь: СКИПКРО, 2004. Вып. 14. с. 45—47.
9. Яхно Ю.Б. Школьный музей как составляющая открытого образовательного пространства // Школа: день за днем. Электронный педагогический альманах. 2006

10. Зеленко А.У. Школьный музей. — М.: Работник просвещения, 1927. — 104 с.
11. Вроно Е.М. Несчастливые дети — трудные родители: Наблюдения детского психиатра. — М.: Семья и школа, 1997. — 127 с.

## Актуальные проблемы организации физкультурно-спортивной работы с подростками по месту жительства

Морозов Александр Владимирович, доктор педагогических наук, профессор;  
Цветкова Ирина Александровна, аспирант  
Евразийский открытый институт (г. Москва)

Для России особенно актуально повышенное государственное внимание к вопросам развития массового спорта, формирование потребности в занятиях физической культурой и спортом у широких масс граждан, особенно у детей и подростков.

В настоящее время основные функции развития массового спорта переданы муниципальным образованиям. В соответствии с интересами государства и требованиями общества перед муниципальными образованиями ставится задача совершенствования структуры управления и организации мероприятий, направленных на вовлечение наибольшего количества детей и подростков в активный досуг и систематические занятия физической культурой [2; 3].

Для решения задачи, связанной с созданием новых привлекательных форм организации физкультурно-спортивной работы по месту жительства с подростками во внутригородском муниципальном образовании, необходимо совершенствование системы обеспечения информацией населения, поиск и внедрение инновационных научно-методических разработок, технологий, благодаря которым реально увеличится количество подростков, как регулярных участников спортивных мероприятий и физкультурных занятий.

В современном мире все больше осознают важность социальной роли физической культуры и спорта, как фактора совершенствования человека и общества. Как известно, вовлеченность большинства населения в массовое физкультурно-спортивное движение, а также успешные выступления спортсменов на международных аренах являются бесспорным доказательством жизнеспособности и духовной силы нации, военной и политической мощи страны. В некоторых зарубежных странах физическая культура и спорт стали, предметом национальной гордости, моральной сплоченности и национальной идеей способствующей развитию сильного государства и здорового общества.

Социально-экономический кризис 90-х годов прошлого столетия отрицательно отразился на социальной сфере Российского государства и в частности на физической культуре и спорте. Заметно снизился интерес среди населения к физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельности. Количество граждан, в том числе

подростков, занимающихся массовой физической культурой и спортом, сократилось. Проведенные социологические исследования показывают, что в настоящее время в Российской Федерации физическими упражнениями постоянно занимаются только около 11 % населения, что значительно ниже, чем в развитых странах, где этот показатель порой достигает 40 % [1].

Сокращение бюджетного финансирования физической культуры и спорта привело к тому, что занятия многими видами спорта стали платными, из-за чего резко снизилась их доступность для широких слоев населения. Это особенно сказалось на подростках, приведя к заметному увеличению уровня наркомании, алкоголизма, преступности в подростковой среде.

Сегодня, несмотря на созданный нормативно-правовой механизм регулирования системы физической культуры и спорта в Российской Федерации, остался ряд проблем, влияющих на организацию физкультурно-спортивной работы по месту жительства с подростками в муниципальных образованиях.

Разумеется, улучшение условий жизни населения ведет к повышению возможности реализовать свои интересы в сфере физической культуры и спорта. Однако необходимо также отметить огромное количество видов деятельности и услуг, отвлекающих подростков от занятий физической культурой и спортом.

Для решения задачи, связанной с созданием новой модели организации физкультурно-спортивной работы по месту жительства на территории внутригородского муниципального образования необходимо совершенствование системы обеспечения информацией жителей, поиск и внедрение инновационных научно-методических разработок, программ, благодаря которым реально увеличится количество подростков, как регулярных участников спортивных мероприятий.

Одним из наиболее важных вопросов становится формирование эффективной методики организации физкультурно-спортивной работы с подростками во внутригородском муниципальном образовании, что обуславливает несомненную актуальность изучаемой проблемы.

Предварительное исследование, проведенное нами, было направлено на выявление факторов, влияющих на

развитие массового спорта в Москве, и включало в себя проведение экспертного опроса специалистов, организующих спортивно-массовую работу в городе. В первую очередь, по мнению специалистов, необходимо «позитивное» воздействие на массовое сознание: пропаганда престижности здорового образа жизни, формирование потребности к физическому совершенствованию, реклама физкультурно-оздоровительных занятий и своевременное информирование о спортивных мероприятиях. Кроме того, специалисты акцентируют внимание на необходимость обеспечения должного качества объектов спорта, в том числе дворовых спортивных площадок, проведение физкультурно-оздоровительных занятий с учетом интересов занимающихся и улучшение организации спортивных мероприятий. Условия для занятий физической культурой и спортом по месту жительства как средние оценивают — 111 специалистов практиков (46,4%), хорошие — 67 человек (28%), плохие — 31 человек (13%), очень хорошие — 11 человек (4,6%), очень плохие — 11 человек (4,6%). По мнению специалистов, среди целевых установок москвичей жителей к занятиям физической культурой и спортом основной является укрепление здоровья, на втором месте — желание улучшить настроение и самочувствие. Актуальны и такие цели как коррекция фигуры, получение удовольствия от общения с единомышленниками, хорошая физическая форма и развитие физических качеств.

Контент-анализ периодической печати — газет, распространяемых бесплатно на территории Северного административного округа города Москвы, выявил, что в спортивных публикациях или сообщениях, используемая подача материала не способствует высокому качеству информирования о физкультурных услугах и спортивных мероприятиях. В подавляющем большинстве случаев (59,1%) воспроизводится информация о прошедших спортивных событиях. Такие функции средств массовой информации, как образование, создание общественного мнения и воспитания не находят свое отражение в конкретных жанровых формах на страницах местных газет, что в свою очередь не оказывает должного влияния на формирование у старших подростков здорового образа жизни, потребности в занятиях спортом и следовательно, не способствует развитию спортивно-массового движения в жилых районах столицы.

В ходе исследования нами разработана модель организации физкультурно-спортивной работы со старшими подростками во внутригородском муниципальном образовании в городе Москве, представляющая собой совокупность взаимосвязанных компонентов:

— организационное звено (муниципалитет, отдел по досуговой и спортивной работе) является главным компонентом, так как целенаправленно проектирует (выяснение основных задач и мероприятий по их реализации, разбивка по временным показателям), осуществляет руководство организацией физкультурно-спортивной работы по месту жительства со старшими подростками во внутригородском муниципальном образовании и контроль испол-

нения. Оценивает возможности ресурсной базы внутригородского муниципального образования и формирует ее в пределах своей компетенции, обеспечивает взаимодействие субъектов физической культуры и спорта во внутригородском муниципальном образовании в городе Москве;

— организационно-управленческая деятельность — организационная деятельность по управлению физкультурно-спортивной работы по месту жительства со старшими подростками. Является ведущим компонентом в реализации целе-проектировочной деятельности в соответствии с целью и намеченными задачами. Содержание — направления физкультурно-спортивной работы по месту жительства со старшими подростками в рамках реализации целе-проектировочной деятельности;

— ресурсная база — включает нормативное правовое, кадровое, финансовое, программно-методическое, материально-техническое обеспечение организации физкультурно-спортивной работы по месту жительства со старшими подростками во внутригородском муниципальном образовании в городе Москве;

— уровень реализации — результат организации физкультурно-спортивной работы по месту жительства со старшими подростками во внутригородском муниципальном образовании города Москвы, в виде показателей физкультурно-спортивной работы;

— субъекты управления — старшие подростки, проживающие на территории внутригородского муниципального образования в городе Москве;

— мониторинг — обеспечивает сбор, обработку и хранение информации о состоянии ресурсной базы, показателях физкультурно-спортивной работы по месту жительства во внутригородском муниципальном образовании, выявляет предпочтения старших подростков в услугах физической культуры и спорта, а также факторы, способствующие или мешающие организации физкультурно-спортивной работы;

— анализ эффективности — аналитическое обеспечение, включающее оценку количественных и качественных сдвигов в показателях организации физкультурно-спортивной работы по месту жительства со старшими подростками во внутригородском муниципальном образовании, сравнение их соответствия определенным нормам, изучение физкультурных предпочтений подростков;

— коррекция — вносит изменения, направленные на улучшение организации физкультурно-спортивной работы с подростками внутригородского муниципального образования в городе Москве;

— факторы — внешние причины.

Модель предполагает корректировку с учетом анализа собранной информации о состоянии физкультурно-спортивной работы по месту жительства во внутригородском муниципальном образовании и целевых установок жителей. Это позволяет обеспечить эффективность организации физкультурно-спортивной работы по месту жительства на территории внутригородского муниципального образования в городе Москве.

При проведении эмпирического исследования в участие в спортивных мероприятиях были вовлечены 261 подросток в возрасте до 16 лет, ранее не принимавших участие в спортивных мероприятиях Муниципалитета. Из них 23,8% приняли участие в спортивных мероприятиях два и более раз. Регулярность участия составила в среднем 3–5 раз за четыре месяца. Участие одним подростком в соревнованиях по разным видам спорта увеличилось с двух видов до семи видов. Этот показатель является существенным, так как методика включает популяризацию различных видов спорта, основанную на индивидуальном опыте физической деятельности старших подростков.

Среди регулярных участников спортивных мероприятий наблюдается увеличение количества подростков, делающих утреннюю гимнастику на 21,2%. Возросло количество подростков, имеющих предварительную под-

готовку к спортивным соревнованиям на 24,3%. Увеличилось количество некурящих подростков среди регулярных участников спортивных мероприятий на 15,1%.

Внедрение научно-обоснованной методики организации физкультурно-спортивной работы по месту жительства со старшими подростками во внутригородском муниципальном образовании в городе Москве показало заинтересованность спортивной службы муниципального образования в реальных действиях по улучшению массовой физкультурно-спортивной работы. Методика способствовала вовлечению подростков в физкультурно-оздоровительные, физкультурные и спортивные мероприятия, повышению массовости и регулярности участия жителей внутригородского муниципального образования Левобережное в городе Москве в районных спортивных мероприятиях.

#### Литература:

1. Постановление Правительства Российской Федерации «О федеральной целевой программе «Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на 2006–2015 годы»» от 11 января 2006 г. № 7
2. Федеральный закон «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» от 6 октября 2003 г. № 131-ФЗ//Собрание законодательства РФ. — 2003. — №40. Ст. 3822. — с. 9500–9570
3. Федеральный закон «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» от 4 декабря 2007 г. № 329-ФЗ//Собрание законодательства РФ. — 2007. — №50. Ст. 6242. — с. 13628–13661

## Общие рекомендации по подготовке учащихся к концертному выступлению

Никитина Екатерина Александровна, преподаватель  
МОУДОД «Детская музыкальная школа №43»

Большинство музыкантов в течение своей творческой деятельности сталкиваются с необходимостью преодоления негативного сценического состояния. Конечно, предконцертная подготовка не ограничивается одним днем. И от стратегии, последовательно выстраиваемой педагогом с самого начала обучения зависит результат. Как сказал Н.А. Римский-Корсаков, сценическое волнение обратно пропорционально степени подготовки, и следует иметь в виду не только работу непосредственно над произведением, но и достижение психологической готовности (грамотная предконцертная работа создает устойчивый барьер стрессовым ситуациям, являясь *основным* методом их преодоления).

В методической литературе содержится достаточное количество рекомендаций по работе в предконцертный период, но, как правило, они разрознены. Данный же вопрос актуален не только для музыкантов — исполнителей, но и для преподавателей, в особенности тех, кто только начинает педагогическую деятельность, так как, основываясь на личном опыте, можно утверждать, что именно молодые педагоги часто сталкиваются с проблемой несоразмерного распределения времени в процессе подготовки ученика к выступлению.

Обобщая высказывания выдающихся музыкантов — исполнителей и преподавателей, можно разделить процесс предконцертной подготовки на три основных периода:

- 1) длительный период предконцертной подготовки;
- 2) период, охватывающий последние дни перед выступлением;
- 3) самый короткий период — непосредственно день концерта.

К перечисленным периодам добавим 4-й — «послеконцертную» работу, которая будет «проектировкой» следующего выступления. Рассмотрим их подробнее.

1) **Длительный период предконцертной подготовки:** основная задача — подготовка произведения к исполнению.

А. Шапов выделил несколько этапов в процессе подготовки музыкального произведения к исполнению:

- 1) Этап предварительного ознакомления.
- 2) Этап работы «по кускам».
- 3) Этап целостного оформления.
- 4) Этап достижения эстрадной готовности.

Последний является как бы заключительной стадией предыдущего, третьего этапа. Для него характерны: про-



игрывания в том порядке и с теми промежутками, которые должны быть на концерте; проигрывания, носящие характер не пробы, а репетиции перед воображаемой аудиторией — с полной мобилизацией душевных сил; репетиции перед специально приглашенными или случайными слушателями [6, с. 113—114]. Немаловажно для педагога определить сроки каждого из этапов, а также разъяснить их значение ребенку. Часто наибольший промежуток времени отводится второму этапу. Незначительный — третьему. Четвертый этап порой вообще отсутствует, хотя именно в этот период происходит основная психологическая подготовка к предстоящему выступлению.

**2) Период, охватывающий последние дни перед выступлением:** основная задача — достижение психофизиологической готовности.

В течение этого периода происходит завершение этапа достижения эстрадной готовности, изменяется содержание занятий, большое значение приобретает порядок и характер репетиций.

В процессе работы непосредственно над произведением желательно доминирование тенденции к единичности исполнения, что требует концентрации и постепенного расходования определенной, довольно значительной энергии. Не рекомендуется разрыв единства музыкальной ткани («работа по кускам»).

Степень нагрузки в данный период регулируется педагогом в зависимости от индивидуальных психофизиологических особенностей ученика. Нежелательны физические, умственные и эмоциональные перегрузки.

Выбор часа репетиций на этом этапе играет не последнюю роль: время их проведения должно соответствовать предположительному времени выступления, что позволяет в наибольшей степени учитывать в процессе игры особенности психофизиологического состояния исполнителя, а оно различно в каждое время суток.

Значительное содействие овладению благоприятным психическим состоянием оказывает тщательная отработка на репетиции элементов эстрадного ритуала — выхода и поклона, выхода на аплодисменты и поклона после игры.

Одной из главных задач педагога в этот период является сохранение привычного режима, физической и психической свежести, бодрости ученика.

**3) День концерта:** основные задачи преподавателя — правильный психоэмоциональный настрой, оптимальное распределение энергии. Этот период разделим на две составляющие — подготовку в течение дня и подготовку непосредственно перед выходом на сцену.

Подготовка в течение дня — на данном этапе должна преобладать работа с нотами. Проверка нот и указаний от автора способствует освежению восприятия и освождению произведения от «заигранности». Важно беречь эмоциональные силы ребенка. Но резкое снижение жизненной активности в день концерта не всегда положительно влияет на тонус во время выступления.

Подготовка перед выходом на сцену — до концерта необходимо ознакомиться с акустикой в зале, разыграться,

найти наилучшую точку на сцене [4, с. 150]. А. Щапов считал возможным очень медленное или «беззвучное» проигрывание отдельных мест программы. Однако, многие музыканты практически никогда не играют в артистической те произведения, которые будут исполнять, но напротив, наигрывают те, с которыми связаны наибольшие удачи.

На самом деле, то, что ученик исполняет перед выступлением, имеет существенное значение. Практика показывает, что нецелесообразно разыгрывать руки на упражнениях и гаммах: во-первых, в них нет выразительных интонаций, во-вторых, «при игре сугубо технического материала исполнитель психологически включается в привычное состояние неразыгранных, малопослушных рук, не готовых еще к эстрадным действиям». [3, с. 85].

С. Савшинский писал, что возбудимого типа музыкант должен перед выступлением оберегаться от волнующих, даже положительных эмоций, инертный же, тормозной тип требует перед выступлением «разгона». Ему необходимо долго разыгрываться, могут оказаться полезными поощрительные слова, радостные известия о том, что в зале присутствует желанное лицо [5, с. 114].

Для достижения оптимального сценического состояния можно использовать дыхательную гимнастику, рекомендованную Струве и Токарским: медленный, глубокий вдох через нос, небольшая задержка дыхания и спокойный выдох через рот, отдых и повторение цикла. Паузу между циклами каждый раз следует удлинять. Прodelывать такую гимнастику рекомендуется перед выходом на эстраду, на самой эстраде до начала исполнения и в перерывах между пьесами [5, с. 110].

В. Григорьев рекомендовал следующее упражнение по снятию нервного стресса: потереть круговыми движениями левое, затем правое запястье до появления тепла, затем производить полукруглые массирующие движения одновременно над обеими бровями (также до появления тепла); то же самое — с двух сторон носа; напоследок натирать мочки, а затем и полностью уши до появления тепла [3, с. 91]. Подобные действия, проводимые совместно с педагогом, помогут успокоить ребенка, настроить на позитивный лад.

Немаловажное значение имеет работа над произведением после концерта. Повторное проигрывание произведения после концерта может выполнять несколько функций:

1) закрепление «по горячим следам» интересных находок, удачных решений масштабных построений либо отдельных деталей;

2) анализ того, что в концертном состоянии не получилось;

3) утверждение, при наличии остатка волнения, наиболее перспективных путей развития виртуозности, а также специфическое стремление как бы «доиграть» сочинение, дать ему «дозреть» в сохраняющемся актуальном поле творческого воодушевления.

Состояние послеэстрадного волнения продолжается в несколько сниженном виде и на следующий день после вы-



ступления, что открывает особую возможность целесообразного его использования не только для закрепления исполненной программы, но и для «примеривания» к игре на эстраде других, подготавливаемых произведений [3, с. 133].

В заключении хочется отметить, что равномерное развитие ребенка в течение всего периода обучения, формирование положительного психического состояния в период подготовки к публичному выступлению и, что весьма важно, после него, активизация реакции юного музыканта на внешние и внутренние раздражители во время концерта [1, с. 86], стремление к достижению предельной

концентрации внимания во время работы (а, следовательно, и выступления) позволяют достичь оптимального сценического состояния.

«...Творческая приподнятость подавляет — затормаживает смущение и боязнь; наоборот, страх и смущение подавляют творческие эмоции и разрушают исполнительский процесс» [2, с. 99]. Только сильные интонационные эмоционально-образные притязания исполнителя могут помочь ему справиться с последствиями волнения. И кто, как не педагог поможет открыть юному ученику для себя сложный, многообразный и прекрасный мир музыки.

#### Литература:

1. Акимов Ю.Т., Кузовлев В. О проблеме сценического самочувствия исполнителя-баяниста // Баян и баянисты вып.4 — М.: Советский композитор, 1978. с. 79—96
2. Коган Г.М. У врат мастерства: М.: Советский композитор, 1958. — 114 с.
3. Григорьев В.Ю. Исполнитель и эстрада: М.: Классика-XXI, 2006. — 151 с.
4. Липс Ф.Р. Искусство игры на баяне: М.: Музыка, 1985. — 157 с.
5. Савшинский С.А. Режим и гигиена работы пианиста: Ленинград, Советский композитор, 1963. — 111 с.
6. Щапов А.П. Фортепианная педагогика. — М.: Советская Россия, 1960. — 171 с.

## Обучение технике в тхэквондо-wtf на этапе начальной подготовки с использованием средств и методов межкультурной коммуникации

Южаков Дмитрий Петрович, аспирант  
Тюменский государственный университет

Особенностью авторской методики является применение средств и методов межкультурной коммуникации для повышения качества обучения технике тхэквондо. Исторически каждая нация развивалась согласно своим традициям, культурным особенностям, поэтому при обучении спортивным единоборствам их необходимо учитывать, чтобы добиться максимальной адаптации методики обучения к индивидуальным способностям учеников. Без этого невозможно рассчитывать на получение максимального результата.

#### Методика

При изучении практического раздела на 1-ом году обучения большое внимание уделялось основным видам движений — ходьба, бег, прыжки, лазание, необходимым для развития координации и амплитуды движений частей тела, применялись простые упражнения в парах и группах для развития чувства дистанции.

Занятия были направлены на выработку правильного алгоритма построения движения, для этого особое значение придаётся правильному выполнению базовых упражнений разминки в строго определённой последовательности: лёгкий бег, разминка суставов вращательными движениями, упражнения на гибкость и растяжка, упраж-

нения на координацию движений, упражнения на скорость и скоростно-силовые качества — при выполнении которых главное — выработка правильной амплитуды и темпа простых движений (бег, прыжки и т.д.). Данные упражнения в том числе закладывают базовые координационные способности, необходимые для освоения основных стоек. Поэтому после начального курса упражнений (1—2 месяца), состоящего из перечисленных основных двигательных действий, необходимо добавить в обучение упражнения по освоению базовых стоек. При этом используется игровой метод, где ученики подражают историческим персонажам из народных сказок. Количество изучаемых стоек целесообразно медленно и постепенно увеличивать. После освоения 4—5 стоек требуется постепенно начинать обучение простым передвижениям в этих стойках. По мере освоения программы и увеличения нагрузки, относящейся к специальным упражнениям для изучения стоек, необходимо также постепенно снижать нагрузку при упражнениях на развитие основных двигательных действий.

На 2-ом году обучения изучались технические элементы единоборства как логичное продолжение основных двигательных действий: основное направление данного этапа — это переход в сознании учеников от простых двигательных действий к базовым техническим элементам единоборства с обязательным сохранением всех принципов

движений, для чего все упражнения по изучению технических элементов проводятся со схожими темпом и амплитудой движений с основными двигательными действиями.

Перед началом выполнения упражнений для изучения технических элементов проводились упражнения для закрепления двигательных действий, похожие по виду физического воздействия. После освоения данных элементов в программу тренировки были включены специальные упражнения, направленные на более глубокое усвоение техники одиночных базовых ударов. Суть упражнений заключается в стимулировании учеников выполнить одиночный удар с максимальной скоростью по требованию. На начальном этапе команду на выполнение каждого удара даёт тренер, как только ученики начинают стабильно выполнять удар с максимальной для себя скоростью, упражнение должно приобретать другой характер: момент для нанесения удара ученик выбирает сам, исходя из меняющейся ситуации по ходу выполнения упражнения, варианты развития которой заранее озвучены тренером. После того, как в этих упражнениях ученики будут показывать стабильно высокие скорости, необходимо начинать изучение других ударов (руками и ногами), соблюдая точно такую же последовательность чередования специальных упражнений.

В практическом разделе на 3-ом году обучения основное внимание уделялось развитию способности учеников своими действиями создавать в меняющейся обстановке спарринга благоприятные возможности для точного попадания по цели, поэтому после хорошего усвоения некоторых комбинаций, необходимо время от времени акцентировать подготовку исключительно на переходе от серии ударов, выполняемых без особого напряжения, к одному максимально сконцентрированному удару. Также в обучении использовались длинные предметы, имитирующие холодное оружие, посредством применения игрового метода, где один из партнёров вынуждает другого держаться на значительно более длинной дистанции, чем в обычном спарринге, а тот должен попадать в цель (в партнёра), используя только удары ногами. Данный способ тренировки позволяет каждому ученику выработать оптимальные переходы от одного удара к другому, используя различные виды передвижений.

При обучении технические приёмы единоборства чередовались с упражнениями, состоящими из простых двигательных действий с подобными темпом и амплитудой — это необходимо для эмоциональной разрядки и более глубокого усвоения правильной динамики желаемой тактической схемы.

### Оценка результатов

Для оценки изменения технической подготовленности учеников нами был использован специально разработанный тест. Критерии оценки следующие:

1) ученик выполняет удар, сохраняя равновесие — 1–2 балла в зависимости от типа удара;

2) ученик выполняет удар с необходимой концентрацией — 1–2 балла в зависимости от типа удара;

3) ученик выполняет удар с необходимой точностью — 1–2 балла в зависимости от типа удара;

4) ученик выполняет удар по оптимальной траектории — 1–3 балла в зависимости от типа удара;

Оценка выставляется при условиях:

**Концентрация** — 90% от максимальной мощности удара для данного ученика.

**Точность** — ученик попадает в круг диаметром 5 см.

**Равновесие** — после выполнения удара рукой ученик не переставляет ноги, после выполнения удара ногой для сохранения устойчивого положения ученику требуется только поставить бьющую ногу на пол (одно движение).

**Оптимальная траектория** — кратчайшее расстояние до цели при сохранении требуемых для каждого типа удара углов атаки.

Все характеристики оцениваются одновременно, ученику даётся 2 попытки, засчитывается лучшая, которая определяется по наибольшей сумме всех характеристик удара. Ученики 1 года обучения оцениваются по трём ударам, 2 года обучения — по шести ударам, 3 года — по девяти ударам. Максимальная оценка для первого года — 12 баллов, для второго года — 30 баллов, для третьего года — 57 баллов.

Тестирование проходила как экспериментальная группа в количестве 19 человек, так и контрольная группа в количестве, соответственно, 19 человек. Весь состав экспериментальной и контрольной групп представлен учениками начальной подготовки (1–3 год обучения), среди которых были только мальчики. Между собой экспериментальная и контрольная группы сравнивались исключительно одного года и месяца обучения.

Для описания технической подготовленности надо отметить, что на первом году обучения контрольная и экспериментальная группы занимались по одинаковой, традиционной методике, так как оценить на начальном этапе эксперимента техническую подготовленность возможно только после 1 года обучения.

Результаты изменения технической подготовленности получены после 2 года обучения, контрольная группа занималась 2 года по традиционной методике, экспериментальная группа занималась 1 год по традиционной методике, второй год — по модифицированной методике. Результаты представлены в таблице 1.

Окончательные результаты изменения технической подготовленности получены после 3 года обучения, представлены в таблице 2.

### Выводы

Применение средств и методов межкультурной коммуникации в обучении техническим действиям привело к повышению уровня исполнения технических элементов (в данном случае — ударов) учениками экспериментальной группы, что существенно расширяет практические воз-

возможности применения тактики тхэквондо в соревновательном поединке.

При сравнении технического уровня выполнения ударов в экспериментальной и контрольной группах, очевидно, что экспериментальная группа имеет особенно большое преимущество перед контрольной в исполнении некоторых сложных ударов, время обучения которым,

в силу их специфического применения, ограничено как в традиционной, так и в модифицированной методиках. То есть, при использовании средств и методов межкультурной коммуникации, ученик намного быстрее адаптируется к нестандартным двигательным действиям, что существенно расширяет арсенал применяемых приёмов единоборства.

#### Литература:

1. Бальсевич В.К. Перспективы развития общей теории и технологий спортивной подготовки и физического воспитания // Теория и практика физической культуры. — 1999. — №4, С. 21–26.
2. Дьячков В.М. Совершенствование технического мастерства спортсменов / В.М. Дьячков// М.: Физкультура и спорта — 1972. — 231 с.
3. Иванов-Катанский С. Комбинационная техника в каратэ / С.Иванов-Катанский// ГРАНД-ФАИР — 2000. — 576 с.
4. Лубышева Л.И. Концепция физкультурного образования: теория и методика / Л.И. Лубышева // Теория и практика физической культуры. — 1994. — № 3. — С. 14–19. — ISSN 0040–3601.
5. Маслов А.А. Ушу: традиции духовного и физического воспитания в Китае / А.А. Маслов// М.: Молодая гвардия —1990. — 97 с.
6. Степанов С.В., Головихин Е.В. Теоретические и методические основы многолетней спортивной подготовки в кёкусин каратэ / С.В.Степанов, Е.В.Головихин// Научное издание, Екатеринбург: издательство УГГУ, 2007. — 654 с.
7. Haines B. Karate's History and Traditions. Rutland; Tokyo, 1968.

#### Приложение

Таблица 1.

Технический тест для учеников второго года обучения (промежуточный этап эксперимента, в баллах)

Тип технического действия	Результаты в баллах				Достоверность различий
	Экспериментальная группа, n=19	Среднее значение	Контрольная группа, n=19	Среднее значение	
прямой удар рукой в средний уровень + прямой удар ногой в средний уровень + боковой удар ногой в средний уровень (а+б+в)	190	10	136	7.16	T=7.68 P<0.05
боковой удар ногой в верхний уровень (г)	79	4.16	60	3.16	T=2.70 P<0.05
удар ногой с разворота в средний уровень (д)	76	4.00	28	1.47	T=6.84 P<0.05
удар ногой сверху вниз в верхний уровень (е)	92	4.84	58	3.05	T=4.84 P<0.05
сумма баллов по всем 6 ударам	437	23.00	282	14.84	T=22.05 P<0.05

Таблица 2.

Технический тест для учеников третьего года обучения (завершающий этап эксперимента, в баллах)

Тип технического действия	Результаты в баллах				Достоверность различий
	Экспериментальная группа, n=19	Среднее значение	Контрольная группа, n=19	Среднее значение	
А+Б+В+Г+Д+Е	528	27.80	309	16.26	T=31.19 P<0.05
боковой удар ногой в средний уровень с разворотом на 360 градусов, выполняемый с предварительным шагом вперёд	137	7.21	113	5.94	T=3.43 P<0.05

боковой удар ногой в средний уровень с разворотом на 360 градусов, выполняемый без шага, вращение начинается с места	127	6.66	71	3.73	T=7.92 P<0.05
боковой удар ногой в верхний уровень с разворотом на 180 градусов	160	8.44	116	6.12	T=6.27 P<0.05
Сумма баллов по всем 9 ударам	947	49.84	609	32.05	T=48.08 P<0.05

## 7. ДЕФЕКТОЛОГИЯ

### Генезис идейных убеждений европейского общества по отношению к лицам с особыми потребностями

Марьяна Захарчук, старший преподаватель, аспирант  
Львовский национальный университет имени Ивана Франко (Украина)

*Внимание сосредоточено на характерных особенностях функционирования людей с отклонениями в развитии в разные периоды эволюции общества; также уделено внимание проблеме негативного отношения социума к людям с особенностями в развитии.*

**Ключевые слова:** люди с особенностями психофизического развития, деформированный, неполноценность, инвалидность.

*We focus the attention on typical functional peculiarities of people with special needs in different periods of social evolution; we also emphasize on the negative attitude towards people with special needs in the social community.*

**Key words:** people with psychophysical peculiarities in development, deformed, impairment, disability.

Проблема дискриминации и социальной изоляции лиц с особыми потребностями является актуальной сегодня в любом демократическом государстве мира. Конкурентоспособность каждого государства зависит от человеческого фактора, в формировании которого социализация и социальная адаптация играют ведущую роль. Интернационализация, культурное сближение стран при условии сохранения собственной идентичности становятся главными тенденциями общественного развития стран в начале третьего тысячелетия. Закономерно, что на первый план в научных исследованиях выходят наименее защищенные и наименее исследованные прослойки населения, а именно лица с особыми потребностями. Ведь больше всего вопросов всегда возникают там, где очерченной проблеме не хватает научного обоснования. Проблемой создания равных возможностей для лиц с особыми потребностями занималось много научных работников европейских стран, в частности С. Ashton, Т. Davis, D. Marsh, D. Martin, С. Miller, Н. McColl, J. McPake, L. Picozzi, A. Stevens раскрывают потенциальные возможности людей с особыми образовательными потребностями. Среди стран Северной Америки, в которых берет начало борьба за равные гражданские права для всех слоев населения, особый научный интерес представляют США и Канада. Мы можем назвать известных американских и канадских ученых: Fullan M.G., Jordan A., Osgood R.L., Levin B., Lupart J.L., Mitchell D., Stainback S., Stainback W., Stanovich P.J., Steven F., Webber C.F., Winzer M.A. и других, которые раскрывают отдельные аспекты трансформации позиций общества относительно людей с особыми потребностями. Главная цель этой статьи — обзор научных исследований, посвященных данной проблеме, для отображения того,

как общество проходило путь от дискриминации людей с особыми потребностями к толерантности и интеграции их в общественную жизнь.

Анализ исторических и антропологических источников указывает на то, что доиндустриальное общество вело себя жестоко по отношению к людям с особенностями психофизического развития. Особую жестокость испытывали дети с врожденными патологиями и люди с видимыми функциональными ограничениями. Практически во всех случаях сложных патологий развития ребенка применялась практика детоубийства сразу после рождения. Широкое применение такой практики частично можно объяснить ограниченным доступом или отсутствием информации о людях с особенностями психофизического развития [Neubert and Cloerkes, 1987; Oberman, 1965]. Также мало задокументированных фактов относительно взрослых людей, у которых травмы или болезни повлекли инвалидность. Частично этот феномен можно объяснить тем, что эти люди имели низкий уровень выживания. Античные источники в известной степени поддавали критике людей с отклонениями в психофизическом развитии, часто относя функциональные или ментальные отклонения в развитии человека к сверхъестественным особенностям, таким как одержимость дьяволом или гнев богов [Neubert and Cloerkes, 1987]. Римляне, например, позволяли родителям убивать своих детей, которые были «деформированными» или были женского пола [2]. В своем труде «Политика» Аристотель писал: «Относительно воспитания ребенка должен быть закон, который будет запрещать «деформированным» детям жить».

Христианская традиция, напротив, поощряет толерантность и милосердие по отношению к людям с отклоне-



ниями в психофизическом развитии. Хотя та же религия выступала за негуманное отношение к людям с особыми потребностями, в частности в период инквизиции и охоты на ведьм [Oberman, 1965]. В некоторых книгах Святого Письма описываются люди с особенностями психофизического развития и вспоминаются они как: нечистые [Leviticus 21], изувеченные вследствие греховного поведения [Luke 5] или охваченные дьяволом [Matthew 12].

Один из английских законов о бедных датированный XVI веком разделял людей на три категории. Самая низкая каста людей с отклонениями в развитии включала: «...тех, чьи дефекты вызывали отвращение». Данный закон определял: «...их нужно принуждать работать, если они отказываются, их будут полосовать и лишать еды и воды» [6, с. 59].

Индустриальная революция принесла первые изменения относительно людей с особыми потребностями во всем мире. Марксистская теория определила, что рабочие в индустриализированном обществе становятся объектами, которые потеряли человеческую принадлежность и стали лишь средствами производства. В социалистическом обществе люди с особенностями в психофизическом развитии рассматривались не только как дефектные средства производства, но и как настоящая угроза. Когда общество не могло заставить их работать, законы запрещали им просить милостыню [Blaxter, 1976; Oberman, 1965]. Вследствие этого в конце XIX века во многих странах мира культивировалась сегрегация — политика принудительного отделения людей с особенностями психофизического развития, которая была очень распространена в Средние века и Новое время в германских и англосаксонских странах, а также их колониях (Германии, США, Британской империи, ЮАР, Ирландии, Прибалтике), но практически исчезла после успехов, достигнутых движением за права человека во второй половине XX века. Несмотря на эти достижения, институты закрытого типа все же строились, чтобы заставить людей с особенностями психофизического развития работать и предотвратить то, чтобы они жили на улицах. Институты закрытого типа, или так называемые рабочие лагеря, были расположены далеко за городом, мужчины и женщины разделены и общество было защищено не только от бездомных, а также от «искривленных» генов людей с отклонениями в психофизическом развитии [Wolfensberger, 1969]. Институционализация (другое название сегрегации) руководствовалась научными принципами евгеники — учения об улучшении «человеческой породы» биологическим путем — и достигла своего апогея в идее стерилизации «дефективных», с целью защитить благосостояние общества [Ludmerer, 1972; Reilly, 1991]. Институты закрытого типа, которые обеспечивали пребывание людей с особыми потребностями, были похожими на тюрьмы, и такая ситуация в обществе продолжалась вплоть до движения за деинституционализацию в 1960-х — 70-х годах.

Известные сторонники сегрегации и стерилизации были активными членами Национальной ассоциации бла-

готворительных и коррекционных заведений. Например, Александр Джонсон, президент Национальной ассоциации в 1897 году, был известным сторонником сегрегации [Johnson, 1903; Peggy, 1903], а также другие представители социальной сферы, такие как Марион Нортон, который работал для организации «Лига сторонников стерилизации Нью Джерси» в 1930-х — 40-х годах, публично поддерживали принятие закона о стерилизации [Reilly, 1991]. В то время, как заявленная цель большинства представителей социальной работы с людьми с особыми потребностями была направлена на добро, часть представителей все же преследовала цель социального контроля над «дефективностью».

За последние несколько десятков лет значительно выросла социальная и политическая заинтересованность проблематикой людей с особыми потребностями не только на уровне общества, но и в академической среде. Новый взгляд не только на место человека в социуме, но и на его образование в большей степени отражает термин «включение» — *инклюзия*. Инклюзия людей с видимыми физическими, сенсорными или интеллектуальными нарушениями в развитии в экономическую и социальную жизнь общества является прерогативой в политике как для бедных, так и для высокоразвитых стран мира [Doyle, 1995; Stone, 1996]. В обществе ведется много разговоров относительно необходимости включения лиц с особыми потребностями в жизнь социума, не меньше работы ведется на академическом уровне (в университетах и колледжах США, Канады [Pfeiffer and Yoshida, 1994], а также европейских стран, в том числе Украины и России). Как следствие, растет количество литературы о препятствиях на пути к инклюзии (непонимание проблем людей с особыми потребностями, враждебность, непринятие их права на жизнь в обществе, барьерность среды и т.д.), но не хватает информации о происхождении этих препятствий [Barnes, 1990; 1991; 1996]. По мнению большинства американских исследователей проблем инклюзии, само понимание происхождения препятствий позволит решить наибольшую проблему в обществе — негативное отношение социума к людям с особыми потребностями. Под негативным отношением мы понимаем очевидную предубежденность и враждебность, пренебрежительность и жалость, нетерпимость и безразличие — собственно в этом проявляется наше отношение к себе и окружающим. В более широком понимании понятию негативного отношения есть два объяснения. Первое объяснение лежит в плоскости культурного восприятия и касается психологических страхов перед чем-то нетипичным и неизвестным. Другое объяснение экономического характера, когда лицо с особыми потребностями рассматривают как «дефективное средство производства», другими словами как лицо, которое не может приносить пользу обществу и является лишь обузой для него. Более радикальную оценку можно найти в трудах британских авторов, многие из которых являются людьми с особыми потребностями. Например, труд Пола Ханта «Критическое условие» (1966)

показывает, как люди с особыми потребностями считаются «несчастливыми, ненужными, другими, угнетаемыми и больными» и как эти люди бросают вызов общественно принятым ценностям. Пол Хант объясняет, что людей с особыми потребностями считают «несчастливыми», потому что они не могут наслаждаться материальными и социальными благами современного мира [3]. Ведь принято считать, что человек является ненужным, если он не приносит пользу обществу, в котором живет. Лица с особыми потребностями относят к так называемой группе «меньшинства», которую воспринимают как «неполноценную» или «другую». Это ведет, как считает Хант, «к предубежденности, выражающейся в дискриминации и гнете» [3, с. 152]. Кроме нечеловеческого отношения, которого Хант был очевидцем в британских общественных заведениях, он также отмечает дискриминацию по отношению к людям с особыми потребностями в повседневной жизни, в частности, что касается трудоустройства, замужества и посещения заведений общественного питания. Но хуже всего то, что, по мнению людей с типичным развитием, лица «больные, страдающие» воплощают все те страхи, которые связаны с «трагедией, потерей, темнотой и неизвестностью» [3, с. 155]. Исследователь Хант утверждает, что центральной проблемой в понимании инвалидности является связь между материальными причинами и культурным восприятием лиц с особыми потребностями в западном обществе. Также в своем исследовании Пол Хант отмечает разницу между понятиями неполноценность (impairment) и инвалидность (disability), а именно: неполноценность — обычно медицинский подход (по определению организации «Союз физически неполноценных лиц против сегрегации (UPIAS — Union of the Physically Impaired Against Segregation)», членом которой был Хант), инвалидность — «преграда или невозможность выполнения задач, современной социальной организации общества, которая не считается с людьми с физическими изъянами, и таким образом, исключает их из жизни общества» [8, с. 14]. Годами это определение расширялось и охватило все виды инвалидности: физическую, сенсорную и интеллектуальную. Писатель Майк Оливер (лицо с особыми потребностями) в 1983 году удачно заметил, что вышеупомянутое определение дало начало так называемой «социальной модели инвалидности», или инклюзии, — включению лиц с осо-

бенностями психофизического развития в полноценную жизнь общества.

Однако, психолог, эмигрант из Южной Африки, который в настоящее время живет в Великобритании, Вик Финкельштейн, также основатель организации UPIAS, не соглашается, что искривленное понимание инвалидности является прямым результатом развития западного индустриального общества. Используя значительную фактическую базу, исследователь делит историю на три четких логических фазы. Фаза 1 относится к феодальному периоду, который предшествовал европейской индустриализации. В отмеченный период экономическая активность состояла в основном из аграрного и сельского производства, и В. Финкельштейн отмечает, что «средство производства», а именно люди с видимыми функциональными ограничениями, не отстранялось от участия во всех сферах жизни. Фаза 2 охватывает период XIX века, когда начался период индустриализации и люди с особыми потребностями были исключены из процесса трудоустройства якобы из-за несостоятельности отвечать новой системе фабричного производства. Как следствие, этих людей сегрегировали от участия в экономической и социальной жизни общества в институции закрытого типа. Финкельштейн утверждает, что фаза 3 лишь началась. Мы видим очевидное освобождение лиц с особыми потребностями от гнета, благодаря развитию и использованию разнообразных технологий работы с людьми вышеупомянутой категории, в том числе, инклюзии — полному включению людей с разными возможностями во все позитивные аспекты социальной жизни, которые доступны обычным людям.

Постепенно общество начинает осознавать, что люди с особыми потребностями никоим образом не отличаются от других людей с типичным развитием. Поиск причин изменений идейных убеждений европейского общества по отношению к лицам с особыми потребностями, по нашему мнению, должно стать прерогативой научных исследований и поисков, которые помогут построить эффективное социальное государство на основе гуманизма, толерантности и уважения, совмещающее в своей деятельности принципы воли и равенства, социальной справедливости, надклассовости и реально обеспечивающее социально-экономические права человека, невзирая на особенности в развитии.

#### Литература:

1. Blaxter, Mildred (1976) The meaning of disability: A sociological study of impairment. Heinemann, — 259.
2. Hewett, Frank M. and Forness, Steven R. (1977) Education of Exceptional Learners. 2nd ed. Allyn & Bacon, — 470.
3. Hunt, P. (1966). A Critical Condition. [online]. Available at <http://www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/archframe.htm>.
4. Kirk, S.A., Gallagher, J.J., Anastasion, N.J. (1997) Educating Exceptional Children, eighth edition, Boston, New York, 44–89.
5. Maynard C. Reynolds, Margaret C. Wang, and Herbert J. Walberg, (February 1987) «The Necessary Restructuring of Special and Regular Education,» Exceptional Children 53: 391.
6. Oberman, C.E. (1965) A history of vocational rehabilitation in America. Mineapolis, MN: T.S. Denison and Company.

7. Stanley S. Herr, Lawrence Ogalthorpe Gostin, Harold Hongju Koh (2003) The human rights of persons with intellectual disabilities: different but equal. Oxford University Press, — 551.
8. Union of the Physically Impaired against Segregation, (UPIAS), (1976), Fundamental Principles of Disability, London, UPIAS.

## Особенности социально-психологической готовности детей с общим недоразвитием речи к школе

Кладова Евгения Викторовна, педагог-психолог

МКДОУ детский сад компенсирующего вида №20 «Росинка» (г. Омутнинск, Кировская обл.)

В современных условиях, когда происходит реальная замена учебно-дисциплинарной модели образования на модель личностно-ориентированную, принципиально важным является понимание того, что учащийся вне зависимости от его возраста неизбежно оказывается полноценным субъектом образовательного процесса. В то же время в современной, и прежде всего в отечественной, педагогической психологии одним из наиболее активно развивающихся направлений как теоретических, так и непосредственно прикладных разработок является область исследования, которая условно может быть названа «проблема готовности к школе» [2].

Как правило, готовность к школе определяют лишь через диагностику уровня развития познавательных процессов и определенного набора знаний, умений и навыков, которые могли бы стать опорой для педагога в рамках его профессиональной деятельности в работе с первоклассниками. Несомненно, этот компонент готовности к школе крайне важен, но совершенно очевидно, что он никоим образом не исчерпывает психологически содержательную сущность понятия «готовность к школе».

Можно сказать, что «готовность к школе» является сложным по структуре, многокомпонентным понятием, в котором можно выделить три аспекта школьной зрелости: интеллектуальный, личностный и социально-психологический (Л.А. Венгер, В.В. Холмовская, Л.Л. Коломинский, Е.Е. Кравцова и др.) [5].

1. Личностная готовность, включает в себя формирование у ребенка готовности к принятию новой социальной позиции — положение школьника, имеющего круг прав и обязанностей. В личностную готовность входит определение уровня развития мотивационной сферы. Готовым к школьному обучению является ребенок, которого школа привлекает не внешней стороной (атрибуты школьной жизни — портфель, учебники, тетради), а возможность получать новые знания, что предполагает развитие познавательных интересов.

2. Интеллектуальная готовность ребенка к школе. Данный компонент готовности предполагает наличие у ребенка кругозора и развития познавательных процессов, а именно дифференцированное восприятие, аналитическое мышление (способность постижения основных при-

знаков и связей между явлениями, способность воспроизвести образец), рациональный подход к действительности (ослабление роли фантазии), логическое запоминание, интерес к знаниям, овладение на слух разговорной речью и способность к пониманию и применению символов, развитие тонких движений руки и зрительно-двигательных координаций.

3. Социально-психологическая готовность к школьному обучению. Этот компонент готовности включает в себя формирование у детей качеств, благодаря которым они могли бы общаться с другими детьми, учителями. Ребенок приходит в школу, класс, где дети заняты общим делом, и ему необходимо обладать достаточно гибкими способами установления взаимоотношений с другими людьми, необходимы умения войти в детское общество, действовать совместно с другими, умение уступать и защищаться.

При поступлении ребенка в школу родители и учителя зачастую акцентируют внимание только на интеллектуальном и личностном уровне развития ребенка, игнорируя при этом его социально-психологическую готовность к обучению в школе.

В настоящее время школьные классы в основном состоят из 20–25 учеников, поэтому особенно важным становится умение ребенка учиться в групповой атмосфере. Для очень многих детей групповое обучение создает дополнительные трудности: сложно сосредоточивать внимание, отстаивать свою точку зрения, чувствовать себя худшим или лучшим в чем-то, говорить перед большим количеством людей и многое другое. Ребенку необходимо обладать достаточно гибкими способами установления взаимоотношений с другими людьми, необходимы умения войти в детское общество. Таким образом, данный компонент предполагает развитие у детей потребности в общении с другими, умения подчиняться интересам и обычаям детской группы, способности справляться с ролью школьника в ситуации школьного обучения [1].

Для дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) данная проблема, в связи с тем, что их развитие отличается от понятия «норма», особенно актуально. У детей с ОНР наряду с основными речевыми трудностями отмечается крайне низкий уровень коммуникативных умений

и навыков. Общение детей с ОНР друг с другом отличается целым рядом особенностей от общения их нормально развивающихся сверстников. Большинство детей предпочитает играть в одиночку, игра носит эпизодический характер. Дети не умеют ориентироваться в ситуации общения, часто выражают негативизм по отношению к партнерам по игре [3]. Весьма редко наблюдаются случаи личностных контактов детей с ОНР друг с другом. Задержка появления речевого общения, бедный словарный запас и другие нарушения отражаются на формировании самосознания и самооценки ребенка. У детей с ОНР отмечаются такие психологические особенности как замкнутость, робость, нерешительность, порождаются такие специфические черты общего и речевого поведения как ограниченная контактность, замедленная включаемость в ситуацию общения, неумение поддерживать беседу, вслушиваться в звучащую речь (Ю.Ф. Гаркуша, Е.М. Мاستюкова, С.А. Миронова).

Дошкольники с ОНР используют и понимают более «простые» средства невербального общения (движения, жесты, мимику, взгляды), характерные для детей более раннего развития. В репертуаре невербальной коммуникации у них преобладают мимика и визуальное взаимодействие (взгляды) [4].

Исследование особенностей социально-психологической готовности детей с ОНР к школе с помощью анкетирования родителей «Отношение ребенка к чужому взрослому», рисуночных тестов «Мой воспитатель», «Моя семья», социометрического метода «Секрет», методики «Рукавички» — изучение коммуникативных навыков и «Лесенка» — изучение самооценки дошкольников, показывает, что дети с общим недоразвитием речи испытывают трудности в общении в конкретной ситуации (45%), например, на занятии, если задают вопрос, который требует быстрого решения, вследствие этого они раздражаются, нервничают, иногда могут плакать из-за неправильного ответа. Они не просят помощи у взрослого, не задают уточняющих вопросов.

В окружающих взрослых (педагогах, воспитателях) дети видят только личностные качества, не интересуются их профессиональной деятельностью. Изучение мотивов общения показывает, что только в 15% у детей с ОНР преобладает деловой мотив общения, т.е. способность к сотрудничеству, игре, общей активности. Коэффициент благополучия взаимоотношений в группах детей с ОНР составляет 45%, т.е. такие дети находятся в неблагоприятной статусной категории. У них реже встречается взаимный выбор, что свидетельствует о социально — психологическом неблагополучии, неумении строить доброжелательные отношения со сверстниками. Достаточно низкие показатели дети с ОНР имеют по таким критериям как умение договариваться, взаимопомощь и отношение к результату совместной деятельности. Это говорит о том, что дети с общим недоразвитием речи в процессе деятельности не оказывают друг другу помощь, работают в основном самостоятельно и мало общаются друг с другом.

Все это затрудняет адаптацию ребенка к школе, а значит, указывает на социально-психологическую «неготовность» ребенка с ОНР к школе.

Таким образом, в период подготовки детей с ОНР к школе необходимо создание коррекционно-педагогических условий для полного общего развития ребенка с учетом его особенностей и потребностей. Особое значение для формирования социально — психологической готовности к школе детей с нарушениями речи имеет развитие эмоциональной сферы.

Педагоги и воспитатели должны всегда помнить, что в специальном дошкольном учреждении должен быть в первую очередь установлен здоровый эмоциональный климат — спокойный, доброжелательный, радостный. Надо опираться на личностно-ориентированный подход к каждому ребёнку, проявлять любовь и ласку, окружать их настоящим вниманием. Положительный эмоциональный фон, необходимый для правильного развития личности ребёнка, требует от педагогов большого внимания к своему собственному поведению, терпения, гибкости. Ребенку с общим недоразвитием речи необходимо привить умение радоваться достижениям, радоваться тому, что помог товарищу, принял участие в общем труде, правильно выполнил определённые требования и получил заслуженную похвалу. Конечно, такая радость сопряжена с преодолением препятствий, с умением подчинять свое поведение определенным требованиям, т.е. с волевыми процессами.

В качестве руководства для педагогических наблюдений и формирования взаимоотношений детей с ОНР со сверстниками предлагаются следующие показатели:

1. Предпочтения, симпатии, сочувствие, отзывчивость, особо проявляющееся между отдельными детьми, но не в ущерб другим. Радость совместного общения.
2. Интерес к деятельности сверстников, доброжелательное к ней и сверстникам отношение, желание и умение справедливо договаривать о пользовании игрушек, о совместной игре, о выполнении какого-либо дела, подчиняться интересам другим.
3. Помощь и взаимопомощь (стремление и умение делать что-нибудь приятное для отдельных детей, для группы), забота о товарище, общем деле, игре, готовность выручить друга, товарищей.
4. Известная объективность оценок и самооценок, способность поступиться при необходимости собственным желанием в пользу товарища по внутреннему убеждению, а не указанию или настоянию взрослых.
5. Особенности детских взаимоотношений в различных условиях — в присутствии воспитателя и без него, при одном и другом воспитателе.

Для развития коммуникативной сферы необходимо включать дошкольников с ОНР в коммуникативные ситуации. Под коммуникативной ситуацией, понимается стихийно возникающие или специально организованные педагогом ситуации в общении, вызванные потребностями вербального взаимодействия воспитанников в ходе сов-



местной деятельности и требующие определенного уровня сформированности коммуникативных умений и навыков для их разрешения [6]. Для этого необходимо:

- Формирование социального доверия дошкольников друг к другу;
- Развитие социальных эмоций;
- Формирование умения отстаивать собственную позицию в процессе общения;
- Развитие коммуникативных умений и навыков.

Для усвоения и закрепления дошкольников норм и правил поведения в процессе взаимодействия используются различные формы работы: инсценировки, конкурсы, построение — диалогов детей и др.

Необходимо создавать условия для формирования у дошкольников стремления реализовывать конструктивное общение с партнерами в совместной деятельности. При этом имеет место стимулирование стремлений детей согласовывать свои действия с требованиями других участников, включенных в различные ситуации.

Для преодоления отчуждения между детьми, педагогам можно использовать игры, помогающие поднять ребенка выше в глазах сверстников и наладить эмоциональный контакт между ними.

1. группа игр: сюжетно-ролевые игры, в которых партнеры принимают на себя равноправные роли;
2. группа игр: игры-драматизации, цель которых психологическое сближение ребенка с другими героями;
3. группа игр: с помощью этой группы игр, можно переключить внимание на сверстников. Эти игры формируют умение замечать конкретного ребенка, выделять его среди других по признакам, устанавливающим контакты. Например: «Чей голос?», «Картонные башни», «Тропинка».

Проводя эти игры, нужно поручать «непринятым» и «изолированным» детям с речевыми недостатками роль ведущего в игре, похвалить ребенка перед всей группой, отметить, насколько хорошо он справился с ролью ведущего.

Существует еще один способ оптимизации общения ребенка в группе сверстников — научить его понимать эмоциональные состояния других и свои собственные и правильно на них реагировать. Для этого используют специальные упражнения, игры, этюды.

Развитие эмоционально — коммуникативных умений у дошкольников происходит через:

- знакомство детей с различными эмоциональными переживаниями;
- обучение распознаванию эмоций;
- обучение произвольному выражению различных эмоциональных состояний;

— игры для развития коммуникативных умений («Клубочек», «Ладонь к ладони», «Дотронься до ...», «Сиамские близнецы», «Слепой и поводырь»).

Дети с общим недоразвитием речи должны постоянно чувствовать себя самостоятельными и полезными окружающим. Это становится возможным, если каждый ребенок включается в работу по достижению общей цели, благодаря чему у него вырабатываются навыки общественной деятельности. Очень важно, чтобы педагог и воспитатель, изучив личность ребенка, правильно выявили его возможности и достоинства, те положительные черты, на которые, прежде всего надо ориентироваться в педагогическом процессе, обратили на них внимание коллектива, формируя, таким образом, у ребенка уверенность в своих силах, адекватную самооценку, коммуникативные навыки.

Развитие личности, ее творческой индивидуальности, раскрытие и реализация сущностных сил ребенка становится главной линией системы образования, реализации личностно — ориентированного подхода обучения.

Готовность к школе детей является результатом всей воспитательно-образовательной работы с детьми, осуществляемой дошкольным учреждением и семьей на протяжении всего дошкольного возраста. Недостатки готовности к школе по-разному могут отражаться на учебной деятельности будущего первоклассника. У детей, не имеющих достаточного опыта взаимоотношений, к концу дошкольного возраста не формируются навыки социального сотрудничества с взрослыми и сверстниками, которое является основой формирования учебной деятельности.

Ребенок с хорошо развитой речью легко вступает в общение с окружающими, может понятно выразить свои мысли, желания, задать вопросы, договориться со сверстниками о совместной игре. И наоборот, невнятная речь ребенка затрудняет его взаимоотношения с людьми и нередко накладывает отпечаток на его характер. К 6—7 годам дети с речевой патологией начинают осознавать дефекты своей речи, болезненно переживают их, становятся молчаливыми, застенчивыми, раздражительными.

Чтобы ребенок, с общим недоразвитием речи, имел высокий уровень психологической готовности к школе, родителям необходимо сделать акцент на мотивационное развитие ребенка, а именно — развитие социально — психологических качеств. Задача педагогов заключается в том, чтобы обеспечить полноценное и гармоничное развитие личности ребенка. Главное при этом осознавать, какие занятия с ребенком в наибольшей мере способствуют развитию значимых для школьного обучения качеств, обеспечивающих необходимый уровень школьной готовности.

#### Литература:

1. Азарова, Т.В. Развивающая работа психолога на этапе адаптации детей в школе [Текст] / Т.В. Азарова, М.Р. Битянова // Мир психологии, № 1, 1996. — С. 147—170.
2. Бабаева, Т.И. У школьного порога [Текст] / Т.И. Бабаева // Дошкольное воспитание, № 6, 2006. — С. 13—15.



3. Дубова, Н.В. Об особенностях навыков общения дошкольников с ОНР [Текст] / Н.В. Дубова // Логопед в детском саду, № 3, 2006. — С. 36—38.
4. Дудьев, В.П. Развитие невербальных коммуникаций у дошкольников с ОНР [Текст] / В.П. Дудьев // Логопед в детском саду, №2, 2006. — С. 16—20.
5. Ильина, М.Н. Подготовка к школе [Текст] / М.Н. Ильина. С.-Пб.: Дельта, 1999. — 224 с.
6. Капчеля, Г.И. Общение со взрослыми и психологическая подготовка детей к школе [Текст] / Г.И. Капчеля, М.И. Лисина. — Калинин, 1987. — 132 с.

## Роль средств комнаты Марии Монтессори в социальном развитии ребенка-инвалида

Косиченко Любовь Евгеньевна, аспирант  
Восточно-Сибирская государственная академия (г. Иркутск)

Мария Монтессори родилась 31 августа 1870 года в Италии, а умерла в 1952 году в Голландии. Она была первой женщиной-врачом в Италии, работала ассистентом в психиатрической клинике, преподавала в Римском университете и, только получив степень доктора философии, основала в одном из бедных кварталов Рима «Дом ребенка».

Свою педагогическую систему Мария Монтессори называла системой саморазвития ребенка в дидактически подготовленной среде. Научные наблюдения за состоянием и поведением детей помогли ей сделать выводы о свободном саморазвитии ребенка и о способах организации его работы в специально обустроенной обстановке.

Монтессори считала, что для обучения детей достаточно создать такую развивающую среду, где дидактический материал выбирал бы не педагог, а сам ребенок. И он же определял время работы с этим материалом и контролировал свои ошибки.

Как же должна быть устроена такая специально подготовленная среда?

На основе многолетних наблюдений М. Монтессори делает вывод о том, что существует совершенно определенное число материалов, достаточных для культурного развития детей. В подготовленную среду входят материалы, помогающие развитию ребенка в самых разных направлениях. Это материалы для освоения навыков быденной жизни, специальные пособия для развития сенсомоторики, речи, письма, чтения, математических способностей, «космического воспитания».

Все материалы, предложенные Монтессори для подготовленной среды по своей структуре и логической последовательности, соответствуют периодам наибольшей восприимчивости ребенка. Выделение этих периодов Монтессори занималась много лет. Сенситивные фазы развития стали одним из оснований ее научного метода.

В процессе развития ребенка М. Монтессори выделяет 3 фазы: от 0 до 6, от 6 до 12 и от 12 до 18 лет.

Первая фаза (0—6) характеризуется глобальной ориентацией познавательной активности ребенка на фор-

мирование *чувственного образа окружающего мира*. Ребенок «решает» внутреннюю задачу своего развития, которая на данном этапе состоит в создании эмоционально окрашенной картины окружающего мира, себя самого и своего места в мире.

Ребенок в возрасте от 0 до 3 лет является, образно говоря, «эмоциональным камертоном», сверхчувствительным резонатором эмоций родителей, главным образом матери. Его впитывающее мышление вбирает в себя способы эмоционального реагирования взрослых по отношению к событиям, происходящим в мире. По этой причине наиболее подходящей окружающей средой, способствующей оптимальному детскому развитию, являются родительский дом и забота.

Ребенок в возрасте от 3 до 6 лет является «строителем самого себя». На это время приходится фазы максимальной интенсивности ряда сенситивных периодов его развития — сенсорного, двигательного, речевого, социального. Наиболее подходящими условиями для развития ребенка в этом возрасте является специально организованная среда детского сада, в которой есть все необходимые составляющие: сенсорные, речевые, математические материалы, материалы для овладения навыками практической жизни, для ознакомления с природой и, наконец, дети. Дети имеют возможность свободно передвигаться по помещению, реализуют право выбора деятельности, а в процессе их общения и взаимодействия возникает множество ситуаций, которые могут стать материалом для упражнений в навыках социального поведения.

Во второй фазе (6—12) глобальная ориентация развития ребенка связана с поиском им места и роли человека в природе и культуре: как роли человечества вообще, так и своей собственной индивидуальной роли.

В сознании ребенка формируется более или менее адекватный, структурированный и осмысленный образ мира, образ самого себя и своего места в мире. Ребенок в возрасте от 6 до 9 лет в условиях свободной реализации познавательной деятельности является «исследо-

вателем», который с целью познания мира стремится выйти за пределы возможностей органов чувств человека путем освоения новых приборов, проведения экспериментов и т.д. Постепенно он приходит к мысли, что нет необходимости каждый раз начинать свое исследование какого-либо явления «с нуля», а можно воспользоваться готовым знанием по данной проблеме, достижениями предшествующих поколений. Этот возраст можно назвать, таким образом, возрастом *«ребенка-ученого»*.

Наконец, третья фаза развития (12–18) характеризуется глобальной направленностью человека на общество и поиск в нем своего места. В возрасте от 12 до 15 лет молодой человек находит еще одну возможность усилить свои познавательные способности, привлекая для этого людей, объединенных общей целью — другими словами, организацию людей. Он становится *«участником организации»*. Человек в возрасте от 15 до 18 лет является активным *«социальным участником»*, который может трудиться неполный рабочий день, а в свободное время занят профессиональной подготовкой в колледжах, университетах. Это возраст начала профессиональной карьеры.

В период от рождения до 3 лет взрослый не имеет прямого доступа к разуму ребенка и не может оказывать на него прямого влияния. В возрасте от 3 до 6 лет ребенок более подвержен влиянию взрослого, в нем происходят колоссальные изменения, так что с 6 лет он способен посещать школу. В период с 6 до 12 лет ребенок достаточно спокойно растет и развивается без кардинальных внутренних перемен. Внешне происходят плавные изменения, например, молочные зубы ребенка меняются на коренные. Период 12–18 лет напоминает дошкольное детство по интенсивности перемен, происходящих с подростком. После 18 лет человек уже вполне сформировался.

Комната Марии Монтессори создана в детском доме-интернате № 2 в городе Иркутске для детей с интеллектуальной недостаточностью. Проблемы потенциальных возможностей детей с умственной отсталостью, приспособление их в жизни приобретают большую социальную значимость.

Социальная адаптация воспитанников интернатных учреждений с интеллектуальной недостаточностью, исходя из их клинических особенностей, должна осуществляться через развитие умения ориентироваться в социальном окружении, развитие элементарной творческой фантазии, контрольной функции действия с предметом, формирование чувственного образа окружающего мира, а так же формирование на элементарном уровне эмоционально-волевых компонентов личности. С учетом индивидуально-типологических особенностей контингента детей интернатного учреждения наиболее эффективно развитие социальной адаптации через работу по педагогической системе М. Монтессори.

Одним из важнейших аспектов социальной адаптации детей с ограниченными возможностями, является форми-

рование и развитие у них психофизических функций личности ребенка и самореализация в социуме.

У детей с выраженными формами умственного недоразвития наблюдаются грубые и множественные нарушения психофизических процессов. В связи с этим данная образовательная методика Монтессори позволяет корректировать познавательные функции, сенсорные возможности, обеспечивая ребенку разностороннее развитие, опираясь на более сохранные стороны психической деятельности.

Система М.Монтессори позволяет умственно отсталому ребенку развиваться в его собственном темпе, соответственно его способностям, учитывая степень интеллектуальной недостаточности, используя разработанные дидактические материалы под руководством педагога.

Материалы, предлагаемые педагогикой Монтессори, привлекательны, просты в применении, соответствуют возрастным особенностям детей с учетом степеней интеллектуальной недостаточности. Разработаны так, что позволяют ему самостоятельно контролировать свои ошибки.

Речевая активность у детей с умственным недоразвитием выражена крайне слабо и быстро истощается, поэтому необходима постоянная активизация детей системой поручений и указаний, прямо требующих речевой коммуникации. Учитывая выраженную у детей данной категории склонность к подражанию, необходимо постоянно побуждать их повторять высказывания. В результате вышесказанного необходимо работу с автодидактическим материалом сопровождать речью педагога и ребенка.

Основной целью реабилитации детей средствами комнаты Монтессори в учреждении интернатного вида является раскрытие потенциала умственно отсталого ребенка, его развитие и социализация в обществе. В зависимости от возраста ребенка-инвалида, от особенностей его психофизического развития ставятся конкретные цели воспитания, достижения которых решается рядом задач.

Для того, чтобы составить ясное представление о методике Монтессори, необходимо сначала рассмотреть общие положения — методические рекомендации.

Они относятся к методике работы со всеми материалами, независимо от того, к какому направлению они относятся.

**Презентация Материала.** Педагог показывает ребенку рациональный способ работы с материалом, дает образец действий с ним, направленных на раскрытие свойств и отношений, заключенных в материале. Подобный показ называется презентацией материала. Демонстрируя ход работы с материалом, или, другими словами, основной алгоритм действия с ним.

**Предотвращение использования материала не по назначению.** Если ребенок применяет материал не по назначению — делает из длинных штанг ружья, строит башню из цилиндрических коробочек, издающих шумы различной громкости, бросает кубы из золотого материала, надевает на голову рамку с застежкой и т.д. — педагогу следует

вмешаться и *прекратить* подобные действия, проявляя при этом достаточно такта и в то же время настойчивости.

#### **Содействие самостоятельной деятельности ребенка.**

Только в том случае, если материал применяется *в соответствии с его назначением* — даже если способ действия ребенка с ним несколько отличается от показанного педагогом образца, что может происходить на первых порах овладения новым способом действия или же, как мы увидим позже, в процессе дальнейших упражнений-модификаций — и объективно становится средством обучения и развития ребенка, учитель позволяет последнему заниматься *так долго, как тот захочет*. Более того, работу ребенка не прерывают ни для исправления его «мелких ошибок», ни из боязни, что он будет утомлен, способствуя тем самым его сосредоточению на целесообразной деятельности, и не снижая мотивации к ней.

#### **Контроль и коррекция ошибок.**

Особенность материалов Монтессори состоит в том, что они допускают возможность самоконтроля. Можно выделить ряд способов самоконтроля. Простейший из них — механический, доступный уже для самых маленьких детей. Например, понимание, что если цилиндры-вкладыши имеют разные размеры, то каждый цилиндр подходит только для одного отверстия. Еще один способ самоконтроля, особенно актуальный при изучении математики, — посредством контрольных карт. К карточкам с примерами и заданиями прилагаются карточки с ответами. Возможен и контроль с помощью специальных меток, таких, как цветные точки, наклеенные на дно коробочек с запахами по правилу, одинаковый запах — одинаковый цвет.

Имеются также другие способы самоконтроля. Так, например, педагог обращает внимание ребенка на пролитые капли воды и показывает, как их удалить посредством губки. В дальнейшем ребенок сам заметит подобную ошибку и исправит ее.

#### **Индивидуальная работа, работа в малых группах.**

Заметим сразу: *неверно*, что в системе Монтессори детям разрешается заниматься с материалом *только* в одиночку. Ребенок имеет свободу выбора партнера, и, если материал позволяет, дети могут заниматься с таким материалом вместе. Существует масса материалов — в особенности сенсорных и математических, а также предназначенных для изучения географии, биологии, истории в школе, — заниматься с которыми полезнее всего в малых группах из двух—четырех и более детей. «Упражнения в тишине», ходьба по линии, беседа о правилах поведения в общественных местах, все это проводится в малых группах.

Саморазвитие ребенка с интеллектуальной недостаточностью осуществляется посредством дифференцированной системы материалов, относящихся к следующим направлениям:

- предметно-практическая жизнедеятельность;
- сенсорное воспитание;
- элементарные математические представления;

- развитие речи;
- обучение чтению и письму;
- космическое воспитание.

Мы не будем рассматривать содержание каждого направления, а посмотрим, какое социальное развитие ребенка с умственным недоразвитием, предполагает каждый раздел.

#### **1. Овладение навыками практической повседневной деятельностью**

Большую роль в этом направлении отводится формированию, развитию социально-бытовых навыков, происходит социальное развитие ребенка. Освоив алгоритмы работы с предметами (например, последовательность застегивания пуговиц, мытья рук) ребенок получает «Ключ к миру», с помощью которого он приобретает дополнительную возможность знакомиться с миром реальности самостоятельно и гораздо эффективнее. Упражнения данного раздела развивают не только память, внимание, волю, но не менее важны упражнения в практической жизни для социального развития ребенка и в первую очередь формирования у него навыков социального поведения, ознакомления с культурой поведения в обществе, обучения навыкам повседневной деятельности и личной гигиены.

Ведь упражнения в практической жизни дают ребенку возможность реализовать свою внутреннюю потребность и, как уже говорилось, постепенно вырабатывают умение управлять не только своими движениями, но и поведением. Способность владеть собой, управлять эмоциями — одна из основных предпосылок позитивного социального поведения.

Социальные качества, которые воспитываются у детей — это и готовность к взаимопомощи, навыки культуры поведения и соблюдение правил поведения в обществе, уважение достоинства и прав окружающих. Воспитанию у детей готовности и привычки к взаимопомощи, попросить о помощи, предложить свою помощь не так просто: для этого нужно выбрать подходящие слова; от нежелательной помощи нужно научиться отказываться.

Знакомству с основами культуры поведения в обществе Монтессори посвящает особый раздел упражнений в практической жизни. Проигрывая под руководством и при непосредственном участии взрослого различные ситуации, а затем, обсуждая их, дети узнают, как следует приглашать гостя в комнату, предлагать ему место; как должны поступать хозяин и гость, если последний пришел не вовремя; как просят о помощи и как принимают предложение ее.

Выше мы уже говорили о том, что в Монтессори-комнате существуют правила поведения, обязательные для соблюдения всеми — и педагогом, и детьми. Этих правил немного; они сформулированы ясно, кратко и четко. Выполняя их, ребенок не только учится уважать права и интересы других детей, но и ждет того же от окружающих. Постепенно у него возникает ощущение принадлежности к группе детей, к коллективу, а значит, чувство защищенности.

Навыки личной гигиены также имеют социальный аспект: с аккуратно одетым, умытым и причесанным ребенком приятно общаться, в то время как неряшливость внешнего вида человека может быть воспринята как проявление неуважения к окружающим.

## 2. Сенсорное воспитание

Под сенсорным воспитанием ребенка понимается развитие его восприятия и формирование представлений о свойствах предмета окружающего мира: об их форме, размерах, цвете, положении в пространстве, а также вкусе, запахе, звучании, температуре.

После того, как ребенок освоил деятельность с сенсорным материалом, он выполняет ряд упражнений на применение в реальной жизни полученных представлений о свойствах предметов и освоенных способов действия.

(Например: научившись различать и называть цвета и их оттенки, ребенок ищет их в окружающей среде, исследует окраску растений, животных, предметов одежды и т.д.)

Сенсорное воспитание помогает ребенку лучше ориентироваться в реальном мире. Например, чтобы купить рыбу, необходимо, чтобы зрение и обоняние были достаточно тренированы, у детей с интеллектуальной недостаточностью они развиваются более медленно.

Ориентация в мире предметов необходима для социализации ребенка в социуме. Так же у детей развивается эстетические чувства, ребенок учится воспринимать красоту и гармонию окружающего мира.

## 3. Математические представления

Развитие элементарных математических представлений осуществляется посредством сенсорного воспитания и на упражнениях по овладению навыками практической повседневной деятельности. Обучение счету, знакомство с числами, выполнение элементарных арифметических операций, все это необходимо знать, уметь выполнять детям с интеллектуальной недостаточностью.

Развитие математических знаний у умственно отсталых детей имеет исключительно практическую важность, поскольку человеку в обыденной жизни постоянно приходится оперировать арифметическими выражениями, осуществлять счет и различные операции с числовыми величинами.

Дети, которые овладевают элементарными математическими представлениями, легче и успешнее адаптируются в социальном мире.

Методика Монтессори хороша тем, что с легкостью дает понять ребенку с умственным недоразвитием знания десятичной системы исчисления, выполнения арифметических действий, что является основными знаниями для таких детей, что позволяет им решать практические ситуации, возникающие в повседневной жизни.

На занятиях по овладению данными представлениями, на основании методики Монтессори, используется еще и материал, который оказывает влияние на развитие речи. С помощью данной педагогической системой идет развитие не только математических представлений, но и личностных качеств ребенка: он учится правильно вести себя

в различных бытовых ситуациях, узнает нормы поведения в них. В процессе использования разного вида занимательного материала возникает активное участие во взрослой жизни, расширяется кругозор.

## 4. Развитие речи

Основным средством общения, а также базисом обучения письму и чтению является устная речь. Чтобы адекватно выразить свои мысли, чувства, желания, ребенку нужен достаточный словарный запас и умение грамматически правильно строить предложения.

Ребенок впитывает речь из окружающей среды, поэтому ему нужно слышать вокруг себя правильную речь, поэтому образцом для детей служит педагог, поэтому педагог должен контролировать свою речь. Ему следует говорить четко, ясно, грамматически правильно.

Развитие речи в системе Монтессори происходит на всех направлениях системы Монтессори, но одной из основных форм является — беседы в кругу, где дети обсуждают различные темы. Это и жизнь экзотических животных, это и правила поведения в общественных местах, это и праздники нашей Родины, это и проблемы, которые на данный момент беспокоят ребят. В нашем учреждении в определенные дни дети могут рассказать ситуацию, которая сложилась с ним и остальные дети помогут найти выход из нее. Такие беседы не только развивают речь детей, но и носят воспитательный характер. Также в кругу разыгрываются разные ситуации, которые помогают детям находить решения определенных проблем. Развитие речи происходит и через систематизацию полученной информации умственно отсталым ребенком.

## 5. Обучение чтению и письму

Важной отличительной особенностью подхода Монтессори является то, что дети сначала учатся писать, а потом читать. Но и процедура овладения данными умениями является особенными. Оба процесса происходят одновременно.

Еще одно отличие письма от чтения состоит в том, что при письме задействована также моторика. Чтение же представляет собой достаточно сложный интеллектуальный процесс. Письмо в известном смысле проще чтения, поскольку не требует от ребенка слишком больших интеллектуальных затрат, поэтому оно у Монтессори и предшествует чтению.

Другой особенностью методики Монтессори является то, что дети сначала учатся писать *прописные* буквы, а не печатные. Она считала круговые движения более естественными для детской руки, а именно прописные буквы обладают различными закруглениями.

Третья особенность методики Монтессори — это написание сразу букв, а не их элементы.

Социальная значимость развития письма и чтения у данной категории детей является развитие делового письма, следовательно, Монтессори-материалы по обучению письму, служат для того, чтобы ребенок с интеллектуальной недостаточностью смог написать не только письмо своим близким, но и заявление о приеме на работу.



### 6. Космическое воспитание

Целью «космического воспитания» является формирование у ребенка представлений об окружающем мире.

У ребенка необходимо воспитывать чувство ответственности перед окружающей природой и бережного отношения друг к другу.

Главный *метод* «космического воспитания» — «от общего к частному», «от целого к деталям». Он предполагает направить движение мысли ребенка по пути, аналогичному пути развития систем: от простой градации к последующей дифференциации понятий и построению в сознании более

сложной системы понятий и представлений о мире.

Детей знакомят с обобщенными представлениями об окружающем мире.

Социальное развитие детей происходит через соблюдение правил поведения в природе, развитие нравственных норм, знакомство с историей и культурой сибирских народов, с их верованиями и традициями.

Данная педагогическая система помогает детям с умственными нарушениями, и не только им, социально адаптироваться в современном обществе, формировать основы социально-приемлемого поведения.

## Диагностика осязательного восприятия дошкольников с нарушением зрения

Юрлина Ольга Фёдоровна, учитель-дефектолог (тифлопедагог);

Касаткина Светлана Николаевна, учитель-дефектолог (тифлопедагог)

АНО ДО «Планета детства «Лада» ДС №173 «Василёк» (г. Тольятти)

В дошкольном образовательном учреждении для детей с косоглазием и амблиопией в детском саду № 173 «Василёк» АНО ДО «Планета детства «Лада» г.о. Тольятти было разработано и проведено диагностическое исследование осязательного восприятия детей четвёртого, пятого, шестого и седьмого годов жизни.

Теоретическими основами констатирующего эксперимента являлись диагностические методики, разработанные Л.А. Венгером, Л.И. Борисовой, А.Р. Лурия, Л.И. Плаксиной, Л.А. Ремезовой, З.А. Репиной, Е.А. Стребелевой. Для его проведения мы отобрали задания в соответствии с «Программами специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушением зрения)», отвечающие характеру констатируемых данных. Задания были адаптированы и модифицированы в соответствии с возрастом обследуемых детей и целью нашего исследования. Кроме того, в эксперименте были использованы специально разработанные нами диагностические задания.

Количественными критериями служили следующие показатели: время, затраченное на выполнение отдельных заданий; число перцептивных задач, решенных ребенком в ходе выполнения одного задания; общее число заданий, выполненных каждым ребенком.

Качественные критерии давали возможность характеризовать процесс достижения результатов, а не только общую успешность или неуспешность выполнения задания. Здесь мы особо выделяли критерии, позволявшие судить о способе выполнения перцептивных действий, точности и полноте их осуществления; о степени динамичности и обобщенности действий, легкости их выполнения; количестве и качестве отдельных проб, осуществляемых в этих целях, и т.п.

При разработке методики мы стремились к наиболее полному изучению сформированности у детей навыков осязательного восприятия в условиях решения различных

перцептивных задач.

Были определены направления диагностической работы, включающие по несколько серий заданий:

- 1) характеристика особенностей осязательного восприятия детьми формы объектов;
- 2) изучение осязательного восприятия величины;
- 3) выявление особенностей осязательного восприятия телесности: материала и его поверхностей;
- 4) изучение уровня осязательного восприятия пространственных отношений.

В ходе экспериментальной работы с одним и тем же ребенком, «проводя» его через все задания, мы имели возможность всесторонне исследовать особенности осязательного восприятия основных пространственных свойств объектов и их отношений как важного компенсаторного механизма.

Опыт использования методики показал, что разработанные задания, во-первых, достаточно портативны (на каждое задание в среднем затрачивалось 5–10 минут); во-вторых, они адаптированы с учетом разного возраста детей; в-третьих, хорошо дифференцируют детей.

Перед предъявлением задания детям предлагалась инструкция, устанавливалась характер деятельности при выполнении заданий. По завершении выяснялось, насколько целенаправленно выполнялось задание, так как только при целенаправленной, осознанной работе достигаются наилучшие результаты.

Предлагаем рассмотреть диагностику, направленную на **изучение осязательного восприятия формы** у детей старшего дошкольного возраста.

Первая серия заданий проводится с целью изучения способности идентифицировать геометрические фигуры.

На первом этапе (сличение) ребенку в «темных» очках поочередно предъявляются фигуры, и предлагается инструкция: «Найди такую же фигуру». На втором этапе (узнавание) дети получают инструкцию: «Найди круг, ква-



драт и т.д.». На третьем этапе (называние) педагог предлагает инструкцию: «Назови фигуры, которые я по очереди буду тебе давать».

Вторая серия заданий проводится аналогично первой, но в данном случае дети оперируют геометрическими телами.

Проводя анализ выполнения заданий, определяем уровень:

I уровень: идентификация, узнавание и называние геометрических фигур осуществляется безошибочно, точно, в полном объеме.

II уровень: идентификация, узнавание и называние геометрических фигур осуществляется в полном объеме, но ребенок действует методом проб и ошибок.

III уровень: опознание и выбор геометрических фигур осуществляется точно и в полном объеме только на уровнях сличения и узнавания.

Следующее задание «Найди домик для фигуры» направлено на изучение способности идентифицировать силуэтные и контурные (рельефные) изображения геометрических фигур на ощупь. Ребенку в «темных» очках предъявляется таблица с рельефами геометрических фигур, предлагается обследовать ее и на ощупь наложить силуэты фигур на контуры, точно совмещая линии контуров.

Задание «Найди предмет такой же формы» помогает выявить способность на ощупь сопоставлять геометрические фигуры с предметами соответствующей формы. Ребенку предъявляется геометрическая фигура, предлагается найти в мешочке предметы аналогичной формы. Детями второй младшей группы это задание не выполняется.

В заданиях «Найди домик для фигуры» и «Найди предмет такой же формы» выделяем I уровень, если действия соотнесения выполняются безошибочно в полном объеме, обследование фигур осуществляется целенаправленно, в соответствии с установленным алгоритмом.

II уровень: действия соотнесения выполняются в полном объеме методом проб и ошибок, алгоритм обследовательских действий нарушается.

III уровень: при соотнесении ребенок допускает одну—две ошибки, действия обследования хаотичны.

Задание «Что изменилось?» направлено на изучение уровня развития осязательной памяти. Геометрические фигуры раскладываются в ряд. Ребенку в «темных» очках предлагается инструкция: «Тщательно ощупай каждую фигуру. Запомни, в каком порядке они лежат». Затем фигуры перемешиваются, ребенок на ощупь по памяти должен разложить их в соответствующей последовательности.

I уровень выделяем, если обследование фигур осуществляется целенаправленно в соответствии с установленным алгоритмом, фигуры раскладываются в ряд без ошибок.

II уровень: расположение фигур осуществляется верно, но ребенок действует методом проб и ошибок, алгоритм обследовательских действий нарушается.

III уровень: ребенок допускает одну—две ошибки в расположении фигур в ряду, действия обследования хаотичны.

Задание «Выложи по образцу» предполагает изучение осязательного восприятия пространственного расположения геометрических фигур в условиях зрительно-осязательного, осязательно-зрительного и осязательно-осязательного переноса. Задание выполняется детьми старшего дошкольного возраста.

Проводится в три этапа.

Первый этап — зрительно-осязательный способ переноса. Ребенок рассматривает образец, после чего, надев «темные» очки, выкладывает на своей карточке фигуры на ощупь по памяти.

Второй этап — осязательно-зрительный способ переноса. Ребенок в «темных» очках ощупывает карточку, запоминает расположение фигур, после чего с открытыми глазами выкладывает на своей карточке то, что запомнил.

Третий этап — осязательно-осязательный способ переноса. Ребенок в «темных» очках ощупывает карточку, запоминает расположение фигур, после чего, не снимая «темные» очки, выкладывает на чистой карточке то, что запомнил.

I уровень: ребенок безошибочно выкладывает фигуры по памяти, сохраняя их пространственное расположение, действуя всеми тремя способами.

II уровень: при расположении фигур ребенок допускает одну—две ошибки, действуя осязательно-зрительным или осязательно-осязательным способом; алгоритм обследовательских действий нарушается, действия осуществляются методом проб и ошибок.

III уровень: ребенок допускает ошибки в действиях всеми тремя способами, обследовательские действия хаотичны.

Задание «Продолжи ряд» предполагает изучение способности на ощупь составлять ряды из геометрических фигур, расположенных в ритмически заданной последовательности. Ребенку в «темных» очках нужно обследовать карточку с наклеенными геометрическими фигурами, установить закономерность в их расположении и воспроизвести ритмический ряд из предложенных фигур.

I уровень: обследование фигур осуществляется целенаправленно в соответствии с установленным алгоритмом, все фигуры выкладываются в установленной ритмической последовательности.

II уровень: в расположении фигур в ряду ребенок допускает одну—две ошибки, алгоритм обследовательских действий нарушается.

III уровень: в расположении фигур в ряду ребенок допускает три и более ошибок, действия обследования хаотичны.

Задание «Какая фигура лишняя?» направлено на выяснение уровня развития аналитического осязательного восприятия. Ребенку в «темных» очках предлагается обследовать карточку с наклеенными геометрическими фигурами, назвать «лишнюю», объяснить свой выбор.

I уровень: обследование фигур происходит целенаправленно в соответствии с установленным алгоритмом, осуществляется правильный выбор лишней фигуры, дается объяснение.

II уровень: алгоритм обследовательских действий нарушается, выбор лишней фигуры осуществляется верно, но его аргументация отсутствует.

III уровень: выбор осуществлен неверно, аргументация отсутствует, действия обследования хаотичные.

В задании «Сложи фигуру» — изучается уровень сформированности целостности осязательного восприятия. Перед ребенком в «темных» очках поочередно выкладываются фигуры, предлагается их собрать. Детями второй младшей группы это задание не выполняется.

I уровень: обследование частей фигур происходит целенаправленно, фигуры складываются правильно.

II уровень: обследование частей фигур происходит целенаправленно, фигуры складываются правильно, но ребенок действует методом проб и ошибок.

III уровень: действия обследования хаотичные, фигуры складываются с ошибками.

Задание «Поиск девятого» направлено на изучение умения осязательным способом устанавливать закономерность в следовании элементов разной формы, расположенных в три ряда, анализировать их, определять пропущенную фигуру в ряду. Задание выполняется детьми старшего дошкольного возраста.

Ребёнку «темных» очках поочередно предъявляются три карточки с изображением геометрических фигур, размещенных в логически заданной последовательности. Предлагается инструкция: «Ощупай фигуры и скажи, какая фигура должна быть на месте пропущенной».

I уровень: обследование фигур происходит целенаправленно, пропущенная фигура определяется верно, аргументация выбора осуществляется правильно.

II уровень: обследование фигур происходит целенаправленно, пропущенная фигура определяется верно

только в двух случаях, в аргументации ребенок испытывает затруднения.

III уровень: действия обследования хаотичные, при расположении фигур ребенок допускает две ошибки, аргументация отсутствует.

Проводя диагностическое обследование, мы видели, что дети путают фигуры сходных конфигураций. Отсутствие планомерного обследования фигур в целом, приводило к ошибкам.

При выполнении дошкольниками задания «Сложи фигуры» наблюдалась зависимость результата от способа деления фигуры на части. Так, наиболее высокие результаты получены, когда дети составляли фигуры, разделенные по горизонтальной и вертикальной линиям.

При выполнении задания «Поиск девятого» значительные затруднения у детей возникали из-за того, что дети обследовали перцептивное поле частично, не устанавливая логическую последовательность расположения фигур. Более высокие результаты были получены в том случае, когда закономерность легко уловима (явно выражена), например, когда однородные фигуры расположены столбиками или рядами.

Выполняя задание «Продолжи ряд» дети испытывали трудности при раскладывании фигур на плоскости (смещали фигуры, не проверяли правильность выполнения задания).

При выполнении задания «Какая фигура лишняя?» более высокие результаты были получены, если предъявлялись фигуры, значительно отличающиеся друг от друга.

Необходимо отметить, что результаты диагностического обследования зависят и от того, владеют ли дети приемами осязательного обследования объектов, умеют ли выполнять практические действия при участии тактильно-двигательного анализатора.

Как мы видим, необходим углублённый анализ уровня развития осязательного восприятия, который является основой эффективности коррекционной работы.

#### Литература:

1. Восприятие и действие А.В. Запорожец, Л.А. Венгер, В.П. Зинченко, А.Г. Рузская / Под ред. Запорожец А.В. // М.: Просвещение. 1967.
2. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих: учеб. пособие // СПб. РГПУ. 1998.
3. Моурлот Л.И., Ремезова Л.А. Развитие ручной и пальцевой моторики у детей дошкольного возраста // Самара: СГПУ. 2007.
4. Мясникова Л.В. Развитие осязания и мелкой моторики у дошкольников с нарушением зрения // Саратов. 2006.
5. Плаксина Л.И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения: Учебное пособие. // М.: РАОИКП. 1999.
6. Программа специальных (коррекционных) образовательных учреждений 4 вида (для детей с нарушением зрения) / Под ред. Л.И. Плаксиной // М.: Экзамен. 2003.
7. Специальная дошкольная педагогика: Учебное пособие / Е.А. Стребелева, А.Л. Венгер, Е.А. Екжанова и др. / Под ред. Стребелевой Е.А. // М.: Академия. 2002.

## 8. ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

### Метод проектов в воспитательной деятельности как средство развития креативной личности в Иркутском колледже экономики сервиса и туризма

Григорьева Наталья Владимировна, преподаватель  
Иркутский колледж экономики сервиса и туризма

Современное образование в век информатизации, основную ставку делает на формирование *креативной личности*, обладающей качествами, которые позволяют изобретать, совершать открытия, оригинально решать задачи, видеть противоречия и стать творцом своей собственной жизни.

Что же такое креативная личность и с помощью чего её можно развивать у студентов среднего профессионального образования?

Определение «креативность» на сегодняшний момент насчитывает более 20 формулировок, мне по духу и содержанию подходит определение, которое гласит «креативность представляет собой способность человека к нестандартному, оригинальному мышлению и поведению, имеющему созидательный, конструктивный характер [1]». Еще вчера традиционная система образования опиралась в основном на конвергентное (логическое, однонаправленное) мышление. Дивергентное (отступающее от логики, идущее в разных направлениях) мышление, характеризующееся гораздо большей свободой, практически не развивалось, в то время как реальные проблемы, с которыми человек сталкивается в жизни, в отличие от учебных задач, правильных однозначных решений не имеют. Развитие у человека креативности в основном определяется тем, в какой среде развивался человек, насколько эта среда стимулировала творчество, поддерживала и развивала индивидуальность человека. Существуют данные, что в период между 6 и 7 годами креативность уменьшается на 50%, а к зрелому возрасту еще на 30% [1]. Таким образом, студенты СПО имеют слабые задатки к развитию креативности (инфантильны, низкий социальный уровень, не имеющие навыков к саморазвитию и самосовершенствованию). Так же в повседневной жизни, происходит подавление креативных свойств индивидуума, мы становимся более рациональными, здравомыслящими, возникает много стереотипов и барьеров. Считается, что изначально задатки креативности присущи каждому человеку. Но влияние среды, в которой он растёт, обучается, воспитывается, наличие множества запретов, социальных шаблонов блокируют проявление творческих

способностей. Поэтому часто для того, чтобы дать позитивный толчок развитию креативности, достаточно освободить человека от психологических «зажимов», приобретённых ещё в детстве. Считаю, что для создания такой «свободной» среды в образовательном процессе является *метод проектов*.

Так как именно этот метод создает требования, которые необходимы для развития креативной личности:

- отсутствие правил, регламентирующих действия обучающихся, ход их мысли, пути познания;
- предоставление обучающимся свободы и самостоятельности;
- создание условий для максимального раскрытия творческого потенциала каждого обучающегося в ходе активной поисковой деятельности;
- отсутствие ограничений во времени, позволяющих создать свободную, непринуждённую атмосферу творчества.

В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков обучающегося, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления. В переводе с латинского проект — это брошенный вперед, а проектирование — это деятельность по осуществлению изменений в окружающей среде. Поэтому идея метода проекта — это направленность на результат, на изменение окружающей среды, который можно получить при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. Этот результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности. Чтобы добиться этого, необходимо научить студентов самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы.

Существует достаточно много видов проектов и по основным видам деятельности их можно квалифицировать на:

- Технические
- Социальные
- Экономические
- Образовательные

- Правовые
- Смешанные

Метод проектов достаточно успешно внедряется в воспитательный процесс Иркутского колледжа экономики сервиса и туризма. Для того, чтобы обеспечить преемственность в организации системы работы по подготовке проектов вообще и для получения грантов для их реализации в частности, для того, чтобы студенты смогли стать субъектами, участвующими в подготовке проектов, совершенно очевидно, что студентов необходимо обучать проектной деятельности. Для этого необходимо создать два условия: компетентность и заинтересованность педагогов в проектной деятельности, готовность руководства к участию в проектной деятельности.

Чтобы эта работа была целенаправленной и организованной, необходимо проводить со студентами консультации по проектированию, объясняя, что это за форма деятельности, какие бывают проекты, структура проектов и т.д. Необходимо выдавать им памятки, где изложены требования к содержанию проектов, к их оформлению, способу представления и т.п. Так же необходимо, на первых этапах обучения проектной деятельности, проводить деловые игры, тренинги по созданию мини-проектов в малых группах. Не нужно сразу требовать от студентов какой-то новизны и обязательно получения результата в конце в виде какого-то изобретения, интеллектуального или материального продукта. В Иркутском колледже экономики сервиса и туризма, на первых тренингах по обучению социальному проектированию были составлены такие мини-проекты как «Дискозал колледжа», «Спортивная площадка», «Мегафон-против пива» и другие. Учитывая необходимость в обучении студентов, в 2006 году была создана и успешно действует «Школа Актива студенческого самоуправления», в которой все желающие и активисты обучаются по теме «Социальное проектирование». Студенты узнают, что такое проект, виды проектов, создают и реализуют свои проекты по различным направлениям. Уже с 2006 года Школа Актива имеет свои результаты:

- студент Салимов Ш. принял активное участие в I Всероссийском конкурсе лидеров ученического самоуправления и занял III место. (г. Москва, 2006 г.)
- совместно с активистами студенческого самоуправления Ющенко А. и Васильевой А., а так же с активистами области, от Министерства образования Иркутской области, посетили семинар «Как стать успешным». (г. Анапа, 2006 г.)
- студентки Захаренко Т. И Гусева А. вошли в областной состав поискового отряда «Байкал» и заняли I место на Всероссийском конкурсе поисковых отрядов (г. Анапа, 2008 г.)
- социальный проект «Телекомпания «МИГ» заняла II место на Всероссийском конкурсе «Содержательный досуг» (2010 г.)

Проанализировав результаты, инициативные группы студентов под руководством преподавателей, мастеров

начинают создавать все новые и новые проекты, так с 2007 по 2011 года были созданы и реализованы следующие проекты:

- социальный проект «Мы против пива» (совместно с Комитетом по делам молодежи г. Иркутска) — данный проект реализуется ежегодно не только в учебном заведении, но и на улицах города.
- предпринимательский проект «Молодежный гостиничный комплекс «Рандеву»» — получил благодарность от мэра г. Иркутска В. Якубовского
- социальный проект «Ветеран, который живет рядом» (совместно с Советом ветеранов) — ежегодно оказываем социальные услуги, на дому, ветеранам ВОВ проживающих в м-н Юбилейный, а так же поздравляем их с Днем Победы.
- правовой проект «Я будущий политик», в данном проекте детально разработаны деловые игры по выбору лидеров студенческого актива, формированию советов лидеров и т.д.



- социальный проект «Молодежная телекомпания МИГ», который на конкурсе проектов от компании «РУСАЛ» выиграл грант в размере 300 000 рублей. На эти деньги было закуплено необходимое оборудование для телекомпании,

сняты видеофильмы о ветеранах Отечественной войны, об истории Иркутской области, об интересных людях г. Иркутска. Для снятия интересных видеосюжетов, студенты съездили в командировки: по Кругобайкальской железной дороге, в г. Байкальск на Всероссийский форум лидеров студенческого самоуправления, музей «Тальцы». Все свои видеофильмы они показывали в учебных заведениях микрорайона Юбилейный г. Иркутска.



- социальный проект «Волонтерское движение по профилактике социально-негативных явлений» (совместно с Центром профилактики)
- социальный проект «Галерея воинской славы СПО» (совместно с областным студенческим Советом СПО)
- социальный проект «Детско-юношеская социальная парикмахерская «Супердрайф» разработчики проекта: Кушнерова В. и Патели А. — цель данного проекта: оказания бесплатных парикмахерских услуг детям сиротам и детям из многодетных и малоимущих семей.





• проект «Букет любимому городу» — пошив карнавальных костюмов и демонстрация их на городском карнавале «Шагаем вместе».

Метод проектов позволяет студенту развивать в себе такие качества как коммуникабельность, уверенность в себе, лидерские навыки, самостоятельность и др., то есть быть креативным,

уметь находить различные решения в нестандартных ситуациях. Особенно это проявляется при реализации проекта, когда за считанные дни, часы или даже минуты необходимо принять решение, которое не даст проекту «погибнуть».

Особенность детско-юношеского проектирования в том, что студенты чувствуют себя свободнее в выборе тем, идей, решений, подходов, чем взрослые. Например, создавая свою телекомпанию в общежитии колледжа, ребята не могли прийти к единому мнению как назвать телекомпанию. «Мозговой штурм» длился почти час, и вот одна из участниц проекта предложила назвать телекомпанию «НЛО». Ребята были в недоумении, выяснилось всё очень просто: «НЛО — это Наше Любимое Общежитие». Под таким названием телекомпания работала в течение двух лет, пока не объединила возле себя таких же единомышленников из других учебных заведений и составила проект «Телекомпания в микрорайоне Юбилейном г. Иркутска». Данный проект участвовал в конкурсе социальных проектов от компании РУСАЛ, где выиграл грант в размере трехсот тысяч.

Любой проект, должен быть доведен до логического конца, учащиеся должны пройти все этапы проектирования. Так как результат проектной деятельности является самым важным для молодежи, они должны почувствовать значимость своей идеи, своего проекта и необходимо, что бы интересные, емкие и значимые про-

екты принимали участие в различных конкурсах грантодающих организаций.

Так же особенностью детско-юношеского проектирования является то, что студенты пишут проект, так как они видят проблему и пути решения без красивых фраз и «умных» слов. Их проекты очень просты в чтении и понимании, они описывают главное и делают акцент на основном. И распространенная ошибка взрослых наставников, в том, что они начинают перерабатывать данные проекты, добавляя научно безупречный произвольный набор бесспорных банальностей. Они стремятся внести в проект все, что они знают из теории, добавляют научные термины, выписывают цитаты из статей и т.д. Таким образом, проект получается не решением какой-либо проблемы, а научной статьёй.

Метод проектов достаточно хорошо изучен и описан в разной литературе, но не все преподаватели используют данный метод в своей педагогической деятельности. И в первую очередь это связано с тем, что это достаточно сложная и трудоёмкая работа, в особенности если проект получил финансовую поддержку.

Во-вторых, от куратора проекта будет зависеть весь ход реализации, так как студенты не всегда достигают поставленных целей, часто «сходят» с дистанции, поэтому необходимо постоянно мотивировать их на получение конечного результата.

В-третьих, любой проект требует тщательной подготовки, а в частности до того как он будет реализован, необходимо продумать все детали, нюансы и проблемы, которые могут возникнуть на пути реализации.

Но модернизация России ведет, к тому, что сегодня будут востребованы специалисты, которые умеют реализовывать исследовательские, научные, информационные и другие проекты, так как проектная деятельность позволяет человеку самостоятельно приобрести и усвоить материал в удобной и доступной форме, формирует навыки нестандартного мышления и творческого потенциала.

### Литература:

1. Матвеев А. Креативность: мысли вслух // Internet: [http://www.arsvitae.ru/cgi-bin/cm/get\\_doc.fpl?doc\\_id=71](http://www.arsvitae.ru/cgi-bin/cm/get_doc.fpl?doc_id=71).
2. Карпенко С.В. Инструменты стимуляции креативности // Internet: <http://isarrfe.trainet.org/materials/practicum/practicum2.shtml>.
3. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. — М: Академия, 2000. — 176 с.
4. Долматов А.В. Основы развивающего образования: Теория, методы, технологии креативной педагогики. — СПб: ВУС, 1998. — 196 с.
5. Чернилевский Д.В., Морозов А.В. Креативная педагогика и психология. — МГТА, 2001. — 301 с.



## Развитие коммуникабельности у учащихся среднего профессионального образования

Зайцева Юлиана Витальевна, аспирант  
Педагогическая академия (г. Москва)

Новое общество, в котором знания становятся капиталом и главным ресурсом экономики, предъявляет новые требования и к профессиональной школе. Технологии завтрашнего дня требуют людей, которые могут принимать критические решения, которые могут находить свой путь в новом окружении, которые быстро устанавливают новые отношения в быстро меняющейся реальности. Такой тип организации труда требует умения работать в команде, зачастую разнородной, *коммуникабельности*, толерантности, навыков самоорганизации, умению самостоятельно ставить цели и достигать их.

Переход к постиндустриальному, информационному обществу требует формирования личности современного специалиста, способного *общаться*, учиться, анализировать, проектировать, выбирать и творить (А.М. Новиков).

В данной статье мы обсудим необходимость развития коммуникабельности у учащихся.

Под коммуникабельностью понимается готовность и умение легко устанавливать, поддерживать и сохранять позитивные контакты в общении и взаимодействии с окружающими. Коммуникабельность (от лат. контакт, связь) — соединимый, сообщающийся.

В рамках педагогического процесса коммуникабельность находит своё отражение в умении ученика слушать, слышать и понимать окружающих, умении вступать в дискуссии в классно-урочной обстановке, отстаивать свою точку зрения, вступать в отношения с педагогическим коллективом училища и со сверстниками. В связи с этим становится очевидным, что нарушение или низкий уровень развития коммуникативных способностей у учащихся ведёт к неумению устанавливать дружеские связи, низкой познавательной активности, общей отстранённости от коллектива, к конфликтам в классном коллективе, к снижению самооценки.

Самооценка (англ. self-esteem) — ценность, значимость, которой индивид наделяет себя и отдельные стороны своей личности, деятельности, поведения. [] В ходе бурного роста и физиологической перестройки организма у подростков может возникнуть сниженная самооценка.

Учащиеся с низким уровнем самооценки испытывают разнообразные коммуникативные трудности, осложняющие процесс межличностного взаимодействия. Таким образом, мы сталкиваемся с проблемой затруднённого общения. Причинами такого общения являются состояния напряжённости, неудовлетворённости, тревоги, эмоционального неблагополучия, дискомфорта и т.д. У подростка, в этот период, придирчивое отношение к взрослым сочетается с острым недовольством собой. В этот период осо-

бенно необходимо создать доверительную, доброжелательную атмосферу в группе. Необходимо также создание мотивации для работы над выявленными собственными паттернами поведения и негативными качествами личности. Это предполагает индивидуально-личностный подход, основанный на данных психодиагностических и опросных формах исследования личности.

Причины нарушений общения подростков возникают как результат политической, социально-экономической и экологической нестабильности общества, усиление влияния псевдокультуры, изменений в содержании ценностных ориентаций молодёжи, неблагоприятных семейно-бытовых отношений, отсутствия контроля за поведением, чрезмерной занятости родителей, эпидемий разводов, а также негативного влияния средств массовой информации на общение и поведение подростка.

Исследования, проводимые учёными, показали, что трудности в общении и поведении подростков могут быть обусловлены тремя основными факторами: педагогической или социальной запущенностью и отклонениями в нервно-психической сфере. Часто эти факторы рассматриваются в комплексе.

Наблюдения за учащимися в профессиональном училище показали, что уровень самооценки влияет на умение и желание подростка общаться со сверстниками и с преподавателями, а это подтверждает актуальность повышения уровня самооценки подростков, что поможет им адекватно воспринимать критику со стороны собеседника и это не станет преградой для общения.

В учебном процессе ученику необходимо умение находить общий язык с людьми различных взглядов, убеждений, национальностей. Талант и желание находить точки соприкосновения по самым сложным вопросам и на их основе вырабатывать компромисс, является значимым качеством современного специалиста. Всё вышесказанное является неотъемлемой частью коммуникабельности.

В общении подросток вступает, движимый потребностью к самопознанию, и удовлетворяет её через познание других людей и с их помощью. Вот в чём состоит, на наш взгляд, самое главное в общении, что позволяет растворить его в других видах деятельности. В общении ученик удовлетворяет свою нужду не в пище, не в тепле и не в безопасности, но в том величайшем богатстве, которым являются другие люди, — в их духовности, личности, субъективности, в их истинно и собственно человеческой сущности.

Стремление подростка к самопознанию и самооценке составляет самую сердцевину его потребности в общении. Поэтому возникновение основ самосознания и сознания

можно изучать, наблюдая становление и развитие коммуникативных потребностей.

В фундаменте коммуникативной потребности лежит стремление детей к доброжелательному вниманию других людей, а затем стремление к сотрудничеству, уважению и к общности мнений и оценок с окружающими людьми.

Высокий уровень развития коммуникабельности даёт ученику освобождение от комплексов и замкнутости, независимость от обстоятельств, открывает путь к достижению успеха, дарит радость от общения с разными людьми, а также позволяет учащемуся свободно высказывать свою точку зрения, проявлять толерантность к мнению других людей, побуждает учеников публично выражать своё мнение перед аудиторией.

В связи с этим встаёт вопрос о необходимости повышения уровня коммуникабельности у учащихся, с недостаточным уровнем её развития.

#### *Литература:*

1. Новиков А.М. Постиндустриальное образование. — М.: Издательство «Эгвес», 2008. — 136 с.
2. Малаев Д.М., Омарова П.О., Бажукова О.А. Психология общения и поведения умственно отсталого школьника. — СПб.: Речь, 2009. — 160 с.
3. Самохвалова А.Г. Коммуникативные трудности ребёнка: проблемы, диагностика, коррекция: Учеб.-метод. пособие. — СПб.: Речь, 2011. — 432 с.
4. Большой психологический словарь/ Сост. И общ. Ред. Б.Мещеряков, В. Зинченко. — СПб: прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. — 672 с.

## **Теоретическая модель формирования социальных компетенций у учащихся учреждений начального профессионального образования**

Ильина Ирина Владимировна, аспирант  
Пермский государственный педагогический университет

**Ф**ормирование социальных компетенций у учащихся профессиональных училищ — одна из самых острых и мало изученных педагогических проблем. В ходе констатирующего эксперимента, в котором участвовало 210 учащихся 1 курса в возрасте 15–16 лет учреждений начального профессионального образования ПУ №28, ПУ №31, ПУ №40 г. Березники Пермского края был выявлен низкий уровень развития социальных компетенций. Для изучения уровня сформированности социальных компетенций у учащихся учреждений НПО использовалась психологическая методика А.П. Гольдштейна.

Результаты проведенной нами диагностики также говорят и о высоком уровне конфликтности у 76% подростков (методика конфликтности К.Н. Томаса), низком уровне эмпатических способностей — у 58% (методика изучения уровня эмпатии В.В. Бойко), низком уровне социальной ответственности — у 68% (шкала социальной ответственности К.К. Муздыбаева), неумении вступать в межличностные отношения со сверстниками и взро-

В связи с тем, что в подростковом возрасте общение со сверстниками является ведущим видом деятельности, то групповые формы работы, в частности социально-педагогический тренинг, ролевые игры, могут стать эффективными методами психокоррекции нарушений общения у подростков.

Следует избегать общения посредством интернета — сегодня такая возможность стала причиной потери навыков живого общения со стороны многих молодых людей. Интернет позволяет скрыть недостатки за словами и отредактированными фото (в истинности которых также могут возникать сомнения), здесь достаточно выключить компьютер, чтобы просто прекратить разговор.

В профессиональной сфере хорошей предпосылкой к развитию коммуникабельности у учащихся будет высокий уровень профессиональных навыков, заинтересованность в выбранной профессии.

слыми — 56% участников исследования (опросник ДМО Т. Лири в адаптации Л.Н. Собчик).

Выявленные показатели говорят о дисгармоничном развитии личности учащихся, низких адаптационных способностях, особенно в сфере поведенческого самоконтроля, что может привести к развитию различных форм девиантного поведения. Демонстрация стойкого асоциального, деструктивного поведения такими подростками в дальнейшем становится причиной нарушения социального взаимодействия с обществом, коллективом, семьей [2, 112]. В настоящее время в качестве одной из важнейших причин этих негативных явлений все чаще называют недостаточную подготовленность учащихся к взаимодействию с усложнившейся нестабильной средой, низкий уровень развития социальных компетенций.

Это актуализирует задачу разработки инновационных подходов, обеспечивающих формирование социальных компетенций.

В ходе исследования мы будем рассматривать социальные компетенции как умения и навыки, определяющие степень функциональной грамотности и готовности личности к социальному взаимодействию: работать в коллективе и команде, эффективно общаться, брать на себя ответственность за результат выполнения заданий, ориентироваться в условиях постоянного изменения правовой базы, исполнять воинскую обязанность.

Таким образом в теории и практике профессиональной подготовки учащихся учреждений НПО сложились определенные предпосылки для рассмотрения социальных компетенций как педагогической категории, а также для разработки теоретической модели их формирования (Таблица 1).

Теоретическая модель формирования социальных компетенций включает в себя **цель** — создание педагогических условий для формирования социальных компетенций учащихся; основные **комплексные критерии**:

- сформированность системы социальных знаний и отношений (понятийно-сущностный уровень);
- сформированность системы социальных умений (практико-деятельностный уровень);
- сформированность опыта продуктивной социальной деятельности (практико-мировоззренческий уровень);
- сформированность личностно-ценностного отношения к самосовершенствованию социальных компетенций (концептуальный уровень).

Оценка этих параметров может выступать в качестве контрольных характеристик в опытно-поисковой работе. Результаты констатирующего этапа показали, что участники опытно-поисковой работы демонстрируют недостаточный уровень проявления показателей (методика А.П. Гольдштейна) по каждому критерию.

**Этапами** формирования социальных компетенций становятся: диагностический, этап «комплексного сопровождения», этап анализа прогнозируемых результатов; **подходы**: личностно ориентированный, деятельностный, диалогический; **функции**: информационная, диагностическая, личностно-развивающая и социально-обучающая.

**Педагогическими условиями** формирования социальных компетенций учащихся учреждений НПО могут стать следующие:

- субъект — субъектная основа диалогического взаимодействия, которая обеспечивается системой занятий со всеми участниками воспитательного процесса;
- включение учащихся в личностно ориентированные педагогические ситуации;
- использование широкого диапазона интерактивных видов деятельности (дискуссии, тренинги, деловые и ролевые игры, моделирование ситуаций);
- организация социально значимой деятельности на основе свободного выбора подростка;
- развитие молодежных социальных инициатив;
- социальное проектирование;
- психолого-педагогическая, методическая подготовка педагогов и мастеров производственного обучения си-

стемы НПО к работе по формированию социальных компетенций у учащихся;

- мониторинг развития социальных компетенций.

**Механизм** формирования социальных компетенций учащихся представлен как последовательная реализация совокупности личностно ориентированных ситуаций (ситуации осознания значимости личных ресурсов как поля успешной жизнедеятельности; ситуации включения в процесс освоения социального опыта, столкновения с событиями, где появляется желание проявить себя; ситуации анализа собственной жизненной позиции), ставящих учащихся перед необходимостью проявления личностных ресурсов. Таким образом, адаптивность учащегося будет выражаться не только в изменении способов действий в определенных ситуациях, но и в изменении самого объективного отношения к ситуации. Это изменение происходит по следующему алгоритму: 1) репрезентация ситуации как значимого события; 2) критическое осмысление жизненного события, когда учащийся попадает в новый класс ситуаций, для которого не хватает знаний или готовой программы поведения; 3) временная инструментальная недостаточность, низкий уровень социальных компетенций, несоответствие социальным требованиям приводит к личностной рефлексии; 4) переосмысление действительности; 5) изменение отношения к ней; 6) изменение мотивов деятельности; 7) освоение новых способов деятельности.

**Ожидаемый результат** — высокий уровень развития социальных компетенций учащихся учреждений НПО.

Работа с учащимися включает не только обеспечение усвоения ими знаний, умений для возможности эффективного выполнения социальной деятельности, развитие навыков социального взаимодействия, но и развития личностных ресурсов, которые являются необходимыми компонентами успешной социализации личности.

**Комплексное сопровождение** развития социальных компетенций подростков — это профессиональное взаимодействие педагогических работников и других специалистов, направленное на личностную сферу учащихся с педагогическим преобразованием ситуации развития, обеспечивающее повышение личностных ресурсов, необходимых для социальной деятельности; формирование отношений, проявляемых в личностных качествах, ценностно-мировоззренческих установках, направленности личности; предоставление возможности получения опыта социального взаимодействия, позволяющее человеку быть субъектом социальных действий, адекватно выполняя нормы и правила жизнедеятельности в обществе.

**Комплексное сопровождение** построено на создании личностно ориентированных ситуаций, связанных с проектированием такого способа жизнедеятельности подростков, который адекватен природе личностного развития индивида и основывается на технологиях активного социального обучения (дискуссии, тренинги, деловые игры, круглые столы, часы вопросов и ответов, акции); социального проектирования с целью формирования рас-

Таблица 1.

цель			
создание педагогических условий для развития социальных компетенций у учащихся учреждений НПО			
критерии			
сформированность системы социальных знаний и отношений	сформированность системы социальных умений	сформированность опыта продуктивной социальной деятельности	сформированность личностно-ценностного отношения к самосовершенствованию социальных компетенций
уровни			
понятийно-сущностный	практико-деятельностный	практико-мировоззренческий	концептуальный
этапы			
диагностический			
«комплексное сопровождение»			
анализ прогнозируемых результатов			
подходы			
лично ориентированный	деятельностный		диалогический
функции			
информационная	диагностическая	лично-развивающая	социально-обучающая
Педагогические условия			
субъект — субъектная основа диалогического взаимодействия, которая обеспечивается системой занятий со всеми участниками воспитательного процесса	включение учащихся в лично-ориентированные педагогические ситуации	использование широкого диапазона интерактивных видов деятельности (дискуссии, тренинги, деловые и ролевые игры, моделирование ситуаций);	организация социально значимой деятельности на основе свободного выбора подростка
развитие молодежных социальных инициатив	психолого-педагогическая, методическая подготовка педагогов и мастеров производственного обучения системы НПО к работе по формированию социальных компетенций у учащихся	социальное проектирование	мониторинг развития социальных компетенций
Механизм формирования социальных компетенций			
1) репрезентация ситуации как значимого события			
2) критическое осмысление жизненного события			
3) личностная рефлексия			
4) переосмысление действительности			
5) изменение отношения к ситуации			
6) изменение мотивов деятельности			
7) освоение новых способов деятельности			
Ожидаемый результат — высокий уровень развития социальных компетенций учащихся учреждений НПО			

тущего человека как субъекта социального действия. Интерактивное взаимодействие обеспечивает формирование нового опыта и его теоретическое осмысление через практическое применение. Позволяет осуществить перенос способов организации деятельности, получить новый опыт социального взаимодействия.

Ценностью современного лично ориентированного образования является социально компетентная личность, разносторонне развитая и успешно социализирующаяся в изменяющемся мире. Низкий уровень развития социальных компетенций учащихся в ситуации взаимодействия может повысить риск возникновения девиантного поведения [1,82].

Лично ориентированные педагогические ситуации обеспечивают включение учащегося в решение различных

проблем социальных отношений в реальных и имитируемых ситуациях, вариативное проектирование своего поведения в стандартных и нестандартных жизненных ситуациях.

В качестве концептуальной основы комплексного сопровождения выступают принципы непрерывности, интегративности, диалогического взаимодействия, системности.

Теоретическая модель формирования социальных компетенций учащихся учреждений НПО позволяет комплексно рассмотреть изучаемую проблему, выявить основные педагогические условия, способствующие формированию высокого уровня социальных компетенций. Это и станет главной целью нашего исследования на этапе формирующего эксперимента.

*Литература:*

1. Пономарев, М.С. Социальная компетентность у подростков с дезадаптивным поведением: дис. ...канд.психол. наук. М., 2006. 131 с.
2. Марасанов, Г.И. Социальная компетентность: психологические условия развития в юношеском возрасте / Г.И. Марасанов, Н.А. Рототаева. М.: Когнито-Центр, 2003. 171 с.

## **Роль дисциплин общеобразовательного цикла в формировании профессионально важных качеств учащихся в условиях компетентностного подхода**

Колесник Наталия Евгеньевна, аспирант  
Педагогическая академия (г. Москва)

**А**ктуальность проблемы формирования профессионально важных качеств учащихся СПО обусловлена требованиями, предъявленными новыми экономическими условиями к выпускникам профессиональной школы, которые должны не только владеть системой профессиональных знаний, но и быть способными к индивидуальной творческой деятельности, самообразованию и повышению своего интеллектуального и культурного уровня. [2]

Присоединение России к Болонскому процессу означает более широкое использование компетентностного подхода для подготовки высококвалифицированных специалистов, отвечающих требованиям современного рынка труда. [1, с. 124]

Компетентностно ориентированное обучение направлено на достижение запланированных конечных целей образования — компетенций, что нашло отражение в Федеральных государственных образовательных стандартах третьего поколения. Актуальность формирования профессиональных и особенно ключевых (общих, универсальных) компетенций определяется вхождением России в единое Европейское образовательное пространство и обусловлена необходимостью расширения профессионального признания, сопоставимости и совместимости дипломов и квалификаций. [4]

В наши дни к причинам интенсивного развития компетентностного подхода в большинстве публикаций обычно относят следующие факторы и тенденции:

- появление нового типа экономики, вызвавшее потребность в изменении требований к качеству подготовки выпускников, содержания труда и видов профессиональной деятельности;
- интенсивное развитие информационных технологий;
- возрастающий приоритет творческих аспектов профессиональной деятельности и интеллектуального потенциала специалистов;
- рост динамики модификации профессий, их глобализация. [6, с. 19]

Повышение требований к качеству подготовки специалистов определяет необходимость целенаправленной деятельности по формированию и развитию профессио-

нально важных качеств. Высокое качество образования является одним из важнейших факторов обеспечения конкурентоспособности выпускников средних профессиональных учебных заведений.

Введение компетентностного подхода серьезно затронет все компоненты процесса обучения и потребует существенного пересмотра содержания образования, методов обучения и традиционных контрольно-оценочных систем. [6, с. 23] При оценке качества учебных достижений выпускников системы профессионального образования на первый план уже выходят не объем усвоенных знаний или алгоритмы их воспроизведения по образцам, а ключевые компетенции, творческий подход к решению учебных и жизненных проблем, умения самостоятельно приобретать знания и применять их в ситуациях, близких к будущей профессиональной деятельности.

Теперь в ходе аттестации придется оценивать не привычные знания, умения и навыки, а уровень освоения достаточно большого набора общекультурных и профессиональных компетенций. [6, с. 23—24]

Проблема структурирования компетенций и создания измерителей для аттестации усугубляется теми дополнительными трудностями, которые возникают при попытках оценивания компетенций.

Во-первых, компетенции — многофункциональны и надпредметны, поэтому при аттестации понадобятся комплексные измерители, требующие включения различных оценочных средств, использования методов многомерного шкалирования и специальных методов интеграции аттестационных баллов по различным количественным и качественным шкалам.

Во-вторых, уровень освоения компетенций во многом предопределен доминантой способностей обучаемых, что приводит к необходимости использования отдельных психодиагностических методик в процессе аттестации, не предусмотренных в нашей стране нормативными документами. О такой необходимости говорит опыт многих зарубежных стран, где психологи участвуют в оценивании компетенций в образовании.



В-третьих, при интерпретации оценок уровня освоения компетенций придется принимать во внимание, что формирование компетенций является производной многих факторов: содержания образования, организационно-технологических педагогических решений, методов обучения... [6, с. 24]

Компетенции измеримы, причем некоторые из них могут быть измерены объективно, а некоторые — лишь субъективно. Компетенции связаны с осуществлением действия. Они могут быть восприняты как уровень возможностей или характеристика, необходимая или желательная для осуществления действия. [13, с. 36]

В большинстве случаев компетенции представляются в форме определенной структуры — модели компетенций. Компетенции, входящие в модель, могут быть специфичны для конкретной должности работника, или они могут быть более общими и, соответственно, подходящими для конкретного предприятия, организации. Иногда общие модели компетенций бывают разделены на различные уровни, каждый из которых характеризуется конкретными поведенческими примерами.

Термин «модель компетенций» используется для обозначения полного набора компетенций (с уровнями или без них), кластеров и индикаторов поведения, где индикаторы поведения являются основными элементами каждой компетенции.

Кластер компетенций — это набор тесно связанных между собой компетенций (обычно от трех до пяти в одной связке); большинство моделей компетенций включают в себя кластеры, относящиеся: к интеллектуальной деятельности (анализ проблем и принятия решений); действиям, например, к достижению конкретных результатов; взаимодействию, например, к работе с людьми. Каждая компетенция — это набор родственных поведенческих индикаторов.

Индикаторы поведения — это стандарты поведения, которые наблюдаются в действиях человека, обладающего конкретной компетенцией; предметом наблюдения избирается проявление высокой и неэффективной «отрицательной» компетенции.

Компетенция может включать в себя другие компетенции, каждая из которых по отдельности измерима:

- компетенции без уровней — простая модель, т.е. модель, которая охватывает виды работ с простыми стандартами поведения; она может иметь один перечень индикаторов для всех компетенций. В этой модели есть все поведенческие индикаторы, относящиеся ко всем видам деятельности;

- компетенции по уровням, когда модель компетенций охватывает широкий спектр работ с различным характером требований, поведенческие индикаторы в рамках каждой компетенции можно свести в отдельные перечни или разделить по уровням.

Обычно существует определенная связь между уровнями компетенций и сложностью деятельности, но эта связь не всегда непосредственно однозначна.

Метод распределения компетенций по уровням — разделение по профессиональным качествам, которые необходимы работнику. Этот метод используется тогда, когда модель компетенций относится к одной ступени работы или одной роли. Он применяется, когда необходимо оценить различные степени компетенции группы учащихся или выпускников. С помощью введения уровней можно оценить персональные компетенции, не усложняя структуру модели компетенций. [13, с. 35–36]

Модели компетенций могут помочь на всех ключевых стадиях обучения и развития — от определения необходимости и разработки программ развития до оценки успешности обучения и последующего профессионального роста.

Используя структуру формирования модели компетенций можно составить модель выпускника профессиональной школы для любой профессии. Ее ядром выступает совокупность профессионально значимых качеств выпускника, что позволяет трансформировать общие цели и содержание образования в дидактические цели, реализуемые в программах учебных дисциплин, более полно учитывает особенности и специфику будущей профессиональной деятельности.

На основе модели выпускника строится модель его подготовки как проекция на требования к организации учебного процесса, к содержанию учебных планов, программ, к методам и технологиям обучения и т.д. [1, с. 126]

Однако следует отметить, что компетентностная модель специалиста не является моделью выпускника профессионального образовательного учреждения любого уровня и ступени, так как компетентность связана с опытом успешной деятельности, который в ходе обучения в должном объеме студент приобрести не может. [11] В профессиональном образовательном учреждении формируется только базовый уровень компетентности, которая будет развиваться в процессе дальнейшей практической деятельности. Компетентность может быть оценена только другим субъектом, например, работодателем. [5]

Одним из основных факторов, обеспечивающих качество подготовки будущего специалиста, является сформированность ключевых (общих, универсальных) компетенций, как показано в работах В.И.Байденко, Э.Ф.Зеера, А.И.Зимней, Д.А. Иванова, О.Н. Олейниковой, А.В.Хуторского, С.Е. Шишова, Дж. Равенна, В. Хутмахера, и др. Разделяем мнение Д.А. Иванова, который, обобщая опыт отечественных и зарубежных исследователей компетентностного подхода, характеризует ключевые компетенции как «наиболее общие (универсальные) способности и умения, позволяющие человеку понимать ситуацию и достигать результатов в личной и профессиональной жизни в условиях возрастающего динамизма современного общества. Ключевые компетенции приобретаются в образовательном процессе и в самостоятельной социальной жизни, как профессиональной так и личной как результат их успешного применения для ре-

шения учебных и профессиональных задач и проблем». [7, с. 11] К ключевым компетенциям мы относим не только надпрофессиональные (метапрофессиональные) умения и качества личности, такие как способность к саморазвитию, самообразованию, к творчеству, работе в команде, умение логически мыслить, анализировать и др., но и общепрофессиональные компетенции. Общепрофессиональные компетенции — это знания и умения фундаментальной направленности (химии, физики, математики и др.), необходимые для становления высококвалифицированного специалиста любой ступени и уровня образования.

На основании изложенного можно сделать вывод, что ключевые компетенции представляют высшую ступень в иерархии компетенций, так как они универсальны для различных видов деятельности, проявляются в разных сферах. Их наличие необходимо человеку в течение всей жизни для самореализации, продуктивной профессиональной деятельности, выстраивания взаимоотношений с окружающими, смены рода занятий и т.п. Именно по этим причинам ключевые компетенции необходимо формировать на всех этапах процесса обучения и на всех учебных предметах. [5]

Ключевые компетенции наряду с профессиональными являются составляющими компетентности, которая в отличие от обобщенных, универсальных знаний, имеет действенный, практико-ориентированный характер, т.е. можно считать, что компетентность — это совокупность компетенций в действии.

Ключевые компетенции необходимо формировать при обучении общеобразовательным дисциплинам, начиная с первого курса обучения в профессиональных образовательных учреждениях. [4]

Основные вопросы, которые интересуют учащихся с первого дня обучения в профессиональном заведении, сводятся к актуальности выбранной профессии в настоящее время, к вопросу о конкретных функциях будущей специальности, о процессе обучения данной специальности, о тонкостях и специфике будущей профессиональной деятельности, о приобретении необходимых практических навыков.

Дисциплины общеобразовательного цикла, при изучении которых учащиеся не видят реального, конкретного применения в будущей профессиональной деятельности, вызывают у учащихся недовольство. При простом запоминании они пригодны только для воспроизведения, а не для применения к решению различных профессиональных задач. Такой подход к обучению дисциплинам общеобразовательного цикла приводит к тому, что даже хорошо успевающие учащиеся на занятиях по дисциплинам специальности с трудом «узнают» полученные ранее методы исследования.

Потребность в новых знаниях возникает у учащихся только при осознании их значимости для будущей профессиональной деятельности, она отражает их умение находить ответы на профессионально и жизненно важные

вопросы, на все, что интересно и находит практическое применение.

Дисциплины общеобразовательного цикла представляются учащимся малозначимыми и нигде не пересекающимися с дисциплинами профессионального цикла. В сознании учащихся первого курса возникают представления о параллельности областей общеобразовательных и специальных дисциплин и, как следствие этого, — низкая успеваемость по дисциплинам общеобразовательного цикла.

Обучение будет успешным тогда, когда каждая предметная область воспринимается учащимся как необходимый элемент его профессионального становления. Формирование профессиональной направленности должно идти средствами всех изучаемых предметов. [9, с. 165–166]

Внедрение компетентностного подхода в учебный процесс предполагает разработку интегрированных учебных курсов, в которых предметные области соотносятся с различными видами компетентности, расширение в структуре учебных программ по общеобразовательным дисциплинам межпредметного компонента (межпредметные задачи, которые не могут быть решены средствами одного предмета). [1, с. 128]

Межпредметные связи находят отражение в самом содержании обучения, и учитываются при разработке учебных планов и программ, учебников, учебных и методических пособий. Эта сторона межпредметных связей определяет подход к отбору и расположению учебного материала, взаимосвязанных предметов и учебных планов в программах и учебниках таким образом, чтобы знания, полученные учащимися при изучении одного или нескольких предметов, являлись базой для усвоения других предметов.

Кроме того, проявление межпредметных связей происходит непосредственно в процессе обучения, где связи устанавливают преподаватели при изучении учебного материала. [8, с. 15]

Используя модель выпускника как свод требований, которые предъявляет реальная практика к будущему специалисту и которые должны найти соответствующее отражение в учебном процессе, возможно «построить модель осуществления межпредметных связей, которая позволила бы, с одной стороны, выделить характерные черты такого осуществления и, с другой стороны, являлась составной частью (и, следовательно, развитием) общей модели подготовки квалифицированных рабочих и тем самым была бы связана с конечной целью подготовки учащихся в учебных заведениях профессионального образования». [3, с. 36]

Модель осуществления межпредметных связей должна «охватывать процесс выявления, фиксации и реализации межпредметных связей в целом по профессии с учётом профессиональной направленности преподавания общеобразовательных и общетехнических предметов». [3, с. 48–49]

Общеобразовательные дисциплины дают фундаментальную подготовку, формируют базовые знания, умения и навыки. [9, с. 163]

Важнейшие профессиональные понятия как бы концентрируют вокруг себя знания учащихся из разных дисциплин, придают этим знаниям практическую, реальную значимость. [8, с. 20]

Фундаментализация обучения учащихся является необходимым условием повышения профессиональной мобильности, формирования высококвалифицированных специалистов с теми качествами, которые желают видеть в них будущие работодатели, закладывает основы для непрерывного образования в течение всей жизни. [9, с. 169]

#### Литература:

1. Акмаева Р.И., Жуков В.М. Возможности и проблемы реализации компетентного подхода в высшем профессиональном образовании // Вестник Астраханского государственного технического университета. Серия: Экономика. — 2010. — № 1. — С. 123–130.
2. Бородин Ю.И. Компетентно-ориентированный подход к подготовке конкурентоспособных специалистов для легкой промышленности: Дис... канд. пед. наук. Москва, 2006 г. -206 с.
3. Варковецкая Г.Н. Методика осуществления межпредметных связей в профтехучилищах: Метод. Пособие. — М.: Высш. шк. 1989. — 128 с. : ил.
4. Двудичанская Н.Н. Компетентно-ориентированное естественно-научное образование как основа нового качества подготовки профессиональных кадров // Наука и образование: электронное научно-техническое издание. — 2010. — № 11. — С. 8–8.
5. Двудичанская Н.Н. Роль естественно-научного образования в повышении профессиональной компетентности будущих специалистов технического профиля // Наука и образование: электронное научно-техническое издание. — 2011. — № 01. — С. 4–4.
6. Звонников В.И., Челышкова М.Б. Контроль качества обучения при аттестации: Компетентный подход. — М.: Логос, 2009. — 272 с.
7. Иванов Д.А. На какие вызовы современного общества отвечает использование понятий ключевая компетенция и компетентный подход в образовании? / Компетенции и компетентный подход в современном образовании // Серия «Оценка качества образования» / Отв. ред. Курнешова Л.Е. — М.: Моск. центр качества образования, 2008. С. 3–56.
8. Качанов А.Н. Межпредметные связи в процессе преподавания информатики в туристском ВУЗе: Дис.... канд. пед. наук. Москва, 2003 г. -105 с.
9. Монако Т.П., Белогуров А.Ю. Роль дисциплин общеобразовательного цикла в профессиональном становлении современных специалистов // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование, здравоохранение, физическая культура. — 2005. — № 15. — С. 160–169.
10. Олейникова О.Н. Некоторые аспекты решения задач формирования ключевых компетенций личности специалистов в международном контексте // Компетентный подход к профессионально-культурному становлению специалиста: материалы научно-практической конференции 26/09/1008 г. Казань, Изд-во «Отечество», 2008. — С. 316–319.
11. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня, 2004. — № 3. — С. 20–26.
12. Уидет С, Холлифорд С. Руководство по компетенциям. — М.: НИРРО, 2003. — 228 с.
13. Читаева Ю.А. Формирование ключевых компетенций обучающихся учреждений НПО-СПО // Профессиональное образование. Столица. — 2008. — № 11. — С. 35–36.

## Модульно-блочная система обучения в СПО

Лабанова Вера Николаевна, преподаватель  
Бузулукский лесхоз-техникум (Оренбургская обл.)

Изменчивость рынка труда создает новую ситуацию в профессиональном образовании. Исследователи отмечают, что в настоящее время задача учебных заведений заключается не только в том, чтобы дать молодежи общее образование и профессию на всю жизнь, но и в том,

чтобы сформировать предпосылки к возможному освоению новых технологий, техники, к повышению квалификации и освоению новых специальностей. Современные процессы модернизации системы профессионального образования связаны с инновационным характером изме-

нения содержания образования, образа деятельности, в результате меняются требования к уровню профессиональных и общих компетенций специалистов. В Бузулукском лесхоз-техникуме идет подготовка специалистов на отделениях «Лесное и лесопарковое хозяйство», «Экономика и бухгалтерский учет». На лесохозяйственном отделении особое внимание уделяется предметам естественно-научного цикла, изучаемым на I курсе. Химия является составной частью естественно-научного цикла и одной из важнейших фундаментальных дисциплин подготовки специалистов. Изучение химии способствует освоению основ будущей профессии, развивает мышление, позволяет понять закономерности окружающего мира, решать задачи экологического обучения и воспитания. Проблемы, с которыми сталкиваемся при работе с первокурсниками:

- различная степень адаптации к новым условиям;
- различный уровень подготовки;
- низкий уровень самостоятельной деятельности;
- проблемы в проведении различных исследований, и обработка их данных;
- анализ проблемных ситуаций по учебной, профессиональной или исследовательской теме.

Для преодоления этих проблем я использую модульно-блочное обучение, способствующие формированию специалиста, способного к самореализации, к гибкой смене способов и форм жизнедеятельности, к решению жизненных и профессиональных проблем.

Модульно-блочное обучение — одна из педагогических технологий, которая, по сути является личностно-ориентированной. Она позволяет одновременно оптимизировать учебный процесс, обеспечить его целостность в реализации целей обучения, развития познавательной и личностной сферы студентов. Данная технология основывается на самостоятельном добывании студентами знаний в процессе работы с учебной, научно-популярной и справочной литературой в результате обучения. Модульная технология позволяет совместить жесткое управление познавательной деятельностью ученика с широкими возможностями для самоуправления. Меняется роль преподавателя, он является тьютером. Модуль способствует развитию у студента интеллекта, самостоятельности, коллективизма, склонностей умения управлять учебно-познавательной деятельностью. Использование на уроках химии модульно-блочной технологии обучения развивает индивидуальные способности каждого студента, учит самостоятельно достигать конкретных целей в учебно-познавательной деятельности, самим определять уровень усвоения знаний, видеть проблемы в знаниях и умениях, осуществлять самоуправление учебной деятельностью. На уроках модульного обучения присутствует элемент соревнования, что создает определенный стимул повышения познавательной активности студентов.

Модульная программа строится на основе общих целей, общих научных идей курса. В основе подхода к от-

бору учебного материала и его содержания лежит четкое определение целей познавательной деятельности студента на каждом этапе обучения. При планировании изучения той или иной темы нужно прорабатывать весь учебный материал. После этого необходимо структурировать учебное содержание соответственно целям на определенные модули. На основе этих модулей формулируется комплексная дидактическая цель. Из нее выделяю интегрирующие дидактические цели для каждого модуля. Модуль состоит из отдельных учебных элементов, каждый из которых имеет свою частную дидактическую цель. Так формирую темы-модули «Основные понятия и законы химии», «Строение атома», «Основные закономерности протекания реакции» и др. Модули при подготовке специалистов разных профилей имеют различия, связанные с особенностями профессиональной деятельности. Так, например, изучение свойств минеральных удобрений, решение задач на вычисление процентного содержания полезного элемента в удобрении в группах лесохозяйственного отделения, будут иными, чем в группах экономического цикла. Модули объединяю в более крупные образования — блоки: «Общая химия», «Металлы», «Неметаллы» и др. Содержание обучения разделено на два уровня: базовый и углубленный. Базовый уровень составляет основную часть общей подготовки, и обеспечивает получение общего среднего (полного) образования. В комплект элементарных учебных элементов этого уровня входят некоторые понятия химии, выходящие за пределы рекомендованных нормативными документами программ (рН, диффузия анионов, катионов) и необходимые для использования в будущей профессиональной деятельности. Углубленный уровень подготовки представляет углубленное изучение химии, итогом которого является исследовательская работа. Эти работы студенты защищают на муниципальных, а также на Всероссийских и Международных научно-практических конференциях. В начале модуля дан перечень основной и дополнительной литературы, которую студенты могут использовать для самостоятельной работы и усвоения данного раздела курса. В качестве результатов указывается перечень умений, составляющих компетенции (цию), которые предъявляются к оцениванию. Результаты устанавливают, что обучаемый будет уметь делать по завершению обучения, каким стандартам будет соответствовать его деятельность или в каких условиях он сможет применить умения.

Критерии оценки результата. На каждый блок разрабатывается оценочный лист, который включает в себя определенное количество модулей. Так блок «Углеводы» включает в себя 15 модулей, из них 9 — теоретических, 6 — лабораторно-практических. Сочетание теоретических знаний, лабораторно-практических занятий, в одном модуле акцентирует внимание студентов на изучаемой проблеме, что позволяет подавляющему числу обучаемых получить достаточно прочные знания. Каждый учебный элемент модуля — это шаг к достижению ин-



тегрирующей цели, без овладения содержанием которого цель не будет достигнута. Я использую обычно пять учебных элементов:

УЭ-0 — определяет интегрирующую цель по достижению результатов обучения;

УЭ-1 — включает задания по выявлению уровня исходных знаний по теме, а также задания по овладению новым материалом;

УЭ-2 — изучение нового материала;

УЭ-3 — обобщение изученного материала;

УЭ-4 — закрепление изученного материала, контроль;

УЭ-5 — тренинговые задания.

Домашнее задание выдается дифференцированно в зависимости от успешности работы студента. Следует обратить внимание на разнообразие форм заданий для самостоятельной работы студентов, которые должны предполагать различные виды деятельности: ответы на вопросы (устно и письменно); заполнение таблиц; тестовые задания; работа с опорным конспектом; работа с учебными пособиями; задания должны быть рассчитаны как на простое репродуктивное воспроизведение учебного материала, так и на творческую деятельность. Для закрепления и проверки изученного материала применяются задания разных уровней сложности. Студенты могут выбрать их по своему усмотрению и желанию. Смена видов деятельности, а также выполнение студентами заданий различного уровня сложности делают занятие более интересным, устраняют психологическую нагрузку, позволяют максимально реализовать себя. Наиболее оптимальными методами обучения в реализации модульно-блочной педагогической технологии являются: студенческие лекции, лекции пресс-конференции, лекции с заранее запланированными ошибками, самостоятельная работа с источниками информации, эвристические контрольные работы, творческие конкурсы, выполнение и защита проектов. На итоговых занятиях я предлагаю студентам объединиться в группы, где должны работать несколько слабых и средних студентов и обязательно хотя бы один сильный. Таким образом, в процессе работы сильный студент помогает слабому и одновременно совершенствует свои знания. Так итоговым занятием блока «Углеводороды» является, защита творческих проектов использования углеводородов в повседневной жизни, каждая группа студентов готовят проекты «Угле-

водороды — рядом с нами», «Полимеры, их применение», «Проблемы утилизации отходов» и др. Такая деятельность способствует развитию творческих способностей и формирует экологические компетенции. Оценочные материалы содержат совокупность дидактических измерительных средств, для установления уровня достижения результатов обучения по всем критериям оценки и эталоны их выполнения. Оценка блока в процедуре итогового контроля проводится по 100 бальной шкале (результат 50–60 баллов — «3», 61–80 баллов — «4», 81 и более — «5»).

Оценка модуля проводится по 10 бальной системе (результат 5 баллов — «3», 8 баллов — «4», более 8 баллов — «5»), если результат не устраивает студента, то он может «добавить» недостающий балл, за счет тренинговых заданий.

В результате использования модульно-блочной технологии активизировалась самостоятельная познавательная деятельность студентов, повысилась успеваемость до 100%, а качество до 70%, увеличился объем работы, улучшилась организация труда, увеличилась накопляемость оценок. При использовании модульно-блочной технологии все участники педагогического процесса овладевают навыками самоанализа, самоконтроля, самооценки, саморегулирования.

Возможности модульно-блочной технологии велики, так как раскрывают новые возможности для преподавателя и студента. Благодаря этой технологии центральное место в системе «преподаватель-студент» занимает студент, который выполняет задания в тот отрезок времени и с той степенью понимания, осмысления и запоминания, которая соответствует его индивидуальным возможностям. Мотивация обучения повышает интерес к предмету, занятость каждого студента исключает нарушения дисциплины. Модульно-блочная технология обучения позволяет определить уровень усвоения нового материала студентами и быстро выявить пробелы в знаниях. Таким образом, модульно-блочная технология обучения обеспечивает:

- качественное усвоение материала, на требуемом стандартом уровне и в соответствии с индивидуальными способностями и темпом обучения студента;
- способствует сочетанию индивидуальной и групповой форм учебной деятельности;
- быстрой адаптации студентов.

#### Литература:

1. Никандров Д. М-74 Модульно-рейтинговая система в профильном обучении: методические рекомендации / Под ред. М.В. Рыжакова — М., СпортАкадемПресс, 2005
2. Базарнова Н.Г., Маркин В.И., Галочкин А.И. Модульно-рейтинговая технология обучения по курсу органическая химия.
3. Смирнова С.А. Педагогика. — М.2001г



## Модель формирования правовой компетентности студентов колледжа культуры

Лукаш Оксана Александровна, аспирант  
Тулский государственный университет

В настоящее время формирование конкурентоспособной личности, адекватно ориентирующейся в социуме, невозможно без освоения ею комплекса правовых знаний. Современное общество всё больше осознаёт свою зависимость от качества правового образования, поскольку уровень и система юридических знаний существенным образом влияют на эффективность деятельности человека в социуме. Начиная с 90-х годов XX века в России происходит переоценка значимости права в общественной жизни. Об этом свидетельствуют повышение престижа юридических специальностей, возрастание количества правовой литературы, повышение интереса к значимой юридической информации. В научной литературе доминирует подход к праву как важнейшему социальному феномену.

Вместе с тем следует отметить, что в российском обществе встречаются массовые проявления правового нигилизма, нередко возникают настроения социально-правовой незащищённости. В современных условиях остро ощущается необходимость правовых изменений, способствующих преодолению негативных проявлений. Успех проводимых в России преобразований во многом определяется уровнем правовой компетентности и правовой культуры общества, которые, в свою очередь, формируются в процессе правового образования. От качества правового образования в стране зависит не только состояние правовой культуры общества в целом, но и результат правовой деятельности, в которой эта культура находит своё отражение. Правовая культура личности определяется знаниями в области права, уважением к закону, сознательным соблюдением правовых норм, пониманием юридической ответственности, непримиримостью к правонарушениям.

Традиционно в образовательных учреждениях, в том числе средних профессиональных учреждениях культуры приоритет отдаётся специальным дисциплинам. Такая ситуация вполне понятна, поскольку обучение осуществляется с учётом профиля учебного заведения. Вместе с тем следует отметить, что недооценка значимости правовых дисциплин в профессиональной подготовке студента способна повлечь негативные последствия. Низкий уровень правовой компетентности, формирующейся в том числе при изучении права в колледже, может поставить выпускника в условия социальной незащищённости, сложной адаптации к дальнейшей профессиональной деятельности. Так, выпускник колледжа культуры с присвоенной квалификацией «преподаватель» нередко оказывается неспособным решать правовые вопросы в сфере своей профессиональной деятельности. В то же время к числу обязательных требований к педагогическому работнику относятся не только знание предмета, методики, пе-

дагогики, но и основ права, нормативных правовых актов в сфере образования [5].

Качественная правовая подготовка специалиста любого профиля, в том числе социокультурного, имеет большое значение ещё и потому, что в настоящее время в обществе идёт процесс формирования личности нового типа — «правосознательного гражданина», для которого характерен высокий уровень правовой компетентности и правовой культуры. Огромная роль в становлении такой личности принадлежит образовательным учреждениям.

Современный этап развития профессионального образования характеризуется процессом модернизации, суть которого заключается в переводе студентов с репродуктивного уровня усвоения знаний на уровень формирования компетенций. Ведущей идеей образования является компетентностный подход. В настоящее время назрела необходимость в качественно иной подготовке специалиста, позволяющей сочетать фундаментальность профессиональных базовых знаний с инновационностью мышления и практико-ориентированным подходом к решению конкретных задач в сфере профессиональной деятельности. Как справедливо отмечает Н.Л. Гончарова, «компетентностный подход — попытка привести в соответствие образование и потребности рынка, сгладить противоречие между учебной и профессиональной деятельностью» [4, с. 21]. В современных условиях уровень образованности не определяется объёмом знаний. Времена энциклопедистов, обладающих обширным, но константным багажом знаний, прошли. В век информационных технологий особо ценятся такие специалисты, которые способны оперативно находить и анализировать быстро меняющуюся информацию. В связи с этим одной из главных задач образования должно являться не предоставление большого объёма фактического материала, подлежащего запоминанию, а обучение эффективным способам получения и анализа доступной информации. Одной из важнейших задач преподавателя становится правильная организация деятельности студентов, а не просто передача готовых знаний. Это особенно актуально с позиции компетентностного подхода, который не отрицает значения знаний, но акцентирует внимание на способности использовать их на практике, на умении самостоятельно решать проблемы различной сложности на основе имеющихся знаний.

При изучении правовых дисциплин необходимость применения компетентностного подхода ощущается наиболее остро, так как право представляет собой один из самых динамичных регуляторов общественных отношений. В связи с изменением тех или иных нормативных правовых актов ранее освоенная информация не только утрачивает актуальность, но может стать принципиально не-

верной. Один из основоположников гуманистической педагогики Мишель Монтень ещё в XVI веке писал: «ничто в нашей жизни не подвергнуто столь многочисленным изменениям, как законы и право, а потому обучение кого-нибудь их премудростям может превратиться в сложную и невыполнимую задачу» [6, с. 25]. С учётом быстрого роста объёмов правовой информации, её нестабильности задачи правового образования не должны сводиться только к изучению действующего законодательства или «юридическому ликбезу». В этой связи компетентностный подход, направленный прежде всего на приобретение выпускником компетенций в различных сферах, приобретает особую актуальность.

Понятие и сущность компетентности, возможности использования компетентностного подхода в образовании изучались разными исследователями [1, 2, 3, 4]. Знакомство с указанными работами позволяет сделать вывод о том, что в науке пока нет однозначного толкования понятия «компетентность». В связи с этим имеет место плюрализм подходов и к понятию «правовая компетентность».

С нашей точки зрения, правовая компетентность представляет собой совокупность качеств, отражающих степень квалификации, уровень правовых знаний, умений, навыков, готовности и способностей, необходимых для решения правовых вопросов в сфере профессиональной деятельности.

Для разработки модели формирования правовой компетентности студентов колледжа культуры необходимо не только выявить суть правовой компетентности, но и охарактеризовать её структуру. Исходя из данного определения правовой компетентности, в её структуре можно выделить следующие компоненты: когнитивный, мотивационный, деятельностный, личностный.

Когнитивный компонент правовой компетентности отражает усвоение важнейших юридических знаний, правовой терминологии, содержания различных нормативных правовых актов.

Мотивационный компонент включает в себя эмоционально-чувственные проявления личности по отношению к правовым нормам, фактам, явлениям, правонарушениям и правонарушителям; мотивацию правового поведения.

Деятельностный компонент отражает умение применять полученные правовые знания на практике, ориентировать своё поведение на правовые нормы, проявлять правовую активность в различных сферах деятельности.

Личностный компонент непосредственно связан с личными качествами студентов: восприимчивостью к правовой информации, коммуникативностью, умением планировать свою деятельность, способностью критически оценивать её результаты и т.д.

При разработке модели формирования правовой компетентности студентов колледжа культуры нами учитывались структурная и содержательная характеристики правовой компетентности, а также особенности восприятия права студентами ССУЗа культуры и искусства.

Следует отметить, что в педагогической науке и практике моделирование как метод научного исследования используется достаточно часто. Оно позволяет глубже проникнуть в сущность объекта исследования, в качестве которого в данном случае представлен процесс формирования правовой компетентности студентов колледжа культуры. Результатом моделирования является модель. В работе А.М. Новикова и Д.А. Новикова «Методология научного исследования» дано следующее общее определение модели: «модель — это образ некоторой системы» [8, с. 196]. При построении модели формирования правовой компетентности студентов колледжа культуры в процессе их профессиональной подготовки мы исходили из общепринятого в педагогической и философской науке представления о модели как системе, включающей в себя цель, содержание, способы и средства, а также результат образовательного процесса.

Разработанная нами модель имеет вид, представленный на рисунке 1:

Представленная модель формирования правовой компетентности студентов колледжа культуры включает в себя четыре блока:

1) блок целеполагания отражает планируемый результат обучения, представление об уровне правовой компетентности, который должен быть достигнут студентами. В представленной модели целью является формирование правовой компетентности как составной части профессиональной компетентности будущего специалиста;

2) содержательный блок включает в себя когнитивный, мотивационный, деятельностный и личностный компоненты правовой компетентности. Формирование правовой компетентности студента колледжа культуры рассматривается нами как процесс, направленный на самого обучаемого с целью развития его личности как профессионала. В связи с этим в содержание данного процесса должно входить не только получение студентами правовых знаний, но и формирование мотивации, развитие у них интереса к закону и праву в целом, умения применять полученные знания в практической деятельности, формирование ценностного отношения к профессии и её правовому регулированию;

3) организационный блок представлен рядом педагогических условий, реализация которых, с нашей точки зрения, может значительно повысить эффективность формирования правовой компетентности студентов колледжа культуры;

4) результативный блок отражает эффективность протекания педагогического процесса, характеризует достигнутые изменения в соответствии с поставленной целью. В качестве оценки результативности обучения выступает диагностика уровня сформированности компонентов, входящих в состав правовой компетентности.

Таким образом, представленная нами модель формирования правовой компетентности студентов имеет определённую структуру, нацеленную на совершенствование правовой подготовки специалистов социокультурной

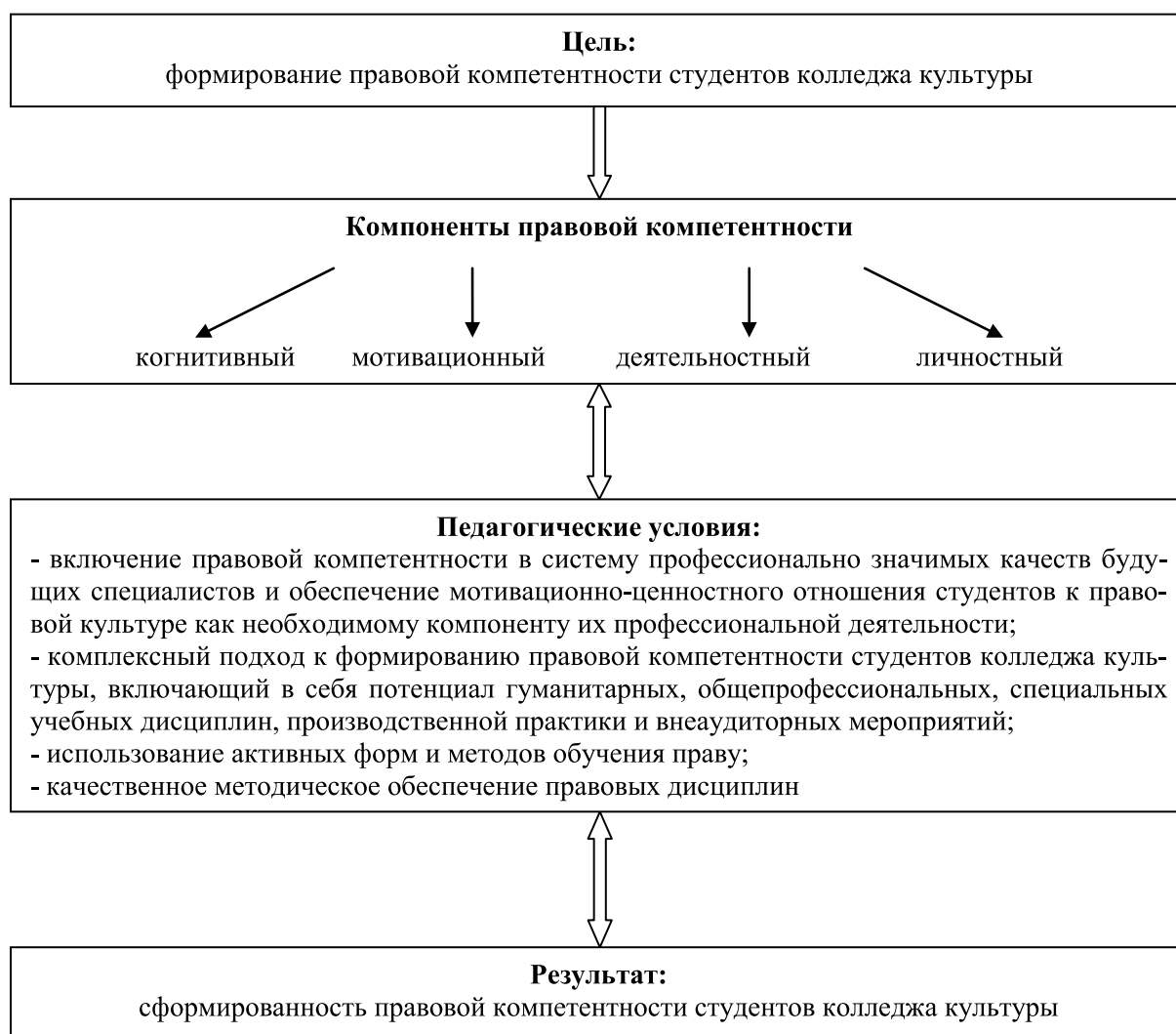


Рис. 1. Модель формирования правовой компетентности студентов колледжа культуры

сферы и учитывающую основные направления модернизации профессионального образования, потребности практики и особенности восприятия права студентами неюридических специальностей. Как справедливо отмечает М.В. Немытина, «чтобы ясно представлять себе, чему и как учить, надо постараться понять современного сту-

дента, его социальные и профессиональные ориентиры» [7, с. 13]. Предложенная модель формирования правовой компетентности студентов колледжа культуры позволяет более чётко представить процесс подготовки студентов к дальнейшей профессиональной деятельности и её правовому регулированию.

#### Литература:

1. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании / А.Г. Бермус // Интернет-журнал «Эйдос». — 2005. — 10 сентября. — <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910>.
2. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. — 2003. — № 10. — С. 8–14.
3. Веселовская Н.С. Компетентностный подход в образовании — основа подготовки высококвалифицированного специалиста / Н.В. Веселовская // Интернет-конференция «Повышение квалификации специалистов в условиях модернизации образования». — 2006. // <http://www.auditorium.ru>
4. Гончарова Н.Л. Категории «компетентность» и «компетенция» в современной образовательной парадигме / Н.Л. Гончарова // Сборник научных трудов СевКавГТУ. Серия «Гуманитарные науки». — 2007. — № 5. — С. 21–25.
5. Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования», утв. приказом Минздравсоцразвития РФ от 26.08.2010 г. № 761н // <http://www.ed-union.ru>.

6. Монтень М. Опыты / М. Монтень / [Перевод]. В 3-х книгах / Изд. подгот. А.С. Бобович и др. — 2-е изд. 1 и 2 книги. — М.: Наука, 1980. — 703 с.
7. Немытина М.В. Эффективные модели обучения праву / М.В. Немытина // Материалы Всероссийской научно-методической конференции «Современные формы и методы обучения праву». — Саратов: Научная книга, 2008. — 98 с. — С. 13–18.
8. Новиков А.М. Методология научного исследования: Учебно-метод. пособие / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. — М.: Либроком, 2010. — 280 с.
9. Пурин В.Д. Педагогика среднего профессионального образования: Учебное пособие / В.Д. Пурин. — Ростов н/Д: Феникс, 2006. — 256 с.

## Новый педагогический подход к образовательной деятельности студентов с использованием проектного метода

Серова Ольга Васильевна, аспирант

Волжский государственный инженерно-педагогический университет (г. Нижний Новгород)

Мир вступил в эпоху информационного общества, для которого характерен, прежде всего, неограниченный доступ к информации. Поэтому использование педагогических методов, способствующих адаптации студентов к условиям современного информационного общества, становится приоритетным направлением в педагогической теории и практики. Один из таких методов, является метод проектов.

Цель проектного обучения состоит в том, чтобы создать условия, при которых студенты: 1) самостоятельно приобретают новые знания из разных источников (непосредственное включение студентов в активной познавательной процесс); 2) учатся пользоваться приобретёнными знаниями для решения познавательных и практических задач; 3) приобретают коммуникативные умения, работая в группах; 4) развивают у себя исследовательские умения (умения выявления проблем, сбора информации, наблюдение проведения эксперимента, анализа, построения гипотез, обобщения и др.) и мышление.

Перспективным является использование в проектной деятельности современных сетевых сервисов (Веб 2.0). Характер деятельности, складывающийся в ходе работе в сервисах Веб 2.0, отличается интенсивным коммуникационным процессом обмена знаниями, высокой мотивацией к саморазвитию и постижению нового, повышением чувства индивидуальной ответственности в групповой деятельности, высокой эмоциональной окраски и чувством психологической поддержки со стороны. Это указывает на высокий потенциал использования новых технологий сети Интернет в реализации личностно ориентированных образовательных технологий.

Можно привести примеры использования сервисов Веб 2.0 в проектной деятельности студентов Волжского государственного инженерно-педагогического университета. Рассмотрим пример проведения со студентами учебного проекта. В курсе информатики для студентов первого курса факультета средне профессионального образования

специальности «Информационные системы и технологии» проектная методика используется в различных темах. В качестве примера рассмотрим проведение проекта по теме «В мире информационных технологий». Проект размещен по адресу [http://wiki.vgipu.ru/index.php/Учебный\\_проект](http://wiki.vgipu.ru/index.php/Учебный_проект). В результате самостоятельных исследований, направленных на анализ поисковых систем, возможностей сетевых сервисов Веб 2.0 для организации совместной деятельности студентов и преподавателей университета, обеспечения информационной безопасности личности в Интернете, студенты искали ответы на вопросы: «Как организовать эффективный поиск информации?», «Как используются социальные сервисы в обучении и общении?», «Как используются возможности поисковых систем для организации сотрудничества студентов и педагогов?», «Как можно обеспечить свою информационную безопасность?». В ходе своей проектной деятельности студенты создавали различные совместные сетевые документы, поисковые машины, вики-стать, Google-сайты.

Задачи, которые были поставлены перед студентами в ходе проектной деятельности:

- осуществлять грамотный поиск информации в Интернет, в т.ч. с использованием собственных поисковых машин;
- осуществлять совместный подбор закладок, совместное хранение различных медиа материалов, совместное создание и редактирование различных документов;
- анализировать, обобщать и оценивать факты, формулировать и аргументировать собственную точку зрения на последствия интернетизации;
- безопасно и ответственно использовать Интернет;
- использовать сервисы Веб 2.0 для сотрудничества студентов и преподавателей.

В начале работы над проектом была проведена входная диагностика, позволившая выявить уровень владения студентами сетевыми технологиями. Студенты просмотрели

видеофильм, посвященный развитию российского Интернета, посетили виртуальный музей Интенет (<http://fid.ru/museum/>). Это позволило выявить первоначальные знания по теме проекта, мотивировать студентов на проектную деятельность, разбить на группы для выполнения исследования. Было сформировано четыре группы: «Поисковики», «Гугловцы», «Зона безопасности» «Вебдванольщики».

Участники группы «Поисковики» формулировали критерии, по которым можно сравнить поисковые системы; анализировали по этим критериям различные поисковые системы. С помощью сервиса создания карт знаний создали схему «Классификация информационно-поисковых систем». Используя сервис <http://www.google.com/coop/cse/>, студенты создали собственную поисковую систему.

Студенты из группы «Гугловцы» анализировали возможности Веб 2.0 поисковой системы Google, выяснили, как их можно использовать в учебном процессе. Они создали различные Google календари, документы, таблицы, формы Google, веб-альбом Picasa. Все эти документы вставили в Google-сайт.

Участники группы «Зона безопасности» выяснили, кому и от кого надо защищаться при информационной деятельности в сети Интернет, как обеспечить информационную безопасность личности. Для своих однокурсников студенты разработали вопросник по обеспечению безопасности работы в Интернете, сформулировали рекомендации по решению проблем информационной безопасности.

Группа «Вебдванольщики» создали карту знаний «Наш Веб 2.0» обобщив итоги анкетирования по использованию социальных сервисов своими сокурсниками, сформулировала предложение по активизации работы на Википортале ВГИПУ.

С помощью сервисов Веб 2.0 подготовлены разнообразные материалы по формирующему и итоговому оцениванию, материалы в поддержку проектной деятельности. Это позволило организовать эффективное сетевое взаимодействие во время работы над проектом.

Активно используются сетевые технологии и при участии студентов во внеучебной деятельности. С 2006 г. ученики, учителя, студенты из разных городов России принимают участие в наполнении гипертекстовой энциклопедии Летописи.ру. Сайт [letopisi.ru](http://letopisi.ru) построен на сервисе Вики-Вики. Задача проекта Летописи.ру — дать школьникам, студентам и преподавателям возможность вместе поэкспериментировать с новыми социальными сервисами. К марту 2010 г. Количество статей составляло более 39 тысяч.

На страницах летописи ведется большое количество проектов, таких как «Мы помним», «Лицо школы», «Мы — студенты», «Исчезнувшие деревни России», «3000 статей для Википедия», «Золотое кольцо Нижегородского края» и др. Студенты ВГИПУ — активные участники проекта Летописи. Ими подготовлены статьи о своём вузе, его традициях, родном городе. Они активные участники сетевых проектов «Мы помним», «Мы — студенты», «Турнир шифровальщиков» и др.

Проекты на страницах Летописи.ру можно рассматривать, как своеобразное информационное поле, где студентам и преподавателям открываются возможности думать и действовать совместно. Это — возможность организации проектной деятельности студентов в соответствии с идеями личностно ориентированного образования.

Опыт участия в проектах Летописи.ру позволил поставить перед студентами ВГИПУ задачу создания собственного Википортала университета. Целью разработки Википортала ВГИПУ являлась организация совместной работы преподавателей и студентов по разработкам образовательных ресурсов, публикация учебных и методических материалов, организация обсуждения важных вопросов, коллективный поиск решения проблем, написания коллективных рассказов и эссе, проведение сетевых конкурсов и конференций. На страницах университетской Вики можно опубликовать новости, размещать интересные разработки, совместно создавать коллективные статьи, виртуальные экскурсии, библиотеки, писать отзывы, аннотации, комментарии и примечания к статьям.

Для реализации идеи создания портала была проведена мониторинговая, аналитическая, организационная и техническая работы. Был проведен сравнительный анализ порталов, выполненных с использованием технологии Вики, обоснован выбор необходимого программного обеспечения, подготовлено обоснование для выделения необходимых сетевых ресурсов, разработан план реализации проекта, проведено обучение технологии Вики для студентов и преподавателей университета.

Появился у студентов и опыт использования социальной образовательной сети Кампус. Сеть [Campus.ru](http://Campus.ru) помогает школьникам и студентам в построении их будущей карьере путём проведения специальных конкурсов от крупных компаний-работодателей, организации прохождения производственных практик и обучающих семинаров, а также посредством необходимого функционала для общения, обмена информации и удовлетворения других учебных нужд (например, составление учебного расписания).

В последнее время много говорится о необходимости формировать у студентов качества человека 21 века — личности, способной адаптироваться к быстрым меняющимся современным условиям, способной к дальнейшему самообучению, к самостоятельной оценке событий и принятию собственных решений на основе сформированной адекватной самооценки и системы ценностей. Для формирования таких качеств необходимо создание следующих условий:

- вовлечение каждого студента в активный познавательный процесс, применение приобретённых знаний на практике и четкое осознание, где каким образом и для каких целей эти знания могут быть применены;

- организация совместной работы в сотрудничестве при решении разнообразных проблем, когда требуется проявлять соответствующие коммуникативные умения;



- широкое общение со студентами своей группы и студентами других вузов;
- свободный доступ к необходимой информации с целью формирования собственного независимого, но аргументированного мнения по той или иной проблеме, возможности её всестороннего исследования;
- постоянное испытание своих интеллектуальных, нравственных сил для решения возникающих проблем.

Создать такие условия, оставаясь в рамках традиционных педагогических подходов, не представляется возможным. Ведь предлагая готовые решения для пассивного восприятия и репродукции, нельзя выработать потребность в непрерывном образовании и саморазвитии, подготовить к ситуации постоянных изменений в требованиях к профессиональной компетентности будущего специалиста.

## Эффективность педагогической системы управления качеством профессионального образования в условиях его реформирования

Халимова Надежда Михайловна, доктор педагогических наук, профессор  
Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова

Педагогическая система управления качеством образования представляет собой совокупность инвариантных элементов качества: целей, ресурса, процесса, конечного результата, необходимых для создания целенаправленного, преднамеренного, управляемого педагогического влияния, необходимого для формирования личности конкурентоспособного выпускника.

Мерой качества педагогической системы управления качеством образования в условиях модернизации является ее эффективность. Эффективность — комплексная характеристика функционирования любой сложной системы, емко выражает дух современности и активно используется в повседневной практике; она прочно вошла в специальную терминологию многих теоретических дисциплин и наряду с терминами «система», «управление», «качество» приобрела статус общенаучного понятия. Как отмечает Л.Ф. Колесников, довольно часто эффективность употребляется как синоним слов «успешный», «результативный» [1, с. 28–30]. Эффективными называют действия, которые ведут к результату, задуманному как цель.

В научной литературе этому понятию придается различное смысловое содержание. Как подчеркивает Э.В. Литвиненко, в ряде случаев тот или иной смысл этого понятия абсолютизируется, что приводит к неполной или неточной оценке эффективности различных процессов и систем [2, с. 44]. К основным недостаткам использования понятия «эффективность» в практике оценивания управления и работы образовательного учреждения Э.В. Литвиненко относит:

- отсутствие четкого понятия эффективности работы образовательного учреждения в широком смысле и семейства понятий эффективности работы образовательных учреждений в узком смысле;
- недифференцированная оценка эффективности системы в соответствии с уровнями ее рассмотрения (как элемента метасистемы, как целостного образования и как системы, содержащей множество элементов);

- недостаточный анализ влияния структурных элементов системы управления на эффективность работы всего образовательного учреждения;

- слабый учет различий во времени функционирования оцениваемых образовательных учреждений;

- некритическое копирование зарубежного опыта, приводящее к путанице понятий.

С учетом перечисленных недостатков, полагаем, что эффективность педагогической системы управления качеством профессионального образования анализируется путем исследования способов, с помощью которых затраты преобразуются в результаты. Среди них важное место занимают социально-экономические переменные, связанные как с затратами на профессиональное образование, так и с влиянием факторов социального окружения, семьи, мотивации обучаемых, инфраструктуры образовательного учреждения, состояния педагогических кадров, образовательного процесса и многие другие.

В теории менеджмента эффективность также рассматривается как рациональное достижение целей. В.И. Зверева полагает, что эффективность управления школой — это результат достижения целей управленческой деятельности [3].

В словаре понятие «эффективность управленческой деятельности» трактуется как соотношение полезного результата (эффекта) и объема затраченных для этого ресурсов [4]. Эффект, по выражению А.И. Севрука, — это то, что выгодно отличает текущее состояние системы от ее предыдущего состояния [5, с. 46–47].

Такой подход к оценке эффективности педагогической системы управления качеством образования предполагает и адекватные ему методы: оценка эффективности с точки зрения уровня и сроков достижения поставленных целей, сопоставление полученных результатов с ресурсным потенциалом управляемого объекта, выявление степени реализации его возможностей.

Эффективность как обобщенная мера качества в соответствии с концепцией ее исчисления А.И. Субетто

применительно к дидактическим системам подразделяется на системы внутренних и внешних мер эффективности [6].

Мы согласны с М.В. Никитиным, который провел многоаспектный анализ внешней и внутренней эффективности системы управления начального профессионального образования и выявил, что результативность системы управления складывается из внешней и внутренней эффективности [7]. Внешняя эффективность системы управления предполагает достижение целей общества, государства, работодателей. Внутренняя эффективность системы в качестве критерия эффективности имеет: достижение внутренних корпоративных целей и ценностей образовательного учреждения. Внутренние результаты эффективности определяются степенью реализации модели творчески развитой личности конкурентоспособного выпускника. Понятия внутренней и внешней эффективности тесно связаны между собой, поскольку цели всего общества и цели собственно образовательной системы во многом совпадают. Но эти понятия необходимо различать, поскольку выделенные системы целей далеко не тождественны. На практике часто образовательные учреждения добиваются высоких устойчивых результатов в подготовке учащихся по определенным профессиям, выполняют планы приема и выпуска, что и является их целью. Но качество подготовки не соответствует тем требованиям, которые ждут от них общество и работодатель.

На основе психолого-педагогических исследований эффективность педагогической системы управления качеством образования, на наш взгляд, представляется как интегральная характеристика взаимосвязанных составляющих: целевой, ресурсной, социально-психологической и процессуальной (технологической).

*Целевая эффективность* педагогической системы управления качеством образования характеризует потенциальные (экономические) возможности системы управления, поскольку все учебные заведения профессионального образования, независимо от своего профиля, имеют ряд общих целей, обусловленных мировыми, государственными, региональными тенденциями развития образования. Эти обстоятельства делают задачу оценки целевой эффективности системы управления качеством образования очень сложной и ответственной.

*Ресурсная эффективность* педагогической системы управления, по нашему мнению, представляет собой характеристику сравнительной оценки показателей, заложенных в структуру системы управления качеством образования: кадровый потенциал; позиция руководства; обеспечение ресурсами; инфраструктура (материальная база).

*Социально — психологическая эффективность* педагогической системы управления качеством образования является характеристикой уровня нравственных качеств обучающихся (уровень воспитанности, уровень адаптации и социализации личности учащихся), уровня морально —

психологического климата в коллективе, сплоченности коллектива.

*Процессуальная (технологическая) эффективность* педагогической системы управления качеством образования предполагает отслеживание показателей качества учебно-воспитательного процесса, систему мониторинга, систему оценки качества конечных результатов применяемых инновационных технологий.

Общепринято, что технологическая эффективность системы подготовки учащихся и студентов — это результат достижения целей по организации процесса обучения; оценивается в показателях деятельности преподавателей и обучаемых на основе данных контроля за состоянием и результатами педагогического процесса.

Разработанная нами концепция эффективной педагогической системы управления качеством начального профессионального образования обеспечивается:

- взаимосвязью кадрового, управленческого, научно-методического и материального ресурсов, нацеленных на ценностные позиции компетентных педагогов и конкурентоспособных специалистов;
- свободой выбора содержания и программ профессионального обучения, обусловленных государством, интересами обучаемых и запросами рынка труда;
- ориентацией всех участников образовательного процесса на достижение субъект-субъектных отношений;
- вооружением субъектов образовательного процесса методами диагностики, рефлексии, тестирования, мониторинга, выполняющих не только функции контроля и оценки качества образования, но и обучения и развития специалистов.

Подход к обучению как процессу управления, основанный на принципах целостности, иерархичности и управляемости, является основой, которая объединяет разнокачественные, структурные элементы в единое системное пространство; позволяет рассматривать управление как механизм, посредством которого происходит обучение организованным действиям. Развитие подразумевает поэтапное движение от деятельности под руководством педагогов к самоуправляемому обучению, от него — к самообучению и саморазвитию.

Исходной единицей анализа обучения как управления (например, при конструировании тестов студентами) является учебно-педагогическая ситуация, в которой выделяются следующие составляющие: структурированное содержание учебного процесса; организованный процесс усвоения учебного материала и обобщенных способов учебной деятельности в соответствии с заданным уровнем усвоения; рефлексивный анализ деятельности (самодиагностика и самомониторинг); коррекция обучения.

Эффективность процесса обучения на каждом занятии рассматривается с точки зрения организации познавательной деятельности учащихся и управления этой деятельностью. Результат обучения рассматривается как состояние обученности и развития способностей к само-

обучению и саморазвитию на промежуточном и конечном уровне.

Технология преподавания, основанная на рефлексивном, субъект-субъектном взаимодействии; обеспечивает переосмысливание собственного опыта и максимально полное использование возможностей обучаемых; создает условия для самоорганизации как показателя личной и профессиональной зрелости участников образовательного процесса.

Технология учебной деятельности (на примере конструирования педагогических тестовых заданий) выступает как способность к самоуправлению своей деятельностью, которая развивается в процессе взаимодействия преподавателя с учащимися и студентами, поскольку обучаемые выполняют функции как исполнительские, так и управленческие, т.е. выступают сами для себя как объекты и субъекты управления. Уровень развития активности и самостоятельности зависит от того, насколько обучаемые овладели самоанализом, самомотивацией, целеполаганием, самоорганизацией, коррекцией своих действий, самоконтролем и самооценкой. В основе этих функций лежат рефлексивные процессы, через которые проявляется самоуправление развитием. Обучение студентов технологии самоуправления в учебной деятельности при конструировании педагогических тестовых материалов осуществлялось через элективные курсы и в процессе преподавания учебных дисциплин специального профиля.

Проведенные в ходе опытно-экспериментальной работы исследования доказывают эффективность технологии управления успешностью учения студентов на уровне преподавателя и студента, которые становятся возможными в результате рефлексивного взаимодействия. Экспериментально установлено, что обучаемые,

овладевшие технологией конструирования диагностических материалов, являются субъектами учебной деятельности. Профессиональная готовность конкурентоспособных специалистов НПО определяется как интегративная, динамическая система личностных образований, включающая личностный, функциональный и психофизиологический уровни организации, обеспечивающие им конкурентоспособность при выполнении профессиональной деятельности.

Созданная педагогическая система управления качеством начального профессионального образования обеспечивает: профессиональную компетентность выпускников на основе включения их в интегрированную деятельность; качество профессиональной подготовки и адаптацию выпускников учреждений НПО к жизни и производству; организацию образовательного процесса в соответствии с требованиями работодателей; внедрение в образовательный процесс инновационных педагогических и промышленных технологий; повышение качества преподавания путем стажировки преподавателей и мастеров производственного обучения на ведущих предприятиях, имеющих современное оборудование и технологии.

Развитая инфраструктура учреждений НПО с учетом выхода на конечный продукт материального производства позволяет обеспечить конечный результат педагогической системы управления качеством НПО — выпуск конкурентоспособных рабочих и специалистов.

Проведенный нами анализ организационно-педагогических проблем созданной педагогической системы управления качеством начального профессионального образования в условиях модернизации начального профессионального образования в Республике Хакасия доказали ее внешнюю и внутреннюю эффективность.

#### *Литература:*

1. Колесников, Л.Ф. Эффективность образования [Текст]: — М. Педагогика. 1991. — 269 с.
2. Литвиненко, Э.В. Квалиметрический подход к определению качества управления образовательным учреждением [Текст]. // Педагогика, №4, 2004. С. 44.
3. Зверева, В.И. Образовательная программа школы: структура, содержание, технология разработки [Текст]. — М.: «Педагогический поиск», 1998.
4. Педагогический словарь [Текст]. — М., 1960. с. 543—544.
5. Севрук, А.И., Юнина Е.А. Мониторинг качества преподавания в школе [Текст]: учебное пособие. — М: Педагогическое общество России, 2005. — 144 с.
6. Субетто, А.И. Квалитология образования [Текст]. — СПб. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. — 220 с.
7. Никитин, М.В. Модернизация управления развитием образовательных организаций [Текст]: Монография. — М: Издательский центр АПО, 2001. — 221 с.

## Активные методы обучения как способ повышения качества профессионального образования

Шумова Инна Валерьевна, преподаватель

Южно-Сахалинский промышленно-экономический техникум

Развитие среднего профессионального образования осуществляется в условиях коренных изменений в государственно-политическом и социально-экономическом развитии России: формирования гражданского общества, рыночного сектора экономики, процессов регионализации, изменений в сфере занятости, перегруппировки спроса на рабочую силу в пользу отраслей непроизводственной сферы, а также с учётом возрастания требований общества к качеству и конкурентоспособности человеческих ресурсов.

Поэтому современная ситуация в преподавании социально — экономических дисциплин требует коренного изменения стратегии и тактики обучения. Главными характеристиками выпускника любого образовательного учреждения являются его компетентность, конкурентоспособность и мобильность. В этой связи акценты при изучении учебных дисциплин переносятся на процесс познания, эффективность которого полностью зависит от познавательной активности самого студента. Успешность достижения этой цели зависит не только от содержания обучения, но и от того, как усваивается: индивидуально или коллективно, в авторитарных или гуманистических условиях, с опорой на внимание, восприятие, память или на весь личностный потенциал человека, с помощью репродуктивных или активных методов обучения.

На Всемирной конференции министров образования «The Learning and Technology World Forum» в Лондоне глава российского ведомства Андрей Фурсенко заявил, что ответственность у системы образования сегодня значительно больше. «Произошедшие изменения представляют собой переход от образования на всю жизнь к образованию через всю жизнь. Размываются уровни образования. Размывается граница между подготовкой и переподготовкой, между базовым и непрерывным образованием, они фактически сливаются... Именно поэтому в системе образования мы начинаем «ломать» формальные уровни. В этой новой парадигме наиболее эффективными представляется обучение через оргдеятельностные игры, деятельностный подход, проектные методы, т.н. «продуктивное обучение» и кейс-стади. Здесь мы должны смелее уходить от устоявшихся традиций к гибким модульным образовательным технологиям. Должны выйти на новый качественный уровень Болонской системы» [12].

Разработка и внедрение активных методов обучения представлена в разных областях научного знания и исследована многими педагогами и психологами, но недостаточно изучено использование активных методов обучения в условиях СПО, что предопределило актуальность темы исследования.

В основе реализации целей проблемного и развивающего обучения лежат активные методы. В научной литературе проблеме активных методов обучения посвящено немало исследований в области психологии и педагогики.

Психологические основы для разработки целостной концепции развивающего обучения были заложены еще в 1930-е годы в работах Л.С. Выготского, Д.Б. Элькнина, А.Н. Леонтьева, В.В. Давыдова и др., хотя систематические основы активных методов обучения стали широко разрабатываться только во второй половине 1960 и в начале 1970-х годов в исследованиях психологов и педагогов по проблемному обучению. Большую роль в становлении и развитии активных методов обучения послужили работы М.М. Бирштейн, Т.П. Тимофеевского, И.М. Сыроежина, С.Р. Гидрович, В.И. Рабальского, Р.Ф. Жукова, В.Н. Буркова, Б.Н. Христенко, А.М. Смолкина, А.А. Вербицкого, В.М. Ефимова, В.Ф. Комарова и т.д.

Свой вклад в развитие активных методов обучения внесли А.М. Матюшкин, Т.В. Кудрявцев, М.И. Махмутов, И.Я. Лернер, М.М. Леви и др. Но данные исследования по активным методам проводились, прежде всего, на материале школьного обучения.

А.М. Матюшкин в своих работах обосновал необходимость использования активных методов во всех видах учебной работы студентов, ввел понятие диалогического проблемного обучения как наиболее полно передающего сущность процессов совместной деятельности преподавателя и студентов, их взаимной активности в рамках «субъект — субъектных» — отношений [6].

Рассматривая различные определения, можно резюмировать, что активные методы обучения — это способы активизации учебно-познавательной деятельности студентов, которые побуждают их к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения материалом, когда активен не только преподаватель, но активны и студенты [8 с. 30].

Преподаватель не должен быть направлен на изложение готовых знаний и контроль за их воспроизведение. Задача преподавателя — самостоятельное овладение студентами знаний в процессе активной познавательной деятельности. В основе активных методов лежит диалог, как между преподавателем и студентами, так и между самими студентами. В процессе диалога развиваются коммуникативные способности, умение решать проблемы коллективно, развивается речь студентов. Активные методы обучения направлены на привлечение студентов к самостоятельной познавательной деятельности, вызывают личностный интерес к решению каких-либо познавательных задач, возможность применения студентами полученных



знаний. Для таких учебных занятий является важным, чтобы в усвоении знаний, умений, навыков участвовали все психические процессы, такие как речь, память, воображение и т.д.

Методы активного обучения могут использоваться на различных этапах учебного процесса:

1 этап — первичное овладение знаниями. Это могут быть проблемная лекция, эвристическая беседа, учебная дискуссия и т.д.

2 этап — контроль знаний (закрепление), могут быть использованы такие методы как коллективная мыслительная деятельность, тестирование и т.д.

3 этап — формирование профессиональных умений, навыков на основе знаний и развитие творческих способностей, возможно использование моделированного обучения, игровые и неигровые методы.

В дидактике существуют разные подходы к классификации методов обучения. В качестве отличительного признака используется степень активизации слушателей или характер учебно-познавательной деятельности. Вклад в разработку классификации активных методов обучения внесли Ю.С. Арутюнов, М.М. Бирштейн, Н.В. Бурков, А.А. Вербицкий, С.Р. Гидрович, Р.Ф. Жуков, В.М. Ефимов, Л.Н. Иваненко, В.Ф. Комаров, А.Л. Лившиц, В.И. Маршев, Ю.М. Порховник, В.И. Рыбальский, Т.П. Тимофеевский и др.

Наиболее часто используется классификация методов активного обучения для СПО и Высшей школы предложенная Смолкиным А.М., в которой различают имитационные методы активного обучения, т.е. формы проведения занятий, в которых учебно-познавательная деятельность построена на имитации профессиональной деятельности. Все остальные относятся к неимитационным. Это все способы активизации познавательной деятельности на лекционных занятиях.

Имитационные методы делятся на игровые и неигровые. К игровым относятся проведение деловых игр, игрового проектирования и т.п., а к неигровым — анализ конкретных ситуаций, решение ситуационных задач и другие [7 с. 30].

Применение тех или иных методов не является самоцелью. Следует отметить, что большинство активных методов обучения имеет многофункциональное значение в учебном процессе. Так, например; разбор конкретной ситуации можно использовать для решения трех дидактических задач: закрепление новых знаний (полученных во время лекции); совершенствование уже полученных профессиональных умений; активизация обмена знаниями и опытом.

Суть активных методов обучения, направленных на формирование умений и навыков, состоит в том, чтобы обеспечить выполнение студентами тех задач в процессе решения, которых они самостоятельно овладевают умениями и навыками.

В настоящее время в процессе обучения активно используют неимитационные методы, такие как лекции, се-

минары, дискуссии, коллективную мыслительную деятельность.

Наиболее разработанной является такая форма обучения как лекция. В СПО часто используют лекции — дискуссии, лекции-беседы, лекции с разбором конкретных ситуаций, проблемная лекция, лекции — визуализации лекции вдвоем, лекции — пресс-конференция. Каждая из форм имеет свои положительные и отрицательные стороны.

С помощью проблемной лекции обеспечивается достижение трех основных дидактических целей:

1. усвоение студентами теоретических знаний;
2. развитие теоретического мышления;
3. формирование познавательного интереса к содержанию учебного предмета и профессиональной мотивации будущего специалиста.

При этом, успешность лекции во многом зависит от эффективности взаимодействия преподавателя и студентов.

Проблемная лекция имеет место при возникновении проблемной ситуации после обнаружения противоречий в исходных данных учебной проблемы. Для проблемного изложения отбираются важнейшие разделы курса, которые составляют основное концептуальное содержание учебной дисциплины, являются наиболее важными для будущей профессиональной деятельности и наиболее сложными для усвоения студентами.

Подготовка лекции-визуализации преподавателем состоит в том, чтобы изменить, переконструировать учебную информацию по теме лекционного занятия в визуальную форму для представления студентам через технические средства обучения или вручную (схемы, рисунки, чертежи и т.п.). К этой работе могут привлекаться и студенты, у которых в связи с этим будут формироваться соответствующие умения, развиваться высокий уровень активности, воспитываться личностное отношение к содержанию обучения. Основная трудность лекции-визуализации состоит в выборе и подготовке системы средств наглядности, дидактически обоснованной подготовке процесса ее чтения с учетом психофизиологических особенностей студентов и уровня их знаний

Лекция-беседа, или «диалог с аудиторией», является наиболее распространенной и сравнительно простой формой активного вовлечения студентов в учебный процесс. Эффективность лекции-беседы в условиях группового обучения снижается из-за того, что не всегда удается каждого студента вовлечь в двусторонний обмен мнениями. В первую очередь это связано с недостатком времени, даже если группа малочисленна. В то же время групповая беседа позволяет расширить круг мнений сторон, привлечь коллективный опыт и знания, что имеет большое значение в активизации мышления студентов.

В основе учебного процесса должно лежать овладение способами приобретения знаний, а не просто их усвоение. Содержание учебных программ должно быть направлено на обучение методике добывания знаний с использованием всех имеющихся средств. Одним из методов



включения студентов в процессы проектирования, конструирования, моделирования и исследования является проектная деятельность.

Проект является большой самостоятельной частью подготовки конкурентоспособного специалиста и имеет своей целью — систематизацию, закрепление и углубление теоретических и практических знаний по предметам, применение этих знаний при решении конкретных научных, научно-методических задач и задач, стоящих перед современной школой.

Проектная деятельность позволяет совершенствовать формы и методы самостоятельной работы, овладение методикой научно-исследовательской деятельности и выработку навыков письменного изложения и оформления получаемых результатов, помогает определить степень подготовленности выпускника к профессиональной творческой деятельности в школе.

Участвуя в проектной деятельности, студенты демонстрируют знание и владение основными исследовательскими методами (сбор и обработка данных, научное объяснение полученных результатов, видение и выдвижение новых проблем). Студенты учатся выдвигать гипотезы, владеть компьютерной грамотностью для введения и редактирования информации, учатся работать с аудиовизуальной и мультимедиа-технологией. Студенты интегрируют ранее полученные знания по разным учебным дисциплинам для решения познавательных задач.

В процессе работы преподаватель не преподносит готовое знание, которое передается студентам, не объясняет и не демонстрирует студентам правильный способ действия, которым они могли бы овладеть путем прямого подражания. Преподаватель не показывает наивысших достижений, наилучших результатов, эталонных образцов, к которым студенты могли бы стремиться, хотя такой ракурс тоже очень важен. Необходимое знание и правильные ответы на поставленные вопросы студенту нужно добывать собственными силами — именно этому и надлежит учиться в первую очередь. Студенты должны учиться использовать все возможные источники информации: справочники, газеты, журналы, учебную и художественную литературу, информационные ресурсы сети Интернет. Лучший способ такого учения — заняться разработкой и осуществлением того или иного учебного проекта, нацеленного на поиск решения заключенной в задании проблемы.

Работа по выполнению проектов позволяет значительно активизировать работу по самообразованию. Известно, что самообразование является важнейшим средством формирования качеств человека. Для самообразования характерно наличие активных познавательных потребностей и интересов, побуждение личности к их удовлетворению, проявление высокой степени сознательности и организованности. Выполнение проектов — процесс творческий, самообразование в значительной степени приближает учащихся к творчеству, т.е. проектная деятельность стимулирует процесс самообразования, самообразование стимулирует творчество.

Выполнение в процессе обучения творческих проектов, наряду с формированием у студентов технических знаний, умений и навыков, можно рассматривать как один из важнейших методов воспитания, то есть процесса формирования общественно значимых моральных качеств, черт характера, навыков и привычек поведения.

Другой имитационный метод в образовании — кейс-стади — берёт своё начало в двадцатых годах прошлого века. В современной педагогике он может быть назван методом анализа конкретных ситуаций.

Суть метода довольно проста: для организации обучения используются описания конкретных ситуаций (от английского «case» — случай). Студентам предлагают осмыслить реальную жизненную ситуацию, описание которой одновременно отражает не только какую-либо практическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы. При этом сама проблема не имеет однозначных решений.

Будучи интерактивным методом обучения, он завоевывает позитивное отношение со стороны студентов, которые видят в нем возможность проявить инициативу, почувствовать самостоятельность в освоении теоретических положений и овладении практическими навыками. Не менее важно и то, что анализ ситуаций довольно сильно воздействует на профессионализацию студентов, способствует их взрослению, формирует интерес и позитивную мотивацию к учебе.

Кейс-метод выступает как образ мышления преподавателя, его особая парадигма, позволяющая по-иному думать и действовать, развивать творческий потенциал. Этому способствует и широкая демократизация и модернизация учебного процесса, раскрепощение преподавателей, формирование у них прогрессивного стиля мышления, этики и мотивации педагогической деятельности.

Действия в кейсе либо даются в описании, и тогда требуется их осмыслить (последствия, эффективность), либо они должны быть предложены в качестве способа разрешения проблемы. Но в любом случае выработка модели практического действия представляется эффективным средством формирования профессиональных качеств обучающихся.

Основными понятиями, используемыми в кейс-методе, являются понятия «ситуация» и «анализ», а также производное от них — «анализ ситуации». Термин «ситуация» содержит в себе несколько смысловых контекстов и может пониматься как некое состояние, которое содержит в себе определённые противоречия и характеризуется высокой степенью нестабильности. Ситуация как правило имеет потенциал к изменению, и эти изменения зависят от деятельности людей, участвующих в ситуации. Ситуация открыта для вхождения и влияния людей, а действия людей связаны с реализацией их целей и интересов в этой ситуации. Ситуации «появляются» в таких социальных системах, где нет жёсткой детерминации поведения, где действует множество сил, имеет место конкуренция и борьба

между ними. Вот почему, метод анализа ситуаций практически не может выживать в закрытых, авторитарных системах, где деятельность определена и авторитарно управляема, где нет места плюрализму решений, выбору и самоопределению людей — участников ситуации.

Ещё одна базовая категория метода — понятие «анализ» может рассматриваться как мысленное расчленение объекта на части и как научное исследование. Существует множество видов анализа: системный, корреляционный, факторный, статистический анализ и другие виды анализа, в целом можно сказать, что все эти разновидности анализа могут использоваться в методе кейс-стади, что в значительной степени расширяет его возможности. Кейс-метод предполагает подключение нескольких видов аналитической деятельности, возможных при осмыслении ситуации. А это требует высокого уровня методологической культуры преподавателя.

#### Структура кейса

При всём многообразии видов кейсов, все они имеют типовую структуру. Кейс включает в себя:

- Ситуацию — случай, проблема, история из реальной жизни
- Контекст ситуации — хронологический, исторический, контекст места, особенности действия или участников ситуации.
- Комментарий ситуации, представленный автором
- Вопросы или задания для работы с кейсом.
- Приложения

#### Этапы разработки кейса

- Определение места кейса в системе образовательных целей
- Поиск институциональной системы, которая будет иметь непосредственное отношение к теме кейса
- Построение, или выбор модели ситуации
- Создание описания
- Сбор дополнительной информации
- Подготовка окончательного текста
- Презентация кейса, организация обсуждения

#### Организация работы с кейсом

Вариантов очень много, это возможность для творчества самого преподавателя. Предлагается максимально обобщённую модель занятия, по которой может быть организована работа.

#### Этапы организации занятия:

1. Этап погружения в совместную деятельность. Основная задача этого этапа: формирование мотивации к совместной деятельности, проявление инициатив участников обсуждения. На этом этапе возможны следующие варианты работы:

Текст ситуации может быть создан студентам до занятия для самостоятельного изучения и подготовки ответов на вопросы. В начале занятия проявляется знание слушателями материала кейса и заинтересованность в обсуждении. Выделяется основная проблема, лежащая в основе кейса, и она соотносится с соответствующим разделом курса.

2. Этап организации совместной деятельности. Основная задача этого этапа — организация деятельности по решению проблемы. Деятельность может быть организована в малых группах, или индивидуально. Слушатели распределяются по временным малым группам для коллективной подготовки ответов на вопросы в течение определенного преподавателем времени. В каждой малой группе (независимо от других групп) идет сопоставление индивидуальных ответов, их доработка, выработка единой позиции, которая оформляется для презентации. В каждой группе выбирается или назначается «спикер», который будет представлять решение. Если кейс грамотно составлен, то решения групп не должны совпадать. Спикеры представляют решение группы и отвечают на вопросы (выступления должны содержать анализ ситуации с использованием соответствующих методов из теоретического курса; оценивается как содержательная сторона решения, так и техника презентации и эффективность использования технических средств). Преподаватель организует и направляет общую дискуссию.

3. Этап анализа и рефлексии совместной деятельности. Основная задача этого этапа — проявить образовательные и учебные результаты работы с кейсом. Кроме того, на этом этапе анализируется эффективность организации занятия, проявляются проблемы организации совместной деятельности, ставятся задачи для дальнейшей работы. Действия преподавателя могут быть следующими: Преподаватель завершает дискуссию, анализируя процесс обсуждения ситуации и работы всех групп, рассказывает, комментирует действительное развитие событий, подводит итоги.

Метод кейс-стади имеет очень широкие образовательные возможности. Многообразие результатов, возможных при использовании метода можно разделить на две группы — учебные результаты — как результаты, связанные с освоением знаний и навыков (освоение новой информации, освоение методов сбора данных, освоение методов анализа, умение работать с текстом), и образовательные результаты — как результаты образованные самими участниками взаимодействия, реализованные личные цели обучения (создание авторского продукта, образование и достижение личных целей, повышение уровня профессиональной компетентности, появление опыта принятия решений, действий в новой ситуации, решения проблем).

Остался позади век промышленности, век информации диктует свои правила. Впечатляет закон Мура, который гласит, что каждые 18 месяцев количество информации удваивается. Это означает, что каждые 1,5 года необходимо учиться снова, а, следовательно, то обучение, которое ориентировано главным образом на запоминание и сохранение материала в памяти, только отчасти сможет удовлетворять современным требованиям. Возникает проблема формирования таких качеств мышления, которые позволили бы студенту, самостоятельно усваивать постоянно возобновляющуюся информацию, развитие таких

способностей, которые, сохранившись и после завершения образования, обеспечивали человеку возможность не отставать от ускоряющегося научно-технического прогресса. Необходимы новые методы и подходы в обучении, которые могли научить студентов учиться, т.е. самостоятельно находить и усваивать нужную информацию.

«Здесь мы видим перспективу в создании нового типа познавательных ресурсов, которые эффективно привлекают интерес к разнообразным сферам жизни, мотивируют на постоянное обучение и позволяют самостоятельно обогащаться и развиваться на протяжении всей жизни» — заявил глава российского ведомства Андрей Фурсенко на Всемирной конференции министров образования «The Learning and Technology World Forum» [11].

Концепцией модернизации российского образования определила необходимость опережающего развития среднего профессионального образования, поскольку на современном этапе развития экономики страны возрастает потребность в высококвалифицированных практико-ориентированных работниках, способных реализовывать широкий спектр производственных функций.

Хочется отметить, что активные методы обучения способствуют в решении психологических проблем в коллективе, высоком уровне мыслительной (интеллектуальной), аналитической деятельности учащихся. К тому же практическая деятельность способствует более прочному усвоению знаний.

Хочется отметить, что проведение учебных занятий социально — экономических дисциплин с использованием

активных методов повышает интерес к занятию, что сопряжено с положительными эмоциями и находит эмоционально-интеллектуальный отклик на обучение. Наблюдается высокий уровень мотивации, самоуправления. Общение происходит на деловой основе. Развиваются творческие и коммуникативные способности.

Обычно активные методы обучения применяются в комплексе с традиционными методами, охватывают все виды аудиторных занятий со студентами.

Таким образом, можно сделать вывод, что активные методы получают отражение во многих технологиях обучения, направленных на перестройку и совершенствование учебно-воспитательного процесса. Создают условия для формирования и закрепления новых знаний, умений и навыков.

Активные методы обучения создают необходимые условия для развития умений самостоятельно мыслить, ориентироваться в новой ситуации, находить свои подходы к решению проблем, устанавливать деловые контакты с аудиторией, оказывают большое влияние на подготовку студентов к будущей профессиональной деятельности. Развиваются творческие способности, устная речь учащихся, умения формулировать и высказывать свою точку зрения, активизируется мышление.

Использование преподавателями активных методов в процессе обучения способствует преодолению стереотипов в обучении, выработке новых подходов к профессиональным ситуациям, развитию творческих способностей студентов.

#### *Литература:*

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: «Высшая школа», 1991
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология М.: «Педагогика», 1991
3. Комплексная деловая игра. Под ред. Абрамова И.Г. и др. // «Мысль» М., 1991
4. Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение. М., 1991
5. Маршев В.И., Лукаш Е.Н. Методы активного обучения управлению. Изд.: МГУ, 1991
6. Матюшкин А.М. Проблемы развития профессионально-теоретического мышления. М., 1980
7. Сборник деловых игр, конкретных ситуаций и практических задач / Под ред. Матирко В.И. М.: «Высшая школа», 1991
8. Смолкин А.М. Методы активного обучения. М., 1991
9. Стефановская Т.А. Технологии обучения педагогике в вузе. М., 2000
10. Хрестоматия по педагогической психологии. М., 1995
11. [www.pedsovet.ru](http://www.pedsovet.ru)

## 9. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

### Интенсивные методы и технологии в преподавании РКИ

Батраева Ольга Матвеевна, ст. преподаватель;

Бимурзина Ирина Владимировна, ст. преподаватель

Дальневосточный государственный технический рыбохозяйственный университет (г. Владивосток)

Втора́ми статьи представлен собственный опыт использования интенсивных технологий обучения на практических занятиях по аудированию, говорению, чтению, письму в группах иностранных студентов среднего и продвинутого этапов обучения. В центре статьи — методы и технологии формирования коммуникативности у китайских студентов. В статье рассматриваются основные принципы создания коммуникативного образовательного процесса как управляемого речевого развития в диалоге культур для подготовки студентов к диалогу в социокультурном аспекте.

Обучение с применением компьютерных средств относится к классу интенсивных методов, использование различных структур учебного материала позволяет создать систему интенсивного обучения, когда студенту предоставляется возможность выбора подходящей ему программы и технологии обучения, т.е. система адаптируется под индивидуальные возможности студента.

Немаловажным аспектом в методике преподавания РКИ является способность структурировать данные, создавать речевую ситуацию общения, анализировать и преобразовывать ее, интерпретировать полученные результаты. Все это включено в понятие «коммуникативная компетенция». В процессе обучения русскому языку как иностранному вступают в диалог его содержательные компоненты: два языка, две ментальности, две культуры.

Говоря об использовании современных технологий обучения через информационные технологии организации образовательного процесса, необходимо помнить, что в качестве ведущего компонента содержания обучения при использовании компьютера и его технологий выступают различные виды речевой деятельности — говорение, аудирование, чтение и письмо. Для повышения эффективности обучения РКИ можно использовать современные приемы и методики.

#### 1. Презентация учебного материала в модульных слайдах.

В модулях представляется самостоятельный блок учебной информации, включающий в себя цели и учебную задачу. Учебный материал компактно сформирован в определенную систему. Например, модули по грамматическим темам с тренировочными тестами; тексты науч-

ного и публицистического стилей по дисциплинам представлены в формате презентации PowerPoint.

Характерной особенностью активных технологий обучения является то, что они побуждают обучаемых к совместной деятельности. Структура презентационного модуля может быть различной, она зависит от специфики аспекта, на который делает упор преподаватель. Наиболее распространены следующие направления презентации:

**1. Информационный блок**, содержащий лексический и грамматический материалы; правила; комментарий преподавателя; указания по выполнению; модели упражнений.

**2. Исполнительский блок:** типовые задания по аспекту «Лексика. Грамматика»; ситуационные задания по говорению и аудированию; тексты различных стилей речи; микротексты с коммуникативными заданиями; видео-, аудиоматериалы с лексико-грамматическими и коммуникативными заданиями;

**3. Контролирующий блок** представлен контрольными работами по темам; тестами и заданиями различных уровней сложности соответствующие уровням компетенции студентов.

Для языка специальности используется блок учебной информации профессионально ориентированной лексики. Перед студентами стоит сложная задача — выполнить определенные коммуникативные задачи: найти и определить объект, о котором говорить в научном тексте. Собрать определенную информацию об этом объекте, проанализировать ее, дать описание объекта. Презентационный материал, представленный в модульных блоках, позволяет уплотнить учебную информацию, сформировать ее в определенную систему, а, следовательно, облегчить восприятие учебно-научного материала. Преподаватель в модульных блоках представляет микротексты, комментируя их строение и особенности. Затем вводится языковой материал, характерный для конкретного научного текста. По плану модуля студенты осуществляют самостоятельную работу над текстом: объект; характеристики объекта; история объекта представления; описание применения; оценка объекта; вывод.



Основной целью обучения РКИ на этом этапе является достижение заданного уровня коммуникативной компетенции студентами, целенаправленное формирование таких ее компонентов как **речевая, языковая и предметная компетенции**. При этом соблюдается методический принцип предъявления языкового и речевого материала с учетом возрастания трудностей.

Формирование коммуникативной языковой компетенции направлено на осуществление межкультурной коммуникации. Управляемое коммуникативное общение преследует определенную цель — развитие индивидуальности в диалоге культур. Для этого можно организовать на практическом занятии объединение нескольких аспектов, таких как «Аудирование», «Говорение» и «Письмо». В качестве примера можно привести фрагмент практического занятия на основе просмотра мультфильма из серии «Мультити — Россия» о Приморском крае. Просмотр мультфильма позволяет преподавателю определить уровень понимания студентами основного содержания фильма.

Следующий этап предлагает учащимся на основе видеосюжета составить монологическое высказывание с элементами описания, повествования и рассуждения. После разговора по содержанию фильма, студентам предлагается написать письмо рекомендательного характера с использованием: *Я советую / рекомендую тебе / Вам посмотреть о Приморском крае... Я мог бы посоветовать / порекомендовать тебе / Вам посмотреть этот фильм о Дальнем Востоке... Обрати/те внимание на этот фильм, который знакомит нас с Приморьем...*

Такая работа нацелена на формирование у китайских студентов коммуникативной, страноведческой и культуроведческой компетенций. Студенты знакомятся с материалами регионального компонента обучения. Для них на занятии представлена презентация материала «Добро пожаловать в Приморье!» в модульных слайдах, даются задания *исполнительского блока* презентации (задания по аудированию, чтению, говорению и письму рекомендательного характера).

В условиях развития новых технологий обучения коммуникативная компетенция позволяет осуществлять межкультурное профессиональное общение, выступать средством получения необходимой информации, осуществлять коммуникации для решения ситуационных задач в профессиональной сфере. Одним из эффективных путей формирования коммуникативной компетенции посредством активизации обучения является технология ролевых и деловых игр, позволяющая непосредственно включить процесс обучения иностранному языку в модель будущей трудовой деятельности студентов. «Игра — это форма деятельности в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоения общественного опыта» [1, 111]. В своей практической деятельности преподаватели РКИ часто используют ролевую игру, включая студентов в моделируемую речевую ситуацию, которая требует от них принятия решения. Например, ролевая игра «Звонок в компанию».

Для реализации игрового метода создается сценарий ролевой игры, распределяются речевые роли среди участников.

Задание. Вы прочитали в газете объявление: «Рыболовная компания «Свежий ветер» приглашает на работу менеджеров по продажам на конкурсной основе. Требования к кандидатам: высшее образование (незаконченное высшее образование), отличное знание русского, английского, китайского языков, без опыта работы (студенты 3–4 курсов), умение работать в коллективе, хорошее владение компьютерными программами, водительское удостоверение. Более подробную информацию Вы можете получить по телефону 45–45–56 или отправить свое резюме на mail: Vladveter@mail.ru»

Учебная задача: позвонить по указанному телефону и расспросить обо всем как можно подробнее, чтобы оценить свои шансы на победу в конкурсе. Вы выступаете инициатором разговора. Студенты знакомятся с планом игры:

План ролевой игры

1. Приветствие.
2. Объясните цель Вашего звонка.
3. Запрос информации (основные вопросы по объявлению)
4. Запрос разъяснения (дополнительные вопросы)
5. Выражение признательности. Прощание.

Повышение оптимизации процесса обучения РКИ возможно при активном использовании интенсивных технологий обучения. «Важнейшим методологическим фактором интенсивности обучения справедливо считается плотность общения на занятиях, насыщенность урока видами и формами работы...» [1, 9]. Сюда можно отнести ряд упражнений, которые тренируют речевую активность иностранных студентов: упражнения типа **«корзина руководителя»**. Специфика упражнений данного типа: работа с документами, с бланками документов. Такой вид работы можно использовать, изучая официально-деловое письмо. Например, в «корзину» кладут варианты некоторых заявлений студентов директору института (с ошибками), которые необходимо найти, исправить в соответствии с нормами официально-деловой письменной речи. Для формирования речевых умений у иностранных студентов используются упражнения типа **«кейс study»**. Студенты, работая в группе или индивидуально, должны самостоятельно найти решение своего речевого поведения в конкретной ситуации. Для этого они должны ее проанализировать, разобраться в сути проблемы, предложить все возможные решения, но выбрать лучшее из них. Кейсы базируются на реальном фактическом материале, или же приближены к реальной ситуации. Например, презентовать информацию о гостиницах своего города. Студенты, находясь в рамках условно-коммуникативной ролевой деятельности, анализируют рекламный материал и презентуют информацию (Я хочу порекомендовать вам гостиницу «Моряк»/Мне хочется предложить вам отдых в гостинице «Амурский залив»). При организации таких



занятий можно использовать презентационные модули, на которых размещаются лексика, грамматика и речевые конструкции, необходимые студентам для работы над заданиями кейсов.

Использование подобных игровых технологий позволяет изучить особенности русского речевого этикета и правила делового письма и имеет практическое преломление в виде моделирования вариантов речевой коммуникации и выполнения разнообразных заданий, связанных с основной темой занятия. При использовании интенсивных технологий обучения наибольшее внимание должно быть уделено именно внутренней мотивации обучающихся. Важнейшими признаками современных интенсивных методик и технологий обучения является результативность (высокий уровень достижения целей каждым участником

образовательного процесса), экономичность (за единицу времени усваивается больший объем учебного материала при наименьшей затрате усилий на овладение им), эргономичность (обучение происходит в обстановке сотрудничества), высокая мотивация учащихся в изучении предмета.

Объем информации и способ её презентации за определенный промежуток времени, сильно варьируется в зависимости от их индивидуальных особенностей. Существует целый ряд формальных приемов, позволяющих выяснить имеющийся уровень знаний, однако опытные преподаватели «интуитивно» чувствуют настроение аудитории, ее контактность, готовность к восприятию материала и соответственно корректируют ход занятия.

#### Литература:

1. Щукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам. — М., 2008.
2. Пассов Е.И. Русское слово в методике. — СПб, МИРС, 2008.
3. Лазарева О.А. Я сдам тест ТРКИ-TOREL. Практические рекомендации для подготовки к сдаче теста по русскому языку как иностранному. — С-Пб, МИРС, 2009.
4. Битехтина Н.Б. Игровые задания на занятиях по русскому языку как иностранному. — М, 2009.

## Методическое обеспечение в преподавании начертательной геометрии и инженерной графики при формировании профессиональных компетенций

Борисенко Ирина Геннадьевна, ст.преподаватель  
Сибирский федеральный университет (г. Красноярск)

*Рассмотрены вопросы методического обеспечения при организации учебного процесса в преподавании начертательной геометрии и инженерной графики с учетом формирования профессиональных компетенций по государственным стандартам высшего профессионального образования третьего поколения.*

**Ключевые слова:** компетентностный подход, высшее профессиональное образование, профессиональные компетенции, методическое обеспечение, начертательная геометрия и инженерная графика.

Концепция модернизации российского образования, продиктованной социально-политическими и экономическими преобразованиями России, определяет компетентностный подход, как одно из важных концептуальных положений разработки государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования третьего поколения с учетом предыдущего опыта и рекомендаций Болонской декларации, принятой в 1999 году. В декларации сформулирован ряд целей, достижение которых, по мнению участников Болонского процесса, позволят создать единое взаимосвязанное Европейское пространство высшего образования [3].

Определение понятия «профессиональная компетентность» в системе образования предложенное Ю.Г. Татур: «Компетентность специалиста — это проявление на практике его стремлений и способности (готовности) реализовать свой потенциал знаний, умения, опыт, личные качества и др. для успешной творческой (продук-

тивной) деятельности в профессиональной и социальной сфере, осознавая социальную значимость и личную ответственность за результат своей деятельности, необходимость ее постоянного совершенствования» [13]. Споры по осмыслению определения понятий «компетенции», «профессиональная компетентность» ведутся до сих пор, что обусловлено, прежде всего, особенностями структуры деятельности специалистов различных профессиональных областей [10]. Однако объединяющей характеристикой данного понятия остается степень сформированности у специалистов единого комплекса знаний, умений и навыков, а также ответственности и ценностного отношения в профессиональной и социальной деятельности [2].

Компетентностный подход является основой разработки профессиональных стандартов нового поколения и требует переориентации всего образовательного процесса «на студентоцентрированный характер» [2].

Основными единицами профессиональных стандартов должны стать ключевые компетенции, формирование которых будет способствовать усилению фундаментальной подготовки бакалавров и специалистов [2].

В процессе обучения общепрофессиональным дисциплинам, при разработке методического сопровождения используются различные предметно знаковые системы, оказывающие поддержку преподавателю путем создания и реализации соответствующих средств и условий для достижения результата — приобретения компетентностей.

В нынешних условиях методическая деятельность преподавателя направлена на то, чтобы объединить в единый комплекс содержание, методы, формы обучения, основой которого является учебник для повышения эффективности обучения студентов, в первую очередь за счет увеличения интенсивности самостоятельной работы.

Начертательная геометрия и инженерная графика составляет основу инженерного образования, формирующего базовые знания, необходимые для изучения специальных дисциплин.

Для реализации задач, которые ставит современное общество перед высшей школой и учитывая изложенные выше проблемы на кафедре начертательной геометрии (НГЧ) Сибирского федерального университета (СФУ) проводится поиск новых форм обучения. Одним из важнейших средств обучения графическим дисциплинам, получивших в последнее время общее признание у преподавателей и обучающихся, является рабочая тетрадь, издаваемая типографским способом. Тетрадь, содержащая графические условия предлагаемых задач, разработана на основании учебного пособия, в котором подробно объясняется методика решения задач с указанием страниц основных понятий как в рабочей тетради [9], так и в учебном пособии (курс лекций) [8]. Таким образом, студенты имеют возможность по ссылке на страницу в тетради быстро посмотреть и вспомнить те понятия, которые уже встречались ранее. Если возникает необходимость более подробно рассмотреть теоретические вопросы, то могут обратиться к учебнику на ту страницу, ссылка на которую указана в пособии. Студенты учатся пользоваться учебной литературой и приобретают навык необходимости использования литературы, как способа расширения круга знаний.

В настоящее время около 80% поступающих в технические вузы, к сожалению, не изучали в школе черчение,

плохо знают геометрию, не обладают пространственным представлением, не умеют организовать самостоятельную работу [1]. Поэтому использование рабочей тетради на практических занятиях приобретает особое значение. Оно способствует синхронному решению максимального количества задач на доске и в тетради, так как полностью исключается неточность копирования студентами исходных данных, а также экономится время студента при самостоятельном решении задач дома.

Наряду с «традиционными» предлагаются задачи, имеющие несколько вариантов решений, что исключает возможность дублирования решений задач, так как одно и то же графическое решение у нескольких студентов становится практически невозможным. Причем, перед студентами ставится задача не только найти, но и выбрать более рациональный путь её решения. Это ведет к развитию индивидуализации и творческого начала у студентов.

В результате повысилась эффективность самостоятельной работы студентов, как при подготовке к практическим занятиям, так и при подготовке к экзаменам, а также их успеваемость, не смотря на слабую первоначальную подготовку.

Как показала практика, применение в процессе обучения рабочей тетради способствует более продуктивному усвоению студентами специальных терминов и понятий, приобретению практических умений и навыков, формированию у обучающихся умений и навыков самоконтроля, развитию пространственного мышления, даёт возможность преподавателю постоянно контролировать процесс обучения и уровень усвоения материала.

Разработка современного методического сопровождения, использование новейших технических, компьютерных и других интерактивных средств в преподавании начертательной геометрии, инженерной графики и других инженерных дисциплин, позволяет внедрять активные методы обучения с целью повышения его эффективности, развития познавательной и творческой деятельности обучающихся, подготовки их к самостоятельной профессиональной деятельности. Все это, в совокупности, способствует развитию компетентности будущего квалифицированного специалиста и бакалавра отвечающего требованиям интенсивно развивающейся экономики и общества в целом.

#### Литература:

1. Абросимов, С.Н. Дисциплина «Инженерная и компьютерная графика» за 68 часов. Возможно ли это? БГТУ «Военмех», 2011.
2. Байденко, В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов, как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения. Метод. пособие., М.: 2006, — 55 с.
3. Болонский процесс и его значение для России. Интеграция высшего образования в Европе /под ред. К. Пурсиайнена и С.А. Медведева. — М.: РЕЦЭП, 2005. — 199 с.
4. Болотина, Г.К. Мониторинг качества обучения, воспитания и развития студентов [Текст] / Г.К. Болотина. // Методист. — 2006. — № 10. — С. 55—56. 5. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 151000 «технологические машины и оборудование».

5. Громкова, М.Т. Андрагогика : теория и практика образования взрослых [Текст] : учеб. пособие для системы доп. проф. образования: учеб. пособие для студентов вузов / М.Т. Громкова. — М.: ЮНИТИ — ДАНА, 2005. — 495 с.
6. Грачева, С.В., Виткалов, В.Г. Инновационный подход к проведению практических занятий по начертательной геометрии // Сб: Совершенствование подготовки учащихся и студентов в области графики, конструирования и стандартизации. — Саратов. 2001. — С. 102—104.
7. Дергач В.В. Начертательная геометрия: курс лекций / В.В. Дергач, А.К. Толстихин, И.Г. Корнева. — Красноярск, Сибирский федеральный ун-т; Политехнический ин-т, 2007. — 87 с.
8. Дергач В.В. Начертательная геометрия: рабочая тетрадь / сост: В.В. Дергач, И.Г. Борисенко, А.К. Толстихин. — Кр-ск: ИПЦ СФУ, 2009. — 55 с.
9. Звягинцева, Н.Ю. Компетентный подход в обучении будущего педагога // Научный журнал «Синергетика образования», Армавир, 2007—2009.
10. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования [Текст] : учеб. пособие / Э.Ф. Зеер. — М.; Воронеж, 2003. — 480 с.
11. Зимняя, И.А. Культура, образованность, профессионализм специалиста [Текст] / И.А. Зимняя // Проблемы качества, его нормирования и стандартов в образовании. — М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. — С. 156.
12. Татур, Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: Материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская помощь. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

## Интерактивный учебно-методический комплекс как средство формирования учебной среды

Гущина Людмила Александровна, аспирант, ассистент

Соликамский государственный педагогический университет

Березниковский филиал Пермского национального исследовательского политехнического университета

*Статья посвящена проблемам и особенностям проектирования электронного учебно-методического комплекса по дисциплине.*

**Ключевые слова:** интерактивный учебно-методический комплекс по дисциплине, гиперпространство, образовательная среда.

Несмотря на всё многообразие современных педагогических технологий их случайный выбор не может существенно повлиять на эффективное формирование учебно-профессиональных компетенций. Поэтому в условиях реализации системного подхода, необходимо разработать такой учебно-методический комплекс, который бы отразил взаимообусловленность между профессиональными компетенциями студента и дисциплиной, по средствам которой компетенции будут формироваться.

Интерактивный учебно-методический комплекс по дисциплине (далее УМКД) позволяет отойти от сложившихся стереотипов подачи и усвоения учебного материала в высшей школе, и по новому смотреть на возможность реализации образовательного процесса, состоящего из: методического и информационного обеспечения, образовательной среды, образовательных технологий, практической подготовки, научно-исследовательской работы студента.

Применение информационно-коммуникационных технологий позволяет реализовать практико-ориентиро-

ванный подход через создание интерактивного УМКД, рассматривающего современное образовательное пространство как единую открытую систему. [2,67] Интерактивный УМКД включает в себя компоненты в различных форматах и инструментальные средства, обеспечивающие возможность организации полного учебного процесса, осуществление всех учебных действий, необходимых для достижения результата. Ведь отправной точкой разработки интерактивного УМКД явилась дефиниция, принятая в качестве родового определения понятия «учебно-методический комплекс по дисциплине» — «совокупность всех учебно-методических документов, представляющих собой проект системного описания, учебно-воспитательного процесса, который впоследствии будет реализован на практике. [1,79]

Реализуя концепцию системного подхода, студенту предлагается не только специальная информационная среда, позволяющая не просто усвоить материал, используя конспект лекций, но и более широкое (мультимедийное, информационное) гиперпространство, состоящее из блоков: Организационного, информационного,

усвоение понятий, формирование умений, контроля, управления.

Каждый из компонентов наполнен характерным для него сущностным содержанием, обеспечивающим системность и целостность.

Организационный блок обеспечивает порядок и последовательность построения образовательного процесса (учебный план, программа дисциплины) [1, 88]

Информационный блок включает в себя электронные материалы, состоящие из учебной литературы и документов, выделения понятий и базовых элементов, представленных интерактивными слайдами в виде презентаций. Презентации позволяют к вербальному каналу получения информации подключить образный эмоциональный канал на основе использования иллюстраций, анимации, что способствует активизации познавательных процессов. Навигация, как система гиперссылок, встроенная в обучающую программу, позволяет управлять учебными действиями: на основе педагогического сценария. При этом студент может выбирать индивидуальный образовательный маршрут в зависимости от личных целей, которые он ставит перед собой, получать справки о значении слов, терминов.

Встроенные информационные окна позволяют, используя элементы прокрутки, визуально не перегружая слайд, снабдить его учебной информацией в виде полного текста, предлагаемого авторами учебников по данной теме. [3, 57]

Такие возможности побуждают студента, получив сжатую информацию на слайде, расширить её не выходя за поля гиперпространства образовательной среды УМКД.

В состав блока формирования компетенции включены тренировочные тестовые задания открытого и закрытого типов, интерактивные тренировочные кроссворды, пакет типовых задач расчетного типа с алгоритмом решения, наборы кейсов (производственных ситуаций); теоретические вопросы. Данный блок несет процедурную учебную информацию для формирования профессиональных компетенций.

Контролирующий блок представлен учебными контрольно-измерительными материалами, выполнение которых позволяет оценивать уровень подготовки студента и получать промежуточные аттестационные оценки.

Следует отметить, что в данном блоке студенту не пре-

доставляются готовые ответы, а контроль осуществляется преподавателем. Тогда как в блоке формирования компетенций студенту предлагаются задания, при затруднении ответа на которые он может вызвать подсказку.

В структурной модели интерактивного УМКД особое место занимает блок управления, так как в отличие от текстового УМКД, электронный обладает неоспоримым преимуществом — обратной связью, что значительно повышает его эффективность в учебном процессе.

Студент может по программе модульного курса самостоятельно измерять объем учебных действий и учитывать результаты самоконтроля в рейтинговой таблице.

Набор инструментальных средств для управления учебным процессом позволяет студенту не просто осваивать материал, выполнять задания, но и вносить свои коррективы в учебную среду. Это повышает его значимость, студент становится активным участником образовательного процесса, формируется «внутренняя» мотивация.

На сегодняшний день не существует единого мнения к требованиям для составления и реализации учебно-методического комплекса. Так в качестве общих организационно-методических требований можно считать перечень: альтернативность действий преподавателей и студентов, возможность выбора средств профессиональной подготовки и вида своей деятельности, осознанность профессионально-личностного развития студента в процессе обучения в вузе, наличие возможностей саморазвития, логическая взаимосвязь и системность составляющих учебно-методического комплекса оптимальность, т.е. соответствие выбора целям профессиональной подготовки. [1, 91]

Как мы видим, что данный интерактивный УМКД наибольшим образом соответствует заявленным требованиям. Студент, вовлеченный в образовательный процесс, устанавливает собственную траекторию развития, планирует свое рабочее время, что помогает значительно повысить эффективность личного труда.

Использование информационного продукта, подготовленного с помощью инструментальной среды радикально меняет роли: преподаватель перестает быть источником информации и выступает в роли тьютера, сопровождая студента в информационном поле, побуждая его к активным учебным действиям.

#### Литература:

1. Л.В. Львов, О.В. Перезовова «Учебно-методический комплекс как проект трансдисциплинарного образовательного процесса формирования конкурентоспособности менеджера» Инновации в образовании 2010 г. №10 стр.76–94
2. Е.Ю. Кузнецова «Активные формы обучения в уровневой подготовке» Высшее образование. 2009г
3. Г.С. Вараксин «Концепция проектирования электронных образовательных ресурсов», Методическое пособие. г. Пермь, 2010 г.

## Технология кейс-стади как средство повышающее уровень подготовки специалистов нового поколения

Гущина Людмила Александровна, аспирант, ассистент

Соликамский государственный педагогический университет

Березниковский филиал Пермского национального исследовательского политехнического университета

*В данной статье рассматриваются основные характеристики педагогической технологии, а так же актуальность выбора и применения современной технологии — кейс-стади, повышающей уровень подготовки специалистов нового поколения.*

Современная линия развития российского общества повышает требования к работникам. Сегодня, для того чтобы конкурировать на рынке труда, мало обладать определенными знаниями, необходимо уметь применять их в профессиональной деятельности и часто в нестандартных производственных ситуациях. В высшей школе соотношение теории и практики 70:30, а зачастую и 80:20 не позволяет подготовить конкурентного специалиста, обладающего профессиональными компетенциями. И часто выпускник, обнаруживающий высокие теоретические знания, совершенно не способен применять их в своей деятельности.

Главная задача образования, которое в свете новых представлений неизбежно требует качественных изменений — подобрать такие современные технологии, которые будут способствовать трансформации теоретических знаний в практические умения, владения уже на стадии освоения материала студентом.

Анализ предлагаемых многими авторами дефиниций понятия педагогическая технология, позволяет выделить:

### I. Основные структурные составляющие педагогической технологии: [1, 125]

1. Концептуальная основа.
2. Содержательная часть обучения:
  - цели обучения — общие и конкретные;
  - содержание учебного материала;
3. Процессуальная часть — технологический процесс:
  - организация учебного процесса;

- методы и формы учебной деятельности студентов;
- методы и формы работы преподавателя;
- деятельность преподавателя по управлению процессом усвоения материала;
- диагностика учебного процесса.

Составляющие педагогической технологии являются значимыми понятиями дидактики, определившей три основные концепции обучения: [2, 177]

- Традиционная (цель — передача готовых знаний, выработка умений и навыков: Я.А. Коменский, И. Песталоцци)
- Педагогическая (цель — развитие личности ребенка... через спонтанную свободную деятельность обучающегося);
- Взаимодействие преподавания и учения (цель — формировать систему знаний и обеспечить развитие личности обучающегося: Занков, Эльконин, Давыдов, Амонашвили)

На сегодняшний день наиболее отвечающей требованиям новой парадигмы образования является концепция взаимодействия преподавания и учения, так как деятельность преподавания и деятельность учения полностью удовлетворяет структуре современного педагогического процесса.

Исходя из связи преподавания и учения, их взаимодействия, педагогической методологией определены характерные признаки педагогической технологии

### II. Признаки педагогической технологии

Широкую известность получили работы В.П. Беспалько, где к признакам педагогической технологии он отнес: [4, 318]



Рис. 1. Деятельность преподавания и деятельность учения в структуре педагогического процесса. [3, 121]



- четкая, последовательная педагогическая, дидактическая разработка целей обучения, воспитания;
- структурирование, упорядочение, уплотнение информации подлежащей усвоению;
- комплексное применение дидактических, технических в т.ч. и компьютерных средств обучения и контроля;
- усиление, насколько это возможно, диагностических функций обучения и воспитания;
- гарантированность достаточно высокого уровня качества обучения;

А так же работы Г.М. Коджаспировой, которая выделяет такие признаки как: содержательность, эффективность, экономичность, воспроизводимость, корректируемость. [5, 363]

Рассматривая данные признаки можно определить основное отличие педагогической технологии от методики обучения (описание конкретных приёмов, способов, техник педагогической деятельности в отдельных образовательных процессах) [6, 216]. Оно заключается в том, что педагогическую технологию удастся воспроизводить и тиражировать и при этом гарантировать высокое качество учебно-воспитательного процесса или решение тех педагогических задач, которые заложены в педагогической технологии. [7, 320]

В число наиболее перспективных дидактических средств обучения, обеспечивающих формирование широкого круга компетенций, можно включить кейсы. Кейс является основным элементом педагогической технологии кейс-стади (от английского «case-study» — изучение ситуации), предполагающей анализ и решение реальных проблемных ситуаций.

Следует отметить, что в научной литературе существуют различные обозначения данной технологии обучения. В зарубежных публикациях приходилось встречаться с такими подходами, как метод изучения ситуаций, деловых историй и, наконец, просто метод case-study. [8]

В российских изданиях чаще всего говорится о методе анализа конкретных ситуаций (КС), ситуационном анализе, кейс-методе.

На сегодняшний день кейс-стади переросла уровень метода обучения как системы целенаправленных действий по решению определенной педагогической задачи, и вышла на уровень педагогической технологии и может рассматриваться как содержательная техника реализации учебного процесса (В.П. Беспалько) [9, 76]; как продуманная во всех деталях модель совместной педагогиче-

ской деятельности по проектированию, организации и проведения учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителей (В.М. Монахов) [10, 186]; как системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействие, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования (ЮНЕСКО).

Рассматривая основные структурные составляющие педагогической технологии реализуемые в комплексе можно оценить эффективность технологии кейс-стади:

**Первая составляющая: Концептуальность и новизна:** применение кейс-стади заменяет пассивный тип обучения, в котором студенту отводится роль слушающего, усваивающего, повторяющего и т.п., активным обучением, при котором студент является активным творцом знаний, решений, информации и т.п.

**Вторая составляющая: Содержательная часть обучения:** технология кейс-стади создает условия для превращения знаний из обезличенной информации, полученной путем механического заучивания, в личностный опыт студентов, а также для стимулирования у студентов ценностного субъективного отношения к овладению знаниями.

**Третья составляющая: Процессуальная часть — технологический процесс:** совершенствование способностей к обучению и повышение результативности через постановку цели и определения желаемого результата, выделения приоритетов и умения анализировать ситуацию, изменяя ее в нужном направлении в любой момент; умение организовывать деятельность и выбирать формы достижения результатов, максимально используя желания и способности людей.

При реализации работы с кейсами акцент образования переносится не на овладение готовым знанием, а на его выработку, на сотворчество студента и преподавателя. Происходит развитие системы ценностей студентов, профессиональных позиций, жизненных установок, своеобразного профессионального мироощущения и миропреобразования.

Отсюда принципиальное отличие кейс-стади — демократия в процессе получения знания, когда студент по сути дела равноправен с другими студентами и преподавателем в процессе обсуждения проблемы. При этом результатом применения технологии кейс-стади являются не только знания, но и овладение учебно-познавательными компетенциями. [11, 54]

#### Литература:

1. Педагогические технологии: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей/ Под общей ред. В.С. Кукушина. — М., 2004.
2. Коджаспирова Г.М. Педагогика: учебник/Г. М. Коджаспирова. — М.: Гардарики, 2009 г. — 528 с.
3. Виненко В.Г. Общие основы педагогики: Учебное пособие. — М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2008 г. — 300 с.
4. Крившенко Л.П. Педагогика: Учебник. М.: ТК Велби, Изд-во Проспект 2004 г. — 432 с.
5. Коджаспирова Г.М. Педагогика: учебник/Г. М. Коджаспирова. — М.: Гардарики, 2009 г. — 528 с.

6. Коджаспирова Г.М. и Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. — М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Изд. центр «МарТ», 2005.
7. Крившенко Л.П. Педагогика: Учебник. М.: ТК Велби, Изд-во Проспект 2004 г. — 432 с.
8. Википедия: <http://ru.wikipedia.org>
9. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. — М., 1989.
10. Монахов В.М. Педагогическая технология профессора В.М. Монахова // Спец. выпуск «Педагогического вестника» — Успешное обучение, 1997.
11. Кейс-стади в профессиональном образовании. Учебно-методическое пособие для педагогов учреждений начального и среднего профессионального образования / Автор-составитель Никонова Т.В. — Пермь: Изд-во ПКИПКРО, 2008. — 48 с.

## Организация педагогического процесса при изучении дисциплины «Специальные технологии художественной обработки материалов давлением»

Дергач Владимир Викторович, кандидат технических наук, доцент  
Институт педагогики, психологии и социологии СФУ

*Предложена методика организации учебного процесса со студентами старших курсов в форме научного исследования. Изложены основные аспекты организации проблемной лекции.*

## Organizing the Pedagogical Process while Studying the Discipline «Special Technologies of Artistic Processing by Pressure»

*A method of organizing the educational process with the students of the senior courses in the form of scientific investigation is offered. The main aspects of the problem-oriented lecture organization are narrated.*

Основные принципы университетского образования, как высшей ступени научного образования — «полнота научного образования, свобода преподавания и учения и самоуправление — характеризуется идеальное существо университета как очага научного знания, обеспечивающего непрерывность научного творчества через организацию преподавания и вместе с тем школы, дающей высшее научное образование через приобщение учащегося к исследованиям, проведения практических и лабораторных занятий, регламентированными министерскими программами. Такая постановка низводит процесс образования к обыкновенному школярству. Полнота знаний должна жидкеться на выражении преподавателем своего видения проблемы, отражающей колебания научной мысли, т.е. представить проблемы в ее живом виде, а не в виде законченных догматов. Преподаватель должен передать метод открытия научной мысли, основанного на исследовании, поэтому изложение того или иного вопроса должно проходить через исследование.

На первых курсах при изучении систематических курсов студенту необходимо привить навыки научного метода познания: умение формулировать постановку задачи, работать с литературой, работать самостоятельно и самое главное выработать собственного мнения. Здесь необходимо предоставлять возможность студентам влиять на ход учебного процесса и в какой-то мере самим оценивать ре-

зультаты своей работы [1, 2]. Необходимо, чтобы студент приобщился к методом научного исследования.

На старших курсах он должен показать эти способности ибо последняя цель научного образования — овладение методом научного исследования. Эта цель может быть достигнута путем вовлечения студента в самостоятельную исследовательскую работу.

В данной статье рассмотрены методы, приемы, средства организации и управления педагогическим процессом при изучении дисциплины «Специальные технологии художественной обработки материалов давлением» студентами специальности «Технология художественной обработки материалов давлением».

Чтение лекции проходило в виде проблемной, при которой «перед студентами создается ряд последовательных проблемных ситуаций и их максимально самостоятельное решение через активное взаимодействие всех субъектов учебного процесса друг с другом и материалом» [3, с. 286]. Организация самой лекции на высшем уровне продуктивности — студент должен самостоятельно формулировать проблему решать ее, тем самым показывая стремление и потребность открыть новые знания, проявляя творческий подход. Возможность организации такой лекции было обусловлено малым количеством студентов в группе (четыре человека), что позволило создать научную группу людей, под руководством преподавателя, проводивших научные изыскания по данному предмету.

Перед студентами ставится задача разработки технологического процесса изготовления изделий, имеющих как прикладное, так и художественное назначение (например, разработать технологию изготовления кольчуги). Данный вопрос может охватывать не только широкий круг технологических моментов, но и выходить за их пределы. Студенты должны рассмотреть технологические аспекты, связанные с массовым или единичным производством, вопросы, связанные с прикладным и художественными вопросами данного вопроса.

На первой лекции преподаватель в общих чертах очерчивает суть проблемы, касаясь самой технологии и придерживаясь учебной программы курса. Предлагается студентам самим составить план лекций.

На первом практическом занятии преподаватель совместно со студентами составляет план лекций, лабораторных и практических занятий. Преподаватель ориентируется на учебную программу, а студенты на те знания, которые они получили при изучении предыдущих курсов. Таким образом, уже в начале всего изучения курса студенты имеют возможность планировать свои действия при изучении всего курса и тем самым заблаговременно подготовиться не только к практическим, лабораторным, но и лекционным занятиям.

В соответствии с принятым планом на лекциях преподаватель излагает свое видение того или иного вопроса, а студенты выступают в роли критиков. Причем лекции имеют порой фрагментарный характер, очерчивающий круг проблем. Преподаватель должен стремиться поставить как можно больше вопросов и показать возможные решения их. В ходе лекции преподаватель должен побудить студента к самостоятельному изучению вопросов, так как значение лекции «не в том, что она заменяет чтение книг, а побуждает к чтению и к самостоятельному исследованию прослушанного» [4 с. 318].

Лабораторные занятия проводятся целенаправленно, а не отвлеченно. Встают проблемы овладения методами исследования, связанные с фазовым анализом, измерения

физико-механических свойств и т.п.. Причем, лабораторные работы не укладываются в рамки академических часов и те или иные исследования проводятся не только в лабораториях кафедры, но и всего университета.

Лабораторные работы по технологическим вопросам выходят за рамки университета и студентам приходится посещать кузницы города и мастерские, связанные с обработкой металлов давлением, тем самым приобретая практические навыки.

Свое видение вопросов, излагаемых на лекции, и навыков полученных на лабораторных занятиях, студенты излагают на практических занятиях, а преподаватель выступает в роли критика.

Наконец, оценка знаний студента основывается не на его способности к умению приспособиться к требованиям того или иного преподавателя, а к оценки овладения методом научного исследования так как: *«Только наблюдение за тем, как учащийся в повседневной работе пользуется методом научной мысли, как он ставит вопрос, как отклоняет предлагаемые решения вопроса, как сам решает его и обосновывает свое решение, как использует его для постановки новых вопросов, — одним словом только близкое знание ученика, для чего случайное однажды сорвавшееся замечание его может играть иногда решающую роль, а не экзамены и не письменные задачи в состоянии установить степень его научной зрелости.»* [4. с. 249]

Такая организация учебного процесса требует большого количества времени и стала возможной благодаря тому, что курс рассчитан на два семестра, причем промежуток между семестрами приходился на летнее время, когда студенты проходят технологическую практику.

Таким образом, предложенная методика преподавания курса требует от студента не просто учиться, а заниматься наукой, развивает такие важные способности как самостоятельность, способностей к правильной постановке задачи и самое главное самооценки своего труда и его результатов.

#### Литература:

1. Дергач В.В. Оценка знаний в условиях кредитно-рейтинговой системы обучения / Педагогические науки М.: Спутник+, № 1 (34) 2009 с. 146–150.
2. Дергач В.В. Тестирование как одно из средств обучения / Педагогические науки М.: Спутник+, № 2 (30) 2008 с. 156–158.
3. Коловская Л.В. Педагогика и психология педагогических технологий: Учебн. Пособие. Красноярск: ИПЦ КГТУ, 2001. 464 с.
4. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. Ред. И сост. П.В. Алексеев. — М.: «Школа-Пресс», 1995. — 448 с.

## Культура профессионального общения как фактор профессиональной компетентности педагога-психолога

Ильина Татьяна Александровна, кандидат педагогических наук, профессор

Академия Министерства внутренних дел Комитета уголовно-исполнительной системы Республики Казахстан (г. Костанай)

Сегодня, в период дальнейшего становления и развития производства в новых социально-экономических условиях, совершенствования общественных структур и отношений, актуальной остается проблема подготовки специалистов к профессиональной деятельности, отвечающих потребностям общества и государства.

Данная проблема является предметом интереса ученых практически всех отраслей знания философов, педагогов, психологов, социологов, юристов, экономистов и так далее.

Так, в психолого-педагогической науке и практике сложились различные подходы и критерии определения подготовленности будущего специалиста к самостоятельной профессиональной деятельности.

Профессия, являясь родом занятий человека, нормативно регламентирована социальными, юридическими и техническими правилами исполнения; она реализуется в трудовой деятельности и существует независимо от желания исполнителя. Проявляется профессия в разных сферах человеческой деятельности таких как: педагогическая, экономическая, политическая, идеологическая, юридической и так далее. На ее становление и развитие оказывают влияние социально-экономические, политические, культурные и другие процессы и явления, происходящие в обществе. Являясь объективной реальностью, профессия функционирует только в профессиональной деятельности исполняемой человеком. В свою очередь, человек, осваивая профессию, познает себя, свои возможности, свою социальную роль и общественную значимость.

«Профессии — это исторически возникшие формы деятельности, необходимые обществу, для выполнения которых человек должен обладать суммой знаний и навыков, иметь соответствующие способности и профессионально важные качества» [1, с. 15].

Научным обоснованием профессии и роли профессиональной деятельности в жизни человека занимались ученые различных наук.

Теоретическим обоснованием проблемы профессиональной подготовки и профессионального становления личности и деятельности являются исследования, проведенные К.С. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьевым, А.Г. Асмоловой, Б.Ф. Ломовым, Н.Н. Нечаевым, Г.В. Суходольским, В.Д. Шадриковым.

Не менее существенный вклад в развитие проблемы профессиональной подготовки внесли А.А. Бодалев, Ю.М. Забродин, И.И. Зарецкая, Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцев, А.К. Маркова, А.М. Митина, Н.С. Пряжников, С.Н. Чистякова.

Так, Э.Ф. Зеер рассматривает значение профессиональной деятельности для человека с позиций индивидуального профессионального становления личности, детерминант профессиональной зрелости, профессиональных ценностей и мотивов труда, удовлетворенности профессиональным трудом, но во взаимосвязи с социальной и объективной реальностью. Говоря о процессе становления личности профессионала Э. Зеер писал, что «...субъект все более выступает фактором своего развития, изменения, преобразования объективных обстоятельств в соответствии со своими личными свойствами» [2].

Е.А. Климов считает, что «Профессиональная деятельность — это социально-значимая деятельность, выполнение которой требует специальных знаний, умений и навыков, а также профессионально обусловленных качеств личности. В зависимости от содержания труда (предмета, цели, средств, способов и условий) различают виды профессиональной деятельности. Соотношение этих видов с требованиями, предъявляемыми к человеку, образует профессии» [3, с. 33].

А профессия, по его мнению — это «социально ценная область приложения физических и духовных сил человека, позволяющая ему получать взамен затраченного труда необходимые средства для существования и развития» [3, с. 76–81].

К специалистам, занимающимся профессиональной деятельностью в сфере «Человек — человек» предъявляются особые требования. В основе их деятельности лежит общение, которое в основном строится на межличностном взаимодействии. Очень точно об особенностях деятельности специалистов данной сферы сказал Е.А. Климов «...деятельность представителей этого типа во многом определяется сложностью и текучестью, нестандартностью предметов рассмотрения, воздействия, поиска, принципиальной нечеткостью границ, разделяющих социальные явления» [3, с. 184–185].

Очевидным сегодня является и тот факт, что успешность профессиональной деятельности зависит от того, насколько профессионально компетентен специалист в деятельности.

Исследователи различных областей научного знания отмечают, что компетентность — это понятие сложное, многогранное и многоуровневое. В связи с чем, на сегодняшний день, в научной литературе и практике не сложилось единого мнения определяющего содержание, сущность и структуру профессиональной компетентности личности.

Нет четких характеристик профессиональной компетентности как в целом, так и специалиста определенного рода деятельности или конкретной специальности.



«Компетентность, — сказано в Большом современном энциклопедическом словаре по педагогике, — мера ответственности знаний, умений и опыта лиц определенного статуса реальному уровню сложности выполняемых ими задач и решаемых проблем [4, с. 237].

В.А. Сластенин считает, что «профессиональная компетентность — это профессиональная подготовленность и способность субъекта труда (специалиста или коллектива) к выполнению задач и обязанностей повседневной деятельности. Она является мерой и основным критерием определения его соответствия требованиям совокупного труда» [5, с. 334]. Основу компетентности специалиста, по мнению В.А. Сластенина, составляют «компетентность деятельности, общения и саморазвития» [5, с. 334].

Профессиональную компетентность специалиста рассматриваемой нами сферы «Человек — человек» в области педагогической деятельности педагога-психолога пенитенциарной системы определяют:

- педагогическая подготовка;
- психологическая подготовка;
- специальная подготовка;
- юридическая подготовка;
- коммуникативная подготовка.

Педагогическая деятельность пенитенциарного педагога-психолога представляет собой деятельность, осуществление которой связано с организацией педагогического процесса в пенитенциарных учреждениях, направленного на исправление лиц отбывающих наказание.

В целом же, педагогическая деятельность педагога-психолога, работающего в пенитенциарных учреждениях «имеет те же характеристики, что и любой другой вид человеческой деятельности. Это прежде всего целеположенность, мотивированность, предметность» [6, с. 263]. Вместе с тем стоит обратить внимание на такую ее специфическую особенность как коммуникативная подготовленность и ее составляющие: коммуникативная компетентность, коммуникативная и профессиональная культура,

В основе профессиональной деятельности специалиста «педагога-психолога» является умение находить рациональные способы взаимодействия, умение слушать и слышать, учитывать эмоциональное состояние собеседника, соблюдать нормы этики и культуры профессионального общения.

Для того чтобы понять важность знания основ коммуникативной культуры и необходимость использования этих знаний в профессиональной деятельности в сфере «человек — человек» обратимся к исследованию проведенному И.И. Зарецкой. Прежде всего она предлагает проследить процесс формирования профессиональной культуры и выделяет «три структурных блока, которые представляют собой и своего рода этапы формирования основ профессиональной культуры: *инвариантный, социально-профессиональный и специальный*» [7, с. 10].

Раскрывая их содержание, она обращает внимание на то, что «*Инвариантный (общетрудовой) этап* представляет собой основу и в то же время первый шаг в фор-

мировании профессиональной культуры. Он обеспечивается целостным процессом общеобразовательной и профессиональной подготовки. Вместе с тем на его становление оказывают влияние факторы социальной среды, стереотипы массового сознания, характерные для данного состояния общества. Инвариантный этап начинается с первых лет обучения.

*Социально-профессиональный этап* по содержанию ближе к профессиональной культуре специалиста, но еще не отражает специфики ее проявления в конкретной профессии» [7, с. 10–11].

Далее она отмечает, что «если инвариантный этап рассматривается как общее, что характеризует культуру деятельности каждого, то в социально-профессиональном блоке отражается особенное, зависящее от сферы трудовой деятельности (промышленное или сельскохозяйственное производство, сфера услуг, научная или художественная деятельность) или от ведущих тенденций научно-технического и социального прогресса общества» [7, с. 11].

В контексте рассматриваемой нами проблемы интерес представляет третий этап, который назван как специальный и рассматривает проблемы профессиональной культуры связанные со спецификой профессии. «*Специальный этап* профессиональной культуры по отношению к предыдущим выражает проявление инвариантного (общего) и социально-профессионального (особенного) в частном (единичном), связанном со спецификой профессии. Он предполагает наличие комплекса специальных знаний, компетентностей, нравственно-волевых качеств, принципиально значимых в конкретном виде профессиональной деятельности» [7, с. 10–13].

Большое значение общению как одному из ведущих компонентов педагогической деятельности придавал известный ученый-педагог своего времени В.А. Кан-Калик. Он считал, что для успеха педагогической деятельности «недостаточно только знания учителем основ наук и методики учебно-воспитательной работы....все его знания и практические умения могут передаваться учащимся только через систему живого и непосредственного общения с ними» [8, с.83].

Далее, подчеркивая значение общения в профессиональной деятельности, он пишет: «Сам процесс общения педагога и учащихся выступает как важное непереносимое условие и содержание профессиональной педагогической деятельности» [8, с. 83].

Таким образом, рассматривая профессиональную деятельность педагога-психолога, мы берем во внимание тот факт, что для педагога-психолога, работающего в пенитенциарных учреждениях, культура профессионального общения лежит в основе выполнения им профессиональной деятельности, и соблюдение норм и правил культуры профессионального общения, будет способствовать успешности его профессиональной деятельности, и выполнению возложенных на него функциональных обязанностей.



*Литература:*

1. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессий. — М., 1972.
3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: Учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений \ Евгений Александрович Климов. — 2-е изд. испр. — М.: Издательский центр «Академия», 2005.
4. Педагогика: Большая современная энциклопедия \ Сост.Е.С. Рапацевич. Мн. 2005.
5. Психология и педагогика. Учебное пособие \ Под редакцией В.И. Жукова, Л.Г. Лаптева, А.И. Подольский, В.А. Сластенин. — М., 2004.
6. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. — М., 1999. — 384с.
7. Зарецкая И.И. Устная речь в деловом общении: практикум \ И.И. Зарецкая, А.М. Бруссер, М.П. Оссовская. — М.6 Дрофа, 2009.
8. Канн-Калик В.А., Никандров Н.Д. педагогическое творчество. — М.: Педагогика, 1990. — 144 с.

## **Компетентностный подход как условие формирования профессиональной компетентности специалиста в сельскохозяйственном вузе**

Лапшина Елена Георгиевна, аспирант

Шуйский государственный педагогический университет

На современном этапе высшее профессиональное образование играет все большую роль в жизни общества. Под профессиональным образованием сегодня понимают «процесс становления и развития личности человека» [5, с.45]. Как отмечает А.М. Новиков, одной из основных целей профессионального образования является создание условий для овладения профессиональной деятельностью, получения квалификации, для включения человека в общественно-полезный труд в соответствии с его интересами и способностями [5, с. 148]. Для каждого человека профессиональное образование выступает в двух ипостасях:

— как средство самореализации, самовыражения, самоутверждения личности, т.к. в наибольшей мере человек раскрывает свои способности в труде и в первую очередь в профессиональном труде;

— как средство устойчивости, социальной самозащиты и адаптации человека в условиях рыночной экономики.

Высшее профессиональное образование — важнейший социально-государственный институт, выполняющий функцию подготовки молодого поколения к решению в будущем профессиональных задач в определенной области деятельности, предполагающий достаточно высокий уровень сформированности различных умений и навыков, а также способности непрерывно их совершенствовать.

Современные задачи модернизации высшего профессионального образования связаны с потребностями общества в конкурентоспособных, компетентных специалистах, обладающих стремлением к постоянному личностному совершенствованию и профессиональному росту.

Подготовка специалистов с дипломом о высшем образовании предполагает сочетание профессиональной мо-

бильности и узконаправленной подготовки в той или иной конкретной области знания или практической деятельности. Поиск новых подходов и методов в системе высшего образования направлен на подготовку компетентных специалистов.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что это самостоятельная, коммуникативная, ответственная личность, готовая и способная постоянно учиться новому, самостоятельно или при помощи других находить и применять нужную информацию, а также обладать универсальными и профессиональными компетенциями, способствующими его социальной мобильности и устойчивости на рынке труда [4, с. 6].

Современным подходом к обучению в условиях модернизации образования является компетентностный подход. Компетентностный подход в образовании предполагает освоение умений, позволяющих в будущем действовать эффективно в ситуациях профессиональной, личной и общественной жизни. Причём особое значение придаётся умениям, позволяющим действовать в новых, проблемных ситуациях, для которых заранее нельзя наработать соответствующих средств. Умения, которые помогают человеку ориентироваться в новых ситуациях своей профессиональной, личной и общественной жизни, достигая поставленных целей, стали называть компетенциями или «ключевыми компетенциями».

Впервые понятия «компетенция» и «ключевые компетенции» стали использоваться в США в сфере бизнеса в 70-х годах прошлого века в связи с проблемой определения качеств успешного профессионала. Компетенции стали рассматриваться как самостоятельные универсальные составляющие любой успешной профессиональной деятельности.

Термин «ключевые компетенции» указывает на то, что они являются «ключом» для других, более конкретных предметно ориентированных. Предполагается, что ключевые компетенции носят надпрофессиональный и надпредметный характер и необходимы в любой области деятельности. Ключевые компетенции используются в повседневной жизни при осуществлении деятельности в области образования, на рабочем месте, при получении профессиональной подготовки. Ключевые компетенции определяются как важные во многих жизненных сферах и служащие залогом жизненного успеха и эффективного функционирования общества.

Основным результатом деятельности образовательного учреждения должна стать не система знаний, умений и навыков сама по себе, а набор заявленных государством ключевых компетенций. Согласно ГОС ВПО нового поколения выпускник вуза должен обладать универсальными (общенаучные, инструментальные, социально-личностные и общекультурные) и профессиональными компетенциями, обеспечивающие успешное вхождение выпускника вуза в профессиональную среду, адаптацию в ней и активное продвижение его к вершинам профессионализма.

Понятия «компетенция» и «компетентность» широко используются. Компетенция в переводе с латинского «competentia» означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом. Компетентность — владение, обладание человеком соответствующей компетенцией [7, с. 60]. Компетентный в определенной области человек обладает соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней.

Понятия «компетенция» и «компетентность» впервые четко различил Н. Хомский в 1965 году применительно к теории языка: компетенция — знание своего языка говорящим и слушающим, компетентность — реальное использование языка в конкретных ситуациях. Следуя суждениям Н. Хомского, И.А. Зимней, мы рассматриваем компетенцию как потенциальную возможность, способность к определённой деятельности, а компетентность — как личностную характеристику человека, как готовность его эту способность практически реализовать, поскольку она обеспечивается не только наличием способности, но и опытом соответствующей деятельности. Компетентностный подход выдвигает на первое место готовность и способность разрешать проблемы, возникающие в различных ситуациях деятельности и общения.

Существуют различные точки зрения на определение «компетентность», «профессиональная компетентность». Приведем некоторые из них.

Г.В.Селихова определяет компетентность «как конкурентоспособность, эрудицию, творческое начало и культуру личности». «Профессиональная компетентность представляет собой интеграцию опыта, теоретических знаний, практических умений и навыков, личностно-значимых качеств» [6, с. 56].

А.А. Деркач рассматривает профессиональную компетентность как главный компонент подсистемы профессионализма. «Профессиональная компетентность — главный когнитивный компонент подсистемы профессионализма деятельности, сфера профессионального ведения, постоянно расширяющаяся система знаний, позволяющая осуществлять профессиональную деятельность с высокой продуктивностью» [3, с.253].

Ю.В. Варданян определяет профессиональную компетентность специалиста с высшим образованием как сложную единую систему внутренних психических состояний и свойств личности специалиста: его готовности к осуществлению профессиональной деятельности [2, с. 9].

Дж. Равен трактует компетентность как мотивированную способность, необходимую для выполнения конкретного действия в конкретной области.

Вслед за И.А. Зимней, А.В. Хуторским, В.И. Байденко под профессиональной компетентностью мы будем понимать интегрированную характеристику качеств личности, результат подготовки выпускника вуза для выполнения деятельности в определенных областях [1, с.19–20].

Образовательный процесс выполняет функцию удовлетворения потребности обучаемого в компетентности, которая выражается формулой «я могу» и является одной из важнейших потребностей человека. Все известные педагоги отмечают, что учащиеся очень комфортно чувствуют себя в ситуациях, в которых компетентны, и испытывают дискомфорт в тех, где некомпетентны, а иногда стараются их избежать. Чем больше сфер деятельности, в которых учащийся оказывается успешным, тем выше его самооценка, благоприятнее образ Я.

Агропромышленный комплекс — важнейшая сфера российской экономики. Современный этап аграрной реформы предъявляет особые требования к кадровой политике, обусловленной необходимостью выхода из кризисной ситуации. В этой связи, вопрос о том, каким должен быть специалист-профессионал, получивший диплом о высшем сельскохозяйственном образовании, является актуальным.

Уже сегодня работодатели, определяя требования к персоналу, при своём выборе руководствуются не перечнем дисциплин, которые были прочитаны студенту, а теми компетентностями, которыми он обладает в совокупности с его способностями и личными качествами. Развитие информационных технологий привело не только к увеличению в десятки раз объёма потребляемой информации, но и к её быстрому старению, постоянному обновлению. В подобных обстоятельствах продуктивность профессиональной деятельности зависит не от обладания какой бы то ни было раз и навсегда заданной информацией, а от умения ориентироваться в информационных потоках, от инициативности, умения справляться с проблемами, искать и использовать недостающие знания или другие ресурсы.

Структура профессиональной компетентности выпускника сельскохозяйственного вуза содержит когнитивно-деятельностный, мотивационно-ценностный, рефлексивно-коммуникативный компоненты. Профес-

сиональная компетентность включает умения получения и совершенствования общепрофессиональных и специальных знаний; умения общения с руководством, коллегами, умения работать с документацией, информацией из различных источников; умения разработки технологических процессов, создания производственных проектов. Компетентность предполагает постоянное обновление знаний, владение новой информацией для успешного решения профессиональных задач.

Профессиональные компетенции направлены на успешную трудовую деятельность в конкретной профессиональной среде, обеспечивая качество и надежность труда в рамках родственных профессий.

Ключевые компетенции студента сельскохозяйственного вуза включают умение логически мыслить, владение проективным мировоззрением, гибким мышлением, способность анализировать социально-значимые процессы, находить нестандартные решения профессиональных задач, использование в профессиональной деятельности методов системного анализа, владение современными базовыми и прикладными информационными технологиями, а также знание иностранного языка.

В современной геоэкономической ситуации, ориентированной на международные стандарты, важную роль играет иностранный язык, выступающий средством по-

лучения дополнительной профессиональной и научной информации, расширения профессионального и общеобразовательного кругозора, углубления профессиональных знаний, профессионального общения. В связи с этим очевидна возрастающая роль иностранного языка в профессиональной подготовке студентов, необходимость формирования данной компетенции, что, несомненно, будет способствовать формированию профессиональной компетентности будущих специалистов. Обучение иностранному языку студентов неязыковых вузов является средством передачи социально и профессионально значимой информации, отработки навыков использования иноязычных источников в профессиональной деятельности.

Будущий специалист должен не просто получить определенную сумму знаний, но научиться самостоятельно приобретать знания, уметь работать с информацией, овладевать способами познавательной деятельности, чтобы в дальнейшем не терять уровень компетентности и постоянно стремиться к повышению своей квалификации.

Таким образом, выпускник вуза с дипломом о высшем образовании как «качественный продукт» образовательной системы должен быть профессионально-квалифицированным и образованным специалистом, иметь профессиональные компетенции и готовность их гибкого применения.

#### Литература:

1. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические аспекты): метод. пособие / В.И.Байденко. Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. М. 2005. 114 с.
2. Варданян Ю.В. Строеение и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием: автореферат дис. д-ра пед.наук. М. 1999. 40 с.
3. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионализма. М. : Изд-во Моск. психол.-социол. ин-та; Воронеж: Модек, 2004. 752 с.
4. Иванов Д. Компетенции учителя // Дмитрий Иванов. М.: Чистые пруды, 2008, 32 с.
5. Новиков А.М. // Профессиональное образование в России. М.: ЦПНПО РАО, 1997.
6. Селихова Г.В. Новая парадигма образования: компетентность будущего специалиста как показатель качества университетской подготовки // Динамика педагогического образования: от института к университету: тез. докл. Междунар. науч.-практ. конф. Тула: Тул. гос. пед. ун-т, 1998. с. 56–58.
7. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. №2. с. 58–64.

## Основные проблемы формирования профессиональной компетентности специалистов с высшим образованием в условиях интеграции России в общеевропейское образовательное пространство

Ломакина Гульнара Рашидовна, кандидат педагогических наук, доцент  
Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону)

Постепенный переход от индустриального общества к информационному неизбежно влечет за собой смещение акцентов в требованиях, предъявляемых спе-

циалистам с высшим образованием, который сегодня должен не только обладать определенным объемом знаний по своей специальности, сколько, прежде всего,

обладать умением оперировать информацией, поток которой ежегодно увеличивается и становится все более разнородным. Изменения к профессиональным требованиям являются причиной изменения содержания понятия «профессиональная компетентность». Основной характеристикой профессиональной компетентности современного специалиста является, наряду с суммой его знаний и профессиональных навыков, способность к решению сложных проблем «в условиях постоянной неопределенности», от него требуется «не просто готовность к успешной деятельности, а готовность к деятельности в современных условиях динамичных изменений как в мире технологий, так и в общественной жизни», «он также должен быть способен успешно действовать даже в условиях отсутствия в своей знаниевой базе готовых алгоритмов (основ ориентировочной деятельности), проявляя творческое, созидательное мышление. Как отмечал А.А. Вербицкий, для современного специалиста важно уметь решать проблемы, а не задачи с готовыми ответами» [4, с. 9].

Изменение структуры и наполнения понятия «профессиональная компетентность» не может не повлечь изменений в системе подготовки специалистов. Для подготовки современного специалиста недостаточно только обеспечить передачу суммы знаний, и сформировать определенные профессиональные навыки и умения, но необходимо сформировать алгоритмы использования данных ЗУНов в различных профессиональных ситуациях, в том числе — и нестандартных; недостаточно ограничиться обеспечением формирования базовых профессиональных компетенций, но необходимо сформировать алгоритм самостоятельного расширения профессиональных компетенций, формирования новых компетенций, способность к нетрадиционному использованию имеющихся ЗУНов, умение принимать правильные решения в постоянно изменяющихся стрессовых условиях.

Подобная перестройка образовательной системы не может быть осуществлена одномоментно. Российская образовательная система в ходе данной перестройки сталкивается со следующими основными проблемами:

- постепенное расширение понятия «профессиональная компетентность» с одной стороны и неизменная общеевропейская тенденция на сокращение сроков обучения с другой стороны (сроки, к которым в настоящий момент стремится европейская образовательная система: 3 года бакалавриата и 1 год магистратуры);
- возрастающая мобильность студентов, обусловленная в том числе и переходом на двухступенчатую систему высшего образования;
- постепенный переход от образования, получаемого за конкретный ограниченный период времени, к образованию в течение жизни;
- высокая роль человеческого фактора, обеспечивающего успешность перехода к новой образовательной системе.

Рассмотрим подробнее каждую из данных проблем.

1. Тенденция к постепенному сокращению сроков высшего образования, накладываясь на качественное изменение требований к профессиональной компетентности специалистов, заставляет не только пересматривать содержание обучения в вузе, но и требует от преподавателей высших учебных заведений пересмотра методик, используемых в процессе обучения студентов. Привычный нам дисциплинарный подход не позволяет достичь целей, которое ставит перед высшим образованием общество, не дает в полной мере реализовать компетентностный подход к формированию специалистов и выполнить требования стандартов третьего поколения. Таким образом, внедрение современных образовательных стандартов и унификация российской образовательной системы зависит не только от структурных изменений, проводимых в системе образования, но, прежде всего, от того, сможет ли профессорско-преподавательский состав вузов пересмотреть свои педагогические методы и приемы и перестроить процесс преподавания.

2. Экономическая глобализация, следствием которой является все возрастающая трудовая мобильность, создает предпосылки для образовательной мобильности (мобильности студентов и профессорско-преподавательских кадров) и формирования единого образовательного пространства. Практическая реализация образовательной мобильности возможна только в условиях выработки единых требований к профессиональной компетентности и единой политики в сфере формирования профессиональной компетентности, то есть — в сфере образования. [3, с. 22].

Россия, как страна-участница Болонского процесса уже предприняла ряд шагов по унификации классической системы образования, а именно:

- с 2010 года обеспечен переход всех высших профессиональных заведений на двухуровневую систему образования (между тем, принятая в России система образования 3 + 2 не является характерной для европейской системы высшего образования);
- стандарты нового поколения разрабатываются с учетом современных требований к формированию у студентов «банка компетенций», закладывая требования, реализовать достичь которые можно только отойдя от дисциплинарного, знаниевого подхода к формированию специалистов;
- компетентностный подход внедряется не только на уровне высшего профессионального образования, но и на уровне общего среднего образования: стандарты нового поколения начального общего и основного общего образования предусматривают, прежде всего, формирование личностных, метапредметных и предметных компетентностей (способностей к выполнению какой-либо деятельности).

3. Образовательная мобильность накладывается на такое явление, как все большая распространенность образования в течение всей жизни [3, с.116] (Т.П. Космарская, В.А. Кузьмин, Н.Ю. Федоров, Г.Д.Сорокоумова),



причем, идея непрерывности образования интерпретируется не как непрерывное пребывание индивида в различных учебных заведениях, а как потребность к постоянному расширению границ своих знаний и возможностей, формирование способности к дальнейшему самообразованию и как следствие, постоянное повышение своей профессиональной компетентности, расширение общего кругозора: «идея непрерывности образования не только и не столько за счет организационных мер, обеспечивающих «преемственность звеньев», сколько за счет формирования внутренней личностной позиции, обеспечивающей непрерывность образования в мире личности, ее смысловых, жизненных ориентиров, включая и профессионально-образовательные» [2, с. 8].

Образование в течение жизни, т.е. непрерывное образование, парадоксальным образом приводит к тому, что процесс организованного образования, то есть образования под руководством преподавателя, теряет свою непрерывность, реализуется поэтапно, причем его этапы являются, как правило, дистанцированными по времени. Между тем формирование профессиональной компетентности требует обеспечения преемственности всех этапов образования и обеспечения единства конечной цели — «формирование «банка компетенций» [3, с. 30], что неизбежно предъявляет новые требования как к отбору содержания образования, так и к организации образовательного процесса, разработке матричной системы организации образовательного процесса.

4. Человеческий фактор является одной из основных проблем, с которой Россия, как и многие западные страны, сталкивается на пути реализации вышеперечисленных идеологических и структурных изменений в сфере образования, для успешной реализации которых возникает необходимость в формировании преподавательских кадров, способных реализовывать образовательный процесс с учетом изменения требований к содержательным, методическим и структурным компонентам образования. Поскольку изменения затрагивают все уровни образования, то речь идет о формировании компетентных преподавателей, работающих в образовательных учреждениях всех уровней (от системы дошкольного образования, до системы послевузовского и дополнительного образования).

Так, внедрение новых стандартов в систему среднего общего образования подразумевает существенное изменение требований к уровню и, что главное, — к структуре профессиональной компетентности педагога. Происходит смещение акцента с глубины владения преподаваемым предметом и умения передать знания по данному предмету на уровень сформированности личностных и метапредметных компетенций будущего педагога и способности к созданию условий для формирования данного блока компетенций у учащихся (согласно требований стандарта начального общего образования, который вступил в силу с 01 сентября 2011 года, на ступени начального образования должно осуществляться: «становление основ гражданской идентичности и мировоззрения обучающихся;

формирование основ умения учиться и способности к организации своей деятельности — умение принимать, сохранять цели и следовать им в учебной деятельности, планировать свою деятельность, осуществлять ее контроль и оценку, взаимодействовать с педагогом и сверстниками в учебном процессе;

духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся, предусматривающее принятие ими моральных норм, нравственных установок, национальных ценностей;

укрепление физического и духовного здоровья обучающихся» [5, с. 5] — т.е. мы видим, что основное внимание стандарт уделяет не предметным, а именно личностным и метапредметным компетенциям).

Для подготовки преподавателей, способных осуществлять свою профессиональную деятельность с учетом требований новых стандартов, необходимо преодоление следующих противоречий, характеризующих российскую систему педагогического образования:

А) Внедрение и реализация новой образовательной парадигмы на уровне профессионального образования требует глобальных изменений прежде всего на уровне общего образования, так как подход и отношение к образованию, сложившиеся у ребенка в школе являются крайне устойчивыми и труднопреодолимыми. Изменения же на уровне общего образования требуют наличия педагогических кадров, способных реализовывать образовательный процесс в соответствии с изменяющимися требованиями к системе, процессу и результату образования. Между тем, формирование преподавательских кадров осуществляется в педагогических вузах, под руководством профессорско-преподавательского состава, привыкшего работать на основе дисциплинарного подхода, считать результатом образования определенный набор ЗУНов. Таким образом мы получаем ситуацию, в которой для обеспечения реализации новой образовательной парадигмы необходимо, прежде всего, изменение организации образовательного процесса в педагогическом вузе с тем, чтобы создать условия для формирования преподавательского корпуса, способного к реализации на уровне средней школы обучения на основе системно-деятельностного подхода, что позволит в дальнейшем с большей эффективностью реализовывать профессиональное образование всех уровней и формировать специалистов, способных к успешной профессиональной самореализации в условиях современного общества.

Б) При подготовке учительского корпуса, призванного реализовывать в системе общего образования обучение на основе системно-деятельностного подхода, большее внимание уделяется формированию у будущих учителей специальных компетентностей (владение преподаваемым предметом). Современные образовательные технологии рассматриваются только в блоке специальностей педагогического и методического профиля и во многом остаются на уровне теоретических знаний из-за отсутствия корреляции между дисциплинами педагогического блока и технологиями, применяемыми при пре-



подавании дисциплин специальности. Таким образом, у студентов педвузов возникает разрыв между теорией и практикой реализации педагогического процесса — изучая современные инновационные технологии и методики преподавания предмета, студенты фактически «на своей шкуре» испытывают только ставший традиционным для российского образования дисциплинарный подход, с отдельными примерами использования современных образовательных технологий некоторыми преподавателями. Между тем для студентов педагогических вузов исключительно важен и свой собственный опыт обучающегося, так как именно на основе данного опыта формируются подсознательные установки на использование тех или иных технологий в процессе собственного преподавания. Именно собственный опыт учения посредством рефлексии становится базой для формирования профессиональной компетентности педагога.

Преодолеть данное противоречие возможно путем интеграции современных образовательных технологий в процесс обучения специальным предметам, что в практике российского высшего образования возможно — путем развития кооперации между преподавателями педагогических и специальных кафедр, либо путем создания

укрупненных кафедр по направлениям подготовки, объединяющих преподавателей педагогических и методических дисциплин и специальных дисциплин;

— путем постановки задачи формирования общепедагогических компетенций в процессе обучения дисциплинам специальности и дисциплинам ОПД.

Вышеизложенное свидетельствует о недостаточной разработанности научно-теоретических основ проблемы создания целостной дидактической системы формирования профессиональной компетентности будущих преподавателей, в условиях перехода высшего профессионального образования на двухуровневую систему обучения и изменения требований к профессиональной компетентности педагога (учителя) средней общеобразовательной школы и позволяет сделать вывод о том, что процесс интеграции российской образовательной системы в европейскую образовательную систему, а также экономические и политические процессы, оказывающие влияние на изменение требований к результату высшего профессионального образования, обуславливают необходимость глобального пересмотра и выработки новой стратегии к формированию педагогических кадров на базе российских педагогических вузов.

#### *Литература:*

1. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования госвпо нового поколения: Методическое пособие. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. — 72 с.
2. Гуманистические тенденции в развитии непрерывного образования взрослых в России и США/Под ред. М.В. Кларина, И.Н. Семенова. — М.: ИТПиМИО РАО, 1994. — 189 с.
3. Основные тенденции развития высшего образования: глобальные и болонские измерения / Поднауч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. — М. Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. — 352 с.
4. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: МАТЕРИАЛЫ ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 17 с.
5. ФГОС Начального общего образования. Утвержден приказом Минобрнауки РФ от 06.10.2009 № 373

## **Анализ тенденций инновационного развития и предпосылки формирования культуры коммерциализации у магистров техники и технологии**

Мустафина Оксана Альбертовна, аспирант  
Тамбовский государственный технический университет

**К**оммерциализация научных разработок в современных социально-экономических условиях является неотъемлемой составляющей процесса научно-исследовательской работы. Внедрение научной идеи в конкретное производство — квинтэссенция инновационной деятельности. В свою очередь, сама инновационная деятельность имеет ряд определений.

В перечне Основных направлений политики Россий-

ской Федерации в области развития инновационной системы на период до 2010 года (утв. письмом Правительства РФ от 05.08.2005 № 2473п-П17) инновационная деятельность определена как выполнение работ и (или) оказание услуг, направленных на:

- создание и организацию производства принципиально новой или с новыми потребительскими свойствами продукции (товаров, работ, услуг);

- создание и применение новых или модернизацию существующих способов (технологий) ее производства, распространения и использования;

- применение структурных, финансово-экономических, кадровых, информационных и иных инноваций (нововведений) при выпуске и сбыте продукции (товаров, работ, услуг), обеспечивающих экономию затрат или создающих условия для такой экономии [2].

Под инновационной продукцией в указанном документе понимается результат инновационной деятельности (товары, работы, услуги), предназначенные для реализации [2].

Более сжатое и обобщенное определение инновационной деятельности представлено на портале информационной поддержки инноваций и бизнеса «Инновации и предпринимательство».

Инновационная деятельность — совокупность участников и действий участников инновационного процесса, имеющих определенную цель, средства достижения цели, осуществляющих свои функции соответственно своей роли в инновационном процессе и достигающих определенных результатов [6].

Наряду с инновационной деятельностью используется термин инновационный процесс. Тот же источник дает следующее определение.

Инновационный процесс — совокупность состояний инновации, сменяющих друг друга в процессе преобразования начального состояния (например, предложенной маркетинговой, конструкторской или технологической идеи новшества) в конечное состояние (поступившие в потребление, используемые и дающие эффект новые материалы, изделия, методы, технологии). Инновационный процесс охватывает создание новой техники, ее рыночное продвижение, использование и поддержку у потребителя [6].

На всех этапах развития цивилизаций в различных сферах и областях знания человечество неустанно создает и реализовывает инновации. Из спонтанного развития инновации становятся целенаправленной силой, обеспечивающей конкурентоспособность, как отдельных хозяйствующих субъектов, так и целых государств в мировой экономической системе. Как говорит американский инженер и предприниматель, сооснователь компании Apple Стив Джобс: «Инновация отличает лидера от догоняющего» [5].

Сегодня роль инноваций значительно возросла, первостепенность и важность их внедрения не для кого ни секрет. Наступили десятилетия всеобщей инновационной глобализации стран.

Для России инновационный курс развития страны определен на государственном уровне. В «Основах политики Российской Федерации в области развития науки и технологий на период до 2010 года и на дальнейшую перспективу», утвержденных в 2002 г., переход к инновационному развитию страны был определен как основная цель государственной политики в области развития науки

и технологий. Ее приоритетными направлениями были объявлены:

- «1) развитие фундаментальной науки, важнейших прикладных исследований и разработок;

- 2) совершенствование государственного регулирования в области науки и технологий;

- 3) формирование национальной инновационной системы;

- 4) повышение эффективности использования результатов научной и научно-технической деятельности;

- 5) сохранение и развитие кадрового потенциала научно-технического комплекса;

- 6) интеграция науки и образования;

- 7) развитие международного научно-технического сотрудничества» [8].

Инвестиции в интеллектуальный капитал в передовых странах являются наиболее эффективным способом размещения ресурсов. Из этого следует, что развитие и структура российского сектора исследований и разработок должны отвечать растущему спросу со стороны ряда сегментов предпринимательского сектора на передовые технологии. Предлагаемые российским сектором исследований и разработок научные результаты мирового уровня должны находить применение в российской экономике, условием чего является восприимчивость российского предпринимательского сектора к инновациям [3].

Принятие подобных документов на федеральном уровне отражает признание того факта, что высшее руководство нашей страны рассматривает интеграционные процессы как одно из приоритетных направлений.

По словам Президента РФ Д.А. Медведева: «... динамичный сектор научных разработок и эффективная коммерциализация технологий — это основа конкурентоспособного промышленного производства в развитых странах. Развитая же инновационная система включает в себя не только инновационные проекты и реализующий их последствия инновационный бизнес, но и исследовательский сектор, сферу образования, то есть все в одном таком большом кластере. Инновационная система — это приводной механизм научно-промышленного развития современных государств. Ее главная задача — обеспечить эффективное прохождение всего инновационного цикла, именно на это работает целая совокупность правовых, экономических, организационных и финансовых инструментов. И к такой модели мы и должны стремиться» [11].

Но с внедрением инноваций связаны и конкретные экономические риски. Инновационный сектор — один из самых опасных и рискованных. Велика вероятность, что деньги будут потрачены впустую, а новый продукт на выходе окажется просто бесполезным — слишком дорогим или даже просто невостребованным покупателями.

На создание новинки могут уйти годы. Вначале надо разработать идею, потом внедрить созданный товар в производство и, наконец, продвинуть на рынок. Нужны

значительные ресурсные затраты, внедрение дорогостоящих, иногда узкоспециализированных технологических процессов, использование новейших достижений науки. Ошибка возможна на любой стадии.

Например, маркетинг может оказаться столь дорогим, что сделает невыгодной даже самую удачную инновацию, да и сроки окупаемости бывают достаточно длинными, но в то же время отказаться от расходов нельзя, ведь иначе можно отстать от конкурентов.

В России, где налоговых послаблений для компаний практически нет, инвестиции в инновации опаснее в несколько раз. Неудивительно, что по мировым стандартам отечественный бизнес характеризуется относительно низкой активностью.

По результатам исследования, проведенного Ассоциацией менеджеров, доля инновационно-активных предприятий не превышает 10–12%. Средства тратятся в основном на постепенное усовершенствование существующего продукта. В этом признались 43% респондентов. Лишь 16% компаний сообщили, что внедряют нововведения, серьезно изменяющие и улучшающие качество. Совершенствованием производственного процесса, т.е. разработкой новых технологий занимается еще меньшая доля респондентов — всего 9%.

По сравнению с США, порядка 70% ежегодного экономического роста обеспечивается именно за счет разработок новых товаров. Американские компании тратят в год от 10 до 20% чистой выручки на создание или улучшение своих товаров или производственных возможностей [4].

Главное, что усложняет создание новых продуктов — неопределенность результата. Риски инноваций считаются едва ли не самыми серьезными из всех, которые несут предприятия. Впрочем, инновации бывают разными. Каждый может попробовать разработать новинку в соответствии со своими возможностями. Как показывает статистика, 98% всех инноваций — это усовершенствования, улучшения уже существующих товаров и услуг. Риски при внедрении таких разработок гораздо ниже, чем у 2% гениальных инновационных идей.

В целом риск, возникающий в инновационном секторе, включает в себя следующие основные виды рисков:

1. риски ошибочного выбора инновационного проекта;
2. риски финансового обеспечения инновационного проекта;
3. маркетинговые риски текущего снабжения ресурсами;
4. маркетинговые риски сбыта результатов инновационного проекта;
5. риски неисполнения хозяйственных договоров (контрактов);
6. риски возникновения непредвиденных затрат и снижения доходов;
7. риски усиления конкуренции;
8. риски, связанные с недостаточным уровнем кадрового обеспечения;

9. риски, связанные с обеспечением прав собственности на инновационный проект и др. [4].

С возникновением необходимости изучать эти риски и бороться с ними, сформировалась новая область научной мысли, занимающаяся вопросами инновационного развития.

Инноватика как наука и область научно-технической деятельности сегодня получает развитие как методологическая и методическая основа реализации инноваций и коммерциализации научных достижений. Инновационный подход является важной мотивационной компонентой сферы науки и высшего образования, поскольку позволяет коммерциализовать научные достижения.

Основной проблемой для реализации стратегии инновационного развития России в настоящее время остается дефицит кадров для инновационной сферы, способных эффективно объединить интеллектуальные и технологические ресурсы страны и обеспечить коммерциализацию создаваемых новшеств на внутреннем и мировых рынках [9].

Помимо инноватики вопросами подготовки кадров в сфере коммерциализации научных проектов занимаются преподаватели таких учебных программ, как: «Инновационный менеджмент», «Предпринимательство в инновационной деятельности», «Менеджмент в научно-образовательной сфере», «Инновационный малый бизнес», «Управление проектами», «Маркетинг инноваций».

Примеры США и стран Западной Европы показывают, что развитая инновационная система является центром инвестиционного притяжения талантливых ученых и успешных предпринимателей. Ярким подтверждением успешного альянса науки и производства и, как следствие, развития трансфера технологий в США служит закон Бэя-Доула, принятый в США в 1980 г., который совершил революцию в американской индустрии высоких технологий. Он заставил университеты патентовать результаты исследований, проведенных за счет бюджетного финансирования и внебюджетных фондов, а также заниматься их коммерциализацией [10].

После принятия Акта Бэя-Доула в США действительно наблюдался резкий всплеск инновационной деятельности. Застой 1960–1970-х гг. сменился быстрым ростом числа ежегодно выдаваемых патентов: за 20 лет их количество увеличилось более чем в два раза. Акт Бэя-Доула не только позволил передавать созданную на федеральные деньги интеллектуальную собственность университетам, но и разрешил эксклюзивное лицензирование изобретений, что является ключевым условием их коммерциализации. Такой комплексный подход дал положительные результаты.

В результате к трем традиционным пунктам в миссии каждого американского университета: обучение, исследование и работа на благо общества — добавился четвертый — инновации. Стали бурно расти совместные предприятия, созданные учеными и венчурными бизнесменами. Сформировался новый сектор — в США около

150 000 центров «трансфера технологий», занимающихся привлечением инвесторов и внедрением разработок в промышленность [1, с. 98–99].

Успех инновационных компаний способствует существенному подъему социального статуса научной деятельности, привлечению в науку активной молодёжи, повышению внутренней мотивации молодых исследователей. Активная мотивация молодежи заниматься научной деятельностью во многом зависит от примеров успеха предпринимателей, лично показавших возможность сочетания научной и коммерческой деятельности. Это способно увеличить приток молодежи в сферу науки.

Для России характерна проблема низкой популярности научно-исследовательской деятельности. С 1990 г. и вплоть до 2007 года в России наблюдается резкое падение престижа профессии ученого. По данным Института социологии Российской академии наук, в 2007 г. профессия ученого является престижной в оценках только 8% жителей страны [7].

В то же время в США по результатам исследований, направленных на ранжирование профессий исключительно по степени престижности, профессия ученого является самой престижной для 51% населения, весьма престижной — для 25% и престижной для 20% [12].

Таким образом, перед Россией стоят две важные задачи: перейти на инновационный путь развития, интегрируя взаимодействие 3 ключевых субъектов инновационного рынка: бизнеса, образования и науки, и подготовить профессиональные кадры для инновационной сферы, готовые и способные осуществлять трансфер технологий.

Кадровый вопрос последовательно решает система высшего профессионального образования. С 2010 года система российского высшего профессионального образования практически полностью идентична европейской системе. Преобладающее большинство специальностей высшего профессионального образования переведены на двухуровневую модель обучения «бакалавр-магистр» в соответствии с правилами вхождения в Болонский процесс.

Львиную долю деятельности высшего учебного заведения в России по праву занимает научно-исследовательская деятельность. Исследователи, независимо от статуса — студенты или профессора, активно вовлеченные в процесс генерации научных идей, в процессе работы формируют в себе культуру теоретического исследования и экспериментальной деятельности.

Наряду с общей подготовкой и образованностью специалиста и указанными выше видами культуры, исследователю необходимо формировать в себе культуру коммерциализации, как основной рычаг для внедрения инноваций в реальное производство. Культура коммерциализации создает платформу для осуществления научно-исследовательской деятельности ученых. Исходя из этого, можно предположить, что носителями культуры коммер-

циализации являются исследователи, занимающиеся научной работой.

Именно на этапе научной деятельности необходимо формировать и развивать в будущих ученых культуру коммерциализации идей. Бакалавр, получая только общепрофессиональные знания и не имея узкого профиля научных интересов, не так заинтересован и не осознанно подходит к процессу формирования культуры коммерциализации научной деятельности.

В свою очередь магистр техники и технологии, определившись с направлением научной деятельности, осознанно ищет возможность реализовать свою идею, донести ее до инвестора, таким образом, становится потенциальным носителем культуры коммерциализации.

Рассматривая вопросы формирования культуры коммерциализации, необходимо обратиться к сущности данной дефиниции, ее структурной характеристике и особенностям развития.

Процессу научного познания присуще состояние, характеризующее стремление исследователя сделать свою научную идею инвестиционно привлекательной, довести свое ноу-хау до конкретного покупателя, другими словами, коммерциализовать проект.

Это желание и является проявлением «культуры коммерциализации». Исследователю она помогает, во-первых, выработать стратегию для привлечения дополнительного финансирования к результатам научно-исследовательской деятельности. Во-вторых, определиться с тактическими действиями необходимыми для грамотного позиционирования своих разработок. В-третьих, осуществить комплекс маркетинговых мероприятий, способствующих выходу на рынок и достижению той самой коммерциализации, при которой научная идея становится инвестиционно привлекательной и превращается в объект рыночных отношений.

Из выше сказанного, мы определили, что «культура коммерциализации» должна формироваться у исследователя в процессе развития его научно-исследовательской работы. Иначе говоря, будущий магистр техники и технологий, ведущий активную научно-исследовательскую работу также нуждается в знаниях основ и методов коммерциализации научных идей, способствующих достижению стадии передачи своей научной мысли реальному производству, как и именитый профессор, притворивший в жизнь свыше десятка инновационных разработок.

Анализируя основные образовательные программы, рассматривающие вопросы подготовки специалистов к деятельности, связанной с коммерциализацией научных идей и трансферу технологий, которые представлены в ведущих технических университетах России, мы обнаружим подробное рассмотрение экономической составляющей процесса коммерциализации, детальное изучение механизмов государственного регулирования трансфера технологий, но фактически полное отсутствие конкретных инструментов и тактик реализации подобных проектов.



*Литература:*

1. Гурьев С.М. Мифы экономики: Заблуждения и стереотипы, которые распространяют СМИ и политики. — М.: «Альпина Бизнес Букс», 2006. — С. 98—99.
2. Нормативный документ «Основные направления политики Российской Федерации в области развития инновационной системы на период до 2010 года»: утв. письмом Правительства РФ от 05.08.2005 N 2473п-П7
3. Шудегов В.Е. Интеграция науки и образования как необходимое условие инновационного развития экономики России. Высшее профессиональное образование и кадровая политика в современной России // Аналитический вестник Совета Федерации ФС РФ. 2006. N 25 (313)
4. Архипова Т.Ю., Селиванова А.О. Риски в инновациях // Университетские исследования: электрон. много-предм. науч. журн. Пермского государственного университета. 2010. URL: <http://www.uresearch.psu.ru/main/index.php> (дата обращения: 29.07.2011).
5. Бизнес-цитатник [Электронный ресурс]: тема инновации. URL: <http://www.business-citation.ru>
6. Инновации и предпринимательство [Электронный ресурс]: инновации для предпринимателей. URL: [http://www.innovbusiness.ru/content/document\\_r\\_71BE271C-66C2-4292-B611-988686BB5C15.html](http://www.innovbusiness.ru/content/document_r_71BE271C-66C2-4292-B611-988686BB5C15.html)
7. Официальный сайт Института социологии РАН [Электронный ресурс]. URL: <http://www.isras.ru>
8. Официальный интернет-сайт Президента Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru>
9. Официальный сайт Санкт-Петербургского Государственного Политехнического Университета [Электронный ресурс]: факультет инноватики. URL: [http://www.ii.spb.ru/material/baza/3\\_13.doc](http://www.ii.spb.ru/material/baza/3_13.doc)
10. Свободная энциклопедия Википедия [Электронный ресурс]: акт Бэя-Доула. URL: [http://en.wikipedia.org/wiki/Bayh%E2%80%93Dole\\_Act](http://en.wikipedia.org/wiki/Bayh%E2%80%93Dole_Act)
11. Федосеев Р. Медведев ставит на инновации // Взгляд деловая газета: сетевое издание. 2008. URL: <http://www.vz.ru/economy/2008/4/18/161050.html> (дата обращения: 01.06.2011).
12. Jones D. Are you proud of your job? Prestige affects employee satisfaction // USA Today. 24.05.2005. URL: <http://www.usatoday.com>

## Современные качества нового специалиста в обществе информатизации

Родина Елена Викторовна, ассистент

Ставропольский государственный аграрный университет

Какими качествами должен обладать «новоиспеченный» специалист? Именно этот вопрос задает общество, а точнее руководители высших учебных заведений, потому что они выпускают этих самых специалистов в дальнейшее плавание, и, конечно же, работодатели на конкурентоспособном рынке труда. Давайте не будем забывать, что общество сегодня — это постоянно меняющиеся информационные технологии и новые экономические условия развития жизни.

Несомненно, прогресс и социальные изменения создали потребность в качественно новом образовании, но отвечает ли университет этим современным требованиям?

Чтобы яснее увидеть и понять ситуацию, связанную с подготовленностью кадров, надо разобраться, какие именно потребности и спрос на качество каких специалистов необходим сегодня конкурентоспособному обществу.

Достижение необходимого качества образования в настоящий момент требует управляемого вмешательства в развитие российского образования, т.к. эволюционное движение образовательной системы отстает от совре-

менных потребностей социума. При этом можно заметить, что консерватизм образовательной системы практически исключает возможность проектирования социально востребованного развития внутри самой системы. Кроме социальной необходимости устойчивое развитие российского образования обусловлено явными общекультурными тенденциями, процессами глобализации. Неизбежность вхождения российского образования в мировое образовательное пространство также требует новых качеств и постановки новых целей в российском образовании (как, например, шесть положений о присоединении к Болонскому процессу).

Однако состояние российского образования в настоящий период во многом не соответствует тем социальным потребностям, для выполнения которых и создается система образования. Качество российского образования не отвечает мировым тенденциям и требованиям в полной мере, доказательством служат многие нерешенные проблемы: отсутствие полноценного непрерывного образования, способствующего профессиональной, социальной, личностной адаптации человека любого возраста к изменяющимся условиям жизни; инновации в образовании

больше ориентированы на изменение форм, а не на поиск новых видов деятельности и способов их освоения; конкурентоспособность выпускников российских образовательных учреждений остается крайне невысокой.

При всей неоднозначности бытующих в науке системных характеристик новой цивилизации нельзя не заметить, что все они указывают на кардинальное изменение, прежде всего, общей технологии социального развития, что закономерно влечет за собой новые требования к качеству человека, которое понимается как «соответствие его природной среде, культуре, обществу, экономике, технологиям, профессиональной деятельности, государству, Биосфере, Земле, Космосу с учетом происходящих изменений» (А.И. Субетто).

Качество человека проявляется в степени реализации его инновационного, творческого потенциала, в способности самостоятельно, собственными усилиями решать возникающие перед ним общественные, личные и профессиональные проблемы на основе их понимания, переживания, осмысления и поиска, безопасных для природы, окружающих людей и самого себя способов их продуктивного разрешения. Из этого следует, что современные образовательные технологии призваны инициировать и развивать, прежде всего, инновационные способности студентов. Формирование личностной сферы специалиста осуществляется под влиянием не только целенаправленного образовательного процесса, но и специфической профессиональной среды, в которой он оказывается, приступая к учебе в высшей школе.

Сегодня применяемые принципы синергетики к анализу образовательных объектов, в том числе технологий, позволили раскрыть их принципиально новые характеристики:

- нелинейность (знания и опыт поведения не только наращиваются последовательно, по нормативно определенной линии, траектории благодаря сообщениям педагога, но и возникают спонтанно, субъективно, непредсказуемо благодаря процессам открытия их самими учащимися при поддержке педагога);

- незавершенность и открытость (информация о знаниях сообщается в неполном виде, оставляя возможность для дополнения обыденными знаниями, значениями, смыслом и опытом учащихся);

- неустойчивость и нестабильность (знания изменчивы, находятся, как и человек, в постоянном развитии, определяя возможность развития личности);

- относительная предсказуемость результатов образования (зависимость от случайностей, стихийных и хаотических, неуправляемых и слабоуправляемых процессов развития личности);

- знания существуют и имеют значение для учащегося только тогда, когда из объективных, т.е. существующих независимо от человека, становятся субъективными, т.е. личностно значимыми;

- педагог знает гораздо больше, чем студент, но он не претендует на «полное и абсолютное» знание всего; как и

студенты, вместе с ними и немного впереди, он постоянно приближается к знанию, убеждаясь вместе с ними в его вечной неполноте и неабсолютности, используя при этом личностный диалог, а не назидательный монолог;

- образование не дает готовые «рецепты» знаний и образцы поведения, оно предлагает многообразие их вариантов, обращаясь к природной потребности человека, выбирать, которая определяется как одна из гуманных характеристик, отражающих внутренний мир личности;

- однозначно установлен приоритет сознания над любыми внешними (бытием, политическими, экономическими, военными, социальными и т.д.) факторами: мир «открывается» перед студентом благодаря работе его сознания и мышления, как главной личностной ценности; педагог не «преподносит» мир в готовом для понимания виде, а работает с мирами сознания студента.

Сегодня востребуется специалист, который не только овладевает знаниями, умениями и навыками, но и реализует себя благодаря этим знаниям: развивает свой творческий потенциал, вступает в личностно-значимые коммуникации с окружающими людьми, культурой, проявляет охранительное отношение к природе и т.д. Повышается ценность личности, ее человеческих качеств, в связи, с чем меняется и отношение к образованию. Оно гуманизируется, его содержание наполняется культурными ценностями и нормами, которые становятся востребованными в педагогической деятельности и теоретическим положением гуманной педагогики, и в соответствии с ними образовательные технологии становятся более мягкими, тонкими, щадящими, вариативными, индивидуализированными.

Образование, получаемое в университете, должно помочь человеку не только стать специалистом, готовым к профессиональной деятельности в быстро меняющемся мире, но и помочь реализовать творческие возможности, научить социальной ответственности. На приоритетные позиции в системе университетского образования сегодня выдвинут процесс формирования личности, что неизбежно сопряжено с такими проблемами, как гармонизация мира и человека, понимание человеческого статуса, взаимосвязи биосферы и Вселенной, необходимости научения жизни в условиях информационной среды.

Возникший вновь интерес к феномену среды во многом объясняется разработкой проблем личностно-ориентированного образования и становлением понятия «ситуация», обозначающего совокупность факторов, детерминирующих развитие. Ситуация развития личности является выражением «средовой» природы личностной социализации индивида, при котором меняется подход к управлению процессами развития и саморазвития личности: педагогическое взаимодействие осуществляется не через предметную деятельность, а через создание определенной среды развития личности, в которой разворачиваются жизненно значимые ситуации и события. Этим обусловлена актуальность проблемы проектирования и

реализации возможностей образовательных сред (средовых условий) развития личности как ресурса качества образования. Особенно это значимо для исследования возможностей профессионально-ориентированной среды, в которой оказывается студент учреждения высшего образования.

И так сегодня необходимо глубоко осмысливать, что такое образованный человек, потому как нужен обществу высокообразованный человек — это не только безукоризненный специалист по своей области, но и человек, ориентирующийся в других сферах науки и культуры. Поэтому сегодня вместо понятия «профессионализм» все чаще начинают употреблять понятия «компетентность», «профессиональная компетентность».

Профессионализм — это хорошее владение своей профессией (технологиями обучения).

Компетентность же подразумевает помимо технологической подготовки целый ряд других компонентов, имеющих в основном, высокопрофессиональный характер. Это, в первую очередь, такие качества личности, как самостоятельность, способность принимать ответственные решения, творческий подход к любому делу, умение доводить его до конца, умение постоянно учиться; это гибкость мышления, умение поддержать диалог, сотрудничество с окружающими, коммуникабельность и т.д.

Компетентностный подход задает принципиально иную логику организации профессионального образования, а именно логику решения задач и проблем не только и не столько индивидуального, сколько группового, парного, коллективного характера. Видение компетентности специалиста для наступившего века, по мнению многих ученых (В.В. Библер, А.Я. Данилюк, Т.И. Железновская, С.В. Мейен, И.И. Петрова, И.П. Подласый, В.М. Розин и др.), должно основываться на развитии интегративных и

аналитических способностей человека.

Можно отметить по нашему мнению, важные особенности формирования и развития личности, чтобы она была наделена такими способами саморазвития и самосовершенствования для формирования профессиональной компетентности студентов в процессе обучения в вузе:

1) проектирование и организация образовательного процесса таким образом, чтобы были максимально задействованы и реализованы в деятельности межпредметные связи;

2) развитие профессионального мышления, рефлексии;

3) формирование у студентов потребности в профессиональном самосовершенствовании;

4) формирование профессиональной компетентности как интегрального качества личности с обозначением приоритетного компонента данного качества.

Многие исследователи компетентностного подхода в образовании, в качестве главного условия формирования компетентности в любой предметной области называют познавательную активность, имеющую определенную направленность и, прежде всего, профессиональную направленность. Познавательная активность позволяет накапливать информацию, овладевать методами познания, что проецируется в интеллектуальное развитие и способствует приобретению профессиональной компетентности.

Такой подход позволяет утверждать, что профессиональная компетентность высококлассного специалиста базируется на фундаментальном профессиональном образовании, эмоционально-ценностном отношении к любым видам деятельности, владении технологией профессиональной деятельности в сфере выбранной специальности.

#### Литература:

1. Козмински А. Роль высшего образования в реформировании общества в условиях глобализации: академическая надежность и стремление к повышению уровня вузов / Высшее образование в Европе. Том XXVII, — №4, — 2002.
2. Лебедева, Е.А. Управление качеством учебного процесса и деятельности преподавателя на основе учета удовлетворенности потребителей образовательных услуг / Е.А.Лебедева, Г.Б. Скок // Университет: управление, практика и анализ. № 5, — 2005.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров. Под ред. Е.С. Полат. М.: Издат. центр «Академия», 2001.
4. Субетто А.И., Селезнева В.А. Качество образования как синтезатор проблем развития образования в России: мониторинг, квалиметрия, доктрина // Качество образования: концепции, проблемы: Материалы III международной науч.-метод. конф. — Новосибирск: НГТУ, 2000.

## О проблемах преподавания «инженерной графики» студентам, не имеющим базовых знаний по черчению

Рукавишников Екатерина Леонидовна, кандидат педагогических наук, доцент  
Академия имени К.А.Тимирязева (г. Москва)

В настоящее время преподаватели таких дисциплин, как «начертательная геометрия», «инженерная графика» отмечают то, что у большого количества студентов отсутствуют базовые знания по школьному предмету «черчение».

Мы не будем рассматривать исторический аспект преподавания предмета «черчение» в школе, так как в разные годы в российской педагогике он то возрождался, то отменялся, то отдавался под опеку математиков, то под опеку учителей изобразительного искусства. Итогом нестабильности отношения к предмету стало то, что студенты вузов находятся на разных уровнях восприятия пространства. Соответственно, изучавшие черчение в школе воспринимают новые знания более активно, заинтересованно и успешно. не изучавшие — отстают и вынуждены обращаться к репетиторам.

Не все педагоги высшей школы обременяют себя данной диспропорцией и сталкиваются в последствие с негативным отношением к предмету и с чертежами, выполненными «на заказ», то есть не самими студентами.

Преподаватель, который ставит своей целью добиться освоения предмета всеми студентами без исключения, начнет с определения начального уровня знаний в данной области. уровень подготовленности к восприятию одной из первоочередных инженерных дисциплин определяется на первом занятии с помощью творческого задания «Изобрази деталь, полученную в результате отсечения части ее по разметке». Полученный в итоге результат подтверждает наглядно разделение группы на студентов с развитым и не развитым пространственным воображением. В этом году это соотношение было 4:1. К тому же в группе могут быть студенты со средним специальным образованием, восстановившиеся из академического отпуска. Данную категорию студентов назовем первой группой, для них есть смысл составить индивидуальный график посещения занятий. Такой подход преподавателя оценивается студентами положительно, так как демонстрирует профессионализм педагога и к тому же позволяет успешным студентам больше времени уделить другим предметам.

Ко второй группе студентов отнесем тех, которые знакомы с предметом «черчение» в рамках школьной программы, задания для них более сложного уровня. В третью

группу входят те, кто ранее не изучали черчение и имеют неразвитое пространственное воображение.

Нивелирование знаний и умений по предмету происходит за счет оптимально подобранных для каждой подгруппы заданий. это отдельная тема исследования.

Отследить результат дифференцированного подхода помогает прием «двойного оценивания». Он заключается в том, что педагог ведет две ведомости успеваемости учащихся. В одной ведомости оценки/баллы за графические работы. Их в семестре примерно 8–10. Во второй ведомости выставляется оценка/баллы за решение мини-графических заданий на практическом занятии. Данные задания подобраны к каждой теме, предполагают решение их в виде эскиза в течение ограниченного времени.

Именно эти задания наиболее информативны в плане усвоения учащимися определенной темы дисциплины, они также исключают помощь извне, мотивируют на вдумчивое, осмысленное усвоение предмета.

Раздельное оценивание теоретических знаний и умения хорошо чертить дает интересные результаты. Например, студент, занявший первое место по теории, оказался на одиннадцатом месте по качеству выполнения чертежей (домашней самостоятельной работы). Это говорит о том, что студент все понимает, но ручное умение у него отстает. Освоение компьютерных программ позволит исправить эту диспропорцию. Первый по выполнению чертежей находится на десятом месте по теоретическим знаниям. Этот результат дает право сомневаться в самостоятельности выполнения студентом чертежей. Самый убедительный результат у студента, который находится на девятом месте и по выполнению чертежей и по теоретическим знаниям. В подобном подходе осмысления полученных результатов достаточно много информации для преподавателя, которую он и использует в планировании своей дальнейшей педагогической деятельности.

Таким образом, прием «двойного оценивания» исключает ошибку в оценивании педагогом истинных знаний и умений студентов по дисциплине «инженерная графика», «начертательная геометрия», позволяет добиться самостоятельного выполнения чертежей студентами, возрождает заинтересованное и позитивное отношение к предмету.



## Организация лабораторного практикума при изучении физики в вузе

Семенюк Елена Александровна, кандидат педагогических наук, доцент  
Московский государственный медико-стоматологический университет

Потребности современного быстро развивающегося общества обращаются в высшую школу с необходимостью коренной реформы в системе подготовки будущих специалистов. Современные выпускники должны быть инициативными, предприимчивыми, уметь определять, выбирать лучшие и оптимальные решения, варианты из тех, что предоставляет им действительность. В современных условиях недостаточно быть просто начитанным и образованным человеком, необходимо творчески реализовывать свои знания и умения для решения старых проблем в новых условиях.

Современный уровень подготовки будущих специалистов требует развития у них исследовательских навыков работы, что можно осуществить в процессе изучения технических дисциплин, методами лабораторного практикума. Современная физика это часть общечеловеческой культуры, характеризующая интеллектуальный уровень общества, степень понимания основ мироздания. Физика по-прежнему сохраняет роль лидера естествознания, определяя стиль и уровень научного мышления человечества. Именно физика наиболее полно демонстрирует способность человеческого разума к анализу любой сложной ситуации, введению языка для описания этой ситуации, выявлению ее фундаментальных качественных и количественных аспектов и доведению уровня понимания до возможности теоретического предсказания характера и результатов ее развития во времени. Важно на ранних стадиях физического образования закладывать у учащихся развитие универсальных навыков исследовательской деятельности к проведению комплексных теоретико-экспериментальных исследований по разработке физических и математических моделей. Именно в процессе изучения физики происходит формирование научного типа мышления, которое является универсальным, обеспечивает объективность результата в любой деятельности.

Процесс изучения курса физики в высшей школе является сложным и многогранным процессом, состоящим из основных направлений: лекционные занятия, практические занятия и лабораторный практикум. Лабораторные работы являются одним из важных звеньев учебного процесса. При изучении курса физики, физических законов и закономерностей, крайне важна экспериментальная работа, экспериментальные исследования. Безусловно, лабораторный практикум в вузе должен быть многоуровневым, содержащим лабораторные работы разного уровня, различающиеся сложностью решаемых предметных и дидактических задач, методикой их проведения. На лабораторных занятиях осуществляется интеграция теоретико-методологических знаний и практических умений студентов в условиях той или иной степени

близости к реальной профессиональной деятельности. Именно на лабораторных занятиях в физических лабораториях студенты получают навыки экспериментальной работы, учатся обращаться с приборами, пользоваться измерительными приборами, самостоятельно делать выводы из полученных опытных данных, обрабатывать полученные результаты, пользоваться справочной литературой, и все это, конечно, способствует более глубокому, полному и осознанному пониманию теоретического материала, что необходимо для дальнейшего процесса обучения и самостоятельной работы. Именно лабораторный практикум обеспечивает наиболее благоприятные условия для учебно-исследовательской деятельности, развития творческого потенциала студентов, а также развитие коммуникативных способностей будущих специалистов.

Но, несмотря на важность лабораторного практикума в процессе изучения физики, многие преподаватели встречаются с рядом проблем, основной из которых является отсутствие заинтересованности, пассивности со стороны студентов при выполнении лабораторного практикума. Студенты с нежеланием посещают данные занятия, относятся к ним как к некоторой «халюве», связанной с тем, что на этих занятиях можно ничего не делать, а затем списать полученные данные и результаты лабораторной работы, неосознанно и безынициативно выполняют работы, и что особенно важно, несерьезно относятся к сдаче, защите выполненной лабораторной работы преподавателю. Конечно, мы не захватываем ряд проблем, связанных с материальным обеспечением физических лабораторий в которых осуществляется лабораторный практикум. Безусловно, это немаловажная проблема, но в рамках нашего исследования мы ограничиваемся обсуждением вопроса организации проведения физического лабораторного практикума с методической точки зрения.

На основании вышесказанного, нам кажется целесообразным пересмотр методики проведения физического лабораторного практикума в вузе, необходимо ввести новые методы и методики организации лабораторного практикума, способствующие повышению сознательности процесса изучения физики, повышающие эффективность процесса обучения, и самое главное, способствующие активизации познавательной деятельности студентов и их заинтересованность в данном предмете.

Таким образом, нами была разработана методика проведения лабораторного практикума в высшей школе при изучении курса физики. На наш взгляд данная методика способствует активизации познавательной деятельности студентов, стимулирует их систематическую и регулярную работу в течение всего семестра, способствует развитию

навыков работы с учебной и справочной литературой, и что немало важно, развивает умение работать самостоятельно.

В предлагаемой нами методике проведения лабораторных работ были выделены следующие этапы занятия:

- проверочный тест;
- выполнение лабораторной работы;
- оформление лабораторной работы;
- защита лабораторной работы.

В начале лабораторного занятия выполняется проверочный теоретический тест, состоящий из 5 вопросов. Цель проводимого теста заключается в определении степени подготовленности студента к данной лабораторной работе, владение им теоретическим материалом выполняемой работы. Тест должен содержать теоретические вопросы уровня воспроизведения, в которых отражается основное содержание и смысл данной проводимой работы. Подготовка к данному тесту должна помочь студенту в раскрытии смысла проводимого эксперимента, оценить особенности выполняемой лабораторной работы и ее специфику, а также обозначить итоговые результаты эксперимента. Данный проверочный тест можно проводить как в устной форме, так и в письменной, на усмотрение преподавателя. В идеале конечно, если данный тест проводится с помощью компьютерного тестирования, который сразу оценивает подготовленность студента. Данный теоретический тест является своеобразным пропуском к проведению лабораторной работы, если студент показывает плохие результаты по подготовке теоретического материала, он не допускается к выполнению эксперимента. На данный этап занятия отводится от 5 до 15 минут.

Затем у каждого студента проверяется наличие бланка лабораторной работы, который представляет собой план-конспект лабораторной работы со всеми основными таблицами, законами и графиками. При отсутствии бланка лабораторной работы студент также не допускается к выполнению работы. Данное требование вводится в основном, для экономии времени при выполнении лабораторной работы.

Следующим, основным этапом занятия является выполнение работы. Группа студентов разбивается на пары по 2–3 человека (число студентов в группе может варьироваться от 2 до 5 человек, в зависимости от количества проводимых работ и от общего числа студентов в группе). Но мы бы порекомендовали не создавать группы студентов для выполнения лабораторной работы более 5 человек, в этом случае вероятность, что кто-то из студентов будет бездельничать очень велика. Таким образом, разбив студентов на группы, они приступают к выполнению лабораторного эксперимента согласно предписаниям данной лабораторной работы. В зависимости от сложности выполняемой лабораторной работы обычно на данный этап занятия выделяют от 30 до 40 минут рабочего времени.

Следующим этапом лабораторного занятия является оформление работы, проведение соответствующих расчетов, построение графиков (если это определено в за-

дании проводимого эксперимента), подведение и оформление выводов. Оформление лабораторной работы производится каждым студентом индивидуально, в специальной тетради, в которых выполняются только лабораторные занятия. На этот этап занятия отводится до 15 минут рабочего времени. После выполнения и оформления, лабораторная работа сдается на проверку преподавателю.

Заключительным этапом занятия является защита лабораторной работы. Данный этап занятия проводится в виде индивидуальной беседы между преподавателем и студентом. Собеседование может проводиться также в виде тестирования, или в форме устного собеседования, или письменного опроса. Выбор той или иной формы контроля главным образом определяется количеством студентов в группе, общей подготовленностью студентов, уровнем развитых навыков и способностей студентов. Следует отметить, что данный этап лабораторного занятия является самым напряженным и интенсивным, так как за небольшой промежуток времени преподаватель должен оценить степень усвоения студентом лабораторного материала, определить уровень понимания изученного материала, выявить недостатки и пробелы в знаниях студента по данной тематике. А также проверить произведенные вычисления в соответствии с требованиями выполняемой работы, оценить правильность сформулированных выводов по окончании эксперимента. Конечно, такую защиту лучше проводить в виде компьютерного тестирования, по окончании которого студенту выставляется итоговая оценка за выполнение данной лабораторной работы. В случае, если такой возможности нет, можно провести устную беседу со студентом, которая может состоять в виде теоретических вопросов на основные законы, закономерности и формулы, на основании которых проводится данный эксперимент, или же в подтверждение которых проводилась данная лабораторная работа. По окончании защиты лабораторной работы преподаватель определяет, сдана или не сдана данная работа, выставляет оценку согласно требованиям вуза. В случае, если студент не защищает выполненную работу, ее сдача переносится на следующее лабораторное занятие, и на усмотрение преподавателя и по желанию студента, следующее занятие студент может начать не с проверочного теста к новой лабораторной работе, а с защиты старой, не сданной лабораторной работы. Накопление студентом не сданных лабораторных работ ведет к понижению возможности получения вовремя зачета по физике, и соответственно к невыходу студента вовремя на экзаменационную сессию.

В заключение студенты получают домашнее задание, которое состоит в названии следующей лабораторной работе, указывается список литературы, которую необходимо изучить к следующему лабораторному занятию.

Таким образом, разработанная нами методика (таблица 1) проведения лабораторных работ создает эффективные условия для стимуляции приобретения знаний, за-

ставляющее студентов во время семестра систематически изучать теоретические вопросы дисциплины, регулярно готовиться к занятиям. Конечно, данная методика ведет к

дополнительной нагрузке преподавателя, поскольку в достаточно ограниченный промежуток времени преподаватель должен оценить каждого студента индивидуально.

Таблица 1

	Структура лабораторного занятия	Содержание лабораторного занятия	Время, отводимое на соответствующий этап лабораторного занятия
Лабораторная работа по физике	<ul style="list-style-type: none"> <li>• проверочный тест;</li> <li>• наличие бланка лабораторной работы;</li> <li>• выполнение лабораторной работы;</li> <li>• защита лабораторной работы</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 5 теоретических вопросов</li> </ul>	5–15 мин 3–5 мин
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• выполнение лабораторной работы;</li> <li>• защита лабораторной работы</li> <li>• домашняя работа</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 5–7 теоретических вопросов</li> <li>• название работы и литература к следующей лабораторной работе</li> </ul>	30–40 мин 20–30 мин 3 мин

## Развитие экономического мышления студентов вуза как основа формирования их активной гражданской позиции

Степанова Татьяна Викторовна, ст.преподаватель  
Нижегородский государственный педагогический университет

Изучение основ рыночной экономики в настоящее время является обязательным компонентом высшего образования в России. Экономика как учебная дисциплина входит в блок социально-гуманитарных дисциплин и преподается студентам педагогических вузов на всех факультетах. Не вызывает сомнения необходимость формирования знаний о принципах функционирования рыночной экономики, развития у студентов экономического мышления, адекватного современным условиям. Вместе с тем, на наш взгляд, содержание преподаваемого курса, заданное государственным стандартом высшего профессионального образования, недостаточно отвечает задаче формирования гражданской позиции учащихся, умения самостоятельно делать осознанный выбор в конкретных ситуациях и нести ответственность за свой выбор.

Закономерно, что с переходом к рыночным принципам хозяйствования дисциплина марксистской политической экономии была заменена отвечающим запросам новой экономической системы курсом экономической теории, основой которого является западная экономикс, ее центральное направление — «мэйнстрим». На наш взгляд, экономикс не отличается философской глубиной познания экономических законов, не рассматривает своеобразие проявления их в хозяйственной жизни различных народов, ограничиваясь математическим моделирова-

нием экономических явлений, характерных для стран с развитой рыночной экономикой. Теоретическая экономикс должна, прежде всего, опираться на философию, которая призвана обеспечить обучение людей мышлению, технологии принятия решений о качестве тех или иных объектов [2, 159].

Преподаваемый курс экономической теории не предполагает подробное изучение иных, не совпадающих с экономикс точек зрения. Ограничиваясь констатацией их наличия, экономикс предлагает изучение моделей поведения человека экономического, предпринимателя и фирмы с единственной целью — максимизация прибыли. О том, что люди как определенная совокупность, общество, ведут себя несколько иначе, экономикс предпочитает не упоминать — такое поведение не поддается моделированию, а более глубокий анализ экономикс не доступен. Западная мысль изгоняет всякое упоминание о несправедливости современного общества, о существовании социального паразитизма, грабительства, эксплуатации. По мнению А.Г. Войтова, «широкое распространение экономикс свидетельствует не об ее истинности, а о могуществе тех, чьи интересы она защищает. Главная ее идеологическая функция — манипулирование сознанием людей с тем, чтобы они не боролись за свои интересы». Тем самым она выполняет функцию апологетики современного экономического строя [2, 148].

Традиционная экономическая теория не в состоянии ответить на следующие вопросы: «Почему рыночный механизм не всегда действует в интересах большинства членов общества?», «Как данный механизм используется для достижения целей небольшого числа влиятельных лиц или групп?», «Почему существуют неэффективные экономические системы?». В таких условиях акцент на математическом моделировании вредит пониманию всей экономики. Можно констатировать, что экономикс — не общая теория экономики, а прикладная экономическая наука о наиболее развитой сегодня форме рынка. Существует мнение, что в таком виде она нужна только ограниченному числу профессионалов, а не широкой общественности, «99% экономикс не нужны 99% населения» [2, 148].

По мнению Автономова В.Г., «главной внутренней причиной, порождающей постоянные кризисы экономической науки, является противоречие между ее притязанием на общественную полезность и абстрактным характером ее построения».

Преподавательский опыт показывает, что мышление «человека экономического», понимание своей личной выгоды как единственной цели, предназначения своей жизни формируется достаточно просто. Практические навыки в области предпринимательства, умения просчитать свои доходы и прибыль приобретаются также без особых затруднений. Однако такой подход не располагает к рассуждению о необходимости проявлять поддержку, оказывать помощь слабым, задумываться о судьбе своего народа, анализировать проводимую правительством экономическую политику; не формирует у студентов активной гражданской позиции.

А между тем, последствия проводимой сегодня экономической политики, базирующейся на неолиберальных убеждениях, не могут оставить равнодушным настоящего гражданина, патриота своей страны. Ситуация в российской экономике не просто тревожна, под угрозой действительно стоят национальная безопасность страны и само выживание Российской Федерации как суверенного государства: «Перед нами снова угроза оказаться беспомощными свидетелями деградации великой державы. Россия не может позволить себе еще один период безвременья, после которого страна окончательно успокоится на задворках цивилизации...речь идет о самом выживании России, по крайней мере, в ее нынешних геостратегических параметрах...» [4, 22].

Как известно, заблуждения теоретиков могут иметь крайне негативные последствия в виде результатов проводимой на их основе экономической политики. В начале переходного этапа утверждалось, что экономическая политика, основанная на принципах экономикс, *laissez-faire*, обеспечит быстрый подъем и процветание стране, столь долго управляемой на основе иного мировоззрения. Однако за прошедшие почти два десятилетия не удалось добиться каких-либо впечатляющих успехов. Предприниматели, взращенные на почве эконо-

микс, не обеспечивают обещанного экономического процветания.

Как справедливо отмечает А.Б. Любинин, очень скоро после старта постсоветских радикальных преобразований обнаружилось, «что без специфических управленческих усилий «федерального центра» становятся невозможными любые формы общенациональной консолидации населения и поддержание хоть какой-либо социальности экономической жизни, неудержимо нарастают тенденции к территориальной дезинтеграции и политическому распаду «нового независимого государства». Изначально ярко проявились также полное отсутствие у доморощенной крупной буржуазии национального самосознания, ее отношение к России исключительно как к своей «экономической (рыночной) родине» [4, 23].

Даже сторонники либеральных принципов в экономической политике справедливо заключают, что проводимый курс ныне воплотился в ситуации, когда «слишком многое располагает к инерции и загниванию» и «надежд на обновление сейчас, возможно, даже меньше», чем двадцать лет назад [4, 23]. Действительно, результаты проведенной реформы плачевны: в мировом экономическом пространстве Россия позиционируется исключительно как экспортер сырьевых ресурсов. Экспорт нефти и газа в значительной степени формирует ее ВВП и государственный бюджет. В тоже время до 40% требуемого продовольствия Россия вынуждена ввозить из других стран, между тем, считается, что угрозу экономической безопасности любой страны представляет импорт продовольствия в размере 28% от совокупных потребностей в нем [5, 296].

Беспрецедентным в 90-х годах и в начале нового десятилетия стало бегство капитала из страны. По разным оценкам, за границу выведено 200–500 млрд. долларов, при этом приток иностранных инвестиций был в 3–4 раза меньше оттока капитала из страны. Практически перестала существовать текстильная промышленность, страна вынуждена закупать продукцию этой отрасли в таких странах, как Беларусь, Италия, Франция и ряде других стран [5, 292].

Не вызывает сомнений, что в сложившихся условиях первоочередной становится задача смены вектора развития — преодоления избыточной зависимости от экспорта сырья с выходом в экономику знаний, наукоемких производств, высоких технологий и интенсивных инноваций. Надо полагать, что при этом в большей степени экономическая политика будет опираться не на советы западных идеологов, международных финансовых организаций, а строится с учетом специфики экономики России, особенностей ее социально-экономического развития, традиций, менталитета.

Политика, основанная на теории радикально-либералистского направления научной мысли, не оправдала себя в российских условиях, и прошедшие двадцать лет — срок достаточный для адекватной оценки социально-экономического положения нашей страны, осоз-



нения характера ее отвергнутого прошлого и ее «получившегося» настоящего, а главное, для выявления ее реальных перспектив. Однако по-прежнему теоретики свободного рынка позиционируют себя как победители в историческом споре идеологий: «Либеральная идея уже успела материализоваться в нашей стране в виде Конституции РФ и федеральных законов, в виде организации политического процесса, повседневного мироощущения людей и фактической ориентации большинства СМИ» [4, 21]. Для преодоления нависших угроз по-прежнему предлагается старый рецепт: минимизация роли государства в экономике, которое объявляется «главным ограничителем развития». Хотя «его стимулирующие действия могут быть локально полезными, — пишут авторы доклада Института современного развития «Россия XXI века: образ желаемого завтра» о роли государства, — в целом это попытка форсировать мотор при заблокированных тормозах». Очевидно, что такой подход, не отличается новизной и, к сожалению, теоретически не только не отвергается действующими федеральными властями, но и в большей мере соответствует их мировоззренческим устоям [4, 22].

Безусловно, для изменения курса экономической политики необходимо его глубокое теоретическое обоснование с привлечением экономистов различных взглядов. Вместе с тем, не менее важно и экономическое просвещение граждан, которые должны уметь сделать самостоятельный грамотный выбор в пользу того или иного варианта экономического развития. Еще в 18 веке министр финансов Ж. Тюрго писал о необходимости образования широких народных масс, ибо незнание ведет к косности и сопротивлению «даже таким переменам, которые направлены на улучшение их жизни» [2, 66].

Исследователи социально-экономических процессов в России отмечают, что пока еще, полагаясь на своих руководителей, народ до сих пор не задумался с должной мерой

серьезности над проблемой настоящего и будущего «либеральной России». В массовом сознании конфликтно переплетаются как «пережитки социализма», так и появившиеся «нажитки капитализма». По образному выражению одного из известных рок-музыкантов, «Россия — это не географическое понятие, а черная дыра, где гуляют по кругу все времена и все эпохи: в людях, в экономике, человеческих отношениях» [4, 39.]

Очевидно, насколько значима и ответственна в таких условиях роль экономического образования. Особенно для студентов педагогических вузов, которые сами в недалеком будущем будут учить школьников умению анализировать события и явления в экономике и принимать самостоятельные решения, воспитывать мыслящих людей, без которых невозможно гражданское общество.

В условиях определенных требований, предъявляемых государственными образовательными стандартами к содержанию дисциплины и ограниченности лекционных часов, особенно остро ощущается необходимость в новых качественных учебниках по экономической теории, в которых нашлось бы место не только западной экономике, но и другим имеющимся в настоящее время подходам к экономическим проблемам. Однако «смутное время» вызывает и смуту в умах ученых-обществоведов, во многих современных учебниках «философы и экономисты живут как будто на различных планетах». В результате, по признанию М. Блауга, экономисты нередко похожи на «лживых пастырей» [2, 168].

Существенно раздвинуть содержательные и временные рамки учебников, развить самостоятельность и активизировать мышление студентов, воспитать в них вкус и умение работать с информацией помогают учебная исследовательская (научная) работа, защита рефератов по выбранной теме, подготовка и дискуссионные обсуждения подготовленных сообщений по актуальным темам мировой и российской экономики.

#### Литература:

1. Будахина Н.Л. Актуальные проблемы повышения эффективности преподавания экономических дисциплин в переходный период // Экономика в школе. — 2008. — №1/2.
2. Войтов А.Г. История экономических учений — 3-е изд., перераб. и доп. — М.:Издательско-торговая корпорация «Дашков и Ко», 2008. — 200 с.
3. Ковынева Л.А. О воспитании экономического мышления школьников // Экономика в школе. — 2006. — №4.
4. Любинин А.Б. Какие времена — такие и прогнозы (о докладе Института современного развития «Россия XXI века: образ желаемого завтра» и статье В.Н.Лексина Либеральная Россия как реальность и как перспектива) // Российский экономический журнал. — 2010. — №3. — с. 21
5. Международные экономические отношения. Международный бизнес: учебник. — Ростов н/Д: Феникс, 2009. — 571 с. — (Высшее образование)

## Некоторые аспекты преподавания дисциплины «Разработка и стандартизация программных средств» для специальности «учитель математики и информатики»

Федяев Александр Андреевич, ст.преподаватель;

Федяева Елена Михайловна, ст.преподаватель

Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова

В общеобразовательных учебных заведениях задача программно-технического сопровождения информационно-образовательной среды, как правило, возлагается на учителя информатики, который должен иметь соответствующую подготовку по данному направлению, т.е. обладать необходимым уровнем профессиональной компетентности в области как программного обеспечения и сопровождения его, так и навыками обслуживания аппаратного обеспечения. Решение этой задачи может достигаться как путем подготовки в рамках государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ГОС ВПО), так и в рамках дополнительного образования.

Дисциплина «Разработка и стандартизация программных средств» включена в учебный план как дисциплина дополнительной специальности. Она является продолжением дисциплин «Информатика», «Базы данных», «Языки и методы программирования» и «Информационные системы». Курс «Разработка и стандартизация программных средств» является одной из заключительных дисциплин, завершает цикл программирования и цикл дисциплин посвященных программному обеспечению, и опирается на знание студентов в области алгоритмизации и основ программирования, а также на знания некоторых разделов теории вероятностей и математической статистики.

Фундамент курса составляет изучение основных понятий, стандартов и процессов разработки программного обеспечения. От студентов требуется не только знание определений тех или иных понятия и их свойств, но и умение приводить соответствующие примеры. Владение основными понятиями информатики позволяет не только успешно освоить данный курс, но и, в случае необходимости, расширить и углубить в дальнейшем свои знания в области разработки и стандартизации программных средств.

Целью данного курса является ознакомление студентов с современными методами и технологиями разработки программных средств с применением современных методов и стандартов и возможностью применения полученных знаний в будущей профессиональной деятельности.

В результате изучения курса студенты должны получить представление о современных методах и стандартах, применяемых при разработке различных программных средств, а также овладеть практическими навыками применения полученных знаний.

В ходе изучения дисциплины ставятся следующие задачи:

- ознакомить с правовой базой разработки программных средств,
- ознакомить с системой стандартов; дать общие сведения об организациях по стандартизации,
- ознакомить студентов с моделями разработки программ,
- ознакомить с базовыми знаниями в области современных методов анализа, проектирования и тестирования программного обеспечения.

Изучение дисциплины предусматривает чтение курса лекций, проведение практических занятий и лабораторных работ. После обучения студенты сдают экзамен.

Для максимального усвоения дисциплины рекомендуется изложение лекционного материала с элементами обсуждения. В качестве методики проведения практических занятий можно предложить семинар и проведение лабораторных работ.

Принципами отбора содержания и организации учебного материала являются, во-первых, принцип единства теории и практики, предполагающий изучения теории и решения практических задач для закрепления теоретического базиса. Во-вторых, понятия и конструкции, используемые в курсе, отбираются таким образом, чтобы наиболее ярко показать всю многогранность процесса создания программного средства и подчеркнуть роль стандартов в жизненном цикле программных средств.

На практике, прежде чем приступить к основному материалу дисциплины необходимо вспомнить и закрепить основополагающие определения. Данная дисциплина в первую очередь опирается на программное обеспечение — понятие «программы», понятие «программного обеспечения», а также на два вида классификаций программного обеспечения — по способу распространения и по назначению. Вспомнить и закрепить нужный материал можно путем проведения лабораторных работ по темам «Классификация программного обеспечения по назначению» и «Классификация программного обеспечения по способу распространения». Для усложнения задачи можно эти две работы объединить, это делается, прежде всего, для того чтобы студенты смогли сопоставить те знания, которые они приобрели в ходе работы с компьютером, с теми определениями и теми классификациями, которые они изучили на лекциях.

Исследования показали, как бы хорошо студент не владел определениями в области программного обеспечения в теории, на практике только 10% учащихся с ходу могут назвать примеры на каждый вид программного обеспечения, 20–30 % могут безошибочно самостоя-

тельно найти примеры на каждый вид программного обеспечения, остальные же студенты справляются с поставленной задачей, прибегнув к помощи других студентов или преподавателя.

Следующим этапом практических работ по дисциплине является обзор многообразия программных средств одинакового назначения. Этот шаг необходим для дальнейшего рассмотрения жизненного цикла программных средств. Для удобства реализации обзора возможно использование виртуальных машин.

Виртуальная машина (англ. Virtual machine, VM) — это вычислительная среда, набор ресурсов и правил работы, которая формируется с помощью программного обеспечения в некой другой вычислительной среде. Наиболее популярными виртуальными машинами являются: VMWare Workstation, Microsoft VirtualPC, VirtualBox и др.

Наряду с понятием виртуальной машины, рассматривается и более узкое понятие *виртуальный компьютер* — компьютер, существующий в среде виртуальной машины и имеющий характеристики типового физического компьютера, на который, также как и на реальный, можно установить операционную систему, эмулировать подключение периферийных устройств, выполнять настройку базовой системы ввода-вывода (BIOS).

Благодаря виртуальной машине один физический компьютер может служить базой для нескольких виртуальных компьютеров и предоставлять возможность для решения различных задач.

При работе с виртуальной машиной у пользователя возникает полная иллюзия того, что он работает с реальным компьютером. Таким образом, использование виртуальных машин помогает в процессе обучения будущих специалистов. При помощи виртуальной машины можно реализовать обзор программных средств одинакового назначения, например: продемонстрировать многообразие операционных систем и кроссплатформенность некоторых программ.

После обзора основных программных средств стоит провести лабораторные работы по темам «Качество программных средств» и серию лабораторных работ «Жизненный цикл». И только после рассмотрения на практике качества программных средств и жизненного цикла стоит переходить к созданию своего программного продукта.

В связи с тем, что данная дисциплина ориентирована на будущего учителя информатики, стоит обратить внимание на создание студентом «Программы — тестирования» или программы ориентированной на образование. Очень часто учащиеся в качестве своего программного продукта выбирают создание электронного учебника по какому-либо предмету школьного курса либо создание электронной системы контроля знаний.

В ходе создания программы студент реализует целый Проект. Перед учащимися ставится задача создать собственную программу, пройдя все этапы жизненного цикла

и описав каждый шаг создания. Реализовать свой Проект студент вправе на любом языке программирования при помощи любых программных средств. Также студенты могут выполнять проект группами от 2 до 3 человек. Такая деятельность поможет студентам закрепить на практике полученные теоретические знания, научиться составлять техническое задание, проводить тестирование программы.

И на этом этапе изучения дисциплины на помощь в очередной раз приходит виртуальная машина. В данном случае при помощи виртуальной машины возможно создание и отладка разрабатываемого программного обеспечения под различными операционными системами.

Работа над Проектом самая важная часть как лабораторных, так и домашних работ. Студент погружается в процесс разработки своего программного продукта. Работа над проектом позволяет студенту пройти каждый этап создания программного средства.

Первым и самым важным этапом работы над Проектом является создание технического задания. Техническое задание представляет собой документ, в котором сформулированы основные цели разработки, требования к программному продукту, определены сроки и этапы разработки.

Разработка технического задания выполняется в следующей последовательности. Прежде всего, устанавливают набор выполняемых функций, а также перечень и характеристики исходных данных. Затем определяют перечень результатов, их характеристики и способы представления. Далее уточняют среду функционирования программного обеспечения: конкретную комплектацию и параметры технических средств, версию используемой операционной системы и, возможно, версии и параметры другого установленного программного обеспечения, с которым предстоит взаимодействовать будущему программному продукту.

Техническое задание оформляют в соответствии с ГОСТ 19.106—78 на листах формата А4 и А3 по ГОСТ 2.301—68, как правило, без заполнения полей листа. Номера листов (страниц) проставляют в верхней части листа над текстом. Лист утверждения и титульный лист оформляют в соответствии с ГОСТ 19.104—78.

Техническое задание должно содержать следующие разделы:

- введение;
- наименование и область применения;
- основание для разработки;
- назначение разработки;
- технические требования к программе или программному изделию;
- этапы разработки;
- порядок контроля и приемки;
- приложения.

Далее проект выполняется согласно этапам жизненного цикла, по модели жизненного цикла выбранной самим студентом. Студенты опираются на стандарт ГОСТ Р ИСО/МЭК 12207—99, который не предлагает кон-

кретную модель жизненного цикла; модель жизненного цикла определяет сам студент или группа студентов, работающая над проектом.

Защита Проекта заключается в предъявлении преподавателю полученных результатов в виде полного отчета по проделанной работе: в печатном виде по документированию программного средства и электронном виде программы, а также в предоставлении доклада с презентацией.

Каждый этап можно защищать отдельно, по завершении полной работы над Проектом делается доклад.

В целом, особенностью курса является тот факт, что подобрать программное обеспечение для изучения процесса разработки достаточно сложно. Основное внимание уделяется сопровождению и документации программного продукта, при этом основная ставка делается на создание собственного программного продукта.

#### *Литература:*

1. Тормасов А. «Виртуализация операционных систем», Журнал «Открытые Системы», №01/2002, «Открытые Системы», Москва.
2. Гагарина Л.Г., Кокорева Е.В., Виснадул Б.Д. Технология разработки программного обеспечения. — М. «ФОРУМ»: ИНФ А-М, 2008. — 400 с.

## **Правовая компетентность в профессиональной деятельности преподавателя высшей школы**

Хасия Татьяна Владимировна, аспирант

Волжский государственный инженерно-педагогический университет (г. Нижний Новгород)

Модернизация современного общества несет в себе качественные изменения в социокультурной сфере, по сути дела формируя новый тип социума. Можно отметить увеличение степени свободы в отношениях между социальными структурами и социальными агентами в настоящий период, что приводит нас к мысли о растущей индивидуализации. Однако данный процесс чреват рисками, носящими одновременно локальный и глобальный характер, причем производство рисков характерно для всех сфер общества, в том числе образовательного пространства.

Модернизация системы образования в Российской Федерации на современном этапе обуславливает возрастание социально-правовой активности педагогических работников, что влечет за собой необходимость развития сознательной основы правомерного поведения участников образовательного процесса с целью снижения вероятности возникновения рисков в данной среде. Динамичное обновление законодательства, постоянные нововведения общественной практики формируют необходимость особого внимания к проблеме правовой подготовки педагогических кадров всех уровней.

Правовая компетентность преподавателя высшей школы определяется

уровнем его правосознания и правовой активности, проявляемыми в рамках определенного коллектива. Основу такой его компетентности составляют система знаний и понимания права, а также действий в соответствии с ними. Поэтому повышение профессиональной компетентности преподавателей — одна из ключевых проблем современного образования.

Перед современным преподавателем стоит задача освоения прав и свобод человека, перевоспитания самого себя, т.е. осмысления собственных ценностей, идеалов, освоения нравственных правовых норм. Он должен быть готовым к участию в формировании правовой культуры студента, созданию особого правового пространства развития его личности, как свободного человека, последовательно защищающего свои права и не посягающего на права другого. Необходимость непрерывной правовой подготовки педагогических работников также обусловлена очевидным ускорением темпов общественного развития, смены его цивилизационных основ, среди которых ведущее место занимает приоритет прав человека, личности. Право наряду с идеями, ценностными ориентирами, наукой, искусством, образованием выступает важнейшим компонентом цивилизации.

Проблема формирования поколения, уважительно относящегося к законам, умеющего не только использовать правовые знания в своей деятельности, но и защищать их, порождают общественную потребность в создании специальной методики правовой подготовки преподавателя высшей школы на различных этапах вузовского и послевузовского образования. Быстрая смена нормативной правовой базы российского образования требует особого отношения к рассмотрению этих вопросов в процессе повышения квалификации преподавателя вуза. Попытка совершенствования методики преподавания правовых дисциплин, разработка специальных правоведческих курсов для педагогов была предпринята еще в конце 70-х годов XX века. Однако уже к началу 90-х годов обозначились противоречия, которые касались уровней усвоения



правового содержания в учебном процессе и отношением к нему субъектов этого процесса, между фактическим уровнем правовой компетентности педагогов и социально-экономическими условиями работы педагога. Ситуация практически не изменилась до настоящего времени. Введенные в 1994 году Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования по педагогическим специальностям в части правовой подготовки не претерпели существенных изменений. Дидактический аппарат правовых дисциплин пополнился дополнительными учебными единицами только в 2004 году, не изменив при этом методические основы их преподавания. В системе послевузовского профессионального образования практикоориентированные курсы зачастую подменяются изложением содержания отраслей права, не затрагивая при этом проблем правового регулирования общественных отношений в сфере образования, характеристики правового статуса субъектов образовательной деятельности.

К настоящему времени имеется определенный научный фонд по обоснованию необходимости создания системы непрерывной правовой подготовки преподавателей, описанию ее отдельных компонентов, этапов реализации. Однако большинство исследований представляют собой не столько поиск организационного единства системы, сколько изучение подходов к ее построению, содержанию отдельных компонентов. Например, в последние годы в отечественной педагогике внимание исследователей уделено преимущественно проблеме формирования правовой культуры и правосознания будущих педагогов. В то же время по вопросам методики преподавания правовых дисциплин в вузе, организации правовой подготовки слушателей факультетов повышения квалификации, построения процесса правового обучения педагогов на основе принципов непрерывности и преемственности, специфики правового сопровождения педагогов в период профессионального становления, построения моделей непрерывной правовой подготовки педагогов научные исследования практически отсутствуют.

В результате недостаточной теоретической разработанности системы непрерывной правовой подготовки педагогических кадров и ее особой практической значимости для формирования гражданского общества и реализации конституционного положения об обеспечении и защите прав и свобод человека сложился целый ряд противоречий:

- между потребностью в педагогах с высоким уровнем правовой подготовки и существующей практикой их правового образования, не позволяющей в полной мере удовлетворить запросы субъектов образовательных правоотношений;
- между необходимостью опережающего характера правового
- образования и традиционностью подходов к построению его содержания в системе профессиональной подготовки;

— между постоянно возрастающим объемом информации предлагаемой к изучению и преобладанием объяснительно-иллюстративных и репродуктивных методов правовой подготовки педагогов;

— между предоставлением свободы в отборе содержания правовых

дисциплин и ограничениями его реализации, возникающими в силу отсутствия необходимых средств обучения, недостаточной подготовленности преподавательского корпуса по вопросам права в сфере образования.

В современных условиях, когда существенным образом изменились не только методы регулирования прав и обязанностей педагогических

работников, но идет динамичное обновление законодательства в сфере образования, осуществление диверсификации образовательных программ правового образования требует формирования концептуальных основ. Их реализация позволит сформировать систему правовой подготовки педагогических кадров, содержание правового обучения специалистов адекватное социально-правовой реальности.

Следует отметить, что проблема рассогласования запросов общества к уровню правовой компетентности педагога и имеющимися в настоящее время моделями правовой подготовки до сих пор не решена также в силу недостаточности изученности сущностной стороны объекта, его свойств, закономерностей, принципов конструирования содержания правового образования, функций, технологии его реализации. Ведь даже сам термин «модернизация образования» установлен правовыми документами и введен в практическое употребление фактически явочным порядком, без должного научного, методологического обоснования. Практически наблюдения показывают, что уровень правовой компетентности преподавателя высшей школы, не выдерживает никакой критики. Это приводит к выводу о необходимости включения в программы высшего профессионального образования дисциплины «Правовое обеспечение образовательной деятельности». В качестве ключевых могут быть выбраны следующие вопросы.

1. Нормативно-правовые и организационные основы деятельности образовательного учреждения ВПО, включая рассмотрение понятия правового статуса, видов вузов, их аккредитации, аттестации, лицензирования.
2. Правовые основы финансирования и финансовой деятельности вузов, включая ведение вузами предпринимательской деятельности.
3. Управление качеством образования.
4. Регулирование труда научно-педагогических работников вузов с учетом последних изменений, внесенных в Трудовой Кодекс Российской Федерации. Очевидно, что в условиях качественных изменений уровня жизни человека, обновления структуры правовых компетенций субъектов образовательной деятельности — система непрерывной правовой подготовки педагогических работников сможет успешно выполнять функции эффективного средства

развития профессиональной компетентности педагогов, лишь в том случае, если будет разработана концепция правовой подготовки преподавателя вуза, оптимально сочетающая в себе многообразие и изменчивость, свойственные образовательным системам, и необходимые ограничения, учитывающие традиции правового образования в России. Кроме того, правовая подготовка научно-педагогических работников должна осуществляться поэтапно в рамках специально разработанных учебных программ.

В современных условиях крайне необходима оптимизация структуры и содержания правового образования научно-педагогических работников на основе непрерывности образовательного процесса, преемственности учебных программ, разработанных на основе специально отобранных андрагогических технологий. Таким образом, условия обновления информационной базы образования, интенсивного развития и взаимодействия мирового, федерального и регионального образовательного пространства, смена цивилизационных основ общественного развития, влияющих на подготовку личности, способной не только к творчеству и универсальному общению, но и к тому, чтобы быть носителем социальных функций, адаптироваться в контексте современных цивилизационных процессов, самостоятельно определять содержание собственного правового образования, формируют необходимость непрерывной правовой подготовки педагогических работников. Существенным моментом правовой подготовки является организация изучения правовых дисциплин на протяжении всего периода обучения в вузе, а также на всех этапах послевузовской подготовки научно-педагогических кадров на основе последовательного усложнения их содержания и целевой направленности на специфику профессиональной деятельности. Вузовский этап правовой подготовки рассматривается как базовое правовое обучение педагога, которое на этапе послевузовского образования получает свое дальнейшее углубление и развитие в соответствии с профилем педагогической работы специалиста.

Формирование содержания правовой подготовки зависит от комплекса профессиональных задач, решаемых педагогическим работником, уровня его правового образования, состояния учебно-методического комплекса правовых дисциплин. Успешность реализации системы непрерывной правовой подготовки педагогов определяется следующими условиями:

- определение целей, отбор содержания, форм и методов правового образования на каждом уровне профессиональной подготовки;
- соотнесение построения содержания правовых учебных дисциплин с дисциплинами психолого-педагогической подготовки специалистов на всех этапах их профессионального обучения;
- планирование и организация этапов правового обучения в соответствии с задачами социализации личности преподавателя;
- внедрение интерактивных технологий, инновационных методов обучения;
- создание специальных учебно-методических комплексов по правовым дисциплинам.

Система непрерывной правовой подготовки педагогов направлена на формирование и развитие правовой компетентности педагогов, потребности правового самообразования, развитие правовой культуры педагога, создание условий для реализации ими ценностных правовых установок в педагогической практике.

Глубокий перелом в системе общественных отношений произошедших в нашей стране в конце века чрезвычайно остро поставил вопрос о создании адекватной правовой системы.

От уровня юридической деятельности в значительной мере зависит не только эффективное функционирование механизма правового регулирования, но и отношение рядовых граждан к праву и правовым институтам. Другими словами авторитет права и государства, уровень правового сознания правовой культуры населения во многом определяются профессионализмом юридических кадров.

#### *Литература:*

1. Редкин П.Г. Какое общее образование требуется современностью от русского правоведа? / Речь, произн. в торжест. собр. Моск. ун-в, д-ром прав., орд. проф. юрид. энциклопедии и гос. права, Петром Редкиным 15-го июня 1846 г. М.: Унив. тип., 1846. 106 с.
2. Бляхман Б.Я. Подготовка специалистов-юристов в условиях рыночной экономики // Право и образование. 2010. №1 с. 56–61.
3. Алексеенко В. Тенденции в развитии системы высшего образования // Власть, -2008. - №6. - с. 60–61.
4. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации образования / Э.Ф. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. 2005. №4. с. 23–29.

## Модели формирования информационной компетентности выпускников физкультурных вузов

Ходотова Марина Ивановна, аспирант;

Степченко Татьяна Александровна, доктор педагогических наук

Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского

В условиях глобальной информатизации общества конкурентоспособность выпускников вузов, в том числе и физкультурных, в значительной степени определяется уровнем их информационной компетентности. Поэтому в педагогике высшей школы актуальной является проблема разработки модели процесса формирования информационной компетентности.

Среди всего многообразия моделей процесса формирования информационной компетентности выпускников можно выделить два класса:

1. модели, разработанные с позиции системного подхода;
2. содержательно-деятельностные модели.

В основе построения системных моделей лежит внутренняя структура информационной компетентности. Но, поскольку структура и содержание информационной компетентности находятся в стадии разработки, то и каждый педагог при моделировании образовательного процесса в целях развития информационного поля выпускников конструирует свою схему.

Так Е.М. Зайцева выделяет три блока, отражающих сущность информационной компетентности (рис. 1). [3]

Данная модель позволяет определить основные направления работы по развитию информационной компетентности студентов физкультурного вуза, но в том случае, когда понятие информационной компетентности рассматривается с позиции ее технического компонента. На первый план выдвигаются те знания и умения работы с информацией, которые приобретаются с помощью ЭВМ: знание студентами принципов обработки информации и работы компьютерной техники, основных программных продуктов, используемых в процессе обучения и будущей профессиональной деятельности, (например, знание методов обработки результатов экспериментальных иссле-

дований в физической культуре и спорте и их реализацию с помощью компьютерных технологий); умения в области использования средств информационных технологий (например, владение компьютерными методами обработки данных спортивных измерений).

Предполагается, что студент должен стремиться к расширению своих знаний в части использования средств информационных технологий при решении профессиональных задач.

Более расширенный вариант модели формирования информационной компетентности, разработанной с позиции системного подхода можно выделить в исследованиях О.Н. Ионовой, Г.Б. Паршукова, В.В. Котенко и С.Л. Сурменко.

Рассмотрим модель, исследованную В.В. Котенко и С.Л. Сурменко (рис. 2).

Структуру информационной компетентности они дополняют новым блоком — педагогическая рефлексия, которая определяется отношением личности к себе и к миру, к своей практической деятельности и ее осуществлению. Для каждого из четырех компонентов описываются необходимые знания, умения и навыки. [4]

Исходя из целей нашего исследования, описанная модель, также может быть использована в качестве варианта модернизации процесса обучения будущих специалистов по физической культуре и спорту. В ее основу положена не только направленность на формирование «компьютерной компетентности», но и на развитие способностей личности извлекать знания из информации с помощью различных информационных инструментов.

В структуре любой педагогической системы четко просматриваются два исходных понятия: дидактическая задача и технология ее решения. В структуре дидактической задачи, как и задачи в любой сфере человеческой деятель-



Рис. 1.

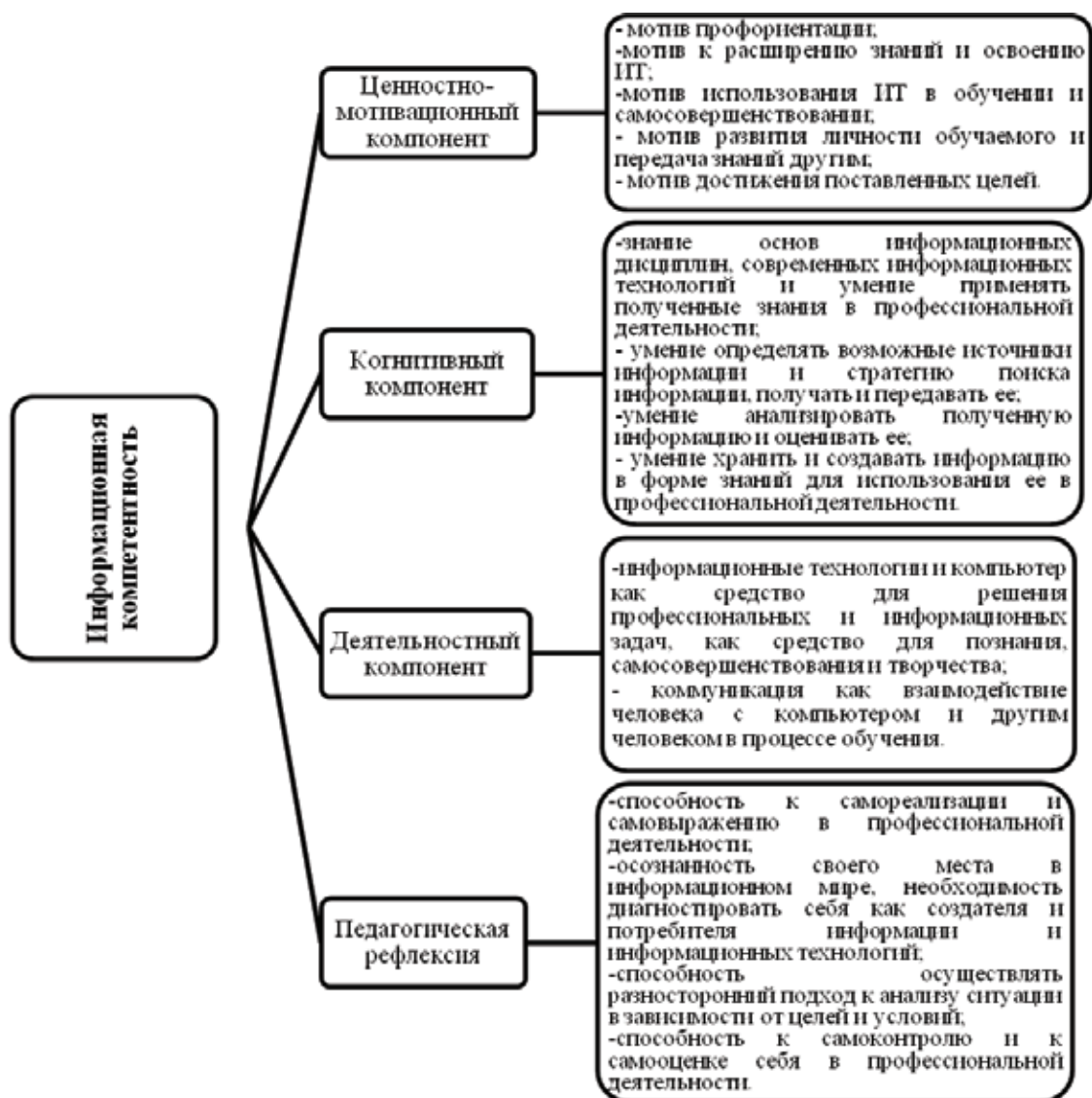


Рис. 2.

ности, отражается цель, достижение которой обусловлено условиями и располагаемой информацией (содержанием для деятельности).

Следовательно, в целях моделирования образовательного процесса по формированию информационной компетентности студентов физкультурной специализации, как вариант, необходимо рассмотреть и такой класс моделей как содержательно-деятельностные модели.

Автором одной из содержательно-деятельностных моделей является Л.Д. Васильева. Спроектируем ее модель для формирования информационной компетентности школьников на образовательный процесс подготовки выпускников вуза (рис. 3). [2]

В том случае, если необходимо осуществлять формирование информационной компетентности студентов с позиции личностно-ориентированной модели педагогического процесса можно опираться на деятельностную модель, предложенную В.А. Богдановой. [1]

В общем виде данную модель можно отразить следующим образом (рис. 4).

Проектируя же модель формирования информационной компетентности выпускников физкультурных вузов мы берем за основу модели Е.М. Зайцевой, О.Н. Ионовой, Г.Б. Паршукова, В.В. Котенко и С.Л. Сурменко и обязательно учитываем специфику данной специальности, которая выражается в двойственности: с одной стороны тренер — это спортсмен, с другой — учитель и наставник. Поэтому структуру следует дополнить коммуникативным блоком, в виду того что одной из главных задач тренера является управление коллективом. Он несет ответственность за формирование личности каждого спортсмена. И важным встает умение взаимодействия при передаче информации, коммуникации и совместной деятельности, способность к профессиональной соорганизации.

Поскольку для специалистов-спортсменов на первом месте соревновательный дух (качество присущее каждому студенту данной специализации), то в качестве отдельного компонента деятельностного блока необходимо выделить творческий компонент, уделив ему особое внимание.





Рис. 3.

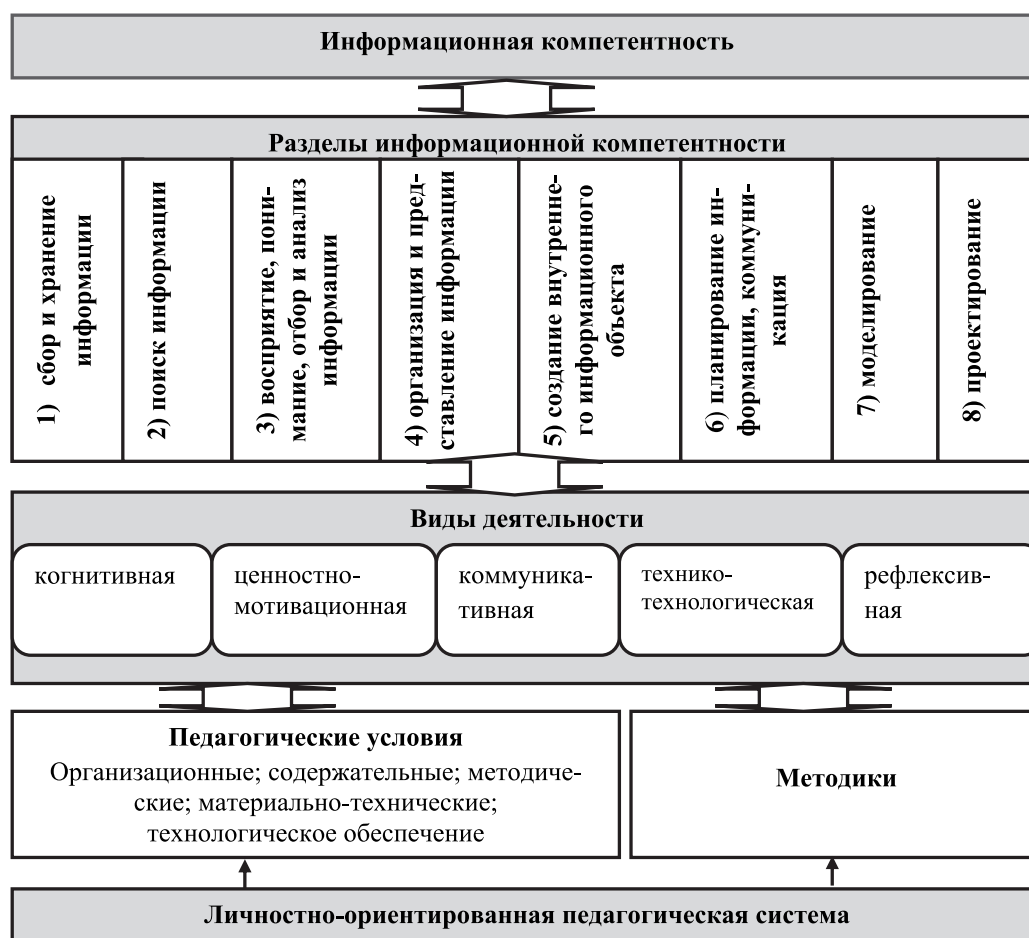


Рис. 4.

В ценностно-мотивационный блок необходимо внести элементы, предусматривающие ценности и приоритеты тренерского образования. Ведь информационные запросы обучаемых, рассматриваемой категории, направлены на отражение наиболее значимых функций деятельности, которой им предстоит заниматься в течении всей жизни.

Таким образом, взяв в качестве образца рассмотренные выше модели, можно создать свою модель для формирования информационной компетентности специалистов

тренерского факультета, которая позволяет осуществить целенаправленное построение образовательного процесса, разработать теоретические основы применения современных информационных технологий обучения, выявить роль и место их использования в общей системе подготовки студентов, определить оптимальное сочетание составляющих информационных технологий в общей структуре обучения; систематизировать подходы к оценке достоверности результатов педагогических исследований.

#### *Литература:*

1. Богданова В.А. Формирование информационно-функциональной компетентности школьников в процессе реализации личностно-ориентированной модели педагогического процесса / В.А. Богданова // 12 Всероссийский интернет-педсовет — 2007. [http://pedsovet.org/component/option,com\\_mtree/task,viewlink/link\\_id,3843/Itemid,o/](http://pedsovet.org/component/option,com_mtree/task,viewlink/link_id,3843/Itemid,o/)
2. Васильева Л.Д. Модель формирования информационно-функциональной компетентности учащихся 5–9-х классов сельской образовательной школы / Л.Д. Васильева // Первое сентября. — 2011. — № 17.
3. Зайцева Е.М. Технология управления развитием информационной компетентности студентов радиотехнических специальностей: дис. ... канд. пед. н. / Е.М. Зайцева. — Ижевск, 2007. — 189 с.
4. Котенко В.В. Информационно-компьютерная компетентность как компонент профессиональной подготовки будущего учителя информатики / В.В. Котенко и С.Л. Сурменко // Электронный научный журнал «Вестник Омского государственного педагогического университета» — 2006. [www.omsk.edu](http://www.omsk.edu)

## Проблема совершенствования образовательного процесса в вузе

Чупрова Лариса Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент  
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова

**Ф**ундаментальная перестройка всей системы российского образования в ходе проводимой сегодня образовательной реформы подразумевает переход к системной подготовке специалистов новой формации, опирающейся на принцип субъектно-субъектных отношений, активно вовлекающей студентов в процесс их профессионального становления, нацеленной на развитие творческой активности личности. В связи с этим профессиональная подготовка в высшей школе нуждается в новой ориентации педагогического процесса, связанного с использованием новых педагогических подходов, образовательных технологий и содержания профессиональной подготовки современного специалиста, способного самостоятельно решать сложные научно-технические и инженерно-конструкторские задачи в производственном процессе.

В сложившейся ситуации одной из основных задач современной высшей школы является подготовка компетентного, гибкого, конкурентоспособного специалиста, способного к продуктивной профессиональной деятельности, к быстрой адаптации в условиях научно-технического прогресса, владеющего технологиями в своей специальности, умением использовать полученные знания при решении профессиональных задач. На практике далеко не всегда специалисты с высшим образованием способны реализовать подобные задачи, т.к. традиционная подготовка специалистов, ориентированная на формирование знаний,

умений и навыков в предметной области, всё больше отстаёт от современных требований.

Основой образования сегодня должны стать не столько учебные дисциплины, сколько способы мышления и деятельности. Необходимо не только выпустить специалиста, получившего подготовку высокого уровня, но и включить его уже на стадии обучения в разработку новых технологий, адаптировать к условиям конкретной производственной среды, сделать его способным к принятию новых решений.

Сложившаяся ситуация побуждает образовательные учреждения искать способы совершенствования образовательного процесса. Данная проблема обозначилась в результате анализа тенденций развития образования в течение последних десятилетий (А.Л. Гавриков, В.П. Зинченко, А.М. Новиков, М.Н. Певзнер, В.А. Сластенин, Р.М. Шерайзина и др.). Были выявлены два основных направления совершенствования образовательного процесса в современном вузе, обусловивших два подхода к его организации. Информационный подход вмещает в себе тенденции информатизации, массовости, фундаментальности, непрерывности образования. Его реализация в образовательном процессе подводит к активному использованию элементов дистанционного образования в практике высшей школы, к пересмотру содержания и технологий обучения. Целью данного подхода является формирование способности студентов к эффек-

тивному использованию существующего и постоянно пополняющегося огромного массива информационных ресурсов. Персонифицированный подход ориентирован на личностное знание, уникальное, присущее определенному человеку и потому особо ценное. Этот подход совмещает в себе тенденции гуманизации образования, ориентации на развитие личности и качество жизни. Важным моментом в реализации подхода является создание условий для процессов преобразования: информация — знание — информация. Этому способствует применение активных педагогических технологий в рамках контекстного обучения, создающее возможность моделирования коммуникации и деятельности в профессиональной среде, в которой общение является одним из важнейших средств обучения.

Выделенные подходы согласуются с выводами, обозначенными в «Кронбергской Декларации о будущем процессов приобретения и передачи знаний» (Германия, 2007 г.), а системная интеграция их создает основу для построения новой информационно-персонифицированной концепции образовательного процесса в вузе.

В настоящее время реформирование образования осуществляется на той основе, контуры которой были заложены еще в конце XIX — начале XX века. Происходит интенсивный возврат к идеям педагогической антропологии, хотя на место антропологической парадигмы в образовании претендует более продвинутое идеи культуросообразного, культуурообразующего и проективного образования.

Многие исследователи считают целесообразной возможность решения проблемы совершенствования образовательного процесса в вузе через актуализацию самостоятельной работы студентов, которую рассматривают как «...главный резерв повышения эффективности подготовки специалистов» [5]. В этой связи особую значимость в практике современного высшего образования приобретают формы и методы работы, которые стимулируют самостоятельность и творчество студентов. Самостоятельная работа студентов может рассматриваться как деятельность по усвоению знаний и умений, которая протекает без непосредственного руководства преподавателя, хотя и направляется им [4].

Мы разделяем точку зрения Н.Н. Лемешко, Я.Ю. Сергиенко о том, что в современных условиях образовательное заведение должно обеспечивать не только систему общеобразовательных и специальных знаний, умений и навыков обучающихся, но также формировать и развивать у них потребности самостоятельно приобретать знания [2, с. 63]. Поэтому, подготовка будущего специалиста, на наш взгляд, наиболее эффективно будет происходить в процессе организации самостоятельной познавательной деятельности студента, направленной на постановку и решение им самим конкретных учебных задач (познавательных, исследовательских, преобразующих, проектных и т.д.). Эффект от самостоятельной работы можно получить только тогда, когда она организуется и реализуется в образовательном процессе в качестве целостной системы, охватывающей все этапы обучения студентов в вузе.

Самостоятельная работа предполагает максимальную активность студентов в различных аспектах: организации умственного труда, поиске необходимой информации, участии в научно-исследовательской работе, в конкурсах, олимпиадах, конференциях. Психологические предпосылки развития самостоятельной работы студентов заключаются в их успехах в учёбе, положительном к ней отношении, понимании того, что при правильно организованной самостоятельной работе приобретаются навыки и опыт творческой деятельности.

На наш взгляд, наиболее прогрессивными, но фактически не используемыми в образовательном процессе вуза, являются эвристический и проективный подходы к организации учебной деятельности студентов, так как именно эвристический процесс с элементами проектирования является источником новых способов и действий, а творческий процесс выполняет главную роль, аккумулирует, совершенствует и использует эвристические инновации: стратегии, методы и приёмы, то есть эвристика и проектирование инициируют проявление творчества в процессе познания.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме использования проективного подхода в обучении показал, что, в основном, проектирование как вид особой деятельности применяется в учебном процессе через метод проектов, а также в виде отдельных элементов, используемых студентами при выполнении учебной деятельности.

Термин «проект» происходит от латинского слова «projectus», что означает «брошенный вперёд». Под проектом понимают «технические документы — макеты создаваемых зданий, сооружений, машин, приборов; предварительный текст какого-либо документа; план, замысел. Проектировать — значит составлять проект, предполагать сделать что-либо в будущем, намечать план, отображать предмет на плоскости» [3, с. 492].

Применительно к учебно-познавательной деятельности студентов, проектирование или проективную деятельность мы определяем как особый, специфический вид продуктивной деятельности, связанный с прогнозированием, планированием и моделированием, направленный на создание каких-либо учебных проектов, а также используемый для решения различных учебных задач и проблем на теоретическом и эмпирическом уровнях.

В учебном процессе метод проектов является технологией обучения, когда студенты приобретают знания, умения, навыки, опыт в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий-проектов. Этот метод ориентирован на использование различных образовательных ресурсов, и подразумевает как самостоятельную работу с научно-исследовательской и учебной литературой на бумажных носителях, так и использование электронных информационных ресурсов.

В качестве основных требований к использованию метода проектов выступают: наличие значимой проблемы, требующей интегрированного знания и исследовательского поиска решения; теоретическая, практическая и по-

знавательная значимость предполагаемых результатов; самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность студентов; структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов); использование исследовательских методов (определение проблемы и вытекающих из неё задач исследования, выдвижение гипотез для их решения, обсуждение методов исследования, оформление результатов, анализ полученных данных, выводы) [1].

При организации проективной деятельности мы исходим из того, что проект — это небольшая творческая работа, поэтапно — от идеи до её воплощения, обладающая объективной или субъективной новизной; в процессе работы над проектом учащийся постигает реальные процессы, проживает конкретные ситуации, приобретает к проникновению вглубь явлений, конструированию новых процессов, объектов и т.д. Проекты могут быть как индивидуальными, так и выполненными в группах. Работа в разнообразных по составу и профилю группах позволяет учащимся на практике познать «искусство общения», а оно, как показывает практика, нелегко.

Основными этапами проективной деятельности являются: организационно-подготовительный, технологический и заключительный, на котором происходит представление результатов и контроль деятельности учащихся.

Учебная деятельность студентов может протекать успешно только в условиях управления этим процессом со стороны преподавателя и самого обучающегося. Это предположение основывается на понимании организации учебной деятельности как управляемого процесса и подтверждается многими теоретическими выводами (А.А. Кирсанов, А.И. Раев, Н.Ф. Талызина). Роль преподавателя в ходе выполнения проектов заключается в правильном ориентировании и консультировании студентов

в процессе целеполагания, в формировании образовательной направленности обучающихся, стремления их к саморазвитию и самосовершенствованию, выработке навыков самоорганизации образовательной деятельности. Обязательным условием является создание позитивного психологического микроклимата, стимулирование уверенности обучающихся в собственных силах, самостоятельности и настойчивости в решении поставленных задач.

Самостоятельная работа в проектной деятельности включает воспроизводящие и творческие процессы в учебной деятельности студента. Для эффективной подготовки высококвалифицированных специалистов им необходимы уверенное владение прикладными программными средствами, которое приобретается и закрепляется в течение всего периода обучения, умения работы с информацией, включая ее поиск, отбор и структурирование.

Чрезвычайно важно, чтобы студенты, овладевая знаниями и способами их добывания, осознавали, что самостоятельная работа призвана завершить процесс формирования современного информационно-компетентного специалиста, т.к. никакие знания, не ставшие объектом собственной деятельности, не могут считаться подлинным достоянием личности.

Таким образом, работа по выполнению проекта способствует активизации самообразования и самовоспитания. Прогрессивная роль проектной деятельности обуславливается тем, что в процессе активизации творческой направленности у будущих специалистов значительно расширяется сфера информационного восприятия и представления, формируются и совершенствуются определенные познавательные способности, гармонизируются процессы умственной деятельности и вырабатываются умения самостоятельного приобретения и применения знаний на практике.

#### Литература:

1. Ксенцова, Г.Ю. Перспективные школьные технологии. — М.; 2000. — 224 с.
2. Лемешко, Н.Н., Сергиенко, Л.Ю. Самостоятельная работа учащихся. — В кн.: Методические рекомендации по математике. — Вып. 10. — М.: Высшая школа, 1988. — с. 63.
3. Современный словарь иностранных слов: Ок. 20000 слов. — М.: Рус. яз., 1992. — 740 с.
4. Третьякова, Г.Ф. Исследовательская работа студентов как средство формирования готовности к профессиональной деятельности. /Сб.трудов. Психолого-педагогические проблемы подготовки специалиста. — Ярославск, Ярославский государственный университет, 1993—127 с.
5. Юшко Г.Н. Научно-дидактические основы организации самостоятельной работы студентов в условиях рейтинговой системы обучения: дисс. ... канд. пед. наук / Г.Н. Юшко. — Ростов-н/Д, 2000. — 164 с.

## Педагогический смысл понятия «карьера»

Янченко Инна Валериевна, ассистент

Хакасский технический институт – филиал Сибирского федерального университета (г. Абакан)

**Р**ост мировой экономики предъявляет высокие требования к темпам и качеству роста российской эконо-

мики, необходимым для увеличения ее экономического веса в мире, обеспечения регионального лидерства и со-



кращения отставания от развитых стран. Инновационный социально ориентированный тип экономического развития Российской Федерации предъявляет высокие требования к выпускнику профессионального образования, пока еще не готовому ориентироваться в новых обстоятельствах. В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, в которой определены направления перехода к инновационному социально ориентированному типу экономического развития, отражено, что *воспитание и образование человека, развитие человеческого потенциала* является важнейшей предпосылкой развития общества.

Российское высшее образование, основывающееся на передаче логически завершенной системы знаний, не способствует формированию социальной и профессиональной мобильности выпускника, универсальных способностей личности, основанных на новых *социальных потребностях и ценностях*, не обеспечивает их практико-ориентированными знаниями, которые позволили бы им использовать свои *потенциальные возможности в построении карьеры*.

В различные исторические периоды в понятие «карьера» вкладывается разное содержание, как и отношение к тем, кто стремится выстроить свою карьеру. Так в Советском Энциклопедическом Словаре: карьеризм — погоня «за личным успехом в служебной, научной или другой деятельности, вызванной корыстными целями в ущерб общественным интересам» [10].

Существовавший в советское время негативный оттенок понятия «карьера» подтверждается определениями понятий «карьеризм» и «карьерист» и в толковых словарях, так в толковом словаре Д.Н. Ушакова [14]:

- карьеризм — внутреннее свойство карьериста, движущее его поступками, погоня за карьерой, личными успехами, как отрицательное общественное явление;
- карьерист — человек, ставящий заботу о своей карьере и личных успехах выше интересов дела.

В толковом словаре русского языка под редакцией Т.Ф. Ефремовой [3]:

- карьеризм — стремление сделать карьеру, добиться личного успеха, продвижения в какой-либо сфере деятельности, не считаясь с интересами дела;
- карьерист — тот, кто стремится сделать карьеру, не считаясь с интересами дела

В последние годы негативный оттенок понятий «карьера», «карьерист» стал исчезать и сейчас карьера является одним из показателей успешности жизни человека, достижения определенного статуса, известности, уровня и качества жизни, реализации личностного и профессионального потенциала.

*Изменившиеся социально-экономические отношения заставили многих проанализировать собственную ценность на рынке труда, задуматься о своих компетенциях и путях развития карьеры.* Российские компании перенимают западный подход карьерного планирования, предъявляя требования к профессиональным

и личностным качествам сотрудников на каждой ступени карьерного роста. Поэтому выпускник вуза должен обладать такой компетенцией, как планирование и управление карьерой, куда входит постановка карьерных целей, самооценка своих профессиональных компетентностей и разработка путей их совершенствования, анализ своих возможностей, определение ценности своего профессионального и управленческого опыта.

В зарубежных странах изучение феномена карьеры началось во второй половине прошлого века и в 70-е годы феномен карьеры получил публичное обсуждение, о чем свидетельствуют многочисленные журналы (Journal of Vocational Behavior, Journal of Career Development, Journal of Management Development Quarterly) и создание отделений карьеры в Академии Управления США и Американском обществе тренировки и развития [с. 2].

Изучение феномена карьеры включает попытки объяснить этапы, закономерности ее формирования и развития в основном в рамках психологии управления, психологии личности, социологических и экономических наук в направлениях: мотивации карьеры (D. McClelland, D.G. Winter); карьерных целей (А.Я. Кибанов, А.С. Гусева); механизмов карьерного процесса (С. Осипов, А.С. Гусева); возможностей управления карьерой персонала в организации (D.T. Hall, Э. Шэйн, А.Д. Кибанов, И.Д. Ладанов); факторов, способствующих успешному развитию индивидуальной карьеры (С. Kuehl, P. Lambing, J.A. Clauzen, J. Hunt, А.А. Деркач, Е.А. Могилевкин, М.В. Сафонова); становления и развития личности в ходе карьерного продвижения (А.К. Макарова, Е.Г. Молл, А.А. Деркач, Д.Е. Сьюпер); барьеров карьерного продвижения (G.T. McLure, E. Raudsepp, J. Pearce); создания исследовательского инструментария (J.L. Holland, Э. Шэйн, J.L. Swanson, D.M. Tokar, C.K. Tittle).

Обратимся к определениям понятия «карьера». Слово «карьера» пришло в русский язык из итальянского — *carriera* (бег, жизненный путь, поприще).

В толковом словаре живого великорусского языка В.И. Даля карьера — путь, ход, поприще жизни, службы, успехов и достижения чего [2].

В толковом словаре Д.Н. Ушакова карьера [14]:

1. Движение, путь кого-нибудь к внешним успехам, славе, выгодам, почету, сопровождающее деятельность на каком-нибудь общественном поприще. Стремиться к карьере. Блестящая карьера. Испортить свою карьеру. Пред ним открывалась прекрасная карьера.
2. Профессия, род занятия (разг.). Служебная карьера. Артистическая карьера. Выбрать карьеру ученого. Сделать карьеру (разг.) — добиться внешних успехов, высокого положения, выгод на избранном поприще.

В толковом словаре русского языка С.И. Ожегова карьера [8]:

1. Род занятий, деятельности. Артистическая карьера.
2. Путь к успехам, видному положению в обществе, на служебном поприще, а также само достижение такого положения. Блестящая карьера. Сделать карьеру. Карьера

не удалась.

В толковом словаре русского языка под редакцией Т.Ф. Ефремовой карьера [3]:

1. Успешное продвижение в какой-либо сфере деятельности; достижение известности, славы и т.п.
2. Деятельность на каком-либо поприще.
3. Любой род занятий, профессия.

В психологической энциклопедии: карьера — успешное продвижение вперед в той или иной области (общественной, служебной, научной, профессиональной) деятельности [9].

В социологическом словаре карьера:

1. последовательность профессиональных ролей, статусов и видов деятельности в жизни человека;
2. успешное продвижение по ступеням профессиональной, социальной, должностной, имущественной или иной иерархии [4].

Анализируя определения данные выше можно заметить, что все они являются объективным выражением, трактуя карьеру как успех, деятельность, род занятий, не отражая субъективного отношения личности.

Различные авторы, как отечественные, так и зарубежные в понятие «карьера» вкладывают неоднозначный смысл.

D.T. Hall рассматривает карьеру как продвижение в организационной иерархии, представленное последовательностью выполняемых человеком работ в течение жизни, последовательность установок и поведения, связанных с опытом работы [11].

Ю.В. Укке, А.К. Маркова понимают карьеру как профессиональное продвижение, профессиональный рост, как этапы восхождения человека к профессионализму, как процесс профессионализации — от выбора профессии к овладению ею, затем упрочнение профессиональных позиций, достижение мастерства [11].

Дж.Л. Голланд и Р.Л. Кричевский рассматривают карьеру с точки зрения достижения результата как переход человека с одной должности на другую [11].

О.О. Богатырева определяет карьеру как явление профессиональной деятельности, отражающее последовательность занимаемых ступеней в производственной, имущественной или социальной сфере [1].

А.Н. Толстая определяет карьеру как индивидуально осознанную позицию и поведение, связанное с трудовым опытом и профессиональной деятельностью [12].

Д. Сьюпер рассматривает карьеру с нескольких точек зрения:

- с экономической точки зрения, карьера — последовательность позиций, занимаемых личностью в имущественной иерархии и измеряемых уровнем дохода, который приносит та или иная деятельность;
- с социологической точки зрения, карьера — последовательность ролей исполняемых личностью, в которых природа, характер каждой роли, способ исполнения и ситуация, в которой эта роль исполняется, имеет некоторое отношение к характеру предшеству-

ющей и последующей роли, отражая социальную мобильность человека;

- с психологической точки зрения, карьера также рассматривается как серия исполняемых личностью ролей, выбор которых и успех в их исполнении детерминированы частично установками, интересами, ценностями, потребностями, частично предшествующим опытом и ожиданиями в будущем [11].

Итак, D.T. Hall, Ю.В. Укке, А.К. Маркова, Дж.Л. Голланд и Р.Л. Кричевский, О.О. Богатырева, А.Н. Толстая понимают карьеру как социальную модель продвижения по должностной иерархии или профессионального развития. Д. Сьюпер рассматривает понятие карьеры и с психологической точки зрения, как серию исполняемых личностью ролей. Так же широко трактует понятие карьеры А.Я. Кибанов, определяя ее как индивидуально осознанные, собственные суждения человека о трудовом будущем, ожидаемые пути самовыражения и удовлетворенности трудом, поступательное продвижение по служебной лестнице, изменение навыков, способностей, квалификационных возможностей и размеров вознаграждения, связанных с деятельностью работника [5].

Понимание понятия карьеры вышеизложенных авторов не охватывает стремление человека к самореализации, самоактуализации, реализации своих творческих возможностей, к самооценке собственного успеха в жизни. Сейчас можно говорить о карьере домохозяйки, матери, сезонного рабочего. Успешность их карьеры сейчас определяется не только материальными ценностями, но ценностями духовного порядка, например удовлетворенность членов семьи бытом, кулинарным искусством мамы, теплом ее души. Сезонный рабочий удовлетворен коротким периодом работы и длительным временем, посвященным семье, отдыху, любимым занятиям.

Ряд авторов рассматривают карьеру с точки зрения представлений об индивидуальном развитии, что ценно для педагогических исследований. С этой точки зрения Г. Десслер, Ю.П. Хьюринен понимают карьеру как *профессиональный путь человека, в процессе которого развивается он сам* [11].

В.В. Травин, В.А. Дятлов определяют карьеру как *мотивацию к достижению успеха, знание самого себя, успех и самоотдачу, самоконтроль и работоспособность и т.д., то есть процесс успешной самореализации*, сопровождающийся социальным признанием и являющийся результатом продвижения по служебной лестнице [11].

D. McClelland определяет карьеру как индивидуально осознанные изменения позиции и поведения, связанные с относящимися к работе опытом и деятельностью на протяжении рабочей жизни человека [11]. В этом определении акцентируется внимание на то, что карьера как *успех или неудача оценивается только в собственном суждении человека*, в процессе его рабочей деятельности.

В этом же аспекте определяет карьеру Д.И. Ладанов: карьера — как *субъективно осознанные суждения ра-*

ботника о своем трудовом будущем, ожидаемые пути самовыражения и удовлетворения трудом, это индивидуально осознанные позиция и поведение, связанные с трудовым опытом и деятельностью на протяжении рабочей жизни человека [6].

О.А. Тихомандрицкая и А.М. Рикель понимают карьеру как *процесс* и (или) *результат накопления объективных показателей и субъективно удовлетворяющих личность достижений* в профессиональном и (или) должностном развитии [13].

С.Т. Джанерьян, определяет карьеру как вектор профессионального становления личности, содержание которого зависит от *социально-психологических характеристик человека* [11].

Таким образом, Г. Десслер, Ю.П. Хьюринен, В.В. Травин, В.А. Дятлов, D. McClelland, Д.И. Ладанов, О.А. Тихомандрицкая, А.М. Рикель определяют карьеру через характеристики ценные для педагогического процесса, составляющие его сущность.

С одной стороны карьера — сложный процесс, связанный с социальной моделью продвижения по должностной иерархии или профессионального развития, с другой стороны карьера — внутренний процесс саморазвития, самоконтроля, самоактуализации, реализации личностного потенциала, рефлексии с субъективным ощущением успеха деятельности, следовательно преподаватель вуза может способствовать студенту перейти из одного

состояния своего развития к другому, более высокому, а далее — к саморазвитию, становлению и самосовершенствованию будущего профессионала в конкретной области знания.

В период обучения в вузе происходит активный процесс постановки карьерных целей и разработки планов, определяющих успешность профессионального развития в целом. Для этапа ранней и поздней юности характерно приобретение представлений, связанных с профессиональным и личностным будущим, с требованиями, предъявляемыми конкретной уже выбранной профессией. Формируемая в вузе профессиональная база должна включать формирование способности *«четко осознавать собственный карьерный потенциал и в соответствии с ним эффективно выстраивать карьерный путь, преодолевая все возможные препятствия и затруднения»* [7].

Нами рассмотрено понятие карьера, с точки зрения педагогической ценности ее характеристик, способствующих умению прогнозировать, планировать карьеру, а так же способности к рефлексии с целью преодоления карьерных кризисов, решения карьерных проблем и достижения удовлетворяющей личность карьеры. Это будет способствовать снятию противоречия между обществом, нуждающимся в специалистах, способных выстраивать успешную карьеру с одной стороны, и образовательным процессом вуза, с другой стороны.

#### Литература:

1. Богатырева О.О. Психологические предпосылки карьерного роста // Вопросы психологии. 2008. N 3. С. 92–98.
2. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. — Спб., 1863–1866.
3. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный: Свыше 136 000 слов. ст.: Ок. 250 000 семант. единиц: В 2 т./ Т.Ф. Ефремова. Т. 2: П-Я. М.: Рус. язык, 2000. — 1084 с
4. Электронный ресурс <http://enc-dic.com/sociology/Karera-3349.html> (дата обращения: 11.08.2011гг).
5. Кибанов А.Я. Управление персоналом организации. Практикум. — М.: Инфра-М, 2000. — 512 с.
6. Ладанов И.Д. Психология управления рыночными структурами: преобразующее лидерство. — М.: УЦ Перспектива, 1997. — 288 с.
7. Могилевкин Е.А. Карьерный рост: диагностика, технологии, тренинг / Е.А. Могилевкин. — СПб: Речь, 2007. — 336 с.
8. Ожегов С.И. Словарь русского языка: Ок. 57000 слов/ Под ред. чл.-корр. АН СССР Н.Ю.Шведовой. — 20-е изд., стереотип. М.: Рус. яз., 1989. — 750 с.
9. Психологическая энциклопедия. — 2-е изд. СПб.: Питер, 2003. — 1094 с.
10. Советский энциклопедический словарь. — М.: Сов. Энциклопедия, 1983–1600 с.
11. Цариценцева О.П. Карьерные ориентации современной молодежи: теория, эксперимент, тренинг: монография. — Оренбург: РИО ОУНБ им. Крупской, 2009. — 186 с.
12. Толстая А.Н. Управление карьерой в организациях. // Психология управления: Учебное пособие/Под ред. А.В. Федотова. — Л.: Лениздат, -1991. -с. 49–62
13. Тихомандрицкая О.А., Рикель А.М. Социально-психологические факторы успешности карьеры [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2010. N 2 (10). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 11.08.2011гг).
14. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка: В 3 т./ Ред. Д.Н. Ушаков. — Изд. изм. и испр. Т. 1: А-М. М.: Вече: Мир кн., 2001–703 с.

## 10. ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ, САМООБРАЗОВАНИЕ

### Самообразование как ценность профессионального становления педагога

Абакумова Евгения Борисовна, главный специалист  
Департамент образования (г. Нефтеюганск)

Модернизация образования невозможна без понимания учителя как активного субъекта, познающего и преобразующего себя в процессе деятельности, т.к. субъектность учителя становится перспективой развития ученика. В школе сегодня необходим такой педагог, который успешно и продуктивно сотрудничает с участниками педагогического процесса, владеет современными образовательными технологиями, способен оперативно реагировать и быстро адаптироваться в различных педагогических ситуациях.

Вопросы профессионального становления педагога становятся первоочередными по отношению к другим аспектам практики образования. За годы преобразований изменились социально-экономические, политические, культурные условия педагогической деятельности, изменился сам педагог, его педагогическая позиция, ценности, мотивы, возраст. Эти тенденции определяют необходимость осмысления в современных условиях целей, содержания и путей профессионального становления педагога.

Рассмотрим теоретические подходы к определению понятия «профессиональное становление педагога». Истоки его находятся в понятиях «становление», «становление личности». В науке существует проблема определения понятия «становление». Сравнительный анализ категории «становление» привлекает к себе внимание многих мыслителей, как прошлого, так и настоящего.

В философии экзистенциализма личность «становится» в ходе решения задачи поиска и обретения смысла жизни, роли человека в сложном мире, в процессе выбора жизненного пути. По мнению представителя данного направления философии Ж.-П. Сартра, человек становится личностью, когда несет полную ответственность за себя в процессе жизненного самоопределения и реализации жизненной стратегии. Важной для нас также является философская концепция Э. Фромма, в которой процесс становления личности связан с самоопределением человека в обществе (в котором происходит его саморазвитие), в деятельности и общении с другими людьми [16].

Г.М. Коджаспирова и А.Ю. Коджаспиров рассматривают «становление», как приобретение новых признаков и форм в процессе развития, приближение к определенному состоянию [4].

Э.Ф. Зеер определяет «становление» как непрерывный процесс целенаправленного прогрессивного изменения личности под влиянием социальных воздействий и собственной активности, направленной на самосовершенствование и самореализацию. Становление предполагает направленность, которая может меняться, и непрерывность, которая может прерываться, останавливаться в развитии. По мнению Э.Ф. Зеера «становление личности» имеет два взаимосвязанных измерения [3]. Одно, вертикальное, отражает изменение места человека в социуме (социальный статус, роли, достижения, неудачи, потери); второе, горизонтальное, представляет собой временное измерение как определенную последовательность стадий личностного развития с характерным для каждой стадии ограничением возможных способов реализации, осуществления себя.

В.И. Слободчиков в своих исследованиях «становление» рассматривает как составляющую процесса развития. Ученый отмечает, что категория «развитие» одновременно удерживает в себе как минимум три процесса: становление, формирование, преобразование. Становление — это «переход от одного определенного состояния к другому — более высокого уровня; единство уже осуществленного и потенциально возможного». Формирование — оформление («обретение формы») и совершенствование; единство цели и результата развития — преимущественно относится к социально-культурным структурам. Преобразование — саморазвитие и смена основного жизненного вектора, кардинальное изменение преимущественно относится к духовно-практическим структурам [13].

Представитель системо-мыследеятельностной методологии С.В. Попов считает, что более действен термин «становление», а не «развитие». Процесс становления, который проявляется посредством смены ситуаций, вызывается естественными процессами и искусственными воздействиями: «становление предполагает сочетание как естественных, так и искусственных составляющих процесса, со-организованных в исторической рамке» [11].

В.В. Игнатова определяет педагогическую сущность процесса «становления личности» в образовательном процессе, как «непрерывный процесс накопления и проявления «потенциального» в личности (единство возмож-



ного и осуществленного, потенциального и актуального), способствующий расширению и углублению ее связей с окружающим миром, обществом, другими людьми, самим собой и обеспеченный наследственными, психологическими, социальными и педагогическими факторами». Путь «становления личности», по мнению ученого-исследователя, обеспечивается «воспитанием, обучением, образованием, самообразованием, педагогической поддержкой, сопровождением, коррекцией, организованной социализацией» [12].

«Профессиональное становление» также исследуется современными учёными с различных позиций. Профессиональное становление педагога — индивидуально своеобразный путь (траектория) личности с начала формирования представлений о профессии и профессиональных намерениях до завершения профессиональной биографии. В процессе становления профессионала «субъект все более выступает фактором своего развития, изменения, преобразования объективных обстоятельств в соответствии со своими личными свойствами» [3].

Под профессиональным становлением педагога Л.М. Митина понимает «активное качественное преобразование учителем своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому способу жизнедеятельности» [8].

Автор отделяет профессиональное развитие от профессионального становления по следующему критерию: доминирующими в профессиональном развитии являются внутренние факторы, в профессиональном становлении — внешние. На профессиональное становление педагога можно оказывать искусственно-техническое воздействие через организацию самоидентификации и рефлексии, а одним из основных внешних условий профессионального становления педагога, согласно нашим представлениям, является профессиональное образование.

Исследователи (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Е.А. Климов, С.Л. Рубинштейн, В.А. Сластенин и др.) отмечают многоаспектность данного понятия, рассматривают его как непрерывный процесс определения своего места в профессиональной деятельности, осознание себя и своих возможностей;

— процесс профессионального становления следует рассматривать как целостную систему, логическим центром и основанием которой является мотивационная сфера, определяющая ее коммуникативную профессионально-педагогическую познавательную направленность;

— личностно-профессиональное становление педагога можно рассматривать как жизненный процесс самосовершенствования, процесс, который, в случае внешней управленческо-педагогической поддержки, приходит к тому или иному желаемому результату;

— профессиональное становление — непрерывный процесс приобретения личностью профессиональной компетентности, выражающийся в саморазвитии и самореализации в педагогической деятельности.

Таким образом, мы выстроили рабочее определение: профессиональное становление педагога — это непрерывный процесс совершенствования профессионально значимых качеств педагога под влиянием внешних воздействий, профессиональной деятельности и собственных усилий личности, выражающийся в саморазвитии и самореализации в педагогической деятельности.

Если процесс совершенствования профессионально значимых качеств педагога осуществляется добровольно, осуществляется сознательно, планируется, управляется и контролируется самим человеком, необходим для совершенствования каких-либо качеств или навыков, то речь идет о самообразовании.

Проблему самообразования педагога раскрывали в своих исследованиях А.Я. Айзенберг, А.В. Баранников, С.Г. Вершловский [1], А.И. Гиро, В.В. Горшкова, М.Т. Громкова [2], А.К. Громцева, О.Б. Даутова, Г.М. Коджаспирова [5], М.Л. Князева [6], В.Д. Лутанский, И.Л. Наумченко, Е.В. Пискунова [10], П.Г. Пшибильский, И.А. Редковец, Е.В. Серебряник, Г.Н. Сериков, В.А. Сластенин [14], В.А. Сухомлинский.

В работах данных авторов самообразование педагога определяется как: «способ самосовершенствования, обогащения профессиональных умений, личности учителя, его ценностных ориентаций» [1], «способ повышения профессионального мастерства» [14], «способ совершенствования профессиональной деятельности и личностного развития» [5], «система обновления, расширения, углубления ранее полученных знаний, совершенствование практических умений и навыков с целью достижения профессионального мастерства» [9], «вид педагогической деятельности» [7], «новая функция профессионально-педагогической деятельности» [2], «важная составляющая творчески-преобразовательной, духовной деятельности человека» [6], «средство формирования не только умственных способностей, но духовной, эмоционально-чувственной стороны личности» [10], «образование себя, строительство, созидание своей личности» [6].

Самообразование всегда целенаправленно. Ученые (Громцева А.К., Крупская Н.К., Наумченко И.Л., Рубакин Н.А.) выделяли следующие цели самообразования:

- сделать из себя человека образованного;
- быть на уровне современных требований;
- понимать окружающую жизнь;
- уметь оценивать чужие мнения и иметь свое собственное;
- создать собственный гармоничный духовный мир;
- повысить качество учебно-воспитательной работы;
- обеспечить непрерывное совершенствование знаний;
- преодолеть профессиональную замкнутость;
- стать человеком творческим;
- удовлетворить свой интерес;
- стать конкурентоспособным.

Среди перечисленных целей можно четко выделить цели как личные так и профессиональные. Самообразо-

вание — самый свободный путь к ускоренному саморазвитию, необходимое, постоянное слагаемое жизни культурного, просвещенного человека [6].

Исследователи Князева, М. Л., Серебряник, Е.В. [6,15] определили следующие функции самообразования:

- экстенсивная — накопление, приобретение новых знаний;
- ориентирования — определение себя в культуре и своего места в обществе;
- компенсаторная — преодоление недостатков классного, школьного обучения, ликвидация «белых пятен», формальных знаний;
- саморазвития — совершенствования личной картины мира, своего сознания, памяти, мышления, творческих качеств;
- методологическая — преодоление профессиональной узости, достраивание картины мира;
- коммуникативная — установление связей между науками, профессиями, возрастами;
- сотворческая — содействие, содействие творческой работе, непереносимое дополнение её;
- омолаживающая — преодоления инерции собственного мышления, предупреждение застоя;
- психологическая — сохранение полноты бытия, чувства причастности к широкому фронту интеллектуального движения человечества;
- геронтологическая — поддержание связей с миром и через них жизнеспособности организма.

В данном контексте, самообразование выступает как ценность профессионального становления педагога. Самообразование педагога служит главным источником получения теоретических знаний, обоснований собственных

умозаключений и гипотез, способом получения большого объема новой информации.

Занимаясь саморазвитием, самосовершенствованием, педагог сам сознательно меняет свою профессиональную биографию.

В современном, информационном обществе самообразование становится не только ценностью профессионального становления педагога, но и фактором жизненного успеха. Путем самообразования педагоги постоянно приобщаются к новейшим достижениям педагогической науки, участвуют в научных исследованиях и экспериментах, апробации новых программ, учебников, ведут активный поиск эффективных форм и методов обучения и воспитания учащихся. Что, несомненно, способствует профессиональному становлению педагогов.

В ходе самообразования педагог приобретает знания, умения, актуализирует ценностные ориентации, расширяет культурный уровень, формирует педагогическую позицию, повышает профессиональное мастерство. Успешно решать проблемы современной развивающейся школы и задачи становления личности другого человека может педагог, осознавший процесс и результаты своего профессионально-личностного становления. Активность педагога в самообразовательной деятельности определяют потребности, интересы, ценностные установки, идеалы.

Иными словами, для того, чтобы добиться хороших результатов, надо постоянно изучать себя, знать свои достоинства и недостатки, постепенно формировать в себе тот внутренний стержень, на котором будет строиться профессиональное становление личности, профессиональное становление педагога.

#### Литература:

1. Вершловский, С.Г. Учитель о себе и профессии [Текст] / С.Г. Вершловский. — Л. : Знание, 1988.
2. Громкова, М.Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности [Текст]: учебное пособие для вузов / М.Т. Громкова. — М. : ЮНИТИ, 2003.
3. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального развития [Текст] / Э.Ф. Зеер. — М. : Академия, 2006. — 239 с.
4. Коджаспирова, Г.М., Коджаспиров, А.Ю. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров — М., Педагогический поиск, 2000.
5. Коджаспирова Г.М. Теория и практика профессионального педагогического самообразования [Текст] / Г.М. Коджаспирова. — М. : Альфа, 1993.-389 с.
6. Князева М. Л. Ключ к самосозиданию [Текст] / М. Л. Князева. — М. : Молодая гвардия, 1990. — 255 с.
7. Маркова А.К. Психология труда учителя [Текст] / А.К. Маркова. — М. : Просвещение, 1993. — 192 с.
8. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: Учебное пособие для студ.высш.пед. учеб.заведений [Текст]/Л.М.Митина — М.:Академия,2004.
9. Наумченко И.Л. Как заниматься самообразованием [Текст]: методич. рекоменд. студентам / И.Л. Наумченко. — Гродно, 1976. — 31 с.
10. Пискунова, Е.В. Социокультурная обусловленность изменения функций профессионально-педагогической деятельности учителя [Текст]: автореферат на соискание ученой степени доктора педнаук. — СПб., 2005.
11. Попов С.В. Методологически организованная экспертиза как способ инициации общественных изменений [Текст]/С.Попов// Кентавр.2000.-№ 23.
12. Профессионально-культурное становление студента в образовательном процессе [Текст]/отв. ред. В.В.Игнатова, О.А.Шушерина.-Томск:Изд-во ТГУ, 2005.

13. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учебное пособие для вузов [Текст]/В.И.Слободчиков, Е.И.Исаев. — М.:Школьная пресса, 2000.
14. Сластенин В.А. Формирование личности учителя средней школы в процессе профессиональной подготовки [Текст]/ В.А. Сластенин. — М. : Просвещение, 1976. — 160 с.
15. Серебряник Е.В. Организация самообразования будущих социальных педагогов в процессе вузовской подготовки [Текст]: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педнаук / Е.В. Серебряник. — Киров, 2006.
16. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности: Перевод (авторское вступление П.С.Гуревич) [Текст]/Э Фромм. — М.,1994.

## Ситуация успеха как фактор мотивации труда преподавателей пенитенциарных образовательных учреждений

Артемьева Татьяна Владимировна, аспирант  
Восточно-Сибирская государственная академия образования (г. Иркутск)

Одной из задач руководителя отделением по реализации общеобразовательных программ в учебно-консультационных пунктах при исправительных колониях и следственных изоляторах уголовно-исполнительной системы по г. Иркутску, Иркутскому району и г. Саянску является повышение профессионализма педагогов и побуждение их к высшим достижениям. Мотивация педагогов это искусство энергично воздействовать на уровень производительности их труда, направлять, мотивировать, влиять на них — с научной точки зрения. Цель любой управленческой деятельности — организовать работу так, чтобы она принесла наибольший эффект. Для этого необходимы различные ресурсы, прежде всего материально-технические, финансовые, информационные и кадровые.

Управление начинается с поиска этих видов ресурсов и затем уже их рационального использования. Определяя перед началом любого дела круг его исполнителей, руководителю приходится задавать себе как минимум три вопроса:

1. Способен ли избранный работник решить проблему (достаточно ли у него знаний и умений для этого)?
2. Есть ли у работника средства, для решения проблемы (необходимые права, учебно-методическое сопровождение и т.д.)?
3. Хочет ли работник решить проблему (есть ли у него желание затратить усилия для решения проблемы)?

Конечно, можно поставить привлекательные и перспективные цели, разработать великолепные планы преобразования отделения, установить самое современное оборудование, но все это окажется напрасным, если педагоги не захотят трудиться в полную силу. Так что же побуждает преподавателей хорошо работать? Почему педагоги, имеющие одинаковую квалификацию, трудятся с различной эффективностью? Почему один и тот же преподаватель в разных ситуациях работает по-разному? Что надо сделать, чтобы преподаватели работали лучше?

Ответ прост — мотивировать труд преподавателей на ситуацию успеха.

В основе мотивации труда лежит процесс удовлетворения потребностей работника, отражающих нужды человека, которые он пытается удовлетворить в своей деятельности. В связи с этим можно рассматривать потребности как причины его поведения, которые не только побуждают к действию, но и некоторым образом влияют на систему ценностей, убеждений и мировоззрения человека.

По природе возникновения потребностей выделяются внутренние и внешние мотивационные доминанты.

- **Внутренняя доминанта** формирует такую деятельность, которая является самоценной для работника, она не нуждается в стимулах со стороны руководителя.

- **Внешняя мотивационная доминанта** проявляется под воздействием внешних субъектов. Она может быть основана на вознаграждениях (внешняя положительная доминанта) и наказаниях (внешняя отрицательная доминанта), которые стимулируют желательное или нежелательное поведение работника в процессе труда.

Эффективность трудовой деятельности работников выше в тех случаях, когда их усилия определяются внутренней мотивационной доминантой. Поэтому руководителю в работе с сотрудниками не стоит ориентироваться только на материальные стимулы или различные формы обеспечения признания труда работников (всевозможные поощрения, повышение квалификационной категории в результате аттестации, обобщение передового опыта и т.п.). Необходимо поддерживать интерес педагогов к содержанию работы, к участию в управлении коллективом, к саморазвитию.

В современном менеджменте мотивация понимается как составная часть руководства организацией, она рассматривается как процесс сопряжения целей организации и целей работника для наиболее полного удовлетворения потребностей обоих.

В отечественной психологии мотивация рассматривается как процесс, являющийся механизмом реализации уже имеющихся мотивов. Возникла ситуация, позволяющая реализовать тот или иной мотив (побудительная сила, причина), появляется и мотивация (совокупность

мотивов, побуждающих человека к деятельности) процесс регуляции деятельности с помощью мотива.

Рассмотрим различные теории способствующие созданию ситуации успеха в управлении мотивацией труда преподавателей.

### I. Каждый работает по потребности. Теория А. Маслоу [2].

Иерархия потребностей	Проявление потребностей
<b>Высшие</b>	
Потребности в самовыражении, развитии себя, самоактуализации.	Желание развивать себя, учиться. Стремление участвовать в разработке и внедрении новшеств ради личной и общественной пользы. Творческая работа как ценность педагогической деятельности. Расширение области полномочий. Выполнение достаточно сложной работы.
Потребности в признании, статусе, самоутверждении.	Участие в новациях ради достижения положительного результата работе. Стремление занять руководящую должность. Желание создать образ «успешного работника», получить почетное звание или более высокую категорию. Стремление получить определенные привилегии в работе. Признание компетенции и самостоятельности как значимых ценностей. Желание иметь информацию о том, насколько высоки и значимы личные результаты. Желание влиять на процесс формирования целей организации. Стремление получить дополнительные права.
Потребности в причастности, принадлежности к общности людей, к коллективу.	Желание общаться с коллегами, обучающимися, иметь информацию о происходящем в ОУ. Активное участие в общественной жизни ОУ. Причастность к делам коллектива, группы является личной ценностью. Участие в новациях «за компанию». Желание быть приятным в общении.
<b>Низшие (базовые)</b>	
Потребности в безопасности, гарантиях.	Стремление избежать критики, наказаний. Боязнь изменений, пассивное или негативное отношение к новому. Стремление к сохранению стабильных отношений с коллегами. Четкое следование инструкциям и правилам.
Физиологические потребности (потребности существования)	Желание больше зарабатывать, прикладывая к этому как можно меньше усилий. Нежелание браться за «сложную работу». Поиск возможности получить дополнительный заработок, добиться льгот и улучшить существование за счет ОУ.

### II. Стремление к достижениям. Теория Д. Мак-Клелланда.

По мнению Д.Мак-Клелланда мотивация человека к трудовой деятельности зависит от осознания важности для него, прежде всего потребности в достижениях. Преподаватель, для которого потребность в достижениях является значимой, обычно отличается самостоятельностью и ответственностью. Он по собственной инициативе проявляет желание разрабатывать какие-либо новые методики преподавания, что требует умения организовывать

как собственную деятельность, так и работу других, отслеживать ее результаты.

Такой педагог желает достичь целей своей деятельности наиболее эффективными способами, а это, свою очередь побуждает к самосовершенствованию.

### III. Теория ожидания В. Врума.

Исходя из теории ожидания В. Врума, успешная мотивация труда возможна, когда работник уверен, что затрачиваемые им усилия позволяют достичь желаемого результата. Если люди чувствуют, что прямой связи между



приложенными усилиями и полученным результатом в итоге не наблюдается, то мотивация ослабевает.

По теории ожиданий, надежда на определенное поощрение в ответ на достигнутые результаты в работе является обязательным условием высокой мотивации труда. Например, преподаватель может надеяться, что его успешная педагогическая деятельность приведет к положительной оценке в ходе аттестации, и по ее итогам он получит высокую квалифицированную категорию.

Нужно, чтобы педагог имел ощущение четкой связи между достигнутыми результатами и поощрением. Даже однократное несоответствие результата работы и поощрения способно привести к потере желания трудиться с полной отдачей в целях достижения успеха организации. Это справедливо, когда вознаграждение меньше, чем ожидалось, или ничтожно по сравнению с достигнутым, оно верно в ситуации завышенного поощрения. Мотивация деятельности слабая еще и тогда, когда педагог не уверен, что вообще получит вознаграждение за свой труд.

#### IV. Делегирование полномочий

Сегодня объем работы руководителя, который стремится развивать свою организацию, столь велик, что он не в состоянии выполнить все управленческие действия в одиночку. Поэтому одним из главных условий успешности управленческой деятельности является использование руководителем делегирования. Оно представляет собой способ разделения управленческого труда и заключается в передаче обязанностей и прав по выполнению тех или иных полномочий руководителя подчиненным.

##### *Преимущества делегирования:*

- использование делегирования может позволить сократить общую продолжительность рабочего дня управленца, более рационально использовать рабочее время, повысить уровень компетентности педагогов;
- делегирование способно освободить руководителя от рутинной и малоответственной работы, позволяет ему сконцентрироваться на наиболее важных делах, решение которых возможно только на его уровне;
- делегирование позволяет сократить задержки управленческих решений;
- делегирование способствует развитию управленческих и педагогических способностей преподавателей, создание у них дополнительной мотивации, оно формирует у педагогов чувство ответственности за состояния дел в ОУ, повышает их удовлетворенность трудом;
- в процессе выполнения делегированных функций происходит большее вовлечение работников в совместную деятельность по развитию образовательного учреждения, что является одним из условий организации эффективной командной работы и позволяет руководителю упрочить свой авторитет в педагогическом коллективе;
- делегируя свои полномочия, руководитель получает возможность лучше узнать своих подчиненных, тем самым он может побудить их к самосовершенствованию, стимулировать творческий подход к работе;

Делегирование имеет особое значение в деятельности руководителя, стремящегося активизировать процесс самоуправления в коллективе. Чем больше педагогов, будет обладать правом, самостоятельно принимать решения, тем больший объем работы может выполняться в организации. В результате поставленный перед необходимостью брать на себя ответственность работник начинает трудиться с большей отдачей.

*Не подлежат делегированию такие действия руководителя, как:*

- определение перспективных целей деятельности учреждения и внесение изменений в структуру управления ОУ;
- принятие окончательных решений по вопросам кадровой и финансовой политики;
- руководство непосредственными подчиненными;
- выполнение задач особой важности, например, написание учредительных документов;
- необычные, исключительные дела;
- срочные дела, когда нет времени для объяснения подчиненным их сути, проверки исполнения или подготовки исполнителей;
- дела строго доверительного характера.

Если хотим реализовать позитивные возможности делегирования, то имеет смысл придерживаться правил поведения, которые сформулировали немецкие специалисты в области управления Г. Беме и Р. Хен.

*Правила поведения руководителя при делегировании им полномочий.*

- Прямая обязанность руководителя — определить цель и сроки деятельности. Причем важно, чтобы это происходило при непосредственном участии сотрудника, которому будет делегировано ее исполнение. В ваши задачи теперь входит обеспечение работника информацией с высшего уровня управления, которая необходима ему для выполнения, делегированного задания.
- Не предпринимайте никаких действий в делегированном диапазоне своего подчиненного. Исключение составляют случаи, когда работник нарушает правила поведения, принятые при осуществлении делегирования.
- Поощряйте сотрудников к открытому высказыванию своего мнения по проблемам, связанным с делегированными им полномочиями, не думая при этом, насколько высказанное мнение ими приятно для вас.
- Не навязывайте своего мнения, если даже оно расходится с мнением сотрудника. Если два пути решения проблемы — ваш и его, то право выбора пути должно быть предоставлено сотруднику, поскольку он несет ответственность за результат деятельности.
- Избегайте своего участия в совместной деятельности по разработке решения.
- Не допускайте случаев делегирования задач из собственной сферы компетенции в область компетенции работника.
- Давайте положительные оценки действиям сотрудника, если видите повышение эффективности в работе

или его особое усердие.

- Стимулируйте желание сотрудника повысить свою квалификацию, развиваться.
- Не бойтесь в случае необходимости критиковать работника. Однако критика должна иметь конструктивный и корректный характер, не предполагать оценочных суждений относительно личности подчиненного. Свои критические замечания в адрес работника делайте без свидетелей.

#### V. Мотивация по целям.

Цель — это осознанный, запланированный результат работы, которого мы хотим достичь. Но одного желания мало. Надо, чтобы наши сотрудники также хотели реализовать на практике эту цель. Чтобы мотивировать с помощью постановки целей, важно изучить, каким образом работник ставит перед собой цели своей деятельности.

Это может происходить двумя путями:

1. Принятием и удерживанием целей, поставленных перед работником организации, руководителем, коллегами.
2. Самостоятельной постановкой целей.

Таким образом, принято разделение целей, на внешние, или объективные (заданные обществом, организацией, т.е. не зависящими от воли работника), и внутренние, или субъективные (самостоятельно поставленные человеком).

Обычно субъективна (внутренняя) цель порождается несколькими внутренними мотивами.

Поставив перед собой цель, написать экспериментальную программу учебного курса, педагог может стремиться тем самым к самовыражению и одновременно с этим быть мотивированным интересом к процессу создания авторской разработки. Соотношение мотивов и целей деятельности заключается в том, что мотив выступает в качестве причины постановки той или иной цели.

Если работник ставит перед собой цель самостоятельно, то он склонен работать над ее достижением значительно дольше и интенсивней, нежели когда перед ним ставят цель другие люди. Самостоятельная постановка цели сама по себе стимулирует человека прилагать усилия для ее достижения. Причем, чем конкретнее цель, тем сильнее она побуждает к выполнению работы.

Общие цели носят характер декларации, лозунгов и не стимулируют к деятельности. Поэтому такие цели, как усилить гуманистическую направленность образовательного процесса, повысить успеваемость, тщательнее готовиться к урокам, мало к чему обязывают и почти никого не мотивируют.

Конкретизация цели, разработка промежуточных целей, определение этапов и средств их достижения — важный мотивационный фактор.

Чем более дифференцированной является общая цель, чем больше выделяется в ней этапов, тем легче работать.

Достижение определенной промежуточной цели (завершение определенного этапа деятельности) создает ситуацию успеха, которая порождает положительные эмоции, побуждает к достижению конечной цели, тем самым происходит усиление мотивации работников.

*Процесс управления по целям включает в себя следующие этапы:*

- Выработка кратких, но достаточно четко сформулированных целей.
- Определение конкретных целей, круга полномочий и обязанностей всех вовлекаемых в реализацию цели работников.
- Анализ необходимых для достижения целей ресурсов и на этой основе разработка детальных и реалистичных планов.
- Осуществление систематической оценки промежуточных результатов работы.
- Принятие корректирующих мер в случае отклонения от намеченных результатов.

Таким образом, управление по целям способствует его децентрализации и позволяет преодолеть негативные последствия излишне жесткого контроля исполнения, что в конечном итоге способствует повышению мотивации труда. Процесс целеполагания обладает значительным мотивационным потенциалом.

Наш век — это время команд. Жизненный опыт подсказывает, что организация может выжить, создавая опыт командной, коллективной работы. Команда напоминает семью. Она позволяет человеку — члену команды чувствовать себя в большей безопасности, защищеннее, увереннее. В ней он удовлетворяет свои потребности в сопричастности, любви, внимании. Там легче заработать определенную репутацию и признание.

Команда — среда самореализации, где освобождается законсервированная в человеке жизненная энергия, объединение людей деятельностно-духовными устремлениями. Команда, в которой эффект совместных действий выше простой суммы индивидуальных усилий, так как наша команда скреплена узами функционирования и творческим духом при наличии единой тональности мироощущения. При командной форме управления лучше реализовать принцип делегирования полномочий и мотивировать педагогов ОУ по целям.

Знание теории мотивации, применение их положений в процессе работы дает руководителю понимание того, что учет различных мотивирующих факторов создает условия для саморазвития педагога, обеспечивает оптимальные условия побуждения его к продуктивному и качественному труду.

Когда речь идет о том, чтобы отделение по РОП в УКП при ИК двигалась вперед, многое зависит от мотивации преподавателей. Заинтересовать людей работой — значит реализовать намеченные планы. Но какие стимулы можно использовать для преподавателей?

## Система мотивации и стимулирования к профессиональному развитию в отделении по РОП в УКП при ИК

Мотивы к профессиональному развитию	Стимулы, которые используются для профессионального развития.
Мотив самостоятельности, реализация себя в творческой профессиональной деятельности личности.	Повышение самостоятельности, возможность работать по индивидуальной программе, выбирать класс, устанавливать удобный график работы. Содействие в разработке, утверждении и распространении авторской программы. Помощь в обобщении опыта и подготовке собственных пособий или публикаций в печати. Перевод на самоконтроль. Увеличение степени трудности решаемых задач. Возможность участвовать в образовательных проектах.
Мотив личного развития, приобретение новой информации.	Направление на курсы повышения квалификации или на стажировку, на различные проблемные семинары и конференции. Предоставление времени на методическую работу. Творческий отпуск в каникулярное время. Дополнительные дни к отпуску. Оплата научно-методической литературы. Содействие в переподготовке (с получением второго высшего образования или сертификата) по интересующей преподавателя специальности.
Мотив самоутверждения социального успеха.	Предоставление возможности распространения опыта работы через мастер-класс, семинары, конференции. Предоставление возможности работать с современными техническими средствами обучения. Представительство от отделения по РОП в УКП при ИК на ответственных мероприятиях областного значения. Привлечение к руководству ВТПГ Получение права на проведение семинаров. Организация персональной выставки работ. Поручение быть наставником молодых педагогов. Назначение педагога членом аттестационной комиссии, членом экспертной группы в ходе проведения аттестации. Назначение педагога членом экзаменационной комиссии. Аттестация на более высокую квалификационную категорию.
Потребность быть в коллективе.	Вхождение в состав различных органов, решающих важные проблемы отделения по РОП в УКП при ИК. Привлечение педагога к работе в составе временной предметной творческой группы. Содействие в организации общественной работы, забота о досуге педагогов.
Мотив стабильности, защищенности	Гарантия защищенности от посягательств на профессиональную честь. Предоставление оплачиваемых часов на методическую работу. Гарантия имеющегося статусного положения в коллективе. Регулярное проведение медицинского осмотра педагогов. Оказание помощи в разрешении конфликтных ситуаций между педагогами и администрацией УК. Содействие в улучшении жилищных условий.
Мотив состязательности.	Методическое сопровождение разных конкурсов профессионального мастерства. Присвоение звания победителя школьного конкурса профессионального мастерства. Представление к почетному званию. Содействие в выдвижении на престижный конкурс.

Основным содержанием мотивации труда сотрудников отделения по РОП в УКП при ИК мы также считаем профессиональное развитие педагогических ра-

ботников путем развития рефлексии и вовлечение их в проектирование собственной профессиональной успешности [6]. Через действующий семинар, КМН, инструк-

тивно-методические совещания, ВТПГ, отлаженная система открытых занятий, уроков, мастер — класс, совместная разработка, совместное проведение внеклассных мероприятий. При этом существенна установка преподавателя на активное проектирование своего

профессионального пути — рефлексия «моего педагогического кредо», ранжирование целей, выбор образовательных подходов, парадигм, практик, моделей, конструирование, сценарирование уроков и внеклассных мероприятий.

#### *Литература:*

1. Пенитенциарная психология / Ю.А. Дмитриев, Б.Б. Казак. — Ростов н/Д: Феникс, 2007. — 681 с.: ил. — (высшее образование).
2. Литвишков В.М., Митькина А.В. Пенитенциарная педагогика. Курс Лекций. — М.: Московский психолого-социальный институт, 2004, 400 с.
3. Исправительная (пенитенциарная) педагогика. Учебник для слушателей и курсантов учебных заведений МВД РФ // Под ред. А.И.Зубкова, М.П. Стуровой. — Рязань: РВШ МВД РФ, 1993. 384 с.
4. Литвишков В.М. К вопросу о преемственности воспитательной работы с осужденными, переведенными из ВТК в ИТК // Система воспитательной работы с осужденными к лишению свободы. — Рязань, 1982. с. 42—48.
5. Подласый И.П. Курс лекций по коррекционной педагогике. — М., 2002.
6. Уголовно-исполнительное право России. Учебник для вузов. / под ред. Селиверстова В.И. М. — 2000 г.

## **Методика дистанционного образования: причины и методы решения проблемы**

Голованова Юлия Валерьевна, ст.преподаватель  
Самарский государственный технический университет

**Д**истанционное образование — это возможность получения знаний «на расстоянии», когда преподаватель и студент разделены пространством. Условием для развития данной формы образования явился рост достижений в области технологий обучения, средств массовой информации и связи, быстрый рост технической базы. Именно эти моменты делают дистанционное образование относительно дешевым и общедоступным, открывая возможности общения на больших расстояниях.

В России дистанционное образование (ДО) очень популярно из-за огромной протяженности территорий и оторванности многих регионов от образовательных центров. Эта форма образования в нашей стране стала развиваться в 90-е годы. В 1997 году было положено начало, а в 2002-м завершен всероссийский эксперимент в области дистанционного образования, в ходе которого вузами были созданы и апробированы специальные учебные материалы (интерактивные учебники, видеофильмы с учебным материалом, аудио программы, специализированные компьютерные обучающие программы). В результате эксперимента была разработана методика дистанционного образования, что дало возможность всем учреждениям образования работать на их основе.

Основной идеей методик ДО является создание особой учебной информационной среды, которая дает уникальные возможности для получения знаний в форме, удобной для обучаемого (возможны варианты полностью самостоятельного обучения, так и посредством интерактивных общения с консультантом-тьютором). В методике ДО можно наблюдать три вида дистанционных технологий, приме-

няемых в процессе обучения. Первый вид — методика-технология на основе применения бумажных носителей. Это в первую очередь учебно-методические пособия, которые сопровождаются тьютором. Тьютор поддерживает со студентами личный двухсторонний контакт, в специальных учебных центрах, а также может использовать телефонную либо почтовую связь. Вторая технология — телевизионно-спутниковая. Данная технология еще очень дорога в России (в основном из-за дороговизны используемого оборудования) и как следствие, мало используется. Основной ее недостаток — слабая интерактивность, то есть обратная связь. Третья технология — это Интернет-обучение или сетевая технология. Чаще всего методика ДО подразумевает использование всех вышеперечисленных технологий в разных пропорциях.

ДО имеет ряд очевидных преимуществ перед традиционными видами обучения. Применение ДО в учебном процессе обеспечивает индивидуально-личностный подход к обучению студентов, ориентирует на творческий поиск к достижению новых знаний. Сетевые технологии оптимально подходят для решения этой проблемы. Таким образом, методика ДО решает психологические проблемы абитуриента, снимает временные и пространственные ограничения, проблемы удаленности от квалифицированных учебных центров, помогает учиться людям с физическими недостатками, имеющими индивидуальные черты и неординарные особенности, расширяет коммуникативную сферу учеников и педагогов.

Методики ДО могут преодолеть границы времени и места и дать людям возможность получить образование,



вне зависимости от их социального статуса и материального положения. Образование, в особенности дистанционное, открывает оптимистические перспективы.

Как пишет Куклев В.А. в своей статье: «На наших глазах зарождается мобильное образование, как часть открытого дистанционного образования (ОДО); такое образование использует в качестве средств обучения мобильные беспроводные устройства, темпы распространения таких устройств растут интенсивно. Таким образом, мобильное образование является также одним из методов дистанционного образования. Мобильное обучение придает новое качество обучению и наиболее полно отражает тенденции в образовании современного человека, обеспечивая постоянный доступ к информации в любой момент времени; является новым инструментарием в формировании человека информационного общества, в котором формируется новая среда обучения, независимая от места и времени. Мобильное обучение является составной частью открытого дистанционного образования с различными видами обеспечения: программным; информационным; методическим; организационным; нормативно-правовым; лингвистическим».

Мобильное обучение позволяет организовать высокую степень интерактивности между преподавателем и обучаемым; обеспечить эффективную обратную связь посредством мобильных устройств; увеличить долю обучения в сотрудничестве и обучения в рабочих группах. Мобильное образование напрямую связано с социальными сетями, которые приобретают все большую значимость в жизни современного общества. В широком смысле слова, социальная сеть — это сайт, созданный с целью поиска, знакомств и общения людей. Различают 4 вида социальных сетей.

Первые — это профессиональные социальные сети, которые создавались для соискателей и работодателей, система рекомендаций, репутации и прозрачности карьерного опыта в действии (linkedin.com; moikrug.ru; pro2.ru). Второй тип — это блог-сети (livejournal.com; liveinternet.ru; blogspot.com). В — третьих, это сайты знакомств (loveplanet.ru). В — четвертых, это сайты людей, которые учились в одной школе или вузе (facebook.com; vkontakte.ru).

Социальные сети сегодня играют преимущественно роль обмена информацией между профессионалами, учеными. Другая роль сетей состоит в создании знаний, получении коллективного знания. Для выполнения этой роли научные и образовательные сети должны иметь дискуссионную площадку (форумы, разветвленную систему комментариев и т.д.), необходимо предусмотреть оперативную систему оповещений, такую как рассылка.

В качестве средства управления знаниями можно рассмотреть корпоративный портал. Портал (portal) — это интегрированный комплекс (сервер Интернет) программного обеспечения для реализации концепции «все в одном месте через единый интерфейс пользователя», который обеспечивает:

— единую точку доступа пользователей Интернет к всем избранным ресурсам, услугам и приложениям портала, предоставляемого на основе персонализации или аутентификации;

- объединение информационных ресурсов и услуг;
- доставку важной для данной аудитории информации;
- совместную работу и коллективные услуги.

Поскольку порталы, как правило, обслуживают различные группы пользователей, то необходимо обеспечить два уровня доступа к информации: открытый и закрытый. Через открытую область портала все группы пользователей получают доступ к базе данных с рубриками и классификаторами информационных ресурсов Интернет; к учебным курсам, включая системы тестирования; к тематическим форумам.

Через закрытую область портала открывается доступ к базе данных с рубриками и классификаторами ресурсов Интернета; к видео конференциям, в том числе организуемым на портале; к средствам создания и управления базой знаний по проблемам педагогики и образования; к средствам подготовки учебных курсов, тестовых заданий, программ обучения, управления процессом обучения и анализа его результатов; к средствам управления доступом к содержащимся в базе данных ресурсам сети Интернет и видеоконференции и т.д.

Таким образом, образовательный портал, как образовательная социальная сеть предоставит учителям, преподавателям возможность получать и создавать информационные ресурсы, обмениваться опытом в сети. Учителя — предметники могут объединиться в виртуальные методические сообщества.

Социальная сеть служит для получения дистанционного образования. Существуют также другие технологии, такие как: видео, аудио, телеконференции, а также компьютерные конференции, которые в свою очередь основываются на использовании сервиса сети Интернет. К ним относятся: технология MOO, технология MUD, IRC, WWW, технология FTP, электронная почта, списки рассылки.

MOO — это среда, которая делает возможным взаимодействие через Интернет в реальном времени. С помощью MOO компьютер пользователя превращается в терминал удаленной головной машины, на которой имитируются виртуальные комнаты.

С помощью технологии MUD возможно создавать встречи на любое количество пользователей. Окружение MUD поддерживает MUD-почту — небольшие сообщения между участниками и бюллетень сообщений для публичных обсуждений.

Технология IRC — это программное обеспечение, позволяющее большому количеству пользователей посылать и просматривать небольшие текстовые сообщения в реальном времени. Все сообщения и координаты их авторов отображаются на экране.

В основе WWW-технологии лежит сетевой протокол «http://» и язык написания гипертекстов HTML. Вместе с протоколом CGI, языками Java, Java Script, Active X, тех-

нологиями Macromedia, возможностью передачи звука в реальном времени Real Audio, Real Video, MPEG и другими современными технологиями и техническими средствами, сервис WWW предоставляет неограниченные возможности для создания дистанционных учебных курсов.

Технология FTP в образовательных системах носит вспомогательный характер. На FTP серверах размещают большие файлы, которые содержат наглядные пособия: видео фильмы, графические изображения высокого разрешения, программные модели, документацию (обычно в формате PDF) и другие.

Электронная почта наиболее популярный и важный сервис в сети Интернет. По электронной почте можно передавать тексты, графику, программы, мультимедийные файлы. Данный ресурс наиболее распространен в системе

дистанционного образования, как самый доступный и дешевый Интернет-ресурс, не требующий особо дорогих, малораспространенных технических средств.

Подводя итог, хочется сказать, что дистанционное образование — это одна из актуальных тем в нашем обществе. И, наверное, в будущем наше образование будет приоритетно дистанционным, хотя и традиционное образование нельзя отбрасывать. Дистанционное образование — это особая форма обучения, сочетающая элементы очного и заочного обучения в их уникальных комбинациях на основе современных информационных технологий. Современные средства телекоммуникаций и электронных изданий позволяют обойти недостатки традиционного обучения, сохраняя при этом все его достоинства.

#### Литература:

1. Адлер Ю.П., Кочетов А.И. Повышение качества подготовки специалистов. // Стандарты и качество, МИСиС — 2000. — № 2. — С. 68—72.
2. Демкин В.П., Можаяева Г.В. Телекоммуникации для образования. — СПб.: БХВ-Петербург, 2004. — 1136 с.
3. Егоршин А.П., Кручинин В.А. Емкость рынка и качество дистанционных образовательных услуг, 2006.
4. Куклев, В.А. Методология мобильного обучения. — Ульяновск: УлГТУ, 2006. — 254 с.
5. Куклев, В.А. Электронное обучение с помощью мобильных устройств в любое время и в любом месте. — Ульяновск: УлГТУ, 2009. — 356 с.
6. Рулиене Л.Н. Образовательные возможности социальных сетей. // Дистанционное и виртуальное обучение. — 2010. — №5. — С. 43—46

## Самообразование – необходимость современного общества

Десятова Ирина Викторовна, заведующая учебной частью

Ноябрьский колледж профессиональных и информационных технологий (ЯНАО г. Ноябрьск)

Социальные, политические и экономические процессы, происходящие в мире, изменение запросов рынка труда, динамика изменения личностных факторов профессиональной деятельности, обновление образовательных стандартов и востребованной временем номенклатуры специальностей предъявляют к системе непрерывного образования новые требования по подготовке конкурентоспособного специалиста. Традиционное базовое формальное образование, получаемое в начале жизни, не успевает за все возрастающим потоком знаний, которые постоянно обновляются.

Развитие рыночной экономики заставляет руководителей компаний и предприятий уделять больше внимания дополнительной профессиональной подготовке сотрудников, обращаться к новейшим инновационным методам и опыту. Зачастую решение о повышении квалификации и переподготовке специалистов принимается не столько с целью повышения общей квалификации, сколько для того, чтобы сотрудники были в состоянии решать новые проблемы, иногда достаточно специфические, возни-

кающие в реальной деятельности предприятий. Дополнительные профессиональные знания необходимы специалистам ввиду постоянных изменений условий труда, связанных с модернизацией, совершенствованием средств производства, а так же с должностным ростом и сменой места работы, поэтому продолжение образования взрослыми, зрелыми людьми становится актуальной задачей нашего времени. Образование выступает гарантом защищенности человека в постоянно меняющемся экономическом и политическом пространстве.

Непрерывное образование рассматривается как процесс постоянного обучения, основой которого служат те базовые навыки, которые человек получает в молодости. В информационном обществе эти навыки должны быть пересмотрены и расширены: к ним надо добавить умение учиться и продолжать свое обучение самостоятельно. Информационное общество базируется на производстве нового знания, его широком распространении и потреблении. Знания являются неисчерпаемым ресурсом, в отличие от природных и человеческих. Реорганизация

производства и распространения знаний, изменение способов коммуникации позволяют преобразовывать горы информации в эффективные знания [4, с. 31].

Исследователи выделяют три подхода к определению сущности непрерывного образования.

Во-первых, в непрерывном образовании видят профессиональное образование взрослых, необходимость в котором продиктована потребностью устранить пробелы в знаниях и умениях, недополученных в ходе учебы.

Во-вторых, рассматривают образование как пожизненный процесс и здесь отдают предпочтение педагогически организованным формальным структурам (кружки, курсы, ФПК, заочное, вечернее обучение, экстернат и т.п.).

В-третьих, считают, что целью непрерывного образования становится всестороннее развитие и саморазвитие человека, влияющее на все общество в целом.

На современном этапе развития общества главными характеристиками выпускника любого образовательного учреждения являются его компетентность и мобильность. В этой связи акценты при изучении учебных дисциплин переносятся на сам процесс познания, эффективность которого полностью зависит от познавательной активности самого обучающегося. Успешность достижения этой цели зависит не только от того, что усваивается (содержание обучения), но и от того, как усваивается: индивидуально или коллективно, в авторитарных или гуманистических условиях, с опорой на внимание, восприятие, память или на весь личностный потенциал человека, с помощью репродуктивных или активных методов обучения.

Сфера знания — ось, вокруг которой организуются новые технологии, экономический рост. Важность образования в современном обществе несомненна, и его технологии претерпевают кардинальные изменения. Суть их — в постепенном смещении соотношения «образование — самообразование» к доминирующей роли последнего. Самообразование приобретает в настоящее время разнообразные формы и содержание.

Самообразование — это целенаправленный и определенным образом организованный процесс приобретения необходимых в профессиональной деятельности знаний, формирования умений и навыков путем самостоятельных занятий на рабочем месте и/или вне него [2, с. 34].

Данное определение имеет следующие признаки: во-первых, самообразование каким-то образом должно быть организовано и в этой связи предстает как некая система. Во-вторых, самообразование может рассматриваться как процесс, в котором ведущее место занимают мотивация (самотивация) и используемые технологии получения знаний, умений и навыков. В-третьих, хотя самообразование — процесс, характеризующийся большой степенью автономности, специалист, занимающийся самообразованием, для того, чтобы сделать этот процесс эффективней, должен активно общаться с другими людьми (коллегами, подчиненными, вышестоящими руководителями и т.д.). И, наконец, в-четвертых, организация и технологии самообразования могут обеспечить и фактически обеспечивают

какой-то уровень знаний, умений и навыков. Самообразование является видом непрерывного образования.

Определяя непрерывное образование как непрерывное обучение, В.А. Трайнев и И.В. Трайнев подчеркивают, что оно является собой «комплекс государственных, частных и общественных образовательных учреждений, обеспечивающих организационное и содержательное единство и преемственную взаимосвязь всех звеньев образования, удовлетворяющих стремление человека к самообразованию и развитию на протяжении всей жизни» [3, с. 72]. В понятие «непрерывное образование» вкладывается идея пожизненной незавершенности незавершимости образования человека, а значит существует необходимость оставаться на позиции ученичества.

Можно относиться к непрерывному образованию как к «способу жизнедеятельности человека, процессу приобретения им необходимых знаний, умений и навыков по мере возникновения потребности в них, происходящему на протяжении всей жизни человека. Непрерывное образование — это организованное обучение, детерминированное системой факторов и условий, обеспечивающих непрерывное обучение человека» [1, с. 35].

Можно выделить две основные причины, по которым непрерывное образование занимает важнейшее место в жизни личности и развитии государства:

— современное общество основано на знании, а это означает, что информация, знания, а также мотивация к их постоянному обновлению и навыки, необходимые для этого, становятся решающим фактором развития, конкурентоспособности специалиста и эффективности рынка труда. В информационном обществе резко возрастает роль образования, которое обеспечивает получение нового знания и обучает человека навыкам самообразования;

— сложная социально-политическая среда, где полноценное развитие личности становится невозможным без умения активно участвовать в общественных процессах, адаптироваться к культурному, этническому и языковому разнообразию. И лишь образование в самом широком понимании этого процесса может помочь справиться с данной задачей.

Эти причины определяют цели непрерывного образования: повышение качества образования, формирование активной гражданской позиции и конкурентоспособность на рынке труда. Требования конкурентоспособности и эффективного трудоустройства абсолютно понятны гражданам и являются мощным мотивом для их образования [5, с. 38]. Участие в гражданском обществе практически невозможно без успешной профессиональной карьеры, поскольку она составляет фундамент личной независимости, самоуважения и благополучия, а значит, определяет качество жизни. В то же время успех на рынке труда и участие в общественных процессах требуют определенных умений и навыков, доступа к современным знаниям. Ведущим видом деятельности в информационном обществе становится работа с информацией, которая по своей природе является разновидностью самообразо-

вания. Государство должно проводить широкое информационное сопровождение образовательных процессов в обществе с использованием современных информационных и телекоммуникативных технологий [5, с. 40].

Определяя функции непрерывного образования, можно сказать, что оно

- позволяет заполнить пробелы, наверстать упущенное в предыдущей системе образования;
- помогает человеку приспособиться к быстроменяющемуся миру;
- направлена на непрерывное обогащение творческого потенциала личности.

Если рассматривать непрерывное образование как систему, то необходимо учитывать, что оно должно быть:

- доступным для любого человека не зависимо от его возраста, социального положения, места жительства, имеющейся профессии;
- свободным по выбору параметров обучения (времени, места, продолжительности, стоимости, органи-

зации, форм и методов обучения, выбора преподавателей, учебных заведений и т.п.);

- индивидуальным, учитывающим различия в интеллектуальной, эмоциональной, потребностно-волевой сферах;
- дифференцированным, ориентированным на создание необходимых условий для наиболее полного проявления способностей каждого обучающегося;
- ступенчатым: от сложного к простому;
- непрерывным и дискретным, т.е. сочетание периодов самообразовательной деятельности человека с периодами обучения в образовательных институтах; соединение производственного труда с обучением и постоянной профессиональной подготовкой и переподготовкой;
- системным, а не эпизодическим.

Непрерывность образования гарантирует человеку и всему обществу возможность постоянного самосовершенствования, придает уверенность и ощущение полноты и бесконечности жизни.

#### *Литература:*

1. Змеев С.И. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых. — М., 2003.
2. Комаров Е. Организация, психология и технологии самообразования человека работающего. \\ Управление персоналом. — 2001. №4.
3. Трайнев В.А., Трайнев И.В. Информационные коммуникационные педагогические технологии (обобщения и рекомендации): Учеб. пособие \В.А. Трайнев, И.В. Трайнев. — 2-е изд. — М., 2006.
4. Тоффлер Э.Х. Создание новой цивилизации. Политика Третьей Волны. Новосибирск, 2000
5. Шленов Ю. Непрерывное образование в России \ Ю. Шленов, И. Мосичева, В. Шестак \\ Высшее образование в России. — 2005. — №3.
6. Шуклина Е.А. Технологии самообразования: Социологический аспект. \\Общественные науки и современность. — 1999 №5.

## **Актуальные проблемы развития правовой компетентности современных специалистов в области здравоохранения в условиях послевузовского образования**

Морозов Александр Владимирович, доктор педагогических наук, профессор;  
Анучкин Вячеслав Анатольевич, ст.преподаватель  
Евразийский открытый институт (г. Москва)

Происходящие в нашем обществе сложные социально-экономические процессы: формирование рыночных отношений, часто на криминальном уровне; тяжёлое экономическое положение большинства населения страны и резкое расслоение общества; отказ от классовых и связанных с бытом духовных и идеологических ценностей бывшего советского общества, породили новые учебно-воспитательные проблемы.

Высшая школа всегда являлась важнейшей составной частью единого хозяйственного комплекса страны, перед которой стояли и стоят задачи подготовки высококвалифицированных кадров специалистов. Но сегодня необхо-

димо не только совершенствовать их профессиональные качества, но и учить быть психологически готовыми к новому виду профессиональной деятельности. Настоящее время выдвигает принципиально новую систему ценностей, основу которой составляет общая компетентность, одной из составляющих является правовая компетентность.

Правовая компетентность специалиста, как и любого гражданина, подразумевает собой знание и выполнение им социальных норм и правил поведения людей, которые устанавливаются или санкционируются государством, естественно в соответствии с его полномочиями, правами и обязанностями.



Анализ и обобщение специальной литературы по проблемам обучения взрослых и повышения квалификации специалистов позволили установить, что в настоящий момент отсутствует четкая единая государственная политика, которая бы стимулировала правовое обучение специалистов в области здравоохранения; недостаточно осуществляется государственное регулирование и контроль за процессом повышения нормативно-правовых знаний у медицинского персонала; организация и содержание процесса обучения взрослых в условиях послевузовского образования во многом слепо копирует обучение, существующее в средних и высших учебных заведениях, где обучается совершенно иной контингент учащихся; процесс профессионального совершенствования специалистов в области здравоохранения недостаточно учитывает их индивидуальные, социально-психологические особенности.

Основными причинами сложившегося положения, на наш взгляд, являются:

1. Недооценка значимости правовой подготовленности медицинского персонала со стороны руководителей соответствующих образовательных учреждений и ведомств.

2. Отсутствие должного научно-теоретического обоснования содержания и организационно-дидактических форм правовой подготовки специалистов в условиях послевузовской профессиональной деятельности.

3. Ограниченность возможностей для эффективного правового самообразования различных категорий специалистов в области здравоохранения.

Стремление развить уровень правовой компетентности специалистов в области здравоохранения ставит задачу поиска новых, перспективных средств, способов и подходов к ее организации. Механизм развития правовой компетентности специалистов в области здравоохранения должен представлять собой четко отлаженную систему учебно-организационных мероприятий, реализуемых в системе дополнительного послевузовского профессионального образования, основанных на комплексных, интегральных акмеологических подходах, позволяющих учитывать всю совокупность критериев, факторов и возможных последствий.

Одним из возможных путей решения этой важной задачи является, по нашему мнению, эргономичное построение цикла правовой подготовки специалистов в области здравоохранения на принципах концепции планомерного формирования умственных действий с использованием активных форм обучения и современных информационных технологий.

Правовая компетентность, являясь неотъемлемой составляющей общей культуры специалиста в области здравоохранения, позволяет ему успешно участвовать в профессиональной деятельности. По всей видимости, совсем не случайно Президент РФ, выступая на конгрессе по правовым реформам, одной из основных задач назвал правовое воспитание.

В юриспруденции используется такое понятие: правовая инфляция, то есть обесценивание нормативных актов в силу их непомерного количества. В настоящее время как раз и наблюдается этот поразительный инфляционный процесс, касающийся законотворчества в нашей стране. Низкая профессиональная квалификация законодателей привела к тому, что подготовленные ими законы, нормативные акты и постановления бессистемны, а часто и противоречивы. Во многом именно поэтому они не исполняются теми, кто должен их исполнять и соблюдать, т.е. гражданами. А ведь от правового воспитания отдельной личности зависит состояние законности и правопорядка в государстве.

Таким образом, действенность права, прочность законности зависят не только от степени развития законодательства, совершенства юридической практики, но и в большей мере от правосознания, правовой воспитанности, от общей правовой культуры населения, в том числе и подрастающего поколения.

В праве воплощаются великие ценности общества за многие годы его существования. Стало быть, воспитывать в правовом духе — значит через нормы права утверждать великие ценности (демократические завоевания граждан России, экономические преобразования, предельную организованность во всех сферах жизни общества, четкий общественный порядок, дисциплинированность и ответственность и др.).

Этому и должно придаваться повышенное внимание со стороны государственных органов, которые при помощи системы средств правового воспитания должны обеспечивать высокую правовую культуру всех граждан, включая и обучающихся в различных образовательных учреждениях.

В психологической и педагогической литературе ситуация применения знаний для решения профессиональных задач, в данном случае, задач, связанных с формированием правовой компетентности, трактуется как определенный уровень усвоения этих задач, а также учений и навыков. Важнейший психологический акт, задающий специфические требования к формированию личности профессионала, заключается в том, что усвоенные в процессе обучения знания, умения, навыки выступают в профессиональной деятельности уже не в качестве того предмета, на который направлена их активность, а в качестве средства решения принципиально иных, чем в обучении, задач и проблем [1].

Формирование правовой компетентности требует разработки и применения соответствующей технологии обучения. При этом знания являются не главной, но промежуточной целью правовой компетентности. Для того, чтобы сформировалась правовая компетентность, право должно перейти в ценностные установки, получить эмоциональную окраску, закрепиться в навыках нормативно-правового поведения, стать внутренним убеждением, приобрести смысл для личности. Действительно компетентным лицом станет тот, кто сможет объединить знания

и навыки для решения конкретной проблемы в сфере права.

Для этого необходимы: ценностно-ориентационная компетентность; регулятивно-поведенческая компетентность; коммуникативная компетентность.

В последнее время термин «компетентность» приобрел особый смысл в понятийном аппарате профессиональной педагогики, и причиной тому — целый ряд достоинств.

Во-первых, термин «компетентность», одним словом выражая значение традиционной триады «знания, умения, навыки», служит связующим звеном между ее компонентами. Само определение, согласно которому «компетентность в широком смысле может быть определена как углубленное знание предмета или освоенное умение», уже как бы аннулирует саму возможность противопоставить компетентность знаниям, умениям или навыкам. При этом, что особенно важно для педагогики, компетентность предполагает опыт самостоятельного получения универсальных знаний [2].

Во-вторых — и это главное — он наиболее целесообразен для описания реального уровня подготовки специалиста — выпускника высшей школы. «На наш взгляд, целевая установка на подготовку высококвалифицированных специалистов, в совершенстве владеющих избранной профессией, в реальных условиях средней или даже высшей профессиональной школы является не чем иным, как благим пожеланием. В этом смысле компетентность — более приземленная и реальная цель, так как имеется определенная разница между компетентностью и совершенством... Компетентность отличается от совершенства по своему характеру и уровню. Компетентность — это состояние адекватного выполнения задачи. Она обычно не поддается сравнению. Человек либо компетентен, либо не компетентен по отношению к требуемому уровню исполнения, а не по отношению к достижениям других. Совершенство — это одновременно и абсолютное состояние достижения, и высший уровень функционирования, достигаемый немногими по отношению к большинству» [4, с. 6].

В-третьих, компетентного специалиста отличает способность действовать в условиях выбора, среди множества решений выбирать наиболее оптимальное, аргументировано опровергать ложные решения, подвергать сомнению эффективные, но не эффективные решения — словом, обладать критическим мышлением.

В-четвертых, компетентность предполагает постоянное обновление знания, владение новой информацией для успешного решения профессиональных задач в данное время и в данных условиях. Иными словами, компетентность — это способность к актуальному выполнению деятельности.

В-пятых — и это вытекает из предыдущих пунктов — компетентность включает в себя как содержательный (знание), так и процессуальный (умение) компоненты. Иными словами, компетентный человек должен не только

понимать существо проблемы, но и уметь решить ее практически, т.е. обладать методом («знание плюс умение») решения.

В педагогической науке под правовой компетентностью понимают способность человека эффективно решать возникающие в жизни проблемы правовыми способами.

Отсюда следует, что правовая компетентность врача, как и любого специалиста, как и любого гражданина, подразумевает знание им социальных норм и правил поведения людей, которые устанавливаются или санкционируются государством, естественно в соответствии с его полномочиями, правами и обязанностями, а также сформированность необходимых навыков и умений.

Анализируя факторы, составляющие правовую компетентность, следует отметить, что, хотя навыки, необходимые для приобретения компетентности, всеобъемлющи и могут быть применены в различных обстоятельствах, компетентность в такой сфере как право, требует также специальных знаний:

- человек со сформированной правовой компетентностью должен иметь систематические знания по основам права и быть способным самоопределяться и самореализовываться в типовых правовых ситуациях, определять собственную позицию на основе принципа неразрывности прав и обязанностей;
- иметь систематические фундаментальные знания по общим и профильным разделам права, быть способным определять адекватные модели поведения и/или принимать решения в типовых и нестандартных правовых ситуациях;
- иметь глубокие системно-организованные знания по общим и профильным разделам права (на профессиональном уровне), быть способным к применению правовых норм в сложных неоднозначных правовых ситуациях.

Таким образом, знания, будучи важным условием, предпосылкой правовой компетентности, являются лишь промежуточной, а не конечной целью. Наличие знаний специалисты относят к информационно-познавательной компетентности. Действительно компетентным лицом является тот, кто может объединить знания и навыки для решения конкретной проблемы. Во многих исследованиях отмечаются следующие факторы:

- *ценностно-ориентационная компетентность*, состоящая в осознании и принятии основных правовых принципов, действующих в демократическом обществе, осознание ценности права как способа согласования интересов людей и поддержания стабильности общества, правопорядка и законности; осознание необходимости правомерного поведения, неприятия асоциального поведения как фактора разрушения общества; формирование собственных установок и ценностных ориентации;
- *регулятивно-поведенческая компетентность*: наличие позитивных правовых установок, готовность сле-

довать общепринятым нормам, умение принимать самостоятельные решения, прогнозировать их последствия, нести ответственность за свои действия, наличие навыков разрешения конфликтов правовыми средствами, обращение за квалифицированной юридической помощью;

- *коммуникативная компетентность*, которая включает приобретение готовности к конструктивному правовому взаимодействию, ведение переговорного ди-

алога, аргументацию и презентацию собственной точки зрения, достижение договоренностей.

Результатом полученных знаний и навыков должно стать появление у специалиста в области здравоохранения правового мышления, позволяющего осуществлять правовой анализ складывающихся ситуаций и происходящих событий; управленческие решения должны приниматься на основе такого мышления.

#### *Литература:*

1. Вербицкий А.А. Познавательная активность личности в обучении (психолого-педагогический аспект) // Сборник научных трудов. — М., 1986.
2. Ландшвер В. Концепция «минимальной компетентности» // Перспективы: вопросы образования. — 1988. — № 1. — С. 32.
3. Маркова А.К. Психология профессионализма. — М., 1996.

## **Педагогическое сопровождение обучающихся в системе постдипломного образования**

Стародубцева Елена Викторовна, аспирант  
Нижегородский институт развития образования

Современные подходы к постдипломному образованию предусматривают необходимость учитывать требования мировой образовательной системы, в том числе и повышение научно-исследовательского уровня специалиста в области образования. Основным механизмом решения такой задачи, по мнению В.И.Богословского, является включение субъектов образовательного процесса всех уровней в научно-исследовательскую деятельность и реализация в этой среде комплексного научного сопровождения [1].

Сравнительно новые для отечественной системы образования понятия педагогического сопровождения и педагогической поддержки обучающихся все активнее входят в педагогическую науку и практику, которые многие исследователи рассматривают как стратегию и тактику образования XXI века.

Идеи педагогики поддержки разрабатываются в нашей стране со второй половины 80-х гг. XX века и оформились в целостную концепцию «педагогической поддержки», созданную к середине 90-х гг. О.С. Газманом и группой его коллег (Н.Н. Михайловой, С.М. Юсфиным, Т.В. Анохиной и др.). Эта концепция имела своей задачей привлечь внимание педагогов на проблеме создания условий, необходимых для самореализации индивидуальности каждого человека. По О.С. Газману, «семантический и педагогический смысл понятия поддержки заключается в том, что поддержать можно лишь то, что помогает тому, что уже имеется в наличии (но на недостаточном уровне), т.е. поддерживается развитие «самости», самостоятельности человека [4].

Анализ исследований, посвященных проблеме организации сопровождения деятельности в системе непрерывного образования взрослых, показал, что ведущей функцией данного метода выступает «оказание помощи профессионалу в формировании ориентации поля развития, ответственность за действие в котором несет сам субъект (сопровождаемый)» [3, с. 125]. Выступая в единстве четырех компонентов: диагностики, информации, консультации, помощи в первичной реализации, сопровождение, по утверждению Е.И. Казаковой, А.П. Тряпицыной, основывается на воздействии на мотивационно — смысловые, регулятивно — операционные и рефлексивные механизмы профессиональной деятельности педагогов посредством создания условий для поддержки их саморазвития и самореализации.

Многие авторы подчеркивают, что сопровождение — очень разноплановое движение. Изменяя фокус сопровождения, можно получить разные его виды: педагогическое, методическое, информационное, научно-методическое, информационно-методическое, тьюторское, консультационное и др.

Педагогическое сопровождение развития личности носит комплексный характер, а именно: отражает механизмы взаимодействия людей в социальной сфере, одновременно выступает во временной, пространственной и институциональной формах, может быть отражено посредством системно-структурных, процессуальных и деятельностных характеристик. Целью педагогического сопровождения является целенаправленное развитие личности сопровождаемого человека, осуществляемое

посредством специальных педагогических систем в их институциональном оформлении.

Методическое сопровождение рассматривается как комплексный метод методической работы, состоящий из диагностики существа возникших профессиональных педагогических проблем; информирования о путях их решения и помощи на этапе реализации. Данный метод предполагает взаимодействие сопровождаемого и сопровождающего, направленное на разрешение актуальных для педагога проблем профессиональной деятельности, осуществляемое в процессах актуализации и диагностики существа проблемы, информационного поиска возможного пути решения проблемы, консультаций на этапе выбора пути, конструирования плана действий и первичной реализации плана. Его основной задачей является системное проектирование, дающее основания для развития всех субъектов системы образования.

Информационное сопровождение — это обеспечение для педагогов доступа к информации, хранящихся в базах данных, базах знаний, в компьютерных архивах, справочниках и энциклопедиях, в том числе доступа к электронной информации, средствам Интернет в соответствии с их профессиональными потребностями. Информационное сопровождение образовательного процесса (ИСОП) представляет собой социально, педагогически и технически организованное взаимодействие субъектов как составная часть информационно-педагогической деятельности [1].

Проектируя систему научно-сервисного сопровождения инновационной деятельности образовательных учреждений сети Нижегородской инновационной школы, Г.А. Игнатьева определяет научно-сервисное сопровождение как «управленческую технологию осуществления системных инноваций в региональном образовании, включающих последовательную смену видов деятельности от проблематизации до экспертизы инновации и построения практики инновационного развития» [2, с. 127].

В качестве механизма профессионального развития педагогов в системе дистанционного повышения квалификации выступает технология тьюторского сопровождения, предполагающая организацию целенаправленного взаимодействия тьюторов и обучающихся педагогов на основе последовательной смены видов деятельности от проектирования дидактического комплекса дистанционного обучения до построения индивидуальных образовательных маршрутов и получения эффекта профессионального развития педагога.

Несмотря на то, что проблема организации различных видов сопровождения профессионального развития педагога оказывается в центре внимания многих современных исследователей, консультационное сопровождение инновационной деятельности педагогов в системе постдипломного образования носит стихийный характер, страдает технологической неоформленностью и используется лишь локально. Возникла необходимость разработки технологий, специализирующихся на проектном и экспертно-консультационном сопровождении инноваци-

онной деятельности педагогов, оказывающей аналитическую, организационно-управленческую и научно-методическую поддержку формирования инновационного опыта.

Как показано в исследовании Г.А. Игнатьевой, стержневым фактором проектирования инновационного образования выступает деятельностное содержание образования педагога как система задачных форм организации процесса профессионального развития. В соответствии с этим концептуальная идея построения технологии консультационного сопровождения состоит в проектировании деятельностного пространства профессионального развития и саморазвития, в котором деятельностные нормы определяются нами как общие принципы (способы) решения того или иного типа задач [2].

Под консультационным сопровождением профессионального развития педагогов мы понимаем особый тип образовательной деятельности в системе постдипломного образования, связанный с проектированием задачных форм деятельностного содержания образования. Профессиональное развитие педагога в процессе консультационного сопровождения обеспечивается благодаря технологии проектирования деятельностного содержания и его реализации в форме ситуационно-позиционного обучения.

В качестве задачных форм организации профессионального развития педагогов в нашем исследовании рассматривается система задач: *научно-исследовательская, проектно-экспертная и образовательная*, каждая из которых синтезирует в себе три взаимосвязанных компонента: знание, определяющее способ перевода педагогической идеи (новшества) в образовательное нововведение; способ построения позиционных взаимодействий участников инновационного процесса; ценностные основания инновационной деятельности (деятельностные нормы).

Необходимым и обязательным условием построения практики постдипломного образования, ориентированной на профессиональное развитие педагогов, по мнению В.И. Слободчикова, выступает создание «непрерывного рефлексивного контура» всей инновационной деятельности в целом и конкретного педагога в частности [5, с. 18–19]. В связи с этим положением, технология консультационного сопровождения профессионального развития педагога осуществляется на основе использования в учебном процессе механизмов рефлексивного управления позициями обучающихся взрослых: управляющий, как правило, руководитель курсов и управляемый — обучающийся. Рефлексивный механизм управления позициями обучающихся представляет собой технически организованную групповую и индивидуальную рефлексию события. Главная функция управляющего состоит в организации рефлексии и поддержки ситуации позиционного самоопределения и самостоятельного мышления обучающихся. Рефлексивно-содержательное управление позициями в этом случае выступает как способ регулирования перехода от одной ситуации профессионального развития к другой, в которых для каждого субъекта задаются про-



фессиональные педагогические позиции, которые, в свою очередь, обеспечивают обращение управленческого практического действия в активную личностную позицию участников образовательного процесса и трансформацию его цели в ценности этой действующей позиции.

Технология консультационного сопровождения профессионального развития педагогов, основанная на рефлексивном управлении позициями, предполагает прохождение следующих четырех этапов.

1. Этап актуализации и проблематизации средств, осознание и принятие позиций. Данный этап позволяет произвести объективированный позиционный анализ ситуации профессионального развития, выявить деятельностные нормы и организующие «общие правила поведения» позиции.

2. Этап концептуализации, выстраивания общей системы целей и ценностей профессионального развития и организации коммуникации между сильными позициями. Это позволяет обнаружить точку и возможные направления профессионального развития педагогов.

3. Этап оптимизации структуры смысловых и организационно-управленческих связей между позициями. На третьем этапе организуется позиционное самоопределение всех участников ситуации профессионального развития. Осуществляется моделирование необходимых взаимодействий и коопераций между своей и другими позициями, в контексте проявленной проблемной ситуации профессионального развития.

4. Четвертый заключительный этап — рефлексивное

оформление предмета деятельности, который предполагает выстраивание в собственной рефлексии собственного отношения к построенной проблемной ситуации профессионального развития. Рефлексия должна закончиться позиционным самоопределением в качестве способа реализации ценности в заданном пространстве встречи, в качестве деятельностной нормы ответственного отношения к собственным ценностям [5, с. 195—196].

Развитие субъекта деятельности в профессионализме представляет собой движение от освоения предмета и средств деятельности (специалист) через наращивание средств в преобразовании специального предмета деятельности (педагог-профессионал) до конструирования новых эталонов средств и предмета деятельности (педагог-профессионал-эксперт).

Динамика профессионального развития педагога в системе постдипломного образования под влиянием технологии консультационного сопровождения может быть рассмотрена по следующим аспектам: ценностно-смысловой (уровни рефлексивности); деятельностный (изменение профессиональной позиции — позиционность); познавательный (когнитивный) аспект (динамика уровня креативности).

Таким образом, консультационное сопровождение профессионального развития педагогов в системе постдипломного образования является важным условием становления ценностно-смысловой и технологической компетенций современного педагогического профессионализма.

#### Литература:

1. В.И. Богословский. Научное сопровождение образовательного процесса в педагогическом университете: методические характеристики. — СПб., 2000. — 142 с.
2. Игнатьева, Г.А. Деятельностное содержание профессионального развития педагога в системе постдипломного образования: монография / Г.А. Игнатьева. — Н. Новгород: НГЦ, 2005. — 344 с.
3. Казакова Е.И. Методическое пособие для преподавателей / Е.И. Казакова. — М.: НФПК, ООО «Миралл», 2005. — 248 с.
4. Педагогическая поддержка ребенка в образовании: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / [Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин, Е.А. Александрова и др.]: Под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой: [науч. ред. Н.Б. Крылова]. — М.: Академия, 2006.
5. Слободчиков, В.И. Очерки по психологии образования / В.И. Слободчиков. — 2-е изд., перераб. и доп. — Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005. — 272 с.
6. Экспертиза и консультационная поддержка инноваций в системе образования / Под редакцией Т.М. Ковалевой. — М.: «Российская политическая энциклопедия», 2004. (Учебно-методическая библиотека Мегапроекта «Развитие образования в России». — 160 с.

## 11. СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА

### Роль семьи в развитии личности

Блохина Светлана Александровна, преподаватель  
Южно-Сахалинский промышленно-экономический техникум

С тех пор как существует семья, она играет важную роль в воспитании ребенка. Родителей издавна считают первыми воспитателями своих детей. В семье человек пребывает постоянно, изо дня в день, она влияет на все стороны его жизни.

Роль семьи в жизни ребенка неизмеримо велика по своей важности. В семье должна проходить вся его жизнь. Ребенок, живя в семье, переживает всю гамму чувств и взаимоотношений в ней. Это ложится неизгладимой печатью на его душу. Даже в самой «плохой» семье вырабатывается нечто, незаменимое для ребенка.

Ребенок изучает мир через семью, в свете семейных отношений. Семья является могучим воспитательным средством.

Каковы же цели и задачи семьи?

Ян Амос Каменский рассуждал: «Если родители научают своих детей есть, пить, ходить, говорить, украшаться одеждой, то тем более они должны позаботиться о передаче детям мудрости». А в «мудрости» важнейшим является, во-первых, познание действительного мира, во-вторых — «умение осторожно и разумно управлять самим собой».

Будущие родители, конечно же, задумываются о том, как лучше сформулировать для самих себя цели работы по воспитанию своего ребенка...

Ответ так же прост, как и сложен: **цель и мотив воспитания ребенка — это счастливая, полноценная, творческая, полезная людям жизнь этого ребенка.** На создание такой жизни и должно быть направлено семейное воспитание [2].

В первый год жизни ребенка основная забота родителей заключается в том, чтобы создать нормальные условия для физического развития, обеспечить режим питания и всей жизни, нормальные санитарно-гигиенические условия. В этот период ребенок уже заявляет о своих потребностях, и по-своему выражает свои желания. Задача взрослых состоит в том, чтобы научиться различать потребности и капризы, так как потребности должны удовлетворяться, а капризы пресекаться. Таким образом, в семье ребенок получает свои первые нравственные уроки, без которых у него не может быть выработана система нравственных привычек и понятий.

На втором году жизни ребенок начинает ходить, стремиться все потрогать своими руками, достать недости-

жимое. Воспитание в этот период должно строиться на разумном включении ребенка в разные виды деятельности, следует ему все показывать, объяснять, учить наблюдать, вместе с ним играть, рассказывать и отвечать на вопросы. Но, если его действия выходят за пределы дозволенного, надо приучить ребенка понимать и беспрекословно подчиняться слову нельзя.

В дошкольном возрасте основным видом деятельности ребенка является игра. Ситуации для игр ребенок берет из жизни. Мудрость родителей заключается в том, чтобы незаметно подсказывать малышу, как должен поступить в игре герой. Тем самым они приучают его понимать, что хорошо, а что плохо, какие нравственные качества ценятся и уважаются в обществе, а какие порицаются.

Школьное обучение потребует от ребенка сосредоточенности, усидчивости, прилежания. Поэтому важно еще в дошкольном возрасте приучать ребенка к тщательности выполняемых поручений, учить его доводить начатое дело или игру до конца, проявлять при этом упорство и настойчивость.

Большая роль отводится семье в трудовом воспитании. Дети непосредственно вовлекаются в бытовой труд, учатся обслуживать себя, выполнять посильные трудовые обязанности в помощь отцу, матери. От того, как будет поставлено трудовое воспитание детей еще до школы, зависит их успех в учении [5].

Таким образом, можно сделать вывод, что семья — это первая школа общения ребенка. В семье ребенок учится уважать старших, заботиться о престарелых и больных, оказывать посильную помощь друг другу. В общении с близкими ребенку людьми, в совместном бытовом труде у него формируется чувство долга, взаимопомощи.

**Каковы же условия успешного воспитания ребенка в семье?**

Важным условием успеха воспитания детей в семье, можно считать родительскую любовь.

Ведь родительская любовь — это источник и гарантия благополучия человека, поддержания телесного и душевного здоровья.

Многие родители считают, что ни в коем случае нельзя показывать детям любовь к ним, полагая что, когда ребенок хорошо знает, что его любят, это приводит к изба-

лованности, эгоизму, себялюбию. Нужно категорически отвергнуть это утверждение. Все эти неблагоприятные личностные черты как раз возникают при недостатке любви, когда создается некий эмоциональный дефицит, когда ребенок лишен прочного фундамента неизменной родительской привязанности.

Глубокий постоянный психологический контакт с ребенком — это универсальное требование к воспитанию, которое в одинаковой степени может быть рекомендовано всем родителям, контакт необходим в воспитании каждого ребенка в любом возрасте.

Основа для сохранения контакта — искренняя заинтересованность во всем, что происходит в жизни ребенка, искреннее любопытство к его, пусть самым пустяковым и наивным, проблемам, желание понимать, желание наблюдать за всеми изменениями, которые происходят в душе и сознании растущего человека.

Но здесь очень важно понимать, что необходимо не только любить ребенка и руководствоваться любовью в своих повседневных заботах по уходу за ним, в своих усилиях по его воспитанию, необходимо, чтобы ребенок ощущал, чувствовал, понимал, был уверен, что его любят, был наполнен этими ощущениями любви, какие бы сложности, столкновения и конфликты ни возникали в его отношениях с родителями.

Только при уверенности ребенка в родительской любви и возможно правильное формирование психического мира человека, только на основе любви можно воспитать нравственное поведение, только любовь может научить любви [4].

В современных условиях, когда коренным образом произошла перестройка и политического и социально-экономического уклада жизни общества и государства, система семейного воспитания претерпела значительные изменения.

Происходит разрушение и ослабление семейных связей.

Выделим основные факторы этой тенденции.

**Первый** — это почти полное исчезновение труда в семье. Раньше центром всей жизни семьи (воспитательной, внутрихозяйственной и т.д.) была как правило, мать, находящаяся всегда дома и оберегающая внутренний духовный мир семьи. Семья трудилась как целое. Трудовое единство семьи создавало благоприятные условия для её социального сращения. Теперь же все члены семьи трудятся вне дома. В наше время дом все больше начинает превращаться из места труда в место отдыха.

**Второй** — это стремление к более комфортной жизни в городах. Большая часть населения, жившая на селе и общавшаяся с природой, утратила эти связи, переселившись в города. Естественно, ослабла связь города с деревней. Возникает особая психолого-педагогическая проблема: уход населения из деревень в города, отрыв человека от природы, а значит — и от нравственных истоков нашей жизни, что приводит к утрате традиций, опыта, знаний, накопленных многими поколениями людей.

Вследствие происходящей урбанизации общества усилилась анонимность общения детей и взрослого населения. Раньше в деревне все знали, чей это сын или дочь нарушает правила поведения, совершает асоциальные поступки. Поэтому родителям было стыдно иметь невоспитанных детей, а детям совестно вести себя недостойно.

**Третий** — это отсутствие в современной семье ясного живого сознания, что главная её задача по отношению к детям — воспитание, в котором прослеживается три периода.

Первый период: семья дает и поддерживает только физическое существование детей; второй период: заботиться об умственном их развитии; третий период: на первый план выдвигается нравственное воспитание, когда заботиться надо не только о том, чтобы дать детям диплом, обеспечивающий им хорошую жизнь, а, прежде всего, сделать детей людьми в лучшем смысле этого слова.

**Четвертый** фактор — это изменение положения женщины в современной жизни. Раньше главной заботой женщины была семья. Теперь вследствие облегчения домашнего труда женщина имеет возможность трудиться вне семьи. В связи с расширением самостоятельности женщины, происходит перемена в её психологии, сопряженная, прежде всего с материальной независимостью от мужа, дающей ей право иначе строить внутрисемейные отношения [3, с.29].

Вследствие ряда условий, связанных, прежде всего с развитием современной культуры, семья в некоторых случаях перестает, по существу, быть надлежащей воспитательной средой.

Основные причины этого.

1. Малодетность современной семьи. Для ребенка очень важна детская среда, ему естественно жить среди таких же, как он. Дети взаимно тяготеют друг к другу. Малое же количество детей в семьях (один, два) существенным образом ограничивает и сужает семейное общение, лишает необходимой для него живой детской атмосферы. Воспитываясь в таких условиях, дети не получают практических навыков по уходу и воспитанию за своими братьями и сестрами, что было характерно в условиях многодетной семьи.

2. Современное общество пытается ограничивать рамки семьи родителями и детьми. В такой семье дети становятся той осью, вокруг которой вращается вся жизнь родителей. С младенчества прихоти ребенка удовлетворяются, желания исполняются. При чрезмерной заботливости и нежности родителей к ребенку атмосфера семьи становится для него замкнутой и душной, поэтому дети тянутся на волю. Это очень тяжело переживается родителями, которые не знают, как им дальше строить свои отношения с ребенком. Связь же с другими родственниками ослаблена. Вместе с тем для детей это незаменимая возможность вступать в качественно новые отношения с людьми. Хотя время крепких семейных кланов прошло, все-таки важно поддерживать, укреплять отношения с родственниками.

3. Ребенка должны воспитывать не только мать и отец, но возможно более широкий круг людей. Нельзя воспитывать детей, изолируя их от жизни. Ребенок должен иметь простор для активности. Если же этого нет, то вряд ли воспитание будет эффективным [3, с.30–31].

Не секрет, что успешность воспитательного процесса, в любом учебном заведении, зависит от того, как складываются отношения между педагогами, учащимися и родителями.

Для формирования сотрудничества между взрослыми и детьми важно представлять коллектив как единое целое, как большую семью, которая сплочается и интересно живет, если организована совместная деятельность педагогов, родителей, детей. Это способствует единению, сплочению семьи, установлению взаимопонимания между родителями и детьми, созданию комфортных условий в семье.

Следовательно, целесообразно значительную часть воспитательной работы организовывать одновременно с учащимися и родителями, а возникшие проблемы, поставленные задачи решать сообща, чтобы прийти к согласию, не ущемляя интересов друг друга, и объединить усилия для достижения более высоких результатов.

Родители и педагоги — воспитатели одних и тех же детей, и результат воспитания может быть успешным тогда, когда преподаватели и родители станут союзниками. В основе этого союза — единство стремлений, взглядов на воспитательный процесс, вместе выработанные общие цели и воспитательные задачи, пути достижения намеченных результатов.

Как педагоги, так и родители желают видеть своих детей здоровыми и счастливыми. Они готовы поддержать начинания педагогов, направленные на удовлетворение и развитие интересов, потребностей детей.

Родители — это взрослые люди, имеющие большой жизненный опыт, знания, умения осмысливать события, поэтому в решении ряда вопросов, воспитательных проблем педагог может получить нужный совет родителей. Сотрудничество преподавателей и родителей позволяет лучше узнать ребенка, посмотреть на него с разных сторон и позиций, увидеть в разных ситуациях, а следовательно, помочь взрослым в понимании его индивидуальных особенностей, развитии способностей ребенка, преодолении его негативных поступков и проявлений в поведении, формировании ценных жизненных ориентаций.

Определяющую роль в создании союза педагогов и родителей, в установлении сотрудничества взаимодействия между ними выполняют педагоги.

Союз, взаимопонимания педагогов и родителей, их взаимное доверие возможны, если педагог исключает в работе с родителями дидактизм, не поучает, а советует, размышляет вместе с ним, договаривается о совместных действиях; тактично подводит их к пониманию необходимости приобрести педагогические знания. Если при общении с родителями чаще звучат фразы: «А как Вы думаете?», «Давайте вместе решим, как быть?», «Хочется

услышать Ваше мнение?». Вся атмосфера взаимодействия, общения педагога с родителями должна показать, что педагог нуждается в родителях, в объединении усилий, что родители — его союзники, и он не может обойтись без их совета и помощи.

Не все родители откликаются на стремление педагога к сотрудничеству с ним, проявляют интерес к объединению усилий по воспитанию своего ребенка. Преподавателю необходимы терпение и целенаправленный поиск путей решения этой проблемы. Следует начинать работу с теми, кто желает участвовать в жизни учебной группы, поддерживает педагогов, даже если таких родителей будет меньшинство. Постепенно, тактично преподаватель вовлекает остальных родителей, опираясь на родителей-единомышленников, учитывая интересы каждого ребенка и его семьи.

Существуют различные формы взаимодействия педагогов и родителей, т. е. способов организации их совместной деятельности и общения.

Целесообразно сочетание коллективных, групповых и индивидуальных форм взаимодействия.

Кратко охарактеризую наиболее распространенные коллективные формы взаимодействия педагогов и родителей.

**Родительское собрание** — основная форма работы с родителями, где обсуждаются проблемы жизни коллектива. Классный руководитель направляет деятельность родителей в процессе его подготовки и является рядовым участником собрания. Первые собрания, давая образец демократического обсуждения вопросов, может вести он сам, а в дальнейшем эту роль правомерно выполнять самим родителям.

Собрания не сводятся к монологу учителя, а принимают характер беседы, взаимного обмена мнениями, идеями, совместного поиска. Один из эффективных способов повышения творческой активности участников собрания — включение их в совместную исследовательскую деятельность. Так, например, родителям предлагается провести целевое наблюдение за поведением детей, а полученными результатами поделиться на собрании. На основе этого педагог и родители определяют, как построить совместную работу по преодолению выявленных недостатков, закреплению положительного.

**Родительский лекторий** — способствует ознакомлению родителей с вопросами воспитания, повышению их педагогической культуры, выработке единых подходов к воспитанию детей. Название «лекторий» условно. Оно не означает, что родителям читаются только лекции. Формы работы разнообразны, а стимулируют их активность, творчество, участие в обсуждении вопросов.

**Конференция по обмену опытом воспитания детей.** Может быть тематической. Её проведение целесообразно, если действительно есть опыт положительного семейного воспитания по данной проблеме. Такая форма вызывает интерес, привлекает внимание родителей, а информация для них звучит более убедительно, воспринимается



с большим доверием. Для обмена опытом можно взять несколько конкретных вопросов, вызывающих у родителей наибольший практический интерес. Выступить в этом случае могут многие родители с учетом того, в решении каких проблем они достигли положительных результатов.

**Вечер вопросов и ответов** проводится после опроса родителей и выяснения перечня проблем, которые возникают в воспитании детей и взаимоотношениях с ними. На одни вопросы может ответить педагог, для ответа на другие приглашается специалист (например, по вопросам психологии, полового воспитания).

**Диспут** — размышление по проблемам воспитания — одна из интересных для родителей форм повышения педагогической культуры. Он проходит в непринужденной обстановке, позволяет всех включить в обсуждение проблем, пробуждает активное педагогическое мышление. Участники диспута сами, разбившись на группы, могут сформулировать наиболее интересные вопросы, а затем отобрать и предварительно обговорить те из них, которые можно вынести на коллективное обсуждение.

Семейное воспитание осуществляется тем успешнее, чем лучше подготовлены будут к его осуществлению оба родителя: папа и мама. Поэтому, в идеале, нужно стремиться к тому, чтобы названные тематические мероприятия они посещали вместе, одновременно. Прослушанная совместно лекция обязательно вызовет обмен мнениями, возможно дискуссионное обсуждение с согласием или несогласием [2 с.504].

Кроме этого, с целью улучшения воспитательного процесса в учебном заведении, необходимо осуществлять организацию совместных дел родителей и детей.

Это могут быть различные формы познавательной деятельности:

- общественные форумы знаний,
- творческие отчеты по предметам,
- дни открытых уроков,
- праздники знаний и творчества,
- турниры знатоков,
- совместные олимпиады,
- выпуск предметных газет,
- заседания, отчеты научных обществ учащихся и т.д.

Родители могут помочь в оформлении, подготовке поощрительных призов, оценке результатов, непосредственно участвовать в мероприятиях, создавая собственные

или смешанные команды. Это могут быть конкурсы: «Семья — эрудит», «Семейные увлечения», «Круг семейного чтения».

Формы трудовой деятельности:

- оформление кабинетов,
- благоустройство и озеленение двора,
- посадка аллей,
- создание библиотеки;
- ярмарка-распродажа семейных поделок,
- выставки «Мир наших увлечений» и др.

Формы досуга:

- совместные праздники,
- подготовка концертов, спектаклей,
- просмотр и обсуждение фильмов и спектаклей,
- соревнования,
- конкурсы,
- КВНы,
- туристические походы и слеты,
- экскурсионные поездки.

Широкое распространение получают семейные праздники и фестивали:

— День матери, День отца, День бабушек и дедушек, День моего ребенка, День взаимного благодарения;

— Игровые семейные конкурсы: «Спортивная семья», «Музыкальная семья», конкурс семейных альбомов, конкурс хозяек, конкурс «Мужчины на поверке» (соревнования между отцами и сыновьями) и др.

— Совместная деятельность в творческих объединениях различной направленности, музеях и т.п.

Таким образом, анализируя роль семьи в жизни человека, мы видим, что семья является тем социальным институтом, в котором происходит формирование вступившего в жизнь человека. Она становится тем первым домом, в котором человек вырастает и получает первые жизненные уроки, в котором он получает поддержку и помощь. Конечно, роль семейного воспитания в формировании характера, взглядов, привычек не абсолютна — большую роль играет самовоспитание и внесемейное воспитание, которое человек получает, живя в обществе. Но семья может расширить те светлые качества человека, которые уже есть в нем, присущи ему от рождения, и помочь человеку победить и искоренить свои недостатки и пороки, и именно в этом заключается великая и светлая роль семьи.

#### *Литература:*

1. Лесгафт П.Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение. М., 1991.
2. Педагогика/ под ред. Пидкасистого П.И.. М., 2000.
3. Дубинин С.Н. Семейное воспитание как основной фактор развития личности ребенка. [Текст]/ С.Н. Дубинин //СПО. — 2009 — №5 — с. 29—31.
4. Азаров Ю.П. Семейная педагогика. М., 1994.
5. Кулик Л.А. Берестов Н.И. Семейное воспитание. М., 1990.

## Профилактика социальных болезней на современном этапе через призму семейного воспитания

Коева Рита Ивановна, методист информационно-методического отдела  
МУ ЦПППН «Доверие» Управления по делам семьи и молодежи МО (г. Ноябрьск)

*Здоровье не все, но без здоровья — ничто.  
(Сократ V в. до н.э.)*

**П**роблема здоровья волновала человечество с древних времен, актуальна она и в настоящее время. Существуют достаточно распространенные жизненные ситуации, которые оказывают влияние на ухудшение состояния здоровья человека: стресс, желание решить жизненные проблемы за счет курения, алкоголя.

За последние десятилетия картина нездоровья и основных причин смерти в мире претерпела значительные изменения. Если в начале XX века основными причинами смерти являлись инфекционные заболевания, то сейчас эта проблема является для большинства стран неактуальной. По реальным (1990) и расчетным (2020) данным, приводимым Всемирной организацией здравоохранения, основные причины смерти и заболеваний существенно меняются. Лидирующими становятся заболевания, в развитие которых существенный вклад вносит человеческое поведение. Если в (1990) это были заболевания: инфекции дыхательных путей, состояние возникающие в перинатальный период, униполярная депрессия, ишемическая болезнь сердца, дорожные травмы, врожденные аномалии. То по расчетным показателям (к 2020 году) предполагается перечень следующих заболеваний: ишемическая болезнь сердца, униполярная депрессия, дорожные травмы, инсульт, хронические заболевания легких, инфекции дыхательных путей, война, ВИЧ.

Ситуация со здоровьем населения в Российской Федерации заставляет рассматривать ее в контексте демографии. В настоящее время Россия находится в состоянии тяжелого демографического кризиса. Это обусловлено такими показателями, как ожидаемая продолжительность жизни 65,3 года. Так, например средняя продолжительность жизни в России меньше по сравнению с Японией на 16,4 лет, с США — на 12 лет, с Китаем на 5,7 лет, со «старыми» странами Евросоюза — на 14 лет, с «новыми странами Евросоюза» — на 9 лет. Ожидаемая средняя продолжительность жизни мужчин — 58,9 лет. Это 136 место в мире из 192 стран — членов ООН. Ожидаемая средняя продолжительность жизни женщин — 72,3 года. Из 192 стран членов ООН — 91 место в мире. Разрыв между средней продолжительностью мужчин и женщин — 13,4 лет, такого разрыва нет ни в одной стране мира. Коэффициент общей смертности — 16–16,4 на 1000 человек в год. То есть коэффициент общей смертности в России в 2 раза выше, чем в США и Канаде, в 1,7 раза выше, чем в «старых» странах Европы, в 1,5 раза выше, чем в «новых» странах Европы. Коэффициент рождаемости —

10,4 на 1000 человек в год. Следовательно, в период с 1987 года коэффициент рождаемости снизился примерно в два раза. В настоящее время коэффициент рождаемости примерно такой же, как в странах Евросоюза, однако в России он почти в 1,6 раза меньше, чем коэффициент общей смертности. Вследствие этого и происходит сокращение численности населения нашей страны. Численность населения России — самая большая в Европе до 1992 года (148,3 млн. человек) — непрерывно сокращается. Если еще в 1950 году Россия занимала четвертое место в мире по числу жителей, то в 2002 году находилась уже на седьмом месте, а в 2003 году ее обогнал и Бангладеш, и отодвинулась на восьмое место. [4 с. 230]

Ничего обнадеживающего не приносят и прогнозы ученых. Они указывают на то, что население России будет продолжать сокращаться. В частности, по «среднему» варианту самого последнего прогноза ООН в 2050 году численность населения страны сократится, по сравнению с 2000 году, примерно на 30% и составит 101,5 млн. человек. [4 с. 236]

В ходе демографической модернизации XX века процесс вымирания в России, как и везде, коренным образом изменился. К середине 60-х гг. смертность по сравнению с началом столетия, резко снизилась, ожидаемая продолжительность жизни и у мужчин, и у женщин выросла более чем в вдвое.

Однако история последних десятилетий показала, что снижение смертности только за счет внедрения в жизнь достижений медицинской науки имеет свои границы. Поэтому необходимо разработать *новый тип профилактики*, направленный на уменьшение риска смерти теперь уже от заболеваний неинфекционного происхождения.

Актуальной задачей на сегодня является профилактика социальных болезней.

Наиболее неблагоприятное воздействие на человеческий организм, а значит и на последующее поколение оказывают такие поведенческие факторы риска, как курение и злоупотребление алкоголем.

По данным Государственного научно-исследовательского центра профилактической медицины Росздрава в России курит 75% мужчин и 25% женщин, ежегодно 220 000 человек умирает от заболеваний связанных с курением. В стране ежегодно выкуривается свыше 230 млрд. штук сигарет, что позволяет отнести Россию к числу пяти стран, лидирующих в мире по потреблению табака. Доказано, что люди, выкуривающие пачку и более сигарет

в сутки, рискуют попасть зависимость от наркотиков в 20 раз больше, чем некурящие. По данным ВОЗ, при сохранении тенденции в распространении курения в 2020—2030 годах вклад курения в смертность населения России достигнет 70%. [4 с. 10]

Также к важнейшим причинам инвалидности и смертности населения относится злоупотребление алкоголем. Злоупотребляют алкоголем 70% мужчин и 47% женщин. В последние годы Россия вышла на одно из первых мест в Европе по уровню употребления алкоголя: 12—15 литров чистого этанола на человека в год. [4 с. 201] При этом истинное количество потребленного алкоголя с трудом поддается оценке в связи со сложностью определения объема его кустарного изготовления, контрабандной и фальсифицированной алкогольной продукции. Наблюдается рост смертности от причин, связанных с употреблением алкоголя.

Таким образом, меры принимаемые государством по сохранности здоровья и увеличения продолжительности жизни населения, не дадут должного эффекта без целенаправленной системы воспитания человека, с новым мышлением, направленным на сохранность собственного здоровья. Такая установка первична и должна выйти из недр семейного воспитания.

В своем выступлении на собрании в Петербургском университете известный русский философ П. Сорокин говорил о том, что необходимо особое внимание обратить на семью, т.к. она разлагается и тем самым ускоряет, вымирание и вырождение русского народа. И без здоровой семьи невозможно здорового общества. Он говорил: «Пора остановить это бедствие. Оздоровление семьи, улучшение ее организации в том направлении, чтобы она, как первый скульптор..., создавала индивидуальность, чуждую и эгоистического шакализма и невежества слепой стадности» [7 с. 248]

Действительно многовековая история развития общества наглядно доказала, что именно *семья* является наиболее благоприятной ячейкой для формирования культуры человека, направленной на *поведение, ориентированное на здоровье* молодого поколения. Следовательно, семья — является особого рода коллективом, играющим в воспитании основную, долговременную и важнейшую роль, где формируются все нравственные ценности подрастающего поколения. Практика показывает, что родители часто обращаются к педагогам и психологам с вопросами: «Можно ли возродить семью, ее нравственные ценности и как воспитать детей достойными людьми, не употребляющими курение и алкоголь?»

Это доказывает, что родители испытывают потребность в получении знаний о том, как привить детям установку на здоровый образ жизни.

Мой 20 летний опыт работы с родительской аудиторией раскрывает факт того что, несмотря на то, что родители и отдают предпочтение здоровью как ценности, многие из них сами не ведут здорового образа жизни, или же не знают, как привить эту ценность своим детям. Таким

образом, главной задачей педагогической помощи родителям, озадаченным в развитии здорового образа жизни детей является: формирование активной педагогической позиции родителей, привлечение их к активному включению в досуговую деятельность, обучение родителей эффективным методам семейных взаимоотношений, способствующих воспитанию физически, психологически и нравственно здоровых детей, ознакомление с основными направлениями формирования ЗОЖ, мотивация на ЗОЖ, информирование родителей о причинах приобщения к ПАВ и их влияние на организм ребенка.

Эти актуальные задачи, реализуемые в практической деятельности, легли в основу разработки программы: «Компетентное родительство».

В результате опроса родительской аудитории в программу включены мероприятия, наиболее актуальные для родителей: стили семейного воспитания, роль отца в семье, любовь в процессе воспитания ребенка и т.д., особое внимание уделено ранней профилактике химической зависимости, которая не имела такой остроты прежде.

Реализация профилактической работы с родителями по данной программе направлена на повышение личностной и социальной компетентности родителей и улучшение внутрисемейных детско-родительских взаимоотношений. В отличие от традиционных мероприятий для родителей, меня заинтересовала эмоционально составляющая, а также степень привлекательности полученной информации родителями. С этой целью для оценки эффективности программы «Компетентное родительство» используется анонимное анкетирование родителей, что дает возможность проведения качественного анализа деятельности, а также просмотра динамики взглядов на одну и ту же проблему у одних и тех же участников воспитательного процесса.

В жизни человека мало ситуаций, в которых можно односторонне вести себя в пользу здоровья. Искушает окружение, реклама, внутреннее желание познать этот мир более интимно, различные стрессовые ситуации. Следовательно, оценка поведенческих стратегий при воспитании детей может показать способность или неспособность родителей выстраивать свое поведение как последовательность действий, демонстрирующих широту коммуникативного репертуара или его ограниченность.

Известная фраза прошедшей эпохи: «Перестройку начини с себя» имеет самое непосредственное отношение к данной программе.

Проблема существования человека в мире обозначена русскими мыслителями Н. Бердяевым, В. Соловьевым еще в начале XX века. Вместе с этой проблемой на современном этапе развития общества особо актуальной задачей становится сохранность человеческого здоровья. Достижения понимания людьми того, что *здоровье* — это бесценное достояние не только каждого человека, но и всего общества способностью формированию у них установки на ведение здорового образа жизни.

По данным последних исследований человеческое здоровье рассматривается, как ценность и занимает первые места в иерархии ценностей населения. Особое значение ценность здоровья приобретает для жителей, проживающих в условиях Крайнего Севера. [6 с. 44]

В российском масштабе, когда смертность превышает рождаемость, проблемы мотивации на ведение здорового образа жизни россиян становятся сверхактуальными.

В своем обращении к гражданам России президент РФ Д. Медведев подчеркнул, что необходимо с особым вниманием относиться к созданию мотиваций и условий для здорового образа жизни. По его мнению, показателем лич-

ного успеха должно стать, скорее, здоровье человека, а не количество заработанных им денег. И если у молодёжи появится привычка к занятиям спортом, то будут решены и такие острые проблемы, как табакокурение, алкоголизм и наркомания.

Таким образом, привитие хорошей привычки — ведение здорового образа жизни подрастающему поколению становится первоочередной задачей семейного воспитания. Стратегической особенностью семейного воспитания на современном этапе развития общества должна стать реализация профилактики социальных болезней самими родителями.

### *Литература:*

1. Ананьев В.А. Основы психологии здоровья. СПб.: Речь, 2006.
2. Материалы курса «Основы психологии и педагогики здоровья» лекции 1—4. М.: Педагогический университет «Первое сентября» 2010. — 80 с.
3. Здоровье. Учебно-методическое пособие для учителей 1—11 классов. //Под ред. В.Н. Касаткина, Л.А. Щеплягиной. Ярославль, 2007.
4. Руководство по медицинской профилактике. Под ред. Р.Г. Оганова, Р.А. Хальфина. М.: ГЭОТАР «Медиа», 2007.
5. Материалы к заседанию Государственного совета Российской Федерации по вопросу «О повышении роли физической культуры и спорта в формировании здорового образа жизни россиян». — М., 2002.
6. Артюхов А.В., Павлов Б.С. Стожаров А.В. СЕМЬЯ СЕВЕРЯН: ТРАДИЦИОННОСТЬ И НОВАЦИИ (по материалам социологических исследований семей в городах и поселениях Российского Севера). Екатеринбург — Салехард: Институт экономики УрО РАН. 1999. — Изд-во «СВ-96» — 208 с.
7. Сорокин П. Из речи на собрании в Петербургском университете 22 февраля 1922 г. // Дальняя дорога. М., 1992.

## **Учите детей говорить правильно**

Труфанова Ольга Михайловна, ст. воспитатель;

Зубрилина Виктория Леонидовна, воспитатель

МДОУ детский сад комбинированного вида № 40 «Золотая рыбка» (г. Старый Оскол)

**К**аждый из нас знает, что ребёнок не рождается со связной правильной речью. Сказать когда и как ребёнок должен овладеть способностью правильно говорить, то есть произносить звуки, связывать между собой слова, изменяя их род, число, падеж, строить предложения различной структуры, невозможно.

Речь — один из наиболее мощных факторов и стимулов развития ребёнка в целом. Для нормального становления речевой деятельности необходимы:

- определённая степень зрелости различных структур головного мозга;

- координированная работа голосовых и дыхательных систем, органов артикуляции;

- развитие слуха, зрения, двигательных навыков, эмоций;

- формирование потребности в общении [1; с. 95].

Нормой считается:

4 года — словарный запас 2000 слов, предложения из 5—6 слов, сопровождение речи игрой;

5 лет — полное усвоение необходимого словаря, высказывания, напоминающие короткий рассказ, любознательность, большое количество вопросов, появление синонимов, антонимов, четкое произнесение всех звуков;

6 лет — овладение значением производных слов, критическое отношение к своей речи;

7 лет — язык становится предметом изучения, ребенок устанавливает причинно-следственные связи, проявляет готовность к обучению письменной речи: чтению и письму.

В наше время сложилась парадоксальная ситуация: дети, окружённые нашим вниманием, заботой, нередко даже гиперопекой, всё позже начинают говорить. Почему?

Казалось бы, бытовые проблемы отошли на второй план. Большинство семей живёт в квартире со всеми



удобствами. Материальный достаток присутствует, питание полноценное. И при этом комфорте дети молчат. Детей, которые говорят нормально в младших возрастных группах детского сада можно по пальцам пересчитать! Каковы же причины речевых нарушений? Их множество.

Не стоит все проблемы ребёнка списывать на наследственность и экологию. Давайте поговорим, как в семье можно предотвратить или, если нужно, исправить, речевые задержки.

Процесс «вызывания речи» у любого ребёнка происходит в определённых условиях:

- ребёнку нужны положительные эмоции;
- не должно быть насильственных действий;
- необходимо непосредственное участие взрослых. [5; с.156]

Каждый родитель должен помнить, что важные этапы для процесса становления речи является гуление и лепет. Благодаря им артикуляционный аппарат крохи проходит «тренировку», результатом которой становятся первые осмысленные слова. В норме гуление и лепет присуще любому младенцу! Это очень важные показатели того, что маленький человек правильно развивается. Если ребёнок, достигший возраста 3–4 месяцев, не пытается гулить, не «агыкает», не пробует вступить с близкими в эмоциональный контакт, если на его лице не появляется радостная улыбка при появлении мамы — это первое предупреждение о возможных проблемах. Очень важно вовремя скорректировать процессы, которые затормозились у малыша по той или иной причине.

В общении с окружающими малыш на первоначальном этапе речевого развития подражает звукам и словам, которые произносят взрослые. Постоянно ребёнок обогащает свой словарь, у него формируется правильное произношение звуков. Он начинает говорить так же, как и взрослые. Одним из показателей успешного речевого развития ребёнка как раз и являются сформированные навыки правильного звукопроизношения. В соответствии с возрастом малыша, он учится слышать себя, окружающих, управлять язычком, зубами, губами. Многих родителей волнует вопрос, правильно ли произносит те или иные звуки их ребёнок. Чтобы избежать проблем со звукопроизношением в будущем, мамам и папам необходимо знать возрастные особенности становления звуков речи:

— к первому году жизни ребёнок должен усвоить гласные звуки А, У, О, И, некоторые согласные — М, П, Б, К, Г;

— к двум годам — согласные П, Б, М, Ф, В, Т, Д, Н, К, Г, Х, С, З, Ц, Ш, Ж, Ч, Щ, Р, Л;

— от двух до трёх лет — звуки Ы, Э, Л, С, З, Ц, Ж, Ч, Ш. В это время малыш должен различать твёрдые и мягкие звуки Т, Д, Н, К, Г, Х, В, Ф, С, З [6; с. 77]

В развитии речи ребёнка наблюдаются определённые закономерности, которые выражаются прежде всего в постепенности процесса. Условно в процессе овладения ребёнком речью можно отметить несколько этапов. На

первоначальном, подготовительном этапе происходит развитие отделов речевого аппарата, принимающего участие в речевом акте: центрального отдела — коры головного мозга и периферического — органов слуха и органов, участвующих в звукопроизношении (языка, губ, мягкого нёба и др.) Следующий этап — развитие понимания речи (сначала она имеет ситуативный характер, недостаточно совершенна). И, наконец, последний этап — наличие достаточного лексического запаса, умение пользоваться монологической речью, правильное грамматическое её оформление, чёткое и внятное произнесение звуков и слов.

Если бы малыш только подражал, он не сумел бы пользоваться речью в неожиданных для него ситуациях. В овладении речью важна языковая способность ребёнка. Постепенно ребёнок обогащает свой словарный запас. Следует отметить, что чем выше у ребёнка запас активно используемых слов, тем быстрее у него совершенствуется артикуляционный аппарат, развивается фонематический слух. Нередко родителям приходится слышать от логопеда, что у их ребёнка плохо сформирован фонематический слух. Что это такое, насколько это серьёзно и что делать дальше, многие не знают.

Речевой (фонематический слух) — это способность улавливать и различать на слух звуки родного языка, а также понимать смысл их сочетания — слова, фразы, тексты. Благодаря речевому слуху мы можем различать человеческую речь по громкости, скорости, интонации. [5; с. 67] Чтобы делать это, ребёнок должен научиться слушать, тогда он сможет правильно говорить, произносить звуки, отчётливо выговаривать, использовать выразительность, менять скорость и темп речи. Речевой слух начинает развиваться в младенчестве. Малыш очень быстро начинает отличать голос матери от голоса других родственников, запоминает интонации её речи. Лепет ребёнка — активное проявление возникновения собственно фонематического слуха, малыш внимательно слушает и повторяет звуки родного языка. Пользуйтесь этим! Обращайтесь к ребёнку по имени, смотрите ему в глаза, чтоб малыш видел вашу мимику, жестикуляцию, работу губами при произношении сочетания звуков.

Чтобы речь ребёнка развивалась правильно, необходимо соблюдать ряд условий:

— не старайтесь ускорить ход естественного речевого развития ребёнка, игры, упражнения, речевой материал должны соответствовать его возрасту;

— в общении с ребёнком следите за своей речью, говорите с ним не торопясь, звуки слова произносите чётко и ясно;

— не подделывайте под детскую свою речь;

— своевременно устраняйте недостатки речи ребёнка;

— не оставляйте без ответа вопросы ребёнка и не забудьте проверить, понятен ли ему ваш ответ.

Чтобы ребёнок быстро научился различать звуки, чтобы ему было не сложно разбираться в их многообразии, обращайтесь крохи на:

- то, как шумит ветер, дождь, шелестит листва, журчит вода;
- звуки, которые издают животные и птицы: лай собаки, мяуканье кошки, карканье вороны, чириканье воробьёв и гуление голубей, ржание лошади, мычание коровы, пение петуха, жужжание мухи или жука;
- то, как «звучат» предметы и материалы: стук молотка, звон бокалов, скрип двери, тиканье часов, шуршание пакета;
- шум едущего транспорта: сигналы автомобилей, стук колёс поезда, скрип тормозов, гудение самолёта;
- различные звучащие игрушки: погремушки, свистульки, трещотки, пищалки [5; с. 68]

В процессе овладения речью у ребенка вырабатывается определённое чувство языка. Он усваивает определённые правила и законы грамматики: изменяет слова, строит различные по конструкции высказывания, связывая слова соответственно правилам грамматики.

Следует помнить, что слова, которые мы произносим, имеют ритмический рисунок, и если у ребёнка нет чувства ритма, возникают проблемы с речью. Существует система специальных упражнений, сочетающих речь и движение (фонематическая ритмика), где проговаривание речевого материала (звуков, слогов, слов, текстов) сопровождается движениями (рук, ног, головы, корпуса). Такие занятия способны провести родители, если они знают особенности развития речи своего ребёнка и польза от них огромна, так как формируется фонетически правильная речь.

Занимаясь с ребёнком дома, читая ему книгу, рассматривая иллюстрации, предложите пересказать содержание сказки (рассказа), ответить, что изображено на картинке. Дети легко справляются с такими заданиями, но при этом нередко допускают речевые ошибки. В таких случаях не стоит перебивать ребёнка, надо предоставить ему возможность высказаться, а потом указать на ошибки.

Рассматриваете ли вы картинку, слушаете ли сказку, обращайте внимание ребенка на редко встречающееся слово, меткое, образное выражение — это приучит его «вслушиваться» в речь, осмысленно использовать слова в своем рассказе. Для развития речи ребенка можно использовать любую ситуацию: поездку в транспорте, про-

гулку и т.д. В литературе можно встретить множество игр на развитие словаря, разговорной речи дошкольников — «Опиши любимую игрушку», «Скажи по-другому», «Каких животных ты знаешь?» и многие другие. Поиграйте с детьми.

Нельзя уклоняться от вопросов ребёнка, хотя порою на них сложно ответить. В таких случаях можно пообещать ему дать ответ, когда он поспит (поест, погуляет и т.д.), взрослый за это время сможет подготовиться к рассказу. Родители должны всегда выслушивать ребёнка до конца, если он делится впечатлениями о просмотренном мультфильме, увиденном во время прогулки и т.д.

В каждой семье есть детская литература. Ее можно использовать для развития детской речи. Прочитайте с детьми книгу, разберите новые (сложные, непонятные) слова, попросите ребенка рассказать понравившийся эпизод, рассмотрите вместе иллюстрации в книге и попросите рассказать, что на них изображено. А потом предложите нарисовать понравившегося героя. Важно, чтобы такая работа по развитию речи была систематической. Взрослые должны постоянно помнить: речь не передается по наследству. Ребенок перенимает опыт речевого общения от окружающих, то есть овладение речью находится в прямой зависимости от окружающей речевой среды. Поэтому так важно, чтобы взрослые создали эту речевую среду для постоянного общения с ребенком.

Не стоит «перепоручать» воспитание ребёнка телевизору. Родители оправдывают себя тем, что «там есть правильная речь, песни, яркие картинки, музыка...». И только немногие осознают, что во время просмотра телевизора сознание и воля ребёнка практически отключаются. Мозг ребёнка впадает в эмоциональную «кому»: он не воспринимает мелькание на экране как полноценную информацию. [7; с. 71] Поэтому просмотр телевизора надо строго ограничивать.

Уважаемые родители! Помните, что, расширяя круг представлений ребёнка об окружающих предметах и явлениях, знакомя его с художественными произведениями, беседуя на различные бытовые темы, близкие и доступные пониманию малыша, вы способствуете быстрейшему овладению правильной речью.

#### Литература:

1. Горшенина, В.В. Система работы детского сада по предупреждению и преодолению трудностей семейного воспитания / В. В. Горшенина — М.: Глобус, Волгоград, 2009, 192 с.
2. Карельская, Е. Разговорим малыша? // Мой ребёнок, № 4, 2007, с. 158—160.
3. Косинова, Е.М. Домашний логопед. / Е.М. Косинова — М.: ЗАО «РОСМЭН-ПРЕСС», 2009, 120 с.
4. Максаков, А.И. Правильно ли говорит ваш ребёнок / А.И. Максаков: Просвещение, 1988, 159 с.
5. Улянович-Волкова С., Мурзда С. Частые уроки: логопед рекомендует // Няня, № 2, 2010, с. 67—71.
6. Улянович-Волкова С., Мурзда С. Свобода слова: когда можно картавить, шепелявить и сюсюкать? // Няня, № 1, 2010, с. 77—80.
7. Чубукова-Реуцкая О. Маленький молчун: задержка речевого развития у детей // Няня, № 6, 2009, с. 70—73.

## 12. ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ

### Основные методические принципы построения и организации сетевых учебно-методических средств обучения

Берлев Сергей Викторович, преподаватель  
Воронежский институт МВД России

Постоянное увеличение объема информации и ограниченность учебного времени обуславливают необходимость интенсификации обучения, разработки и внедрения нетрадиционных технологий, базирующихся на использовании вычислительной техники с применением активных методов обучения во всем их разнообразии и комплексности. Это актуализирует проблему организации профессиональной подготовки специалиста в процессе изучения интерактивных учебников по различным дисциплинам.

Мультимедийные интернет-учебники, как правило, построены на основе применения методов визуализации и интерактивных элементов, облегчающих восприятие учебного материала. При конструировании интегрированного содержания учебника используются следующие основные положения:

- интеграция учебного содержания на основе использования междисциплинарных связей;
- дифференциация учебной информации с целью сохранения внутренней структуры и повышения научного уровня каждой из объединяемых дисциплин;
- принцип профессиональной направленности;
- необходимость рассмотрения сложных аспектов изучения, являющихся предметами исследования соответствующих прикладных наук;
- оптимизация логической структуры учебника с целью повышения систематизации и системности представления учебной информации [4].

Структура электронного учебника не должна нарушать закономерностей и принципов построения информационных систем.

Кроме того, учебник должен иметь вопросы и задания к обучаемым после каждого параграфа, глоссарий и программу тестирования, которые на этом этапе работ не представлены.

К структуре интерактивного сетевого учебно-методического комплекса логично предъявить следующие требования:

- Информация по выбранному курсу должна быть хорошо структурирована и представлять собою законченные фрагменты курса с ограниченным числом новых понятий.
- Каждый фрагмент, наряду с текстом, должен представлять информацию в аудио- или видео формате

(«живые лекции»). Обязательным элементом интерфейса для живых лекций должна быть линейка прокрутки, позволяющая повторить лекцию с любого места.

— Текстовая информация может дублировать некоторую часть живых лекций.

— На иллюстрациях, представляющих сложные модели или устройства, должна быть мгновенная подсказка, появляющаяся или исчезающая синхронно с движением курсора по отдельным элементам иллюстрации (карты, плана, схемы, чертежа сборки изделия, пульта управления объектом и т.д.).

— Текстовая часть должна сопровождаться многочисленными перекрестными ссылками, позволяющими сократить время поиска необходимой информации, а также поисковым центром. Перспективным элементом может быть подключение специализированного толкового словаря по данной предметной области.

— Видеоинформация или анимации должны сопровождать разделы, которые трудно понять в обычном изложении. В этом случае затраты времени для пользователей в пять-десять раз меньше по сравнению с традиционным учебником. Видеоклипы позволяют изменять масштаб времени и демонстрировать явления в ускоренной, замедленной или выборочной съемке.

— Наличие аудиоинформации, которая во многих случаях является основной и порой незаменимой содержательной частью учебного контента [2].

Можно выделить 3 основных режима работы электронного обучающего средства:

- обучение без проверки;
- обучение с проверкой, при котором в конце каждой главы (параграфа) обучаемому предлагается ответить на несколько вопросов, позволяющих определить степень усвоения материала;
- тестовый контроль, предназначенный для итогового контроля знаний с выставлением оценки [4].

Известно, что для активного овладения конкретной предметной областью необходимо не только изучить теорию, но и сформировать практические навыки в решении задач. Для достижения этой цели в состав учебника может быть включена серия программ моделирования, обеспечивающих графическую иллюстрацию структуры и работы

алгоритмов, что позволяет не только повысить степень их понимания, но, и способствует развитию у обучаемого интуиции и образного мышления.

Средства создания электронных учебно-информационных сред можно разделить на группы, например, используя комплексный критерий, включающий такие показатели, как назначение и выполняемые функции, требования к техническому обеспечению, особенности применения. В соответствии с указанным критерием возможна следующая классификация:

- традиционные алгоритмические языки;
- инструментальные средства общего назначения;
- средства мультимедиа;
- гипертекстовые и гипермедиа средства.

Характерные черты интерактивных электронных учебников, созданных средствами прямого программирования:

- разнообразие стилей реализации (цветовая палитра, интерфейс, структура учебника, способ подачи материала и т.д.);
- сложность модификации и сопровождения;
- отсутствие аппаратных ограничений, т.е. возможность создания электронного учебника, ориентированного на имеющуюся в наличии техническую базу.

Сетевые мультимедийные учебники также должны включать полную совокупность образовательных ресурсов, необходимых для самостоятельного изучения соответствующей учебной дисциплины, интерактивные учебные задания для тренинга и средства контроля знаний и умений обучающихся. В составе каждого сетевого учебника необходимо предусмотреть средства для регистрации обучающихся и поиска необходимой информации.

Таким образом, интернет-учебник должен включать в себя два блока: учебно-методический и управления. Блок управления обеспечивает обслуживание пользователей, а именно, регистрацию, контроль умений и навыков обучающихся с выдачей статистики верных и неверных ответов.

Учебно-методический блок включает мультимедийный интерактивный учебник по дисциплине, лабораторный практикум, тестирующую систему и систему поиска информации в учебнике.

Предъявление информации в учебнике должно быть реализовано посредством гипермедиа моделей, сущность которых состоит в возможности установления гиперсвязей между фрагментами информации, представленной в различных формах — текстами, графическими изображениями, звуковыми фрагментами, видеоизображениями, объектами виртуальной реальности и даже действиями.

Еще до появления новой информационной технологии эксперты, проведя множество экспериментов, выявили зависимость между методом усвоения материала и способностью восстановить полученные знания некоторое время спустя. Если материал был звуковым, то человек запоминал около 1/4 его объема. Если информация была представлена визуально — около 1/3. При комбинировании воздействия (зрительного и слухового) запо-

минание повышалось до половины, а если человек вовлекался в активные действия в процессе изучения, то усвояемость материала повышалась до 75%. [3]

Аудиоинформация включает речь, музыку, звуковые эффекты. Наиболее важным вопросом при этом является информационный объем носителя. По сравнению с аудио видеоинформация представляется значительно большим количеством используемых элементов. Прежде всего, сюда входят элементы статического видеоряда, которые можно разделить на две группы: графика (рисованные изображения) и фото. К первой группе относятся различные рисунки, интерьеры, поверхности, символы в графическом режиме. Ко второй — фотографии и сканированные изображения.

Динамический видеоряд практически всегда состоит из последовательностей статических элементов (кадров). Здесь выделяются три типовых элемента: обычное видео (около 24 фото в секунду), квазивидео (6—12 фото в секунду), анимация. Использование видеоряда в составе мультисреды предполагает решение значительно большего числа проблем, чем использование аудио. Среди них наиболее важными являются: разрешающая способность экрана и количество цветов, а также объем информации [5].

Гипертекст — это способ нелинейной подачи текстового материала, при котором в тексте имеются каким-либо образом выделенные слова, имеющие привязку к определенным текстовым фрагментам. В гипермедиа системе в качестве фрагментов могут использоваться изображения, а информация может содержать текст, графику, видеофрагменты, звук [1].

Использование гипертекстовой технологии удовлетворяет таким предъявляемым к учебникам требованиям, как структурированность, удобство в обращении. При необходимости такой учебник можно «выложить» на любом сервере и его можно легко корректировать. В настоящее время существует множество различных гипертекстовых форматов (HTML, DHTML, PHP и др.).

При выборе средств необходима оценка наличия:

- аппаратных средств определенной конфигурации;
- сертифицированных программных систем;
- специалистов требуемого уровня.

Кроме того, необходимо учитывать назначение разрабатываемого учебно-информационного контента, необходимость модификации дополнения новыми данными, ограничение на объем памяти и др.

Благодаря бурно развивающейся технологии средства мультимедиа и гипермедиа становятся достаточно дешевыми, чтобы устанавливать их на большинство персональных компьютеров. Кроме того, мощность и быстрдействие аппаратных средств позволяют использовать вышеупомянутые средства.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что на сегодняшний день простейший электронный учебник представляет из себя набор файлов HTML, где любой файл это либо введение, либо отдельная глава, либо ли-



тература. В каждом документе существуют объекты Macromedia Flash, которые представляют собой динамические объекты (графики, алгоритмы и др.), или статические объекты. Последние имеют встроенные объяснения неизвестных терминов и сокращений. Таким образом, для удобства пользования интерфейсом обучающих программ, все они должны быть построены по единому модульному

принципу, при этом каждый модуль, реализует автономно дидактическую задачу, в контексте организации целостного педагогического процесса изучения образовательной области и должен обеспечивать направленность подготовки на самостоятельный поиск знаний и формирование системно-целостного видения информационно-профессиональной сущности решаемых задач.

#### *Литература:*

1. Дунаев С. Технологии Интернет-программирования. — СПб.: БХВ — Санкт-Петербург, 2001. — 480 с.: ил.
2. Инькова Н.А., Блюм М.А. Электронные образовательные ресурсы ИНТЕРНЕТ. Сборник трудов XV Международной научной конференции «Математические методы в технике и технологиях», том 9, Тамбов, ТГТУ, 2002.
3. Подготовка и проведение учебных курсов в заочно-дистанционной форме обучения: Метод. рекомендации преподавателям/ Под ред. И.А.Цикина. СПб.: Изд-во СПбГТУ, 2000. 126 с.
4. Романов А.Н., Торопцов В.С., Григорович Д.Б. Технология дистанционного обучения. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2000. — 303 с.
5. Инькова Н.А. Методология и технология создания инструментальных систем разработки электронных средств обучения. Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные проблемы интеграции средней и высшей ступеней региональной системы непрерывного образования», Тамбов, 2001.

## **Создание и развитие информационного развивающего центра в муниципальном общеобразовательном учреждении**

Емельянова Людмила Ивановна, учитель биологии, старший методист

Средняя общеобразовательная школа №135 им. академика Б.В.Литвинова (г. Снежинск, Челябинская обл.)

**В** настоящий момент российское образование переходит на новый этап своего развития, началась разработка и внедрение новых стандартов. Современная школа должна стать гарантом реализации этих стандартов, для этого она должна иметь необходимые условия, обеспечивающие инновационные образовательные процессы. Одной из наиболее важных задач, стоящих перед российской системой образования, является обеспечение доступности и качества образовательного процесса, итогом которого должно быть формирование конкурентоспособного выпускника. В нашей школе кадровая, учебно-воспитательная, научно-методическая и управленческая деятельность объединены в единое информационно-образовательное пространство. Создание данного пространства невозможно без эффективно функционирующих информационных потоков, что невозможно без широкого внедрения информационно коммуникационных технологий (ИКТ), которые придают им целенаправленный характер.

В настоящее время в школе создан и успешно развивается информационно — развивающий центр ИРЦ, в котором информатизация образовательного процесса происходит в следующих основных направлениях:

1. информационное;
2. проектно-исследовательское;
3. творческое.

Уникальность работы ИРЦ состоит в том, что с 2011 году центр работает в приоритетных направлениях школьного проекта «Школа. Творчество. Интеллект», который в 2011 году получил медаль Януша Корчака на Всероссийском конкурсе «Педагогические инновации».

#### **Информационное направление**

В состав школьного информационно-развивающего центра (ИРЦ) входят: БИЦ, школьный сайт, школьное радио, газета «Радость».

Проанализировав опыт работы школьных библиотек в городе, принимая во внимание накопленные ранее методические наработки, учитывая специфику работы нашей школы, мы пришли к убеждению, что одним из путей совершенствования библиотечной работы в нашей школе является реорганизация деятельности нашей библиотеки — медиатеки в библиотечный информационный центр. Библиотечный информационный — центр служит воспитанию информационно грамотного, творческого человека. Это новый и современный этап развития школьной библиотеки — медиатеки. Главная цель работы БИЦ расширение информационного пространства для развития творческих способностей учащихся, педагогов школы. Чтобы развивать творческую личность, центр должен быть доступным всем учащимся, педагогам, иметь достаточно ре-

сурсов, предоставлять современные, актуальные, точные и привлекательные материалы, предоставлять равные возможности для всех пользователей центра, заботиться о каждом пользователе, также являться окном в мир информации.

Сайт школы №135 — визитная карточка школы. Адрес сайта <http://www.sc135.vega-int.ru/sc135>. Наш школьный сайт — коммуникативный инструмент для администрации, педагогов, учеников и «внешних» субъектов — родителей, работников образования и культуры. Сайт полезен для профессиональной рефлексии школы. Новостная лента — летопись жизни коллектива с оценкой событий и срезом мнений. Посредством сайта дети могут выражать свое мнение в отзывах, гостевой книге и на форуме. Дети могут гордиться своими успехами, так как о них знают теперь не только в школе, но и по всему миру. Разделы сайта разнообразны. Дети участвуют в наполнении сайта и разрабатывают дополнительные странички. Все выпускники, в рамках проектной работы на уроках информатики подготавливают личные странички.

В декабре 2009 года на сайте физических олимпиад (<http://physolymp.fml31.ru>) физико-математического лицея №31 г. Челябинска проводился творческий конкурс «Расскажи об учёном» среди школьников-создателей мини-сайтов, рассказывающих о великих учёных-физиках. Ученики 10 «А» класса стали победителями победителем в номинации «Самый технологичный сайт». Сайт помогает развитию творческих, интеллектуальных способностей. В 2010 году страница сайта «Клуб «Деметра» получил диплом на Всероссийском экологическом форуме в Москве.

Школьная газета «Радость» выходит уже более 10 лет. Меняется время, меняется ее состав. Но главное, что, перелистав страницы, можно узнать, чем живет и дышит школа, о чем мечтают ее ученики. Газета выходит каждый месяц. Есть в ней постоянные рубрики: «Хроника наших дней» — о школьных событиях, «Отдушина» — об увлечениях ребят.

В составе редколлегии — ребята из разных классов — и пятиклашки, и десятиклассники. Попробовать себя и проявить свои творческие способности может каждый: не умеешь захватывающе писать — набирай текст, верстай (кстати, в программе «Publisher»), ищи иллюстративный материал. Многие ребята публикуются и на страницах городских газет. За последние два года семь выпускников нашей школы поступили в вузы так или иначе связанные с журналистикой. В нашей школе второй год работает кружок «Школьное радио». Учащиеся 8–10 классов пробуют свои силы в работе журналистов, дикторов. Задача журналистов: собрать материал на заданную тему, правильно оформить, а дикторов — донести до слушателей. Современная жизнь требует умений правильно и красиво говорить. У ведущих радиоузла появился шанс развивать дар красноречия, проявлять свои творческие способности.

### **Проектно-исследовательское направление**

Четыре года назад педагогический коллектив школы принял решение разработать учебные и учебно-методические средства для использования проектно-исследовательской методики учения обучения в рамках образовательного пространства школы.

Проектная и исследовательская деятельность учащихся, позволила обеспечить достаточно высокий уровень самостоятельности и творческой активности ребят. Мы отталкивались от убеждения, что знания и умения становятся прочными только при условии, когда они добыты самостоятельным трудом. В школе работает НОУ (Научное общество учащихся). Один из успешных проектов НОУ — «Учитель научи ученика». Более опытные юные исследователи оказывают помощь начинающим, проводят занятия в библиотечном отделе, дают консультации, курируют работу над проектами и исследованиями. В ИРЦ исследователи не только найти информацию о достижениях современной науки, но и получить квалифицированную помощь при подготовке к проведению научного исследования. В ИРЦ (в методическом отделе) можно не только найти необходимую информацию, но и получить квалифицированную помощь кураторов при подготовке к работе над проектом или научным исследованием. Совместно с руководителями работ они могут подготовить и просмотреть презентацию, узнать нормы оформления библиографического списка работы, заказать библиографический список по нужной теме. Совет НОУ ежегодно собирает информацию о предстоящих конкурсах, условия участия и доводит ее до сведения, как учителей, так и учащихся.

Число учащихся, участвующих в различных всероссийских, региональных и городских конкурсах значительно выросло за последние 4 года. Наши исследователи становились победителями и лауреатами многих конкурсов. В 2011 году мы участвовали в всероссийской конференции «Национальное достояние России» — получили два диплома I степени и один диплом II степени. На всероссийском конкурсе «Первые шаги» — получили медаль Эвариста Галуа — главную награду конкурса. Мы получили предложение совместно с отделом по экологии администрации города Снежинска и спортивно-оздоровительным центром «Активный отдых» создать экскурсионную программу «Экологическая тропа города Снежинска». Юные экологи клуба «Деметра» выступили с инициативой создать виртуальную экскурсию по маршруту тропы.

Важно, что учителя и учащиеся имеют возможность не только получать в центре необходимую информацию, но и работать с ней творчески, выполняя как индивидуальные, так и совместные работы, в которых сотрудничают и учащиеся и учителя. Это создает благоприятные условия для творческой активности и самостоятельности учащихся, повышения профессионального уровня учителей, для их непрерывного самообразования... Таким образом, создается среда, провоцирующая школьника на появление вопросов и желание найти ответ на них.

Наша школа с 2009 года является СНЕЖИНСКИМ РЕГИОНАЛЬНЫМ ОТДЕЛЕНИЕМ ПО ЧЕЛЯБИНСКОЙ ОБЛАСТИ ОБЩЕРОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВЕННОГО ДЕТСКОГО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ДВИЖЕНИЯ «ЗЕЛЁНАЯ ПЛАНЕТА».

Мы проводим региональные экологические конкурсы, а затем отправляем лучшие работы на конкурс в город Москву. В ноябре 2010 года мы представляли регион в международном экологическом форуме в городе Москве. На форум была представлена презентация о работе в регионе нашего экологического клуба «Деметра». Клуб «Деметра» на Всероссийском форуме был отмечен дипломом.

### **Творческое направление**

В школе второй год работает интеллектуальная гостиная.

Цель проведения заседаний интеллектуальных гостиных:

- расширение кругозора учащихся,
- самореализация через актёрское мастерство,
- развитие творческих и интеллектуальных способностей.

Через работу интеллектуальных гостиных поддерживается взаимодействие со студентами и преподавателями вузов в Снежинске (филиалом ЮУрГУ и СФТИ НИЯУ МИФИ), с которыми заключены договора о сотрудничестве. Вызвали интерес заседания литературного салона в рамках интеллектуальной гостиной. Программа заседаний — это и интеллектуальное развитие участников салона, в том числе формирование предметных компетенций, становление ОУУН у учащихся, рефлексивных способностей; это и эмоционально-нравственное воспитание, выраженное в формировании отношений к себе, миру, жизни, природе, это и развитие социально-ценностных ориентаций. Мы надеемся, что знания, приобретенные нашими интеллектуалами, помогут им раскрыть свой творческий потенциал и это поможет им в дальнейшей жизни и большую роль в этом окажет созданный в школе библиотечный информационный центр при ИРЦ.

ИРЦ проводит конкурсы, объявляя о его тематике через сайт школы. Собрано большое количество творческих работ школьников, предполагается издание сборника лучших работ.

Предполагается, что у информационно-развивающий центра будет своя страничка на сайте школы, где будет выкладываться информация о новых поступлениях в библиотеку, материалы выставок и игровые материалы, такие как кроссворды, ребусы, загадки по литературным произведениям. Работа с сайтом школы увеличивает возможности обратной связи и расширяет пространство деятельности, вовлекая в работу родителей учащихся, осо-

бенно младшего и среднего звена. У родителей не всегда есть возможность зайти в библиотеку, а через сайт они могут участвовать в конкурсах, викторинах, олимпиадах, Интернет-конференциях дома, вместе с детьми. Предполагается помещать на сайт библиографические списки литературы, подобранные к определенной дате, звуковые файлы стихов, прочитанных авторами или известными актерами. Мы предполагаем, что пользователи библиотечного центра удовлетворят свои потребности вне зависимости от материального носителя. создана среда, способствующая интеллектуальному, эмоциональному и социальному развитию всех участников образовательного процесса, предоставляющая всем категориям читателей свои ресурсы. Но это не значит, что решены абсолютно все задачи и нет никаких проблем.

ИРЦ планирует создавать условия для реализации самостоятельности в обучении, познавательной, творческой деятельности, способствовать развитию навыков самообучения (участие в сетевых олимпиадах, телекоммуникационных проектах, в системе дистанционного обучения). Так же содействовать интеграции комплекса знаний, умений и навыков работы с книгой и информацией, поддерживать деятельность пользователей (педагогов, обучающихся, родителей) в области создания информационных продуктов (документов, баз данных, Web-страниц и т.п.).

Сотрудники центра являются активными участниками разработки и пополнения школьного сайта, оказывают помощь педагогам в технической и методической поддержке проведения уроков, внеклассных и открытых мероприятий, организации творческой проектно-исследовательской деятельности учащихся.

Мы с уверенностью можем сделать выводы, что в нашей школе созданы условия для формирования развивающей среды, создающей условия для успешной работы ИРЦ. Своей главной целью мы считаем воспитание и развитие свободной, жизнелюбивой, талантливой личности, обогащенной научными знаниями о природе и человеке, готовой к созидательной, творческой деятельности и нравственному поведению. В школе ученикам предоставлена возможность попробовать себя в различных видах деятельности (интеллектуальной, трудовой, художественно-эстетической, проектной и исследовательской). Проведенный мониторинг наших выпускников показывает, что знания и умения, которые они получили в школе, помогают им в дальнейшей жизни.

Так важно, чтобы дети, учась в школе, раскрыли свои способности, стали по-настоящему счастливыми людьми. Чтобы ребята чувствовали себя счастливыми, надо помочь им стать успешными. А человек успешен, если он правильно выбрал свой путь. Цель работы школьного информационного центра и в целом школы, помочь ученику в этом выборе.

## Использование интерактивной приставки «Mimio» на уроках биологии в школе

Костяев Андрей Евгеньевич, специалист  
Московский государственный областной университет

Новые информационные технологии дают образованию стремительный рост информационно-ресурсной базы, свободный доступ к разнообразным информационным ресурсам, дистанционность, мобильность, возможность формирования социальных образовательных сетей и образовательных сообществ, интерактивность, возможность моделирования и анимирования различных процессов и явлений в природе.

*Современное учебное оборудование* — это широкий спектр высокоэффективных технических средств обучения. Кроме компьютеров, которые дают возможность смоделировать многие процессы и тем самым позволяет на практике реализовать знания учащихся, это: цифровые проекторы — для отображения компьютерной информации и видео; проекционные экраны — разнообразных моделей; оверхед-проекторы; слайд-проекторы; копи-доски — для тиражирования, записанного на доске текста; интерактивные доски — дают возможность прямо на доске изменять демонстрационные электронные материалы; документ — камеры — настольные видеокамеры для демонстрации объектов и слайдов с помощью цифрового проектора; видеоконференционные системы — для эффективного общения на расстоянии. [1].

С 2003 года активно внедряется в систему образования интерактивная приставка «Mimio». Интерактивная приставка «Mimio» вместе с компьютером и проектором, превращает обычную доску в интерактивную, электронную. В отличие от традиционных интерактивных досок, мобильный комплект портативного оборудования МИМИО может использоваться на любой твёрдой поверхности.

Интерактивная приставка «Mimio» позволяет заранее подготовить материал: рисунки, таблицы, схемы и использовать их бесконечное число раз.

Наше исследование проводилось в 6 классах, на базе Центра образования №354 города Москвы в период педагогической практики. Нами были разработаны фрагменты уроков по теме: «Лист» и «Корень», с использованием интерактивной приставки «Mimio»

Используя дидактический материал на печатной основе, гербарий, микроскоп с постоянными препаратами, микроскоп и интерактивную приставку «Mimio» было видно с каким удовольствием осуществлялась изучение нового материала и проверка знаний, при использовании разнообразной палитры инструментов: перемещение объектов, использование пера и маркера разного цвета, фокуса, шторок, ластика, линии на соответствие, использование видео ролика, анимации.

Из опыта нашей работы было видно, что использование в учебном процессе интерактивной приставки «Mimio», повысило эффективность подачи учебного материала.

Не было ни одного школьника, который не хотел выполнять задания на интерактивной доске, так как она даёт возможность реализовать принцип «учение с увлечением и удовольствием». У всех обучаемых школьников повысилась внутренняя мотивация учения, так как занятия стали более привлекательными и живыми. Вся учебная информация воспринималась активнее и быстрее, увеличился темп урока [2].

Обучение становится креативным и увлекательным, так как повышается внутренняя мотивация учения. Время, отведённое на обучение, используется максимально эффективно. Возможности применения интерактивной приставки «Mimio» велики, её можно использовать при изучении нового материала, закреплении и проверке знаний.

### Литература:

1. Вайндорф-Сысоева, М.Е. Использование медиа-технологий для создания учебных материалов к урокам [Текст] / М.Е. Вайндорф-Сысоева // Методические материалы для обеспечения педагогической поддержки учителей на базе системы «РКЦ-ММЦ» в области применения IT-технологий. М.: Изд-во ООО «Диона», 2008. — 0,44 п.л. (0,31 п.л. — автор).
2. Дмитриева Т.А. Костяев А.Е. Методика организации и проведения занятий по ботанике с использованием интерактивных устройств МИМИО. Стр. 115—137. Учебно-методическое пособие / М.Е. Вайндорф-Сысоева, С.С. Хапаева. Интерактив в актив или МИМИО на службе у учителя. — М.: Издательство МГОУ, 2011. — 140 с.
3. Работа с современным инновационным учебным оборудованием: Учебно-методическое пособие. / Составители: Вайндорф-Сысоева М.Е., Хапаева С.С., Дегтярёва Е.Н. — М.: ООО «Диона», 2009. — 35 с.



## Некоторые аспекты использования электронно-демонстрационных пособий в дистанционном обучении математическому анализу

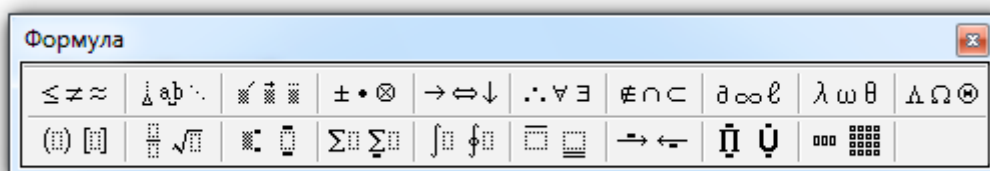
Крашенинников Юрий Сергеевич, аспирант

Московский государственный гуманитарный университет им. М.А.Шолохова

Мы живем в современном информационном обществе, где информационные технологии играют все большую роль. Процесс информатизации охватывает все сферы нашего общества, не остается без внимания и образование. Широкий выбор технических средств позволяет разрабатывать новые средства и способы обучения и контроля знаний. Необходимость дистанционного обучения обусловлена множеством факторов современного мира, и перед многими учебными учреждениями и преподавателями стоит вопрос выбора программного обеспечения, позволяющего проводить дистанционные занятия с учащимися, и контролировать уровень усвоения учебного материала. Многие образовательные заведения и учителя считают, что очень важно создать условия для самостоятельного закрепления материала и самоконтроля приобретенных знаний и навыков.

Дистанционное обучение играет важную роль в современном образовании. Внедрение ИТ в образование позволяет проводить on-line занятия со студентами, находящи-

мися в других городах, отправлять учебные материалы и задания и отвечать на возникающие в процессе обучения вопросы. Затруднения могут возникнуть на этапе выполнения студентами практических заданий и проверочных работ, в связи с тем, что осуществить контроль выполнения довольно трудно. Наличие программного обеспечения, позволяющего работать с операциями высшей математики, позволяет студентам выполнять задания с высокой точностью, не обладая достаточным уровнем знания учебного материала и навыков решения заданий. Довольно остро стоит вопрос о среде и способах выполнения, а также представлении выполненных заданий. Выполнение письменных заданий даже в современных текстовых процессорах может занимать довольно много времени, поскольку приходится прописывать в документ большое количество математических выражений с помощью встроенных или сторонних редакторов формул, особенно в заданиях, где необходимо отслеживать последовательные преобразования выражений.



$$\lim_{x \rightarrow a} \frac{\sqrt{x} - \sqrt{a} + \sqrt{x-a}}{\sqrt{x^2 - a^2}} = \lim_{x \rightarrow a} \left[ \frac{\sqrt{x} - \sqrt{a}}{\sqrt{x^2 - a^2}} + \frac{\sqrt{x-a}}{\sqrt{x^2 - a^2}} \right] = \lim_{x \rightarrow a} \left[ \frac{x-a}{\sqrt{x^2 - a^2}(\sqrt{x} + \sqrt{a})} + \frac{1}{\sqrt{x+a}} \right] =$$

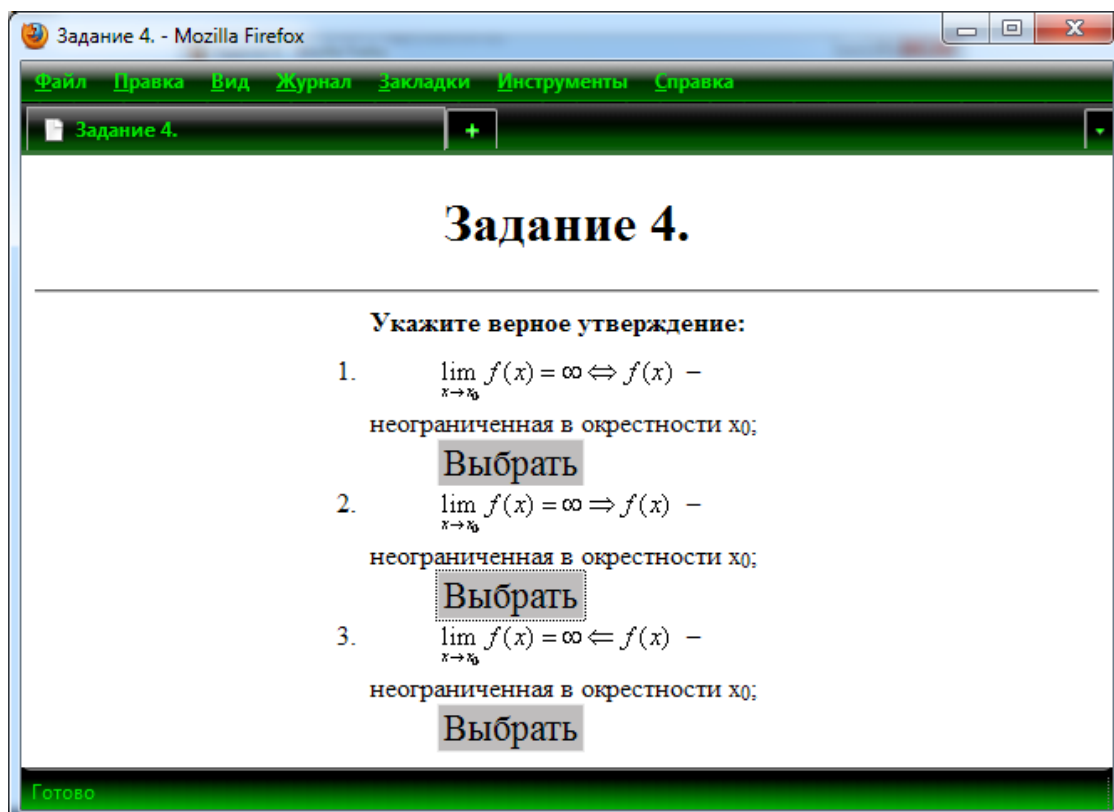
$$= \lim_{x \rightarrow a} \left[ \frac{1}{\sqrt{x} + \sqrt{a}} \sqrt{\frac{x-a}{x+a}} + \frac{1}{\sqrt{x+a}} \right] = \frac{1}{\sqrt{2a}}.$$

Возможным выходом из сложившейся ситуации могут служить электронные обучающие пособия, способные (хотя бы частично) заменить собой учебник, а также позволяющие проводить как самостоятельный (для учащихся), так и удаленный (для преподавателей) контроль усвоения учебного материала и закрепления практических навыков по выполнению заданий.

Разрабатываемое нами электронное обучающее пособие состоит из теоретического курса, примеров решения практических заданий, вопросов по теоретиче-

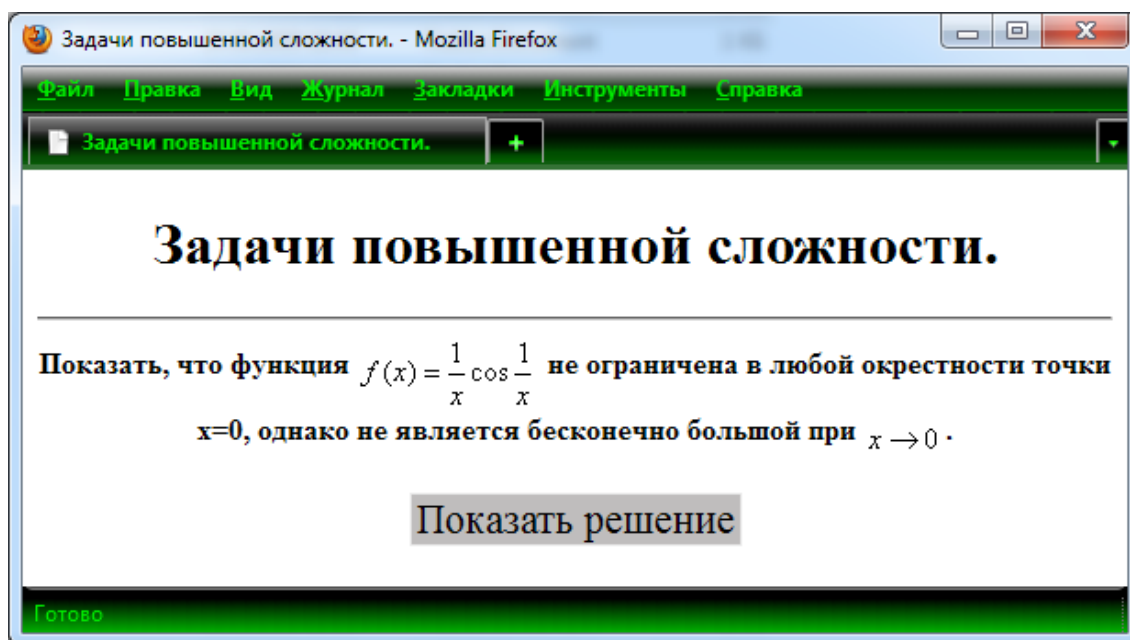
скому курсу и задач как базового уровня сложности, представленных в виде теста, так и повышенного, что позволяет обучающемуся самостоятельно контролировать уровень овладения учебным материалом. Ответы дополнены комментариями, способствующими лучшему пониманию материала.

После каждой главы в работе находится одно или несколько заданий в виде теста, позволяющее пользователю проверить усвоение пройденной темы. Приведем пример одного из них.



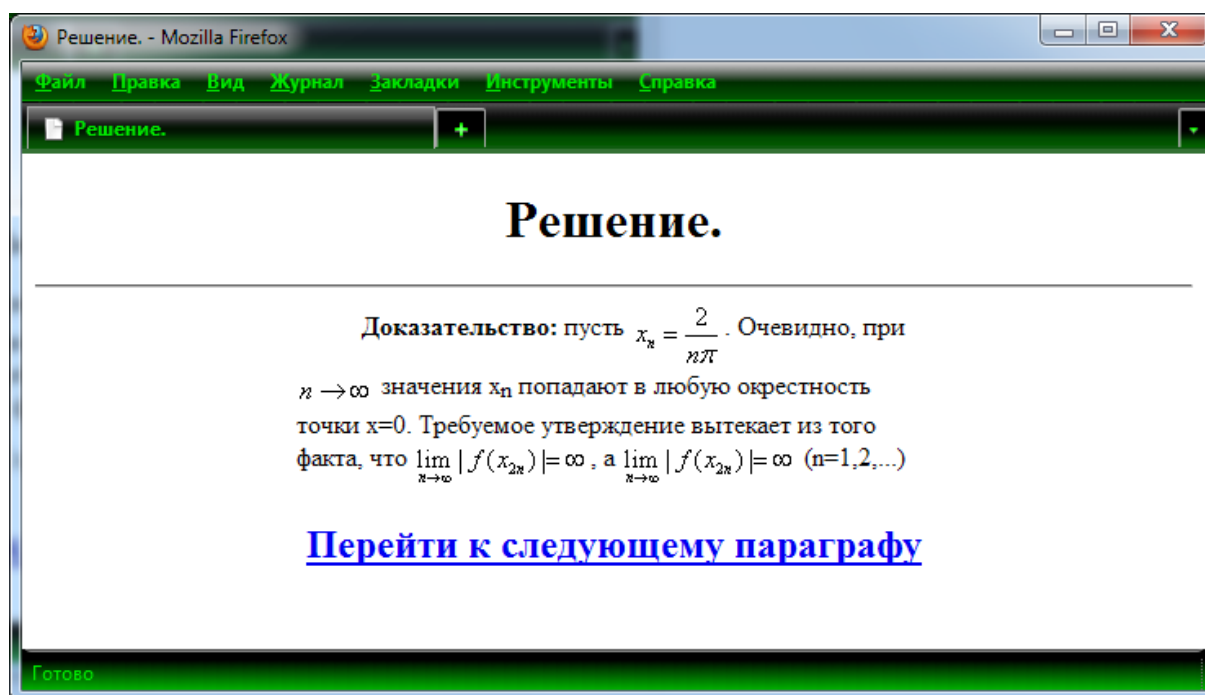
Ответы сопровождаются комментариями и пояснениями, что позволяет увеличить эффективность закрепления знаний. В случае неверного ответа пользователю предлагается вернуться к пройденной главе для повто-

рения материала и уточнения неясных пунктов. Если был выбран верный ответ, пользователь может перейти к следующей главе или к заданию повышенной сложности. Приведем пример задания повышенной сложности.



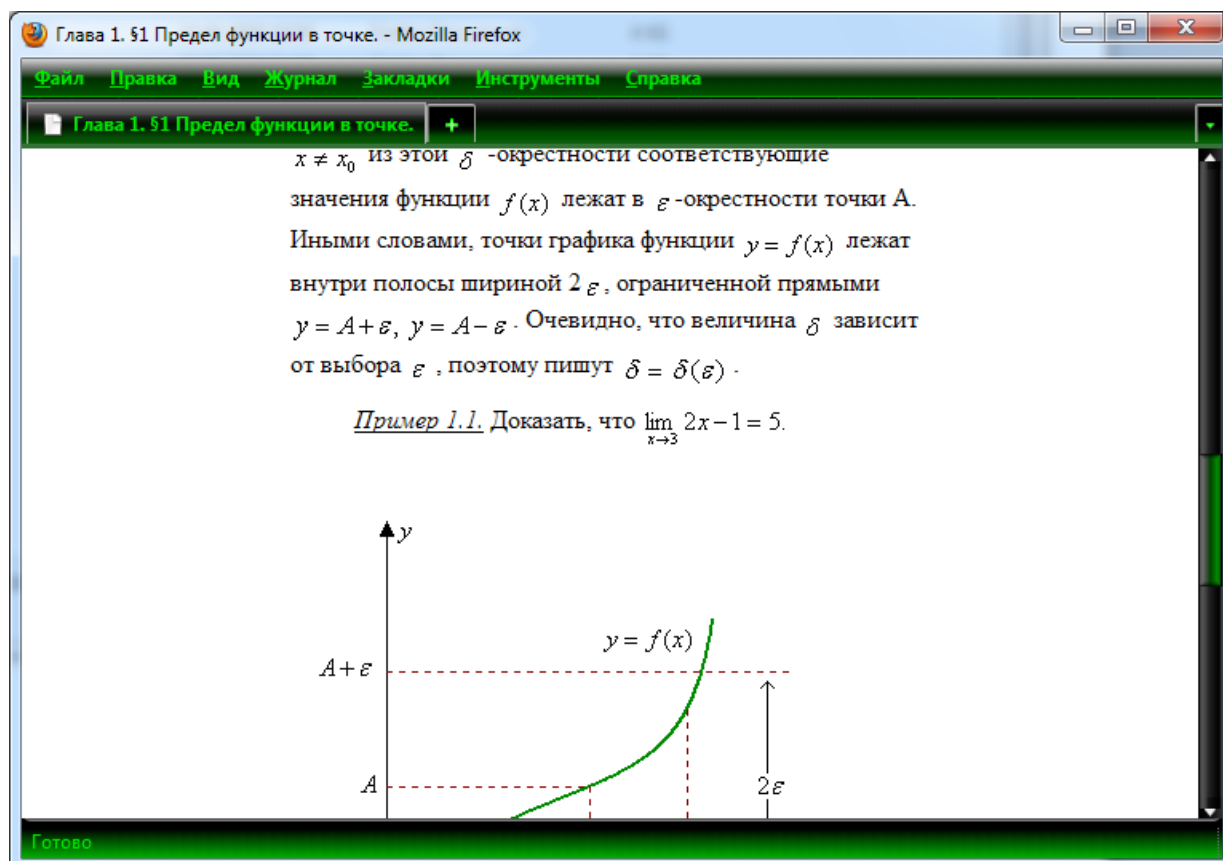
Пользователь может проверить правильность своего ответа, а также посмотреть решение в случае возникно-

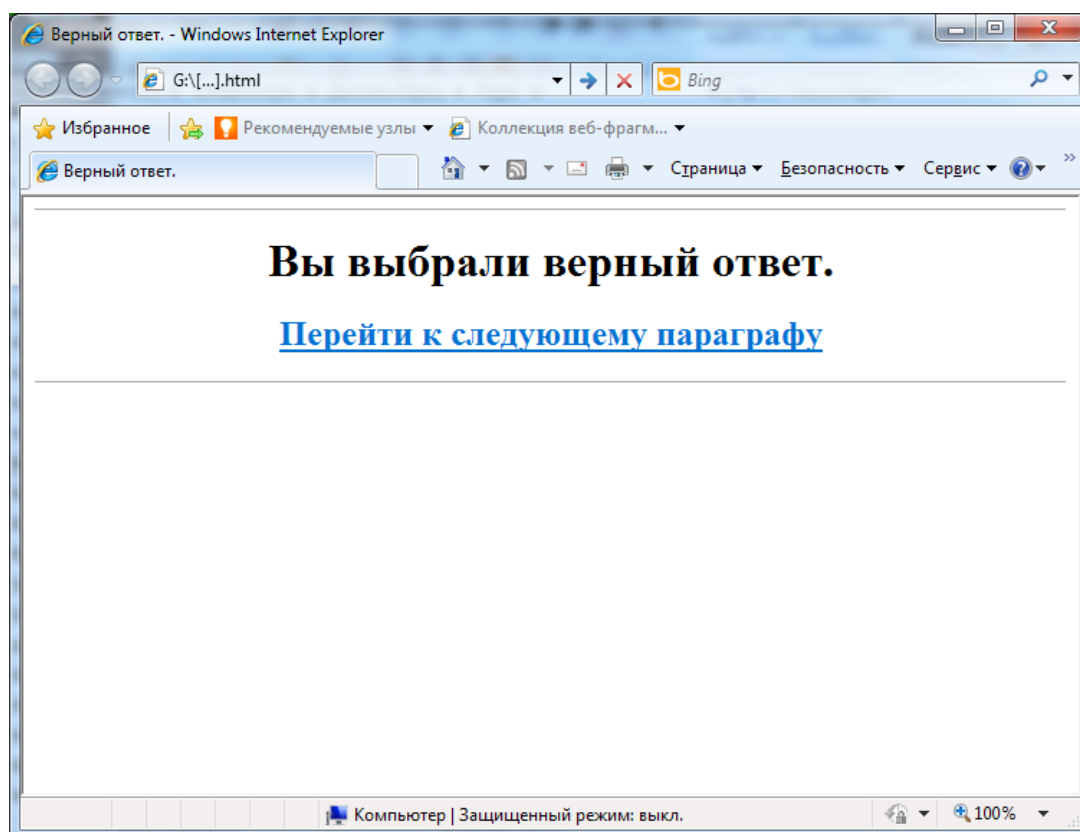
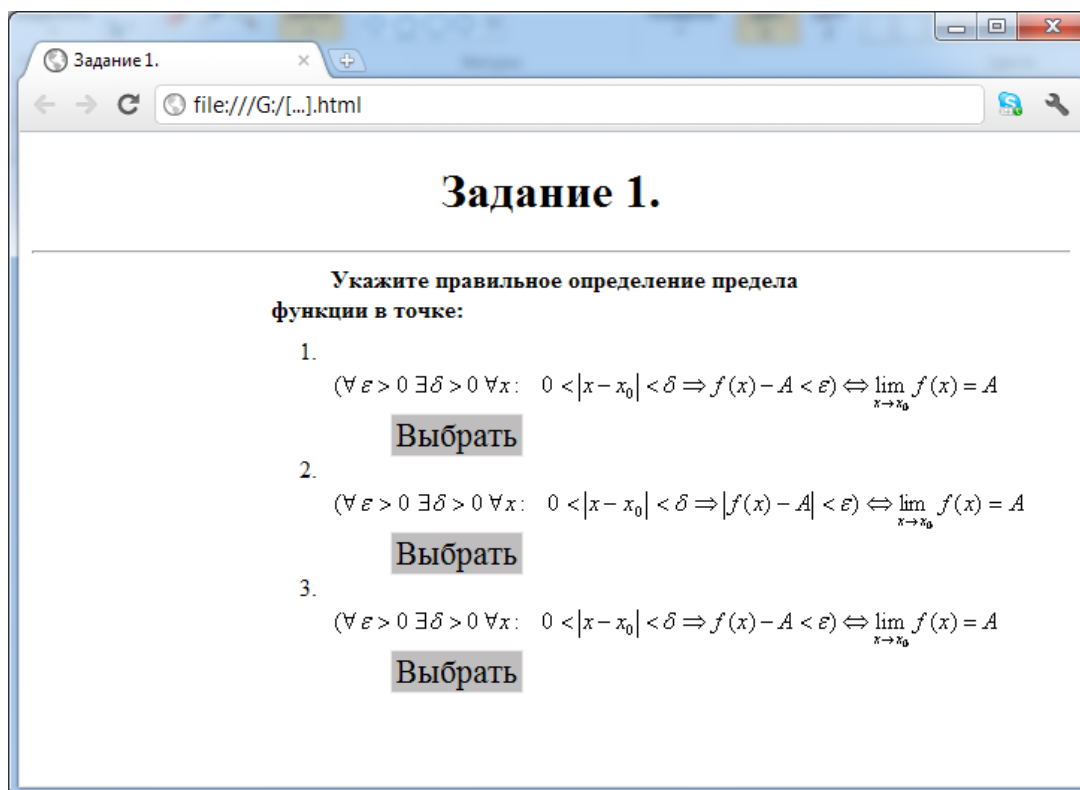
вения затруднений при решении задания.



Программное обеспечение для ДО может быть представлено простыми статическими html-страницами, приложениями и сложными системами управления обучением и учебным контентом (Learning Content Management Systems).

Рассмотрим пример реализации обучающего пособия в виде html-страниц и отображение в различных интернет-обозревателях. Язык html также удобен тем, что позволяет пользователю работать с данным пособием в любой операционной системе.





Успешное внедрение электронного обучения основывается на правильном выборе программного обеспечения, соответствующего конкретным требованиям. Эти требования определяются потребностями обучаемого, потребностями преподавателя и администратора, который должен контролировать установку, настройку программного обеспечения и результаты обучения.

Внедрение электронных обучающих пособий в деятельность высших учебных заведений поможет студентам, обучающимся как на очной, так и на дистанционной форме обучения, самостоятельно изучать новые темы, освежать и углублять полученные знания, закреплять приобретенные практические навыки. Аспекты использования варьируются в зависимости от представления пособия. Так, если



оно написано на html, достаточно компьютеров с доступом к сети и установленным обозревателем. В случае, если электронное пособие является приложением, оно должно быть установлено на компьютеры в классах учебного заведения, а также на домашних компьютерах учеников.

Недостатком таких пособий является невозможность отслеживать и контролировать во времени процесс обучения и успеваемость большого количества обуча-

емых. Как правило, они разработаны для создания on-line уроков, или уроков с немедленной обратной связью с учащимся при помощи интернет, а не для хранения информации об учебном процессе за длительное время. Однако, такие разработки являются незаменимым средством для активизации и интенсификации подачи учебного материала во время аудиторных занятий и для самостоятельной работы студентов.

## Дистанционные технологии обучения в традиционном образовательном процессе

Кутузов Михаил Николаевич, аспирант  
Череповецкий государственный университет

Перед современным обществом стоит одна из важнейших задач: создание перспективной системы образования, способной подготовить население к жизни в новых условиях цивилизации. Под воздействием информатизации происходят кардинальные изменения во всех сферах жизни и профессиональной деятельности людей [3].

В настоящее время во всем мире наблюдается тенденция к увеличению числа людей, желающих получить высшее профессиональное образование. Однако вместе с тем возрастает и число тех, кто в силу тех или иных причин не могут реализовать свои потребности в образовании по очной форме обучения с использованием традиционных технологий [1].

Одной из технологий обучения в системе высшего образования, способной решить проблемы, связанные с различными ограничениями, и увеличить количество потребителей образовательных услуг, является дистанционное обучение (ДО). Сегодня специалисты по стратегическим проблемам образования называют дистанционную форму обучения образовательной системой XXI века, и в мире на нее делается огромная ставка.

В системе образования огромное значение приобретают информационные технологии обучения, раскрывающие творческий потенциал, индивидуальность и талант личности [9].

Дистанционное обучение вошло в XXI век как одна из самых эффективная систем подготовки специалистов высокого уровня. Оно позволяет реализовывать лежащие в основе ДО принципы: первый — «образование для всех», право каждого без вступительных испытаний начинать учиться и получить среднее или высшее образование; и второй — обучение при минимальном контакте с преподавателем, когда упор делается на самостоятельную работу [7, 11].

Дистанционное обучение — одно из относительно новых и перспективных направлений информационных технологий в образовании, позволяющее осуществлять обучение независимо от расстояния [2]. За рубежом технологии дистанционного обучения стали применяться

примерно 20–25 лет назад, а с появлением достаточно мощных компьютеров, скоростных каналов связи и новых видов коммуникации практически полностью были реализованы на базе сетевых технологий. В нашей стране технологии дистанционного обучения стали внедряться взамен заочного обучения; постепенно дистанционное обучение выделилось как самостоятельная форма организации процесса обучения [10].

Ведущие институты, университеты, колледжи разворачивают у себя системы ДО, чтобы получить образование у них мог любой желающий вне зависимости от гражданства [7]. По данным Росгосстата, в 2009 году более 50% потенциальных студентов предпочли заочную форму обучения, прием студентов за последние 5 лет возрос на 7.5%, при этом количество обучающихся очно сократилось на 6.8% [1].

Эксперименты подтвердили, что качество и структура учебных курсов, равно как и качество преподавания при ДО зачастую намного лучше, чем при традиционных формах обучения [7].

До недавнего времени в России эта система сводилась к простому обмену корреспонденцией, и остро стоял вопрос обратной связи, которая предусматривается как в организации учебного материала, так и с помощью общения с преподавателем, ведущим данный курс [6].

Сегодня дистанционное обучение базируется на активном использовании новых информационных технологий, на базе мультимедиа-средств, позволяющих передавать образовательную информацию на неограниченные расстояния и обеспечивающих интерактивность обмена информацией, предполагая двухстороннюю связь в самых различных формах (текст, графика, аудио, видео) как в синхронном и асинхронном режиме, так и в комбинированном [4, 9].

Эффективность и успех дистанционного обучения зависит от организации и методического качества используемых материалов, а также того, насколько учтены особенности представления информации, уровня подготовки педагогов, участвующих в этом процессе, и насколько

они понимают особенности предоставления и восприятия информации в рамках современных виртуальных коммуникаций.

Исследования по растущей популярности дистанционного образования выделяют четыре причины:

- для обучения не нужно покидать дом, семью, родных, друзей, работу, а также нести связанные с этим денежные расходы на дорогу, проживание. Абитуриент не ограничен в выборе образовательного учреждения;
- эта форма обучения уникальна для удалённых от центральных районов городов, где другие возможности обучения практически отсутствуют. Этот фактор часто имеет решающее значение для такой масштабной страны, как Россия;
- имеет место ярко выраженная практичность обучения. Она достигается благодаря тому, что обучающимся предоставляется выбор в последовательности изучения предметов, гибкий темп обучения, прямое общение с конкретным преподавателем, которому можно задавать вопросы именно о том, что интересует больше всего самого студента;
- предоставляет возможность использовать в процессе обучения современные технологии, то есть параллельно осваивать навыки, которые потом пригодятся в работе;

ДО характеризуется высокой мобильностью. Мировой опыт показывает, что дистанционное обучение менее консервативно по отношению к вновь возникшим направлениям деятельности человека, нежели очное.

Е.В. Кудрина [3] выделяет следующие особенности, присущие дистанционному образованию, которые можно рассматривать как несомненные плюсы данной технологии.

**Гибкость.** Обучающиеся, как правило, не посещают регулярных занятий в виде лекций, семинаров, а занимаются в удобное для себя время, месте и в своем темпе. Каждый может учиться столько, сколько ему индивидуально необходимо для освоения учебного курса, той или иной дисциплины и получения необходимых знаний по выбранному направлению.

**Модульность.** В основу программ дистанционного обучения закладывается модульный принцип. Каждый учебный курс адекватен по содержанию определенной предметной области, что позволяет из набора независимых, но логически взаимосвязанных учебных курсов формировать учебный план, отвечающий индивидуальным или групповым потребностям. Тем самым появляется уникальная возможность, не свойственная традиционным формам получения образования, когда обучаемый формирует для себя учебный план, отражающий его индивидуальные предрасположения.

**Параллельность.** Обучение может проводиться при совмещении с основной профессиональной деятельностью или учебной.

**Дистанционность.** Расстояние между обучающимся и образовательным учреждением не является препятствием для эффективного образовательного процесса.

**Массовость.** Количество студентов не становится критичным параметром. Все обучающиеся имеют полноценный доступ к всевозможным источникам учебной и справочной информации (электронным библиотекам, информационным базам данных), а также могут общаться друг с другом и с преподавателем через телекоммуникационные сети и средства связи.

**Рентабельность.** Это высокая экономическая эффективность дистанционного обучения. Оценка зарубежных и отечественных специалистов показывает, что дистанционное обучение обходится приблизительно в 1,5–2 раза дешевле других форм получения образования.

**Социальность.** Дистанционное обучение в определенной степени снимает социальную напряженность, обеспечивая равную возможность получения образования, независимо от места и условий проживания и, в определенной мере, от материальных условий.

**Интернациональность.** Дистанционное обучение благоприятствует экспорту и импорту образовательных услуг.

Но при всем обилии положительных сторон у ДО есть и свои недостатки, основные из которых [5, 7]:

- недостаточное очное общение или отсутствие такового между студентами и преподавателем (происходит менее эффективная, безличностная передача знаний);
- необходимость наличия целого ряда индивидуально-психологических условий;
- необходимость постоянного доступа к источникам информации;
- учащиеся не всегда могут обеспечить себя достаточным техническим оснащением — иметь компьютер и стабильный выход в интернет;
- как правило, обучающиеся ощущают недостаток практических занятий;
- отсутствует постоянный контроль над учащимися. Требуется наличие у учащегося сильной личной мотивации, умение учиться самостоятельно;
- обучающие программы и курсы могут быть недостаточно хорошо разработаны из-за недостаточной квалификации специалиста;
- в дистанционном образовании основа обучения — письменная;

Одним из существенных недостатков дистанционного обучения, на наш взгляд, является «искусственное общение». Электронные ресурсы не могут заменить живого общения. Настоящее человеческое взаимодействие предполагает вербальные и невербальные формы речи, окрашенные эмоционально-психологическими особенностями восприятия. Обучение невозможно без живого общения, но оно может быть более эффективным, если разнообразить инструменты общения, оптимизировать средства доставки и обработки учебной информации. Инфокоммуникационные технологии помогают оптимизировать процесс обучения, освобождая преподавателей от рутинных операций по разработке и сопровождению учебных материалов, упрощая процедуру контроля и другие процессы, которые можно автоматизировать [8].

Многие авторы не рекомендуют получать дистанционное базовое образование из-за определенных недостатков данной технологии обучения, советуют пройти полную программу по очной форме обучения. А к дистанционному обучению удобно обратиться при получении второго высшего образования, прохождении дополнительных курсов повышения квалификации. В тоже время, введение в учебный процесс частных технологий дистанционного обучения является чрезвычайно важным. Действительно, их использование помогает решить множество таких проблем как оперативное использование новейших знаний; повышение информационной обеспеченности учебного процесса; свободный доступ к общению с выдающимися учеными, деятелями и специалистами современности в различных областях науки и др.

В связи с активным внедрением в современных исследовательских лабораториях оборудования с возможностью подключения к компьютеру, автоматизации процессов расчета или изучения объектов имеется необходимость в разработке помимо теоретических курсов еще и создания симуляторов по работе с различными программными продуктами, которые позволят сократить время на инструктаж и увеличить его для практической работы.

К сожалению, в настоящее время ощущается нехватка квалифицированных специалистов для разработки качественных курсов для ДО, обладающих креативным мышлением, чувством вкуса и умеющих грамотно выстроить учебный процесс.

На наш взгляд, система дистанционного образования — это хороший, актуальный и высокоэффективный инстру-

мент в руках опытного преподавателя. Но данный метод обучения разумнее использовать как дополнительный, особенно на направлениях подготовки, требующих практических навыков работы.

Для определения эффективности использования традиционных методов обучения совместно с дистанционными на базе ФГБОУ ВПО «Череповецкий государственный университет» была разработана учебная программа для группы менеджеров по курсу «Проблемы устойчивого развития природы и общества». Основная цель программы — максимально эффективно дать комплексные знания по предмету и сформировать ряд профессиональных компетенций (таких как умение работать в команде, умение работать с электронными системами управления и планирования проектов и других) по будущей деятельности специалистов.

По результатам проведенного исследования можно будет сказать, насколько данный подход будет эффективен в учебном процессе и впоследствии может быть адаптирован или служить в качестве примера для разработки других курсов с использованием современных технологий, каковы возможности и эффективность использования сервиса Google Apps для учебных заведений, а также оценить качество взаимодействия преподавателя и студента посредством данного инструмента.

Высокое значение имеет применение данной технологии обучения по естественно-научным дисциплинам и ряду других, т.к. это может повысить не только интерес к предметам, но и качество преподавания и усвоения материала.

### Литература:

1. Горшенина М.В., Фирсова Е.Ю. Реализация принципа индивидуализации в условиях дистанционного обучения // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. Изд.: СГТУ, 2010. №6 с. 41–47.
2. Керова Т.М., Чуркина А.Ю. О начальном курсе английского языка через дистанционное обучение // Современные наукоемкие технологии №2, 2010. с. 27
3. Кудрина Е.В. Современное общество и дистанционное обучение // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус Т.2 №16, 2010. с. 57–58
4. Муромцева А.В. Мультимедийные средства в системе дистанционного обучения // Вестник МГОУ. Серия «Лингвистика». №1, 2011. с. 195–198
5. Парахонский А.П., Венглинская Е.А. Позитивные и негативные проявления дистанционного обучения // Международный журнал экспериментального образования №3, 2011. с. 112–113
6. Петров В.С. Дистанционное обучение как средство обеспечения доступности высшего образования // Вестник Челябинского университета. Сер. 8, Экономика. Социология. Социальная работа. — 2006. — № 5. — С. 85–88.
7. Покушалова Л.В. Дистанционное обучение — образовательная система будущего. // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2009. № 2 (4). С. 200–202.
8. Рулиене Л.Н. Дистанционное обучение как новая образовательная практика // Вестник бурятского государственного университета №1, 2011. с. 67–70
9. Тарасенко О.С. Использование дистанционных методик в обучении иностранному языку в техническом вузе // Известия ЮФУ. Технические науки №10, 2010. с. 137–141
10. Федоров А.И. Дистанционное обучение в системе подготовки специалистов по физической культуре и спорту: состояние, проблемы, технологические решения // Психолого-педагогические аспекты физической культуры и спорта. Серия «Образование, здравоохранение, физическая культура». // Вестник ЮургУ №3 Вып. 7, Т. 2, 2006. с. 165–167

11. Юрков Н.К., Левин В.И., Баннов В.Я., Трусков В.А., Алмаметов В.Б. Дистанционное обучение в России и его проблемы // Надежность и качество: Труды международного симпозиума: / Под ред. Н.К. Юркова — Пенза: Изд-во Пенз. гос. ун-та, 2005, с. 316—317

## Использование виртуальных лабораторий – фактор повышения качества и эффективности формирования профессиональных компетенций у студентов

Сохатюк Юрий Владимирович, преподаватель  
Южно-Сахалинский промышленно-экономический техникум

В настоящее время особенно активно происходит изменение роли компьютера в обучении: из средства, используемого лишь на занятиях по информатике, компьютер превращается в деятельного помощника преподавателя на лекциях и семинарах.

По мнению российских экспертов, информационные технологии обучения позволяют повысить эффективность практических и лабораторных занятий не менее, чем на 30%, а объективность контроля знаний студентов — на 20—25%. Успеваемость в группах, обучающихся с использованием компьютерных технологий обычно выше в среднем на 0,5 балла.

Использование компьютеров в преподавании различных дисциплин позволяет:

- активизировать познавательную деятельность, выйти на более высокий уровень восприятия и усвоения материала. Восприятие необычной и яркой по качеству информации способствует формированию интереса к предмету, стремления к самообучению, создает основу для развития;
- реализовать идеи индивидуального и дифференциального подхода в процессе обучения;
- подготовить студентов к активной деятельности в современных условиях;
- оказать помощь преподавателю в организации систематического контроля, обеспечив объективную оценку деятельности студентов;
- создать условия для развития творческих способностей, логического мышления, памяти. Ведение диалога с компьютером требует от студентов умения анализировать, принимать самостоятельные решения, а также внимательности и аккуратности.

Формы применения информационных технологий в обучении зависят от специфики конкретной дисциплины, а также от уровня технической и программной поддержки курса.

Одним из видов программных средств, используемых при подготовке инженерных кадров по различным специальностям являются имитационно-моделирующие программные средства.

Под виртуальной лабораторией мы понимаем комплекс программ или программно-аппаратное средство, а также набор документации по их использованию, позво-

ляющие проводить эксперимент полностью или частично на математической модели. [3]

Сочетание виртуальной и реальной действительности заставляет студентов широко применять справочную и научную литературу, приучает самостоятельно мыслить и принимать решения, стимулирует к самообразованию и позволяет раскрыть их творческие возможности. [1]

Моделирование электронных устройств в компьютерном классе или дома и визуализация результатов в виде осциллограмм, графиков, характеристик, показаний виртуальных приборов способствует лучшему пониманию принципов функционирования реальных схем управления и контроля технологическими процессами производства. Эксперименты на моделях дополняют и расширяют реальные физические эксперименты, т.к. позволяют исследовать аварийные режимы, недопустимые при натурных испытаниях устройств, замедлить или ускорить развитие электромагнитных процессов в электрических устройствах, что позволяет более глубоко усвоить их сущность. [2]

Следует отметить экономическую эффективность применения имитационно-моделирующих программных средств.

Работа в виртуальной лаборатории позволяет без больших материальных затрат довести до конца любые решения, выбрать оптимальный путь, а уж потом претворить его в жизнь.

Кроме того, смена поколений электронных компонентов происходит очень быстро и совершенствование физической базы лабораторий отстает от реальной жизни.

«Виртуальная лаборатория» позволяет следовать в русле быстро меняющейся элементной базы благодаря доступности через Интернет моделей электронных устройств, дает возможность применять в исследованиях самые современные изделия. [1]

В разрабатываемых ГОС СПО 3-го поколения подчеркивается необходимость приобретения студентами профессиональных умений и навыков и знание средств (современных измерительных комплексов, аппаратуры исследований и промышленного оборудования), с помощью которых они достигаются.

В настоящее время широкое распространение получили компьютерное моделирование и анализ схем элек-



тронных устройств с использованием таких программ, как Electronics Workbench, DesignLab, Aplac, P-Spice, Micro-Logic, LabVIEW, NI Multisim, Proteus и др.

На этапе начального освоения студентами моделирования электронных устройств наиболее приемлемым средством, по нашему мнению, является программа Multisim, разработанная корпорацией National Instruments. Библиотеки этой программы включают более 16000 электронных компонентов, сопровождаемых аналитическими моделями, пригодными для быстрого моделирования. Программа предоставляет возможности пользователю редактировать имеющиеся компоненты и создавать новые. Кроме того, в сети Интернет в свободном доступе существует множество библиотек компонентов, включая и отечественные. В программе Multisim имеется комплект контрольно-измерительных приборов, по внешнему виду и характеристикам, приближенным к их промышленным аналогам.

На базе программы Multisim на кафедре «Электроника и информатика» «МАТИ» — РГТУ имени К.Э. Циолковского разработан лабораторный комплекс LabWorks. В состав комплекса входит описание лабораторных работ, включая цель работы, теоретические сведения, задания и указания к их выполнению, чертежи схем для исследования, тестовые задания, позволяющие проверить степень подготовки студента к выполнению лабораторной работы, электронная тетрадь студента — шаблоны отчетов по работе, электротехнический калькулятор. LabWorks обеспечивает проведение лабораторного практикума по электротехнике и электронике, как в компьютерных классах учебного заведения, так и дома на персональном компьютере. Использование этой среды позволяет студентам автоматизировать рутинные операции по оформлению отчетов по работам, больше внимания уделить анализу полученных данных и лучше подготовиться к защите работ за отведенное в учебной программе время.

Прежде чем приступить к моделированию в среде Multisim, студент должен самостоятельно проработать лекционный материал по теме работы, изучить основные теоретические положения и расчетные соотношения, приведенные в описании работы, выполнить расчет параметров для установки при моделировании схем устройств, инструкции работы со средами LabWorks и Multisim. Перейти к экспериментам студент сможет только после прохождения тестового «контроля на допуск» к моделированию. [2]

Однако, не смотря на несомненные достоинства, использование сред подобных LabWorks имеет и определенные недостатки. Разработка подобной среды достаточно трудоемкий и длительный процесс, для разработки такой среды требуется привлечение специалистов, т.к. большинство преподавателей предметников не обладают необходимыми знаниями и опытом. Внесение изменений в саму среду, адаптация ее под требования учебного заведения также требуют затрат времени и привлечения специалистов.

Как показывает многолетний опыт использования программ Electronics Workbench и Multisim в преподавании учебных дисциплин «Электронная техника» и «Цифровая схемотехника» можно их эффективно использовать и без дополнительной программной оболочки. Методические указания для выполнения работ оформляются преподавателями учебных дисциплин с использованием текстового процессора (навыком работы с этим классом программ обладают практически все преподаватели), отчеты оформляются студентами на основе ими же подготовленных шаблонов. Программы Electronics Workbench и Multisim используются в роли мощных универсальных инструментов для проведения исследований и экспериментов.

При этом система получает большую гибкость, не требуется привлечение дополнительных специалистов к разработке и использованию комплекса в учебном процессе.

Еще одно достоинство программы Multisim в том, что она позволяет представить 3D модель собранной схемы на макетной плате.

В течение долгого времени компания National Instruments поддерживает и развивает партнерские отношения с ведущими мировыми инженерными школами и университетами, помогая внедрять и изучать высокие технологии, ставшие стандартом в промышленности и науке. Более 130 учебных заведений в России используют программное и аппаратное обеспечение NI в учебных и научно-исследовательских лабораториях.

**Платформа NI ELVIS II** (Educational Laboratory Virtual Instrumentation Suite, учебная лабораторная станция виртуальных приборов) является базовым решением для разработки и создания лабораторных практикумов и учебных лабораторий в ВУЗах и колледжах. Платформа NI ELVIS II представляет собой настольную лабораторную станцию для подключения к ПК.

Студенты проектируют аналоговые и цифровые схемы, моделируют прототипы систем и устройств в среде визуального моделирования электронных схем и компонентов MultiSim 10.1, затем собирают прототип на реальной платформе и тестируют при помощи приборов, входящих в состав ELVIS II. Тем самым они получают уникальную возможность пройти весь цикл создания изделия на единой платформе — учебной лаборатории Multisim (Educational Laboratory Virtual Instrumentation Suite) от таблицы истинности до принципиальной электрической схемы на интегральных схемах ведущих мировых производителей. [4], [5]

Кроме программы Multisim при изучении учебной дисциплины «Микропроцессоры и микропроцессорные системы» целесообразно использовать для проведения лабораторных работ и курсового проектирования программу Proteus разработанную фирмой Labcenter Electronics.

**Proteus** — программа-симулятор микроконтроллерных устройств. Proteus совместим с огромным количеством цифровых и аналоговых моделей устройств. Профессиональный Proteus поддерживает такие типы микроконтроллеров: PIC ARM7/LPC2000, AVR, 8051, HC11 и



многие другие популярные процессоры. Также Proteus работает с ассемблерами и компиляторами. Кроме этого программа Proteus способна качественно эмулировать собранную аналоговую или цифровую схему. Главное достоинство программы — удобные средства для написания и отладки программы управления микропроцессорной системой.

На рисунках 2 и 3 приведем копии экранов программ Multisim и Proteus со схемой однополупериодного диодного выпрямителя.

Обе программы позволяют выполнять сквозное проектирование электронных устройств: от разработки элек-

трической принципиальной схемы до проектирования печатных плат. Программы позволяют увидеть спроектированное устройство в виде 3D модели. На рисунке 4 приведена 3D модель микропроцессорного блока, выполненная в программе Proteus. Программа Proteus позволяет «одним движением мышки» увидеть спроектированную плату как с установленными компонентами так и лишь посадочные места для этих компонентов (см. рис 5).

Использование программы Proteus на 3 и 4 курсах становится идеальным инструментом при выполнении студентами курсовых проектов по учебным дисциплинам «Микропроцессоры и микропроцессорные системы»



Рис. 1. Лабораторная станция NI ELVIS II с интерфейсом USB

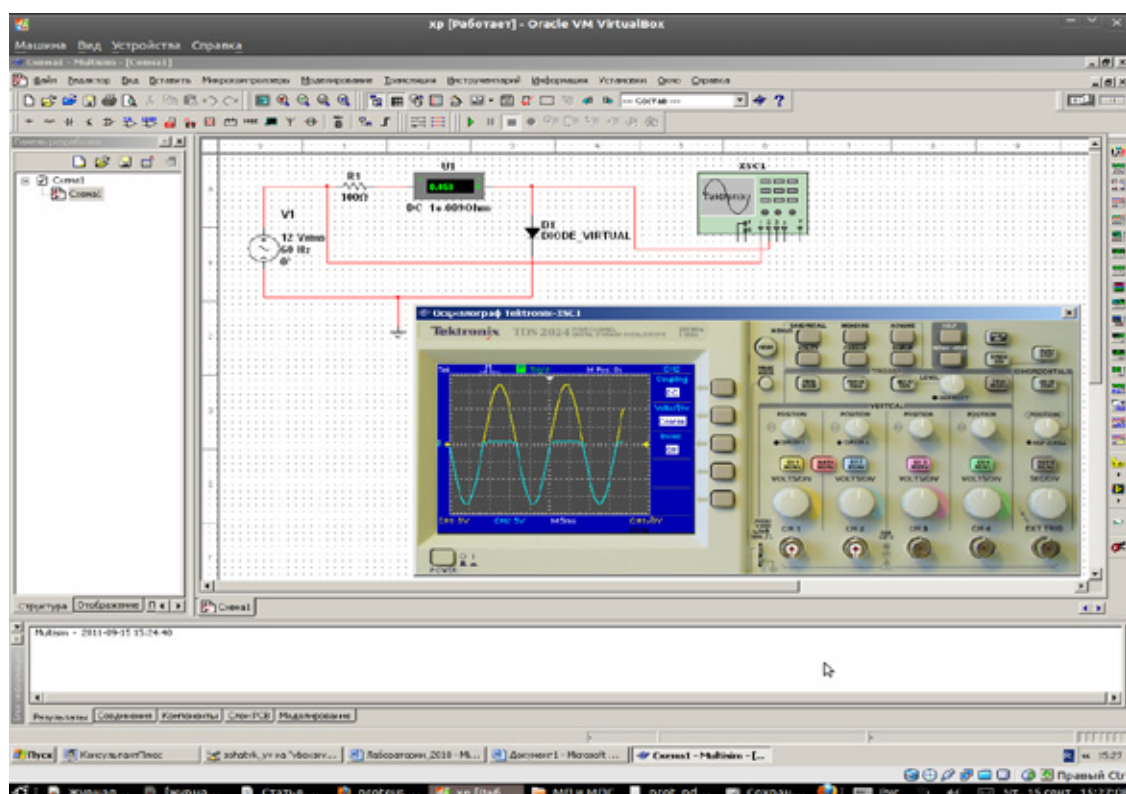


Рис. 2. Схема однополупериодного диодного выпрямителя в программе Multisim

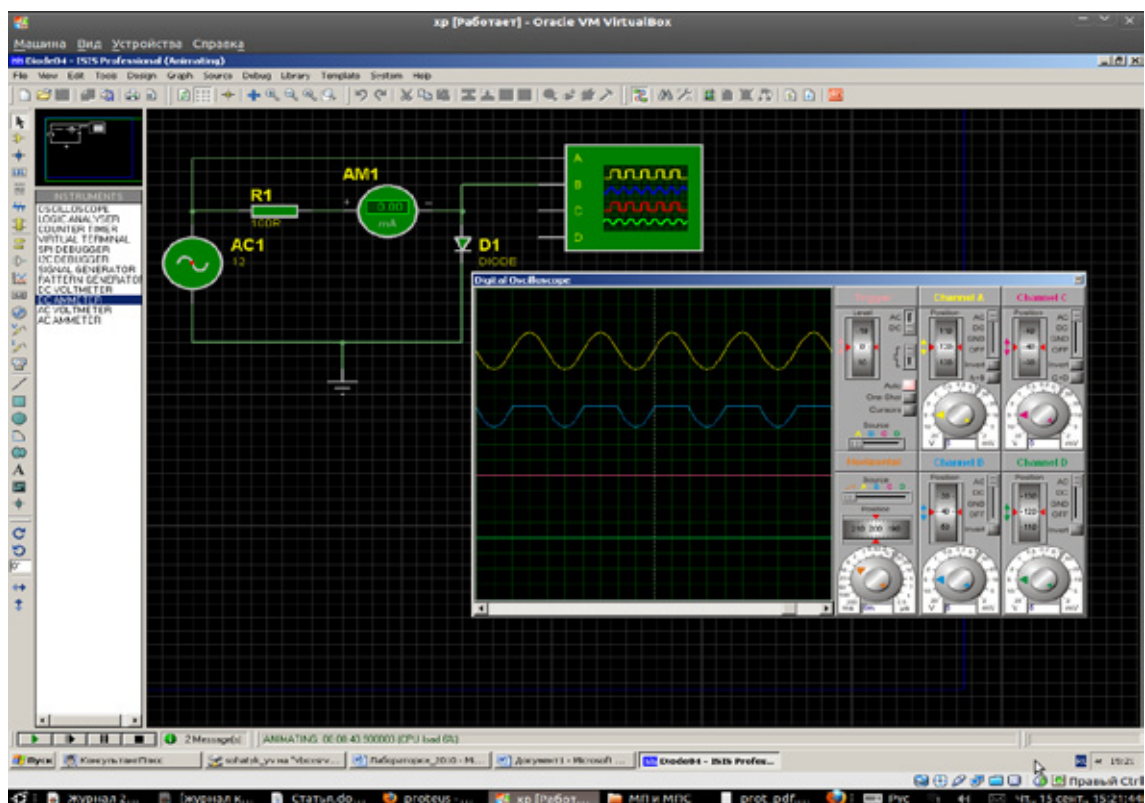


Рис. 3. Схема однополупериодного диодного выпрямителя в программе Proteus

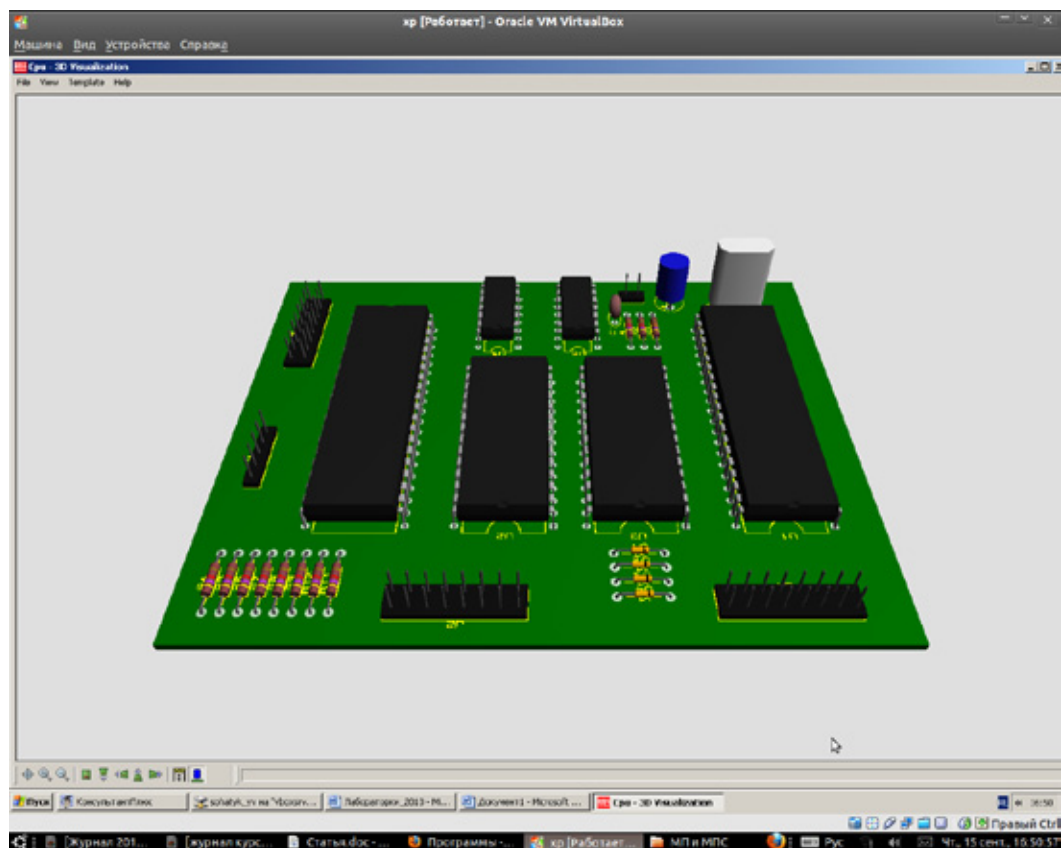


Рис. 4. 3D модель микропроцессорного блока выполненная в программе Proteus

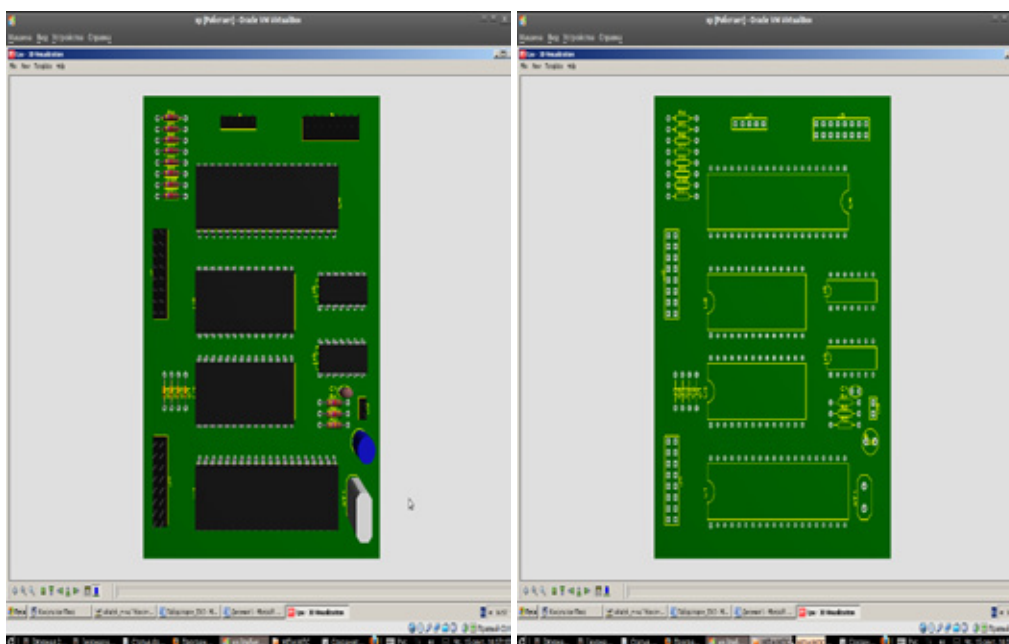


Рис. 5. Печатная плата с установленными компонентами и печатная плата без компонентов

и «Конструирование, производство и эксплуатация средств вычислительной техники», позволяя студентам выполнить сквозную разработку микропроцессорной системы: на 3 курсе разработать электрическую схему, написать и отладить программу управления, а на 4 курсе разработать конструкцию печатного узла микропроцессорной системы.

Таким образом, использование программ Multisim и Proteus при изучении общепрофессиональных и профессиональных дисциплин обеспечивает повышение качества и эффективности формирования профессиональных компетенций у студентов, позволяет в полной мере реализовать требования образовательных стандартов 3 поколения.

#### Литература:

1. Методические особенности разработки и применения в учебном процессе электронно-инновационных средств обучения. Автор: Шаройкина Л.П.
2. Марченко А.Л., Освальд С.В. Лабораторный практикум по электротехнике и электронике в среде Multisim. Учебное пособие для вузов. — М.: ДМК Пресс, 2010. — 448 с.: ил.
3. Разработка виртуальной лаборатории по электротехнике в среде MULTISIM. Удаленный электронный ресурс: <http://lab-centre.ru/mess233.htm>
4. Платформа NI ELVIS II. Удаленный электронный ресурс: <http://digital.ni.com/worldwide/russia.nsf/web/all/8D7356C1C18B541686257505003EE98F>
5. XXXIII ГАГАРИНСКИЕ ЧТЕНИЯ. Научные труды Международной молодежной научной конференции в 8 томах. Москва, 7–10 апреля 2009 г. М.: МАТИ, 2009. Т.4, 270 с. Имитационное моделирование цифровых систем в среде Multisim Демчук Д.В.

## 13. НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИКА ЗА РУБЕЖОМ

### Инновационные формы повышения квалификации учителей в Китае

Котельникова Надежда Николаевна, аспирант

Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко (Украина)

Глобальные изменения, происходящие в настоящее время в области образования в большинстве стран мира, делают актуальным систематическое, скрупулезное и объективное изучение международного опыта развития образования в этих странах, в том числе и опыта Китая, как наиболее яркого и динамично развивающегося региона нашей планеты.

В последние десятилетия система образования КНР находится в состоянии активного реформирования, при этом базовым звеном реформирования образования является школа. Как известно, результаты образовательно-воспитательной деятельности напрямую зависят от профессионализма и общей культуры педагогов. Поэтому китайское общество и школа сегодня нуждаются в современных педагогических работниках, способных качественно решать новые задачи образования, эффективно и творчески работать в новых условиях современной педагогической действительности. В этой связи особую актуальность в Китае приобретает совершенствование последипломного педагогического образования, обновления его содержания и поиска новых форм профессионального совершенствования учителей.

Поскольку в системе образования наблюдается как стремительное развитие новых форм обучения, так и модификация традиционных форм, китайские ученые уделяют значительное внимание их классификации. Существует несколько вариантов классификации форм обучения, которые осуществляются по различным признакам. Так, например, формы повышения квалификации учителей, используемые в Китае, можно классифицировать по количеству участников на:

- коллективные — лектории, теоретические семинары, семинары-практикумы, тренинги, предметные недели, выставки, конкурсы мультимедийных презентаций, научно-практические конференции;
- групповые — объединения учителей по профилям, творческие группы, деловые игры, взаимопосещения уроков и рефлексия, просмотр и обсуждение видеозаписей «показательных» уроков, семинары;
- индивидуальные — наставничество, консультации и собеседования, работа над индивидуальной творческой темой, созданием мультимедийных презентаций, рефлексивный анализ собственных уроков, самообразование.

Конкретные формы организации учебного процесса китайский педагог Ли Шэнпин предлагает разделить на две группы: традиционные и инновационные [1, с. 19]. Используя такой подход, мы классифицировали методы и формы организации процесса обучения.

Считаем необходимым кратко охарактеризовать некоторые основные методы и формы обучения, которые наиболее часто используются в системе повышения квалификации учителей в Китае.

- *Лекции.* Традиционная форма обучения, преимущество которой в завершенности и цельности восприятия логики и взаимосвязи изложенного материала. Поиск новых методов преподавания привел к появлению лекций-дискуссий, лекций-диспутов, видео-лекций.

- *Семинары.* Эта форма обучения предполагает активное взаимодействие участников образовательного процесса, и активизацию творческих способностей. Семинары способствуют прочному усвоению предмета, учат отстаивать свою позицию и считаться с мнениями других.

- *Рефлексивное наблюдение и активная практика.* Эта форма обучения включает в себя посещение уроков, проведение уроков, анализ и оценка уроков, а также другие виды практической деятельности. На современном этапе развития последипломного педагогического образования в Китае рефлексия понимается как один из важных средств самопознания учителя в профессиональном самосовершенствовании, «увязывание» прежнего опыта с полученными новыми знаниями, способом формирования его творческих «качественных характеристик», способность к постоянному анализу и оценке собственной профессиональной деятельности. Китайский ученый Ли Сянэ, подчеркивая значение рефлексии, акцентирует внимание на том, что без рефлексии даже 20-летний педагогический опыт превращается всего лишь на 20-кратное повторение опыта первого года работы [2, с. 83]. Следует заметить, что исходной точкой для теоретического обоснования этой формы обучения часто служит «формула» Д. Познера: «опыт + рефлексия = развитие», используя которую китайские исследователи резюмируют, что умение анализировать свой опыт, делать важные выводы и оценки ведут педагога к развитию профессионального мастерства.



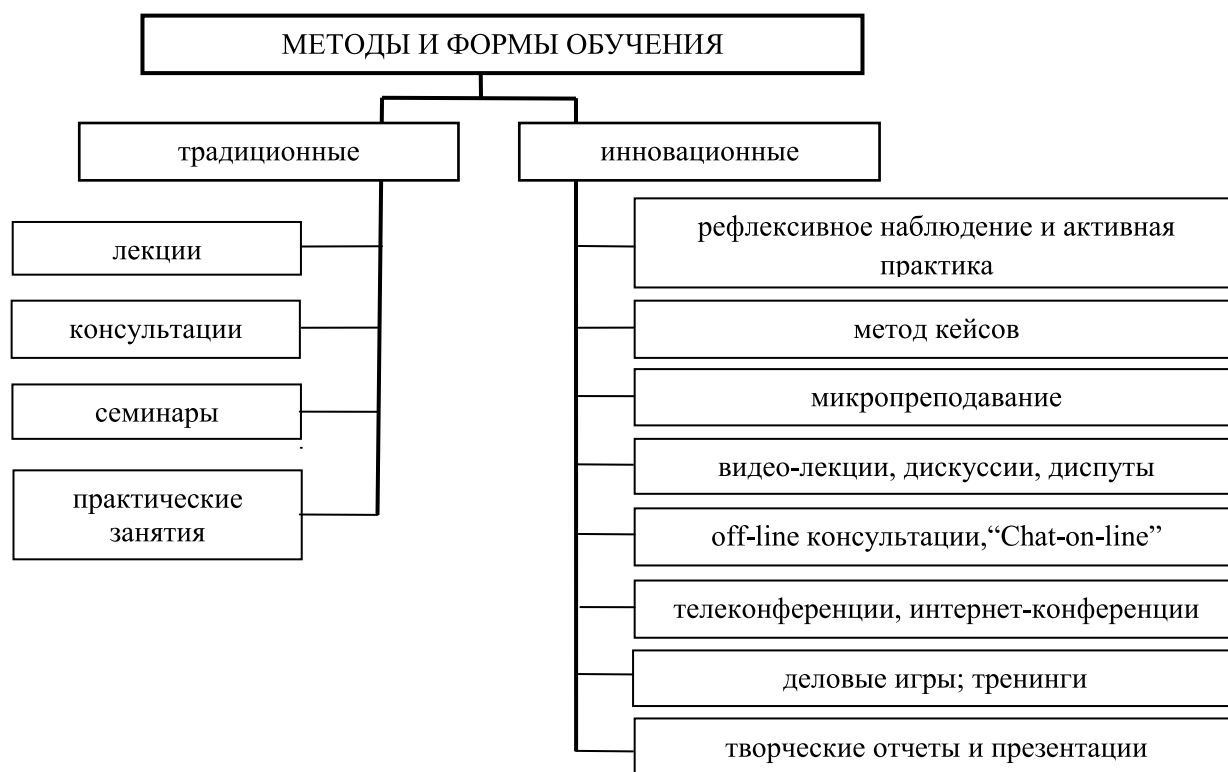


Рис. 1. Методы и формы организации процесса обучения, используемые в системе повышения квалификации учителей в Китае

• *Обучение на практических примерах и ситуациях*, которые слушатели курсов самостоятельно изучают, анализируют и пытаются найти им решение, является эффективным средством обучения. Оно, по мнению китайских исследователей, существенно приближает слушателей к реальным ситуациям, которые встречаются в преподавательской практике и позволяют им самостоятельно принять то или иное решение. Анализ конкретных учебных ситуаций или «метод кейсов» (case study), как его принято называть в мировой педагогике (от английского case — случай, ситуация) относится к активным неигровым имитационным методам обучения. Метод основан на рассмотрении конкретных ситуаций и направлен на формирование необходимых профессиональных и личностных качеств, умений, навыков, он соответствует особенностям образования взрослых, поскольку сочетает в себе теорию и практику. Этот метод активного проблемно-ситуационного анализа, зародившийся в США, проник в Китай в 90-е гг., когда происходило стремительное обновление содержания образования и были созданы благоприятные предпосылки для применения интерактивных методов обучения. Метод кейсов вызвал особый интерес у китайских педагогов и в настоящее время его широко и успешно применяют в передовых учебных заведениях, в том числе и учреждениях последипломного педагогического образования.

• *Микропреподавание*. Этот инновационный метод широко используется как в системе последипломного, так и допрофессионального педагогического образо-

вания. Сущность метода, заимствованного у американских исследователей, заключается в упрощении учебной ситуации. Такое преподавание, организуемое в «лабораторных» условиях используется с целью отработки умений, овладения определенным учебным материалом, демонстрации различных методов преподавания на практике, создает возможность усиления контроля за педагогической деятельностью. На микроуроках ведется видеозапись, которая позволяет впоследствии многократно просмотреть тот или иной фрагмент урока, анализировать ошибки.

• *Написание и защита научно-исследовательских работ*. Эта форма обучения формирует у школьных учителей навыки ведения научно-исследовательской деятельности. Написание работы способствует углубленному изучению литературы и аутентичных источников по заданной теме, овладению методами современных научных исследований и развития навыков самостоятельного творческого мышления.

С целью повышения результативности учебной деятельности в настоящее время в Китае используются в синтезе как традиционные, так и инновационные формы обучения. В качестве примера одного из таких педагогических нововведений приведем форму обучения «меню» (или «шведский стол»), которая широко используется в Институте повышения квалификации г. Шэньчжэнь (провинция Гуандун). При этой форме организации учебного процесса учителю предоставлена возможность выбрать из многообразия предлагаемых тематических блоков на-

и более значимые и интересные для него. Поскольку тематика предлагаемых блоков достаточно широка и у педагогов есть возможность выбора, такая форма обучения «позволяет удовлетворить потребности и интересы практически всех учителей, очень положительно влияет на расширение профессиональных знаний и повышение профессионально-теоретического уровня» [3, С. 7].

Инновационные формы используются не только во время курсового обучения, но и при повышении квалификации учителей на базе школы: работа творческих групп, проведение научных исследований, тематические проекты, создание интернет-портфолио, конкурсы мультимедийных презентаций, рефлексивный анализ, коучинг и другие.

Традиционно повышение квалификации учителей в Китае проводилось по дневной, вечерней и заочной формами обучения, но сейчас, в эпоху бурного развития информационно-коммуникативных технологий, реальной альтернативой традиционного обучения становится дистанционное обучение, при котором в учебно-воспитательном процессе используются лучшие инновационные средства и формы обучения, основанные на новейших технологиях. Впервые дистанционное обучение появилось в Китае в 80-е годы XX в. в форме теле-радио обучения. Со временем новый толчок развитию дистанционного образования в стране дало использование компьютерных сетей, возможность общаться в режиме реального времени.

В первом десятилетии нового века под руководством Министерства образования в Китае был создан Национальный Интернет-альянс педагогического образования [www.jswl.cn](http://www.jswl.cn), задачей которого является «интеграция спутникового телевидения, компьютерной сети Интернет и системы педагогического образования, для общего при-

менения качественных образовательных ресурсов с целью проведения крупномасштабного, экономически выгодного и эффективного непрерывного педагогического образования». Создано значительное количество образовательных сайтов, посредством которых проводится дистанционное повышение квалификации китайских учителей. Особенно актуальной дистанционную форму обучения делает то обстоятельство, что около 80% всей 10-миллионной «армии» китайских школьных учителей являются жителями сел и уездов, и у них ограничены возможности принимать участие в обучении на базе университетов либо институтов повышения квалификации. Подчеркивая преимущества использования дистанционного обучения, китайские исследователи отмечают, что оно позволяет охватить большее количество учителей, чем традиционное; сокращает не только стоимость обучения, но и расходы на проезд и проживание в гостиницах; дает возможность доступа к образовательному пространству без временных, территориальных ограничений и использования систематизированных каталогов информационных источников; минимизирует негативные последствия отрыва учителя от работы и семьи. Особенно привлекательны в дистанционном обучении, по мнению Ян Чинго, является мобильность информации, гибкость и адаптивность как содержания, так и процесса обучения, доступность и индивидуализация [4, с. 37].

Изложенное выше позволяет сделать вывод, что Китай планомерно и эффективно продвигается в сфере последипломного педагогического образования к мировым стандартам, сочетая в учебном процессе как традиционные многократно апробированные формы, так и инновационные, направленные на развитие у слушателей нового мышления, востребованного в современных условиях.

#### Литература:

1. 李胜平. 新一轮中小学教师继续教育教学方法改革与创新初探//继续教育研究. — 2007. — №1. — 页 18—21.
2. 李香娥. 教学反思中的问题与建议//教学研究. — 2010. — №2. — 页83—86.
3. 刘树生, 刘方方, 帅飞飞. 论教师继续教育的课程规划//中小学教师培训. — 2009. — №8. — 页6—9.
4. 杨庆国. 论教师继续教育培训方式的多元化趋势//中国职业技术教育. — 2006. — №10 (250). — 页37—38.

*Научное издание*

ПЕДАГОГИКА: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

Международная заочная научная конференция  
г. Челябинск, октябрь 2011 г.

Том II

*Материалы печатаются в авторской редакции*

Дизайн обложки: *Е.А. Шишков*

Верстка: *П.Я. Бурьянов*

Подписано в печать 24.10.2011. Формат 60х90 <sup>1</sup>/<sub>8</sub>.  
Гарнитура «Литературная». Бумага офсетная.  
Усл. печ. л. 17,8. Уч.-изд. л. 12,7. Тираж 300 экз.

Отпечатано в типографии «Два комсомольца»  
454008, г. Челябинск, пр. Комсомольский, д. 2