

ЦЕНТР РАЗВИТИЯ НАУЧНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА

---

# **ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ**

## **СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ**

X Международной научно-практической конференции

Новосибирск, 28 июня 2011 г.

Под общей редакцией С.С. Чернова



НОВОСИБИРСК  
2011

ББК 74.584(2)я431  
УДК 378.06(470+571)(063)  
П 781

П 781 **Проблемы и перспективы развития образования в России:** сборник материалов X Международной научно-практической конференции / Под общ. ред. С.С. Чернова. – Новосибирск: Издательство НГТУ, 2011. – 403 с.

ISBN 978-5-7782-1711-9

## **ОРГКОМИТЕТ КОНФЕРЕНЦИИ:**

**Коротаева Е.В.**, заведующая кафедрой Педагогики и психологии детства Уральского государственного педагогического университета (г. Екатеринбург), д.пед.н., профессор, действительный член Академии педагогических и социальных наук – *председатель*.

**Чернов С.С.**, заведующий кафедрой Систем управления и экономики энергетики Новосибирского государственного технического университета (г. Новосибирск), руководитель ЦРНС, к.э.н., доцент – *зам. председателя*.

**Тихомирова Е.И.**, заведующая лабораторией Субъектной самореализации и инновационных технологий Поволжской государственной социально-гуманитарной академии (г. Самара), д.пед.н., профессор, академик Международной академии акмеологических наук.

**Тверезовская Н.Т.**, профессор кафедры Методики обучения Национального университета биоресурсов и природопользования Украины (г. Киев), д.пед.н., профессор.

**Чолетвинова Н.Д.**, профессор кафедры Русского языка, литературы и методики их преподавания Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета (г. Казань), д.пед.н., доцент.

**Ставринова Н.Н.**, заведующая лабораторией региональных исследований, ведущий научный сотрудник лаборатории, профессор кафедры Общей педагогики и педагогической психологии Сургутского государственного педагогического университета (г. Сургут), д.пед.н., доцент.

**Куликовская И.Э.**, начальник отдела развития образования, профессор кафедры Дошкольной педагогики Педагогического института Южного федерального университета (г. Ростов-на-Дону), д.пед.н., доцент.

**Голубева И.В.**, профессор кафедры Русского языка и методики начального обучения Таганрогского государственного педагогического института (г. Таганрог), д.филол.н., доцент.

В сборник вошли материалы секций: «Философия современного образования», «Общая педагогика», «Современные педагогические технологии», «Современные информационные технологии в образовательной деятельности», «Теория и методика обучения и воспитания», «Компетентностный подход в образовании», «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры», «Теория, методика и организация социально-культурной деятельности», «Проблема качества среднего и высшего педагогического образования», «Роль учителя в современном обществе», «Обучение взрослых: современное состояние, проблемы и перспективы», «Переход к многоуровневому высшему образованию: проблемы и перспективы», «Управление системой высшего образования в условиях модернизации», «Профессиональное развитие менеджера в образовательной среде».

Все материалы публикуются в авторской редакции.

**ББК 74.584(2)я431  
УДК 378.06(470+571)(063)**

**ISBN 978-5-7782-1711-9**

© Коллектив авторов, 2011

# ОГЛАВЛЕНИЕ

## **СЕКЦИЯ 1. ФИЛОСОФИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....9**

*Анохина Е.Ю.* Духовные основания «Философии и истории образования» .....10

*Барышников С.Г.* Принцип историзма – исходное начало научного исследования террористической деятельности .....17

*Желткова О.В.* О некоторых проблемах образования в России .....25

*Тукачева Ю.С.* Роль гендера в реализации коммуникативно-диалогового подхода к образованию.....28

## **СЕКЦИЯ 2. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА .....33**

*Акулиничева А.Ф.* Сущность социально-педагогической поддержки в образовании.....34

*Гаврилова И.А.* Социально-профессиональное самоопределение личности в студенческом строительном отряде .....38

*Иванова Г.А.* Об актуальности коммуникативно-гуманитарного подхода в моделировании образовательного процесса.....43

*Фирсова Г.М., Плескачевская М.Л.* Система работы с обучающимися, имеющими проблемы в поведении, в пространстве ТОГОУ СПО «Многопрофильного колледжа им. И.Т. Карасева» .....48

## **СЕКЦИЯ 3. СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ .....53**

*Лебедева Е.П.* Использование современных образовательных технологий как условие достижения нового качества образования младших школьников .....54

*Отс М.В.* Система обучения иностранному языку на основе интегрирования современных педагогических технологий .....59

*Пунтус Е.В.* Возможности кейс-метода в формировании инструментальных компетенций у студентов при обучении гуманитарным дисциплинам.....63

*Савенкова А.Д.* Гендерный подход в образовании: деконструкция ограничений в развитии потенциала личности .....68

*Сироткина Г.М.* Модульно-рейтинговая технология как вариант снижения уровня стрессовых ситуаций в процессе обучения.....72

|                                                                                                                                                         |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Стенина Т.Л.</i> Социальное проектирование как педагогическая технология .....                                                                       | 76  |
| <i>Юрченко М.Т.</i> Педагогические условия повышения познавательной активности учащихся .....                                                           | 80  |
| <b>СЕКЦИЯ 4. СОВРЕМЕННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b> .....                                                             | 84  |
| <i>Баландина И.В.</i> Проблемы применения традиционной наглядности и технологий компьютерной визуализации в профессиональной деятельности учителя ..... | 85  |
| <i>Евтушенко К.Н., Корнаков Д.С.</i> Виртуальные лабораторные работы в образовании.....                                                                 | 89  |
| <i>Захарова О.Ю.</i> Новые информационные технологии как средство совершенствования системы здоровьесбережения в ДОУ .....                              | 93  |
| <i>Красиков И.А.</i> Автоматизированная проверка курсовых работ по дисциплине базы данных .....                                                         | 97  |
| <i>Лазарев Г.А., Коротаевский А.Г.</i> Использование современных информационных технологий в ВУЗе.....                                                  | 103 |
| <i>Милорадов К.А.</i> Технологии Microsoft в переподготовке сетевых администраторов .....                                                               | 110 |
| <i>Мухина Ю.Р.</i> Структура задач, основанных на вычислительном физическом эксперименте .....                                                          | 113 |
| <i>Пахомова Н.А.</i> Аудиовизуальные средства обучения в дошкольном образовательном учреждении.....                                                     | 118 |
| <i>Фофанова Н.В.</i> Применение информационных технологий в преподавании дисциплины «Инженерная графика» .....                                          | 121 |
| <b>СЕКЦИЯ 5. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ</b> .....                                                                                          | 125 |
| <i>Бочкарёва Л.В.</i> Применение графовых моделей при решении задач по теории вероятностей и математической статистике .....                            | 126 |
| <i>Головина М.С.</i> Идея ценности: ее развитие в отечественной педагогике XVIII-XIX вв. ....                                                           | 131 |
| <i>Кардаильская О.С.</i> Применение исторического материала при изучении темы «Дроби» .....                                                             | 136 |

|                                                                                                                                                                                            |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <i>Клёцкина А.А.</i> Проблема выбора учебно-методического комплекта по математике в начальной школе .....                                                                                  | 141        |
| <i>Любин А.В.</i> Факторы воспитания и их отражение в туристско-краеведческой деятельности .....                                                                                           | 144        |
| <i>Малахов О.И.</i> Некоторые характеристики образовательной среды военного ВУЗа (на примере Голицынского пограничного института ФСБ России).....                                          | 150        |
| <i>Морозов В.Ф.</i> К вопросу о стимулировании медиаобразования обучающихся средней школы .....                                                                                            | 155        |
| <i>Овсянникова С.К., Коробейникова Я.Ю.</i> Современные подходы к содержанию нравственного воспитания младших школьников .....                                                             | 157        |
| <i>Овсянникова С.К., Кривова Я.И.</i> Организация педагогической поддержки младших школьников, испытывающих затруднения в учебной деятельности .....                                       | 162        |
| <i>Суслова И.Б.</i> Теория обоснования морали И. Канта в контексте ценностной направленности образования .....                                                                             | 167        |
| <i>Фёдорова И.А.</i> Диагностика духовно-нравственного развития у старших подростков в условиях средней общеобразовательной школы .....                                                    | 172        |
| <i>Чекаленко Е.С.</i> Влияние интенциональности социокультурной среды детского дома на постинтернатную адаптацию воспитанников .....                                                       | 180        |
| <i>Шошин И.А.</i> Взаимосвязь социальной работы с образовательным процессом в учреждениях СПО .....                                                                                        | 184        |
| <i>Юрцев И.В.</i> Педагогическое стимулирование курсантов к преодолению трудностей во взаимодействии с социальными институтами .....                                                       | 188        |
| <b>СЕКЦИЯ 6. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД<br/>В ОБРАЗОВАНИИ.....</b>                                                                                                                            | <b>193</b> |
| <i>Глотова Г.А.</i> Компетентностный подход к освоению исследовательских технологий .....                                                                                                  | 194        |
| <i>Ефимова Н.И., Бурова Л.Б.</i> Преимущества метода кейс-стади в формировании профессиональной коммуникативной компетенции у студентов, изучающих иностранный язык в неязыковом ВУЗе..... | 201        |
| <i>Каратаева Н.Г.</i> Аспекты компетентного подхода в системе многоуровневого высшего профессионального образования.....                                                                   | 205        |

|                                                                                                                                                   |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <i>Куликова Л.Г.</i> Роль интегрированных курсов естествознания в преемственном развитии основных компетентностей учащихся и студентов .....      | 211        |
| <i>Любина Д.Е.</i> Общекультурная компетенция: структурная модель .....                                                                           | 216        |
| <i>Любина Д.Е.</i> Предпосылки формирования общекультурной компетенции в школьном географическом образовании .....                                | 220        |
| <i>Мардеева Л.Н.</i> Компетентный подход в правовом образовании студентов колледжа: проблемы и перспективы .....                                  | 223        |
| <i>Ядрышников О.В.</i> Развитие компетентности педагога в сфере инноваций в системе повышения квалификации .....                                  | 228        |
| <b>СЕКЦИЯ 7. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ.....</b>           | <b>235</b> |
| <i>Айдаров И.Е.</i> Методы подготовки лыжников-гонщиков .....                                                                                     | 236        |
| <i>Гранкина М.Е.</i> Основные параметры здорового образа жизни .....                                                                              | 240        |
| <i>Зеленин Л.А.</i> Антропотехника в гуманизации человечества .....                                                                               | 243        |
| <i>Зеленин Л.А.</i> Наследие И.П. Ратова – концепция перспектив развития тренажёров нового поколения в физкультурно-спортивной деятельности ..... | 247        |
| <i>Зеленин Л.А.</i> О развитии статической выносливости позных мышц для поддержания равновесия гребцов .....                                      | 255        |
| <i>Зеленин Л.А.</i> Простейшие тренажёры, дающие здоровье.....                                                                                    | 257        |
| <i>Зеленин Л.А.</i> Формирование техники двигательных действий начинающих каноистов с помощью тренажёров .....                                    | 263        |
| <i>Калинин А.В.</i> Применение игровой деятельности и круговой тренировки на уроках физической культуры .....                                     | 267        |
| <i>Ляшкова Т.Л.</i> Развитие гармоничной личности средствами физической культуры .....                                                            | 271        |
| <i>Матиевская С.М.</i> Совершенствование процесса физического воспитания в ВУЗе .....                                                             | 275        |
| <i>Слушкина Е.А.</i> Коррекция негативных психологических состояний лыжников .....                                                                | 279        |
| <i>Титова Т.Л., Оплетин А.А.</i> Социально-ценностная сущность физической культуры .....                                                          | 283        |
| <i>Ушаков С.Н.</i> Особенности мотивационных тенденций юных спортсменов.....                                                                      | 286        |

|                                                                                                                                                                                                                                                                            |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <i>Харламов А.А.</i> Характеристика скоростно-силовых способностей квалифицированных игроков, занимающихся классическим футболом и мини-футболом.....                                                                                                                      | 289        |
| <b>СЕКЦИЯ 8. ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ<br/>СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....</b>                                                                                                                                                                                | <b>293</b> |
| <i>Клюжева А.Е.</i> Социально-культурная деятельность дошкольного образовательного учреждения компенсирующего вида в контексте личностного формирования детей с ограниченными возможностями здоровья.....                                                                  | 294        |
| <i>Шмакова Е.В.</i> Реализация программы по созданию областного духовно-патриотического Центра «Арское» как один из путей выхода из духовно-нравственного кризиса общества (опыт работы по созданию областного духовно-патриотического центра в Ульяновской области) ..... | 297        |
| <i>Щербаков В.Ф.</i> Неизвестные страницы русской музыки .....                                                                                                                                                                                                             | 302        |
| <b>СЕКЦИЯ 9. ПРОБЛЕМА КАЧЕСТВА СРЕДНЕГО И ВЫСШЕГО<br/>ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....</b>                                                                                                                                                                                | <b>308</b> |
| <i>Чернецова Е.А.</i> Дистанционные технологии в сфере повышения качества педагогического образования .....                                                                                                                                                                | 309        |
| <b>СЕКЦИЯ 10. РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ.....</b>                                                                                                                                                                                                                 | <b>314</b> |
| <i>Дунаевская Э.Б.</i> Роль психологических защит и копинг-стратегий в профессиональном развитии учителя.....                                                                                                                                                              | 315        |
| <i>Ефимова Н.И., Бурова Л.Б.</i> Роль преподавателя иностранного языка в высшей школе на современном этапе .....                                                                                                                                                           | 319        |
| <i>Коротаева А.С.</i> Профессиональные ценности учителя: вчера, сегодня, завтра.....                                                                                                                                                                                       | 323        |
| <b>СЕКЦИЯ 11. ОБУЧЕНИЕ ВЗРОСЛЫХ: СОВРЕМЕННОЕ<br/>СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ .....</b>                                                                                                                                                                               | <b>329</b> |
| <i>Вадурина Е.Н.</i> Психологическая готовность к обучению выпускников педагогического ВУЗа .....                                                                                                                                                                          | 330        |
| <i>Гончарова Н.П., Козлова Н.А., Азарова Е.С., Лаптиева Е.И.</i> Обучение взрослых .....                                                                                                                                                                                   | 333        |
| <i>Милитосян Л.Х.</i> Цель и задачи спецкурса по образованию взрослых ....                                                                                                                                                                                                 | 334        |
| <i>Хачатрян Э.В.</i> Условия формирования готовности учителей к применению инновационных технологий.....                                                                                                                                                                   | 337        |

## **СЕКЦИЯ 12. ПЕРЕХОД К МНОГОУРОВНЕВОМУ ВЫСШЕМУ ОБРАЗОВАНИЮ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ... 344**

**Екимова М.А.** Проектирование содержания обучения дисциплине  
«Информационные технологии в юридической деятельности» ..... 345

**Колесникова Т.А.** Мотивация профессионального  
самоопределения студентов в процессе перехода  
к многоуровневому высшему образованию ..... 349

**Ольшанская Е.Н.** К вопросу о летней учебной практике  
по живописи студентов-архитекторов ..... 353

**Пашкевич А.В.** Профессиональное самоопределение учащихся  
школы в условиях перехода на двухуровневое высшее образование  
«бакалавриат – магистратура» ..... 357

**Попова Р.И., Силакова О.В.** Особенности организации  
педагогической практики бакалавров по направлению  
«Естественнонаучное образование» профиль  
«Безопасность жизнедеятельности» ..... 362

**Шаталов М.А., Попова Р.И.** Использование возможностей  
курсов по выбору в подготовке магистров, обучающихся  
по программе «Экологическая безопасность» ..... 366

## **СЕКЦИЯ 13. УПРАВЛЕНИЕ СИСТЕМОЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ .... 370**

**Васичкина Ю.В.** Анализ состояния системы высшего  
профессионального образования в России ..... 371

**Железняк Н.С.** Экспертиза банков тестовых заданий как основа  
управления системой контроля знаний ..... 374

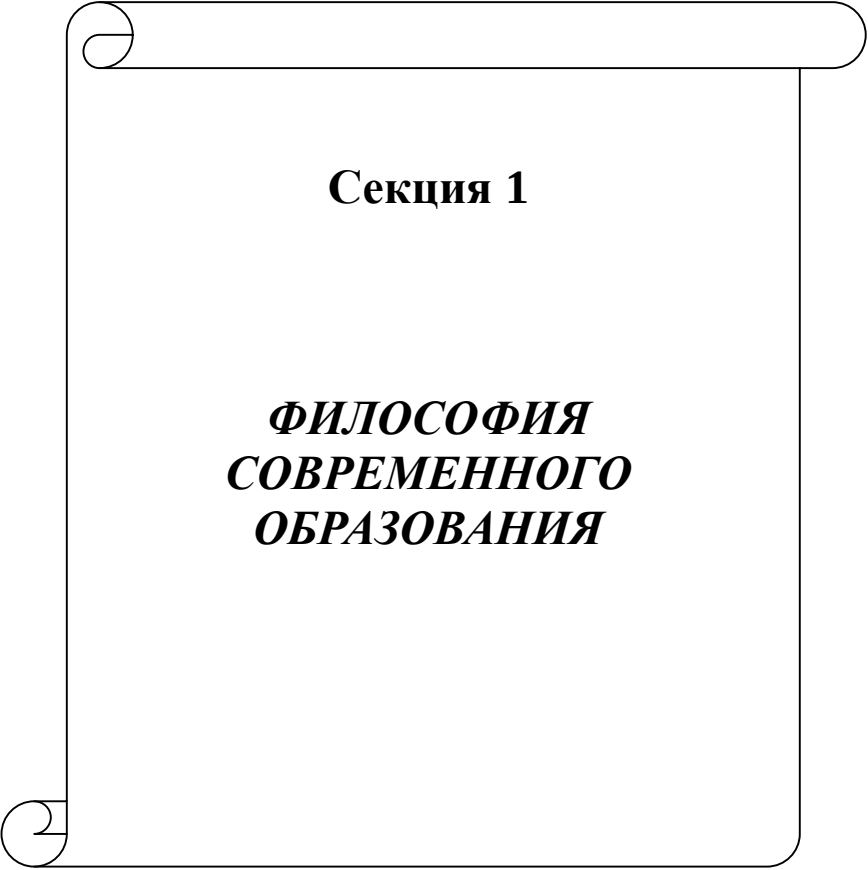
**Медников Б.В., Медников В.И., Медников С.В.** О подготовке  
специалистов по защите объектов экономики ..... 379

**Сурков Р.В.** Консорциум как условие повышения темпов  
инновационного развития высшего профессионального  
образования на примере Ульяновской области ..... 385

**Хусайнова Л.А.** Развитие образования в условиях модернизации  
русской инновационной экономики ..... 390

## **СЕКЦИЯ 14. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ МЕНЕДЖЕРА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ..... 396**

**Яковлева Н.А.** Формирование профессиональной культуры  
будущего специалиста-менеджера в условиях ВУЗа ..... 397

A decorative border resembling a scroll, with rounded corners and a small circular element at the top left and bottom left.

## **Секция 1**

# ***ФИЛОСОФИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ***

# ДУХОВНЫЕ ОСНОВАНИЯ «ФИЛОСОФИИ И ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ»

© Анохина Е.Ю.\*

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

Рассматриваются теоретические основы проблемы выбора методологических подходов к преподаванию «Философии и истории образования». Обосновывается методологическая оправданность и педагогическая целесообразность в ситуации гуманизации учебных дисциплин, опираться на принципы гуманистической философии, в которой человек выступает высшей целью общественного развития; принцип целостности природы человека; принцип свободы и самоопределения личности, важности социально значимых новообразований личности как показателя ее развития.

Современная ситуация в России напоминает ситуацию конца XIX – начала XX в., суть которой состоит в выборе путей развития Отечества. Проблема выбора стала актуальной для мыслящей интеллигенции, для каждой самостоятельно мыслящей личности. В этом смысле преподавание на факультете дошкольной педагогики и психологии курса «Философия и история образования» позволяет ретроспективно проследить реализацию проблемы выбора. Это важно для выработки складывающимся поколением педагогов новой жизнестойкой парадигмы развития общества, личности.

Фундаментальный анализ в этом плане проделан русским философом-мыслителем Н.А. Бердяевым. Им определены критерии перспективного выбора развития общества. Так им замечено, что существуют две истории: история общества или «объективированная история» и история метафизическая или духовная. Для каждой из них характерна ориентация на свободу, на универсализацию, однако история общества не реализует подлинную свободу человека, она навязывает ему познанную необходимость. История метафизическая становится доступной человеку в результате его личностно-индивидуальных творческих усилий. Лишь при последней ориентации человека он добивается подлинной свободы, в нем индивидуальное дополняется универсальным. На пути поиска человеком свободы в историческом плане Н.А. Бердяев, предостерегает его от ориентации на равенство, на общественное сознание, на гуманизм. Он полагает, что в силу духовной предопределенности каждого человека его творческая реализация всегда индивидуальна, всегда свободна. Тогда как идея равенства нарушает свободу

---

\* Доцент кафедры Педагогики и методики дошкольного образования, кандидат педагогических наук, доцент.

индивидуализации. Творческая природа человека не должна поклоняться сложившимся культурным и общественным ценностям как идолам, не они должны определять направление развития человека, а он сам в своей субъективной реальности и в этом осями координат для него выступают Красота, Добро, Любовь, Истина в их взаимосвязи, взаимодополнительности.

Гуманизация, в которой потерян духовный авторитет Творца, становится могилой для человека или бездной. В этом смысле от такой же гуманизации предостерегал отечественный философ-педагог В.В. Зеньковский, отметив, что в человеке присутствует как жизнеутверждающее, так и разрушительное начало. С последним он может бороться в самостроительстве, самотворчестве, ориентируясь в своем субъективном мире на личностное отношение с творцом. Полагаясь в этом отношении только на самого себя или на отношения с социумом, человек неизбежно попадает под влияние разрушительного начала.

Учитывая экзистенциальные выводы Н.А. Бердяева, считаем, что в настоящее время следует расширить границы понимания гуманизма до включения в него духовных отношений человека с творцом по критериям Красоты, Добра, Любви, Истины. С этой точки зрения мы и будем в дальнейшем опираться на применение принципа гуманизации при преподавании курса «Философия и история образования». Кроме того, для нас педагогически значим личностный выбор философской картины мира и человека в ней студентами, изучающими данный курс. Для этого они должны ознакомиться в историческом ракурсе с различными парадигмами философских картин мира разных народов и эпох.

В учебном курсе «Философия и история образования» перед студентами раскрывается развитие философско-педагогических идей выдающихся представителей философско-педагогической мысли разных стран, времен, проводится анализ воспитательной практики в ту или иную историческую эпоху.

Одним из ключевых понятий предмета выступает «образование». Существует ряд определений данного феномена, в том числе образование понимается как специализированный способ трансляции и освоения культурного опыта. Образовательная культурная компетенция личности становится выражением ее социализации. Образование это и процесс формирования духовного облика человека, а также сам духовный облик человека, который складывается под влиянием моральных и духовных ценностей, составляющих достояние его культурного круга. Главное в гуманистически ориентированном образовании является не объем знаний, а соединение последних с личностными качествами, умение личности самостоятельно распоряжаться ими.

В современных международных стандартах образования, представленных в Интернете, отмечается необходимость разработанности фило-

софской картины мира и человека в ней как методологического обоснования систем образования. На этом основании строится здание теории образования с последующей технологией ее реализации. По данным критериям в России в качестве образовательных систем признаны системы Л.Н. Толстого и В.В. Давыдова. В русле международного подхода отечественный психолог В.П. Зинченко поднимает понимание феномена образования до философских высот. Он рассматривает образование как образ «Я» в мире, и образ мира во «Мне». Такой подход характерен для философской картины мира и исторически, по мнению К. Ясперса, как духовное новообразование оно развивалось в такой последовательности: от мифологической «расщепленной» картины мира и человека в ней, к целостной картине мира и целостного представления человека в ней, кульминацией которой становится «превращение» человека в личность.

В историческом аспекте смена философских картин мира и человека в них выступает реализацией концептуальной объяснительной функции интерпретации истолкования основ общества, человека в нем, мира и их развития. В настоящее время различаются следующие философские картины мира:

- теологическая философия, объясняющая картину мира и человека в ней с позиции богообщения, кульминацией в ней выступает личностное отношение человека и Бога и межличностные отношения (христианское мирозерцание);
- идеалистическая философия, усматривающая в основе истории общества деятельность мирового или общественного, а также индивидуального разума, духа, души;
- натуралистическая философия, ориентирующаяся на природу человека его предпочтения и среду;
- философия исторического материализма, рассматривающая основу исторического развития в системе производственных экономических отношений.

Философия и история образования, таким образом, раскрывая исторически развертывающуюся смену или модификацию картин мира и человека в нем, призвана показывать вытекающие из них теории обучения, воспитания, зарождения образовательных систем, а также технологию их организации в конкретный исторический период. В соответствии с избранной личностью педагога и личностью студента философской картины мира, интерпретация развития философии и истории образования будет различной. В нашем случае мы опираемся на гуманистически-ориентированную картину мира, истоки которой усматриваются в отдельных мифических представлениях древности, древнегреческой философии, гуманистической философии христианства, в обращении к ценности человеческой жизни в эпоху Возрождения с возникновением термина «гуманизм» в творчестве Ф. Петрарки.

Гуманизм как вера в безграничные возможности человека становится компасом для развития философских естественно-научных, с конца XIX до начала XX в., психологических картин мира.

В психологии (прежде всего зарубежной: К. Роджерс, К. Юнг, Э. Фромм и др.) картина личности человека в мире и мира в нем поднимается до философских вершин, в ней впервые в XX в. поставлен и решается вопрос о целостной, личностно-ориентировочной природе человека; индивидуация как способ процессуального обращения человека в личность впервые рассматривается как смысл и назначение жизни. Различные картины мира образуют «целостный узор» субъективной, личностно-избранной картины мира и человека в нем, что позволяет личности строить свободно избранные отношения с носителями разных картин мира, а также определяют дистанцию в отношениях к ним.

Гуманистически ориентированная психология и философия XX в. отмечает направленность личности пытающейся сохранить свою целостность, она может быть либо «биофильской», «некрофильской», а также в процессуальном развертывании принадлежать то к одной, то к другой направленности. В гуманистической парадигме полагается помощь обществу, личности в выборе вектора любви к жизни, с осознанием личностью своих «теневых» сторон и умением управлять ими.

Итак, методологическим основанием для выбора наиболее подходящей парадигмы исторического развития для автора выступает гуманистическая философия. В ней определенная система ценностных ориентаций и установок, доведенная до логического конца, получает значение общественного идеала. В гуманистически ориентированной философии человек рассматривается как высшая цель общественного развития, в процессе которого обеспечивается создание необходимых условий для полной реализации всех его потенций, достижения гармонии в социально-экономической и духовной сфере жизни, наивысшего расцвета конкретной человеческой личности.

Глобальные проблемы современности – осознание трагических перспектив человечества перед ядерной угрозой, террором, угроз голодной смерти и экологической катастрофы – вынуждают человечество преодолевать узкий горизонт локальных, партикулярных, относительных ценностей и обратиться к поиску ценностей общечеловеческих.

Общечеловеческие ценности – это идеал, символ, образец, регулятивная идея. Они носят трансцендентный характер, так как понимаются предельными, исторически не локализуемыми. Они в той или иной степени принадлежат всем народам, но не у всех выражены одинаковым образом [4, с. 323].

Представление о целостной природе человека выступает центральным методологическим звеном гуманистической философии. Целостная природа человека рассматривается в триединстве различных уровней челове-

ческого «Я» (К. Ясперс): эмпирического (предмет изучения психолого-биологических наук); трансцендентального или сознательного «Я» (объект изучения логики, трансцендентальной философии); разумного или духовного «Я» (объект изучения философии, теологии) [4, с. 12-13]. По К. Ясперсу духовной в человеке есть «целостность мышления, деятельности, чувства» [4, с. 13]. Именно стремление к целостности есть отличительная черта духа, как его определяла классическая философия от античности до Канта до Гегеля. В соответствии с тремя уровнями человеческого «Я» существуют три типа социализации, высший из которых – духовный. Именно духовное качество человека отличает его от другого живого мира. Поэтому именно *историческое развитие духовности в человеке – то есть его целостной природы – и выступает основанием периодизации человеческой истории.*

Сфера деятельности духовного «Я» человека – это сакральные, экзистенциальные проблемы: жизни и смерти, любви, смыслообразующих ценностных ориентаций. «Конденсируясь» в законах и правилах общежития, духовное «Я» человека сохранило человечество от вымирания всевозможными ограничениями.

Формы проявления духовности могут быть разными: вера в безграничные возможности человека (атеизм, материализм, гуманизм); вера в богов (религии). В истории человечества ярко прослеживается период становления его духовного «новообразования», связанного с возникновением «философской» веры.

Так, по К. Ясперсу, время рождения философской веры есть искомая «ось мировой истории» или «осевая эпоха»! Это – время примерно между 800 и 200 гг. до н.э. В этот промежуток времени возникали параллельно в Китае, Индии, Персии, Палестине и Древней Греции духовные движения, сформировавшие тот тип человека, который существует и поныне, т.е. «осевая эпоха» – время рождения мировых религий, пришедших на смену язычеству и возникшей на основе религии философии, пришедшей на место мифологическому сознанию. Это общее изменение человеческого бытия можно назвать одухотворением «... Человек больше не замкнут в себе. Он неведом для самого себя, а потому открыт для новых безграничных возможностей» [4, с. 23].

Пробуждение духа является началом общей истории человечества, которое до того было разделено на локальные, не связанные между собой культуры. По К. Ясперсу, подлинная связь между народами – духовная, а не родовая, не природная. Истинная же духовная жизнь рождается перед лицом «абсурдных ситуаций», ставящих перед человечеством «последние вопросы», только тут общение людей выходит на экзистенциальный уровень (входит в сферу сакрального). Именно то обстоятельство, что очаги напряженной, рефлексированной духовной жизни возникли параллельно в разных, далеких друг от друга культурах, выступает важным основанием

для веры в духовное единство человечества. «Тем, что тогда свершилось, что было создано и продумано, человечество живет и по сей день. Каждый его новый подъем сопровождается обращением, возвращением к осевой эпохе, всякий духовный взлет может быть назван ренессансом осевой эпохи» [4, с. 24].

Принципиальным в концепции К. Ясперса является то, что «осевое время» это священная эпоха мировой истории, т.е. происходит она на земле, но корни и смысл ее – неземные. Напротив, для верующего человека она сама является последним истолкованием всего, что совершилось, совершается и свершится на Земле. В этом смысле К. Ясперс дает критику просветительского представления о неограниченных возможностях человеческого разума – представления, породившего самоуверенность человека-завоевателя, опасную и для природы, и для него самого, ведущую к трагическим последствиям при попытках перестроить согласно рационалистическим схемам как природу, так и историю. Вот почему, обращаясь к трем основным наукам о человеке – социологии, психологии и антропологии, – К. Ясперс указывает на возможную опасность там, где они, опираясь на рационалистический тезис о безграничных возможностях человеческого познания, строят теории, претендующие быть руководством в практической жизни, пренебрегая при этом исторической традицией, нравственно-религиозными установлениями и представлениями прошлых поколений. К таким теориям, по К. Ясперсу, относятся в сфере социологии марксизм, в сфере психологии – психоанализ, в сфере антропологии – расовая теория [4, с. 25].

В этом смысле усматривается особая роль философии в истории общества, в том числе и современного, соответственно в его педагогических исканиях, – связать всех можно с помощью философской веры, на основе этой общечеловеческой ценности строить взаимопонимание, открытость друг к другу различных типов обществ, народов.

Эта же философская вера должна стать противоядием против рационалистических утопий, претендующих на создание рая на земле, но в действительности разрушающих нравственные и культурные традиции и ввергающих в ад братоубийственных войн и взаимного недоверия тех, кто эти утопии пытается реализовать [4, с. 25].

Придерживаясь вслед за К. Ясперсом позиции, что человечество имеет единое происхождение и единый путь развития, приходим к западно-европейскому пониманию истории как единой линии, имеющей начало и конец, т.е. свое смысловое завершение. Европейская философия истории от Августина до Гегеля рассматривала исторический процесс с этой точки зрения и видела – хоть и с существенными изменениями – отправной пункт исторического развития в явлении Иисуса Христа. Даже Гегель, пытавшийся создать картину истории таким образом, чтобы Христианство выступило

как один ее момент, не составил здесь исключения, поскольку этот момент оказался у него наивысшим, кульминационным пунктом мирового исторического процесса, а явление Сына Божьего он назвал «осью мировой истории».

Примечательно, в этом смысле, что традиционное летоисчисление человечества делится на 2 эпохи – древнюю (до нашей эры) и новую (нашей эры), причем, хронологическое начало нашей эры совпадает с эрой от рождения Христа.

Итак, скорее всего кульминацией духовного новообразования человечества, философской веры, можно считать – философию Христианства, которая наиболее полно была разработана в Византии, а затем дочерне «привилась» в Западной Европе и особенно на Руси. И если осевое время по К. Ясперсу различно для Западной Европы в смысле рождения в ней новообразования – философской веры и уже кульминации в ней – христианской философской веры, то для Руси – это органичное единство: здесь духовное новообразование сразу опирается на Христианство.

В дальнейшем в Западной Европе – России параллельно существуют различные типы философской веры, однако Христианство как высший известный нам тип философской веры развивается и здесь, и на всех других континентах.

Таким образом, опираясь на принцип гуманистической философии, в которой человек выступает высшей целью общественного развития, принцип целостности природы человека; принцип свободы и самоопределения личности; важности социально значимых новообразований личности как показателя ее развития; субъект-субъектности построения отношений педагога и воспитанника – мы сочли возможным ориентироваться в курсе «Философия и история образования» на гармоничный, согласованный в этом плане принцип историзма, выдвинутый К. Ясперсом, а также западными философами (от Августина до Гегеля).

Важно, что именно здесь сделаны усилия наметить пути развития мировой истории, отправляясь от ее носителя – человечества, учитывая его целостную природу, а также от «осевого времени», как поворотного этапа в духовном новообразовании человечества.

Таким образом, этот гуманистический, личностно, целостно, духовно ориентированный методологический подход к исторической периодизации развития человечества, его философской, а на ее основе и педагогической мысли, мы считаем наиболее методологически оправданным и педагогически целесообразным в ситуации гуманизации учебных дисциплин, одной из которых является «философия и история образования».

### **Список литературы:**

1. Бердяев Н.А. Философия свободы // Смысл творчества. – М., 1989.
2. Гречко П.К. Концептуальные модели истории: пособие для студентов. – М.: Логос, 1995. – 144 с.

3. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. – М., 1993.
4. Ясперс К. Смысл и назначение истории. – М., 1994.

## **ПРИНЦИП ИСТОРИЗМА – ИСХОДНОЕ НАЧАЛО НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ТЕРРОРИСТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**© Барышников С.Г.\***

Институт минералогии Уральского отделения РАН, г. Челябинск

В статье об основном принципе историзма обосновывается, что философский историзм как научный метод при познании сущности общественного явления, представляет собой исходное начало любого исследования, в том числе террористической деятельности, как социально-деструктивного феномена, выступает как всеобщая методология социального познания, в том числе и социально-философского анализа террористической деятельности, как на внутригосударственном, так и на межгосударственном уровне ее развития.

Исходное начало любого научного исследования, в том числе и террористической деятельности как сложного социально-политического явления, предполагает обращение к одному из философских принципов научного познания объективной действительности – историзму, в соответствии с которым объекты и явления должны рассматриваться в их закономерном историческом развитии и в связи с конкретными условиями их существования.

Принцип историзма зародился в эпоху Просвещения в работах философов И. Гердера и Дж. Вико, посвященных объективному характеру исторического процесса. И. Кант обращался к историзму в своем исследовании «Всеобщая естественная история и теория неба». В классической философии Г. Гегеля разработаны и закреплены диалектические закономерности в историческом процессе. В диалектическом материализме К. Маркса дана формулировка принципа историзма, предусматривающая научное исследование любого явления объективной реальности только в его развитии. Бердяев Н.А. неоднократно настаивал на использовании историзма в общественнонаучных исследованиях, чтобы субъект «был историчен, чтобы субъект исторического познания в себе ощущал и в себе раскрывал «историческое» [1, с. 18].

Итак, философский историзм как научный метод при познании сущности общественного явления требует от исследователя учитывать знания

---

\* Старший инженер, кандидат юридических наук.

его истории, этапов его исторического развития, так как только такое научное понимание истории и представляет собой строго научную систему взглядов на общественную жизнь.

Научное понимание истории заключается в доказательстве зависимости содержания всех теорий от общественного бытия людей, в исследовании объективных условий, социальных потребностей и интересов, общественного характера жизнедеятельности людей и их исторических общностей (класс, нация), что открывает путь к познанию содержания и механизма социальных процессов.

Научное понимание истории заключается также в правильном отражении основных законов общественной жизни, в диалектическом методе познания всех явлений общественной жизни, в основе которого лежит анализ экономического положения государств и вытекающей отсюда их политической истории, что позволяет выяснить смысл, направленность и формы развития исторического процесса.

Поскольку все формы знания, все отрасли обществоведения и все науки вообще, так или иначе, обусловлены социальными (общественными) отношениями, постольку научное понимание истории, обнаруживая конечную причину и решающую движущую силу всех важных исторических событий в экономическом развитии общества, в изменениях способа производства и обмена, в вытекающем отсюда разделении общества на различные классы и в борьбе этих классов между собой, выступает как всеобщая методология социального познания [2, с. 59], в том числе и социально-философского анализа террористической деятельности, как на внутригосударственном, так и на межгосударственном уровне.

Какие же основные положения научного познания истории составляют исходные философско-методологические основания исследования террористической деятельности и построения общей теории ее развития?

Человечество всегда задумывалось над смыслом собственной жизни, люди хотели понять, для чего они живут и каковы ценность и сущность их жизни. Бытие людей и бытие истории неразрывно связаны, ибо общественная история людей есть всегда лишь история их индивидуального развития, сознают ли они это, или нет. Отсюда следует, что исследование террористической деятельности начинается с научного объяснения смысла, направленности и форм развития исторического процесса.

Согласно научному пониманию общественной жизни, исторический процесс – это находящаяся в развитии совокупность всех общественных отношений, в которых существуют и действуют все исторические общности людей, являясь его субъектом. Иначе говоря, общественная жизнь в своем развитии есть процесс и продукт (результат) взаимодействия людей. Люди и организации (органы, государства) находятся и действуют в системе конкретно-исторических общественных отношений.

Отсюда следует вывод о том, что для понимания места и роли, задач и основных направлений деятельности террористических сил (организаций, государств), научное исследование должно решить двуединую задачу:

- раскрыть содержание исторического процесса (в том числе и современного) на внутригосударственном и межгосударственном уровнях его развития;
- выяснить сущность террористической деятельности в историческом процессе.

Содержание исторического процесса в себя включает: смысл существования (обусловленность), направленность развития, формы развития. Основу и стержень исторического процесса составляет экономическое положение государств и вытекающая отсюда их политическая история, как система из взаимодействия, отношений борьбы и сотрудничества, внутригосударственной и межгосударственной политики.

Обусловленность (смысл) существования исторического процесса имеет две стороны: объективную и субъективную. Объективная сторона определяется и выражается существованием объективных внутригосударственных и межгосударственных потребностей и действием объективных законов общественной жизни. Субъективная сторона исторического процесса определяется целеполагающей деятельностью людей в общественной жизни и связана с их борьбой за достижение сознательно поставленных целей, обусловленных объективными внутригосударственными и межгосударственными интересами.

Анализ объективной и субъективной сторон исторического процесса позволяет раскрыть противоречия экономических и политических интересов, выступающих непосредственной объективной основой осуществления террористической деятельности. Изучение внутригосударственных и межгосударственных противоречий составляет важнейшее философско-методологическое основание исследования террористической деятельности.

Под направленностью исторического процесса понимается его развитие по восходящей линии, его восхождение от низшего к высшему, движение от простого к более сложному. Научное представление об общественной жизни, находящейся в естественноисторическом процессе, позволяет вскрыть теорию развития террористической деятельности, изменения содержания ее функциональной зависимости от характера государственной власти в соответствии с действием закона отрицание отрицания, что также составляет важнейшее философско-методологическое основание исследования исторических этапов развития террористической деятельности, а потому, представляет собой важное исходное теоретико-методологическое основание построения ее общей теории.

Важным философско-методологическим (теоретико-методологическим) основанием для выяснения природы (происхождения и сущности) терро-

ристической деятельности, для научного обоснования исторической необходимости антитеррористической деятельности государств, для раскрытия сущности их функции на современном этапе общественной жизни является понимание форм развития исторического процесса, то есть форм развития политической истории государств, в которых возникает, существует и исторически изменяется террористическая деятельность.

Раскроем вышеназванные философско-методологические основания несколько подробнее.

Для научного понимания сущности террористической деятельности необходим анализ жизненно важных интересов государств. Поскольку непосредственное содержание любого общественного явления и процесса, механизм внутригосударственного и межгосударственного взаимодействия по всем вопросам общественного бытия определяется характером материальных (экономических) отношений, постольку объективная природа и конкретное социально-историческое содержание интересов государств, в конечном счете, обусловлены их экономическим положением.

Интересы конкретных людей, социальных групп, классов, государств, наций (субъектов общественных отношений) представляют собой объективное проявление их взаимодействия (взаимных воздействий), в которых заключены возможности процесса обеспечения условий сохранения, развития и укрепления их социального положения, то есть социального самоутверждения. В этом состоит сущность интересов [3].

Социальные интересы напрямую связаны с экономическим и политическим самоутверждением государств, то есть с отношениями, в рамках которых обеспечивается укрепление их экономического и политического положения, и осуществляется, в конечном счете, реализация их экономических и политических интересов.

Содержание и характер интересов социальных групп, государств проявляются в способе, с помощью которого они отстаивают и закрепляют свое экономическое и политическое положение на внутригосударственном и межгосударственном уровнях общественной жизни.

Весь ход политической истории, в том числе и современной, убедительно доказывает, что экономически развитые государства с помощью государственной власти осуществляют на международной арене политическое господство, которое, составляя содержание их политических интересов, в конечном счете, предстает как способ их самоутверждения во всех сферах общественной жизни. Обеспечение функционирования государственной власти есть важнейшая функция государственной власти, осуществление которой предстает как способ сохранения экономического и политического положения государств во всех сферах общественной жизни (экономической, политической, духовной, социальной).

Для обеспечения своего функционирования каждое государство создает и содержит силы и средства (спецслужбы, правоохранительные органы,

армию), которые и стоят на страже государственных интересов. В этой связи необходимо рассмотреть вопрос о соотношении общечеловеческих и государственных интересов. Рассмотрение этого вопроса имеет актуальную значимость, так как сущность межгосударственных отношений обосновывается тезисом о приоритете общечеловеческих интересов над государственными интересами. С решением этого вопроса связывается и решение вопросов об интересах и правах отдельного человека (гражданина), об интересах гражданского общества и интересах общественного развития в целом. Что же представляют собой общечеловеческие интересы?

Тезис о приоритете общечеловеческих интересов и ценностей над интересами и ценностями государственными провозглашен в связи с возникшей в ядерный век глобальной проблемы «выживания человечества». Логика рассуждений проста: выживание стало общечеловеческим интересом, а потому интересы общественного развития, интересы различных государств отодвигаются на второй план или вообще отбрасываются.

Но жизнедеятельность каждого человека (гражданина) обусловлена принадлежностью к конкретно-исторической общности людей (класс, нация) и конкретно-историческим содержанием общественных отношений, субъектом которых он является, и из которых личность каждого отдельного человека представляется своим конкретно-историческим содержанием. Следовательно, человек (индивид) будучи субъектом труда, общения, познания и т.д. является носителем общечеловеческих социальных свойств, которые имеют место на индивидуальном уровне социальных взаимодействий (обмена деятельностью), на уровне взаимосвязей индивидов, «я» и «ты», что и определяет их место и роль, границу их существования.

Вместе с тем тот или иной индивид одновременно является носителем конкретно-исторических общественных отношений, характеризующих его как представителя интересов определенного государства, а потому на внутригосударственном и межгосударственном уровнях социального взаимодействия возникают и существуют государственные интересы и ценности.

Следовательно, в ядерный век возникла проблема выживания отдельного человека на индивидуальном уровне социального взаимодействия, представляющая общечеловеческий интерес, и возникла проблема выживания каждого отдельного государства на внутригосударственном и межгосударственном уровнях социального взаимодействия, представляющая государственные интересы. Вопрос о приоритете общечеловеческих интересов над государственными интересами сводится, таким образом, к вопросу о приоритете выживания отдельного человека над выживанием того или иного государства.

В литературе достаточно публикаций об общечеловеческих ценностях и интересах, имеется ввиду: мир, свобода, возможность независимого развития, военная безопасность, экономическая безопасность, экологическая

безопасность и т.д. Но все эти «ценности» и «интересы» только лишь потому и существуют, что в современной политической истории имеют место внутригосударственные и межгосударственные противоречия, содержание которых они представляют.

Социальные противоречия определяют возникновение и существование государственного интереса, который заключается в обеспечении безопасности экономического и политического положения государства. Следовательно, безопасность отдельного человека, его выживание, общечеловеческий интерес находятся в зависимости от безопасности государства, его выживания, от реализации государственного интереса. Подмена государственного интереса общечеловеческим интересам является, на наш взгляд, научно несостоятельной, ибо за ней скрывается попытка затушевать внутригосударственные и межгосударственные противоречия.

События современной общественной жизни показывают, что осуществление террористической (антитеррористической) деятельности является одним из способов осуществления государственного интереса, способом существования каждого государства становится борьба за свое выживание, которое становится возможным при условии обеспечения национальной [4] (государственной) безопасности, экономической и политической независимости государства (страны).

В этой связи положение об осознании государственного интереса составляет одно из философско-методологических оснований исследования террористической деятельности.

Прежде всего, важно подчеркнуть, что степень осознания государственного интереса обуславливает способ политического мышления. Осознание гражданами, например, России, своих реальных государственных интересов составляет важное условие правильной ориентации правительства, партий, общественных организаций и отдельных их представителей в объективных условиях внутригосударственного и межгосударственного отношения безопасности России, ее выживания.

Понимание различного экономического и политического положения государств в историческом процессе означает уяснение (осознание) их интересов. Осознать такие интересы – значит понять реальное содержание и объективную логику отношения государственной безопасности [5], из которой следует необходимость и целесообразность тех или иных действий государства (террористических (антитеррористических), недопущения авантюризма и экстремизма во внутригосударственной и межгосударственной политике.

Исторический процесс объективен по своему содержанию и направленности, ибо воплощает в себе реальный процесс общественной жизни, а потому существует как процесс внутренне противоречивый. Взаимодействие государств (их отношения сотрудничества и борьбы за выживание)

детерминируется непримиримостью противоречий государственных интересов, а потому развитие исторического процесса определяется содержанием этого взаимодействия. Разрешение противоречий во взаимодействии государств воспроизводит конкретные формы развития исторического процесса.

Рассмотрение форм развития исторического процесса как результата взаимодействия государств и разрешающих форм развития внутригосударственных и межгосударственных противоречий составляет важное философско-методологическое основание исследования террористической деятельности и построения ее общей теории.

В общественной жизни нет явлений, которые, так или иначе, не были бы связаны с внутригосударственной и межгосударственной политикой, которая «творится через государственную власть» [6], а потому с государственной политикой. Следовательно, государственная политика по своему содержанию есть отношение, в центре которого стоит вопрос о сохранении и укреплении государства. Внутригосударственные и межгосударственные противоречия по поводу сохранения и укрепления государства составляют непосредственный источник существования государственной политики.

Поскольку государства в политике реализуют свои коренные потребности и интересы в системе всех общественных отношений во всех формах внутригосударственного и межгосударственного взаимодействия (борьбы и сотрудничества), постольку государственная политика, будучи центральной частью политики в целом: во-первых, направлена на сохранение и упрочение государственной власти; во-вторых, осуществляется во всех формах борьбы за выживание (экономической, политической, духовной, социальной); в-третьих, обеспечивает возможность решения государственной властью материально-экономических, политических, духовных и социальных задач.

Исходя из изложенного, представляется логичным определить в некоторых выводах, также, по нашему мнению, являющимися философско-методологическими основаниями построения общей теории развития террористической деятельности:

- террористическая деятельность как политическое насилие возникает, существует и осуществляется в государственной политике – в политических отношениях социальных групп, слоев, государств (материальных носителей терроризма), их политической деятельности по поводу сохранения и укрепления функций государственной власти во всех сферах жизнедеятельности общества (социального организма), обеспечению всех видов безопасности государства: политической, экономической, духовно-культурной и информационно-психологической;

- террористическая деятельность представляет собой политическое отношение подавления, принуждения воли одной социальной силы, государства другой социальной силой, государством, возникающее и существующее на внутригосударственном и межгосударственном уровнях осуществления политики государственной безопасности;
- политическое насилие и его разновидность – террористическая деятельность являются зависимыми от характера (сущности и направленности) государственной власти, переменной формой выражения задач, решаемых субъектами терроризма (субъектами террористической и антитеррористической деятельности). Иначе говоря, функция террористической деятельности в политической борьбе определяется характером государственной власти, а потому функция терроризма выражает задачи, решаемые субъектами терроризма. Отсюда следует, что функциональным объективным законом существования и осуществления террористической деятельности является ее функциональная зависимость (связь) от существующего характера государственной власти;
- террористическая деятельность по уровням осуществления государственной политики и своим материальным носителям (историческим общностям людей), субъектам террористической деятельности, подразделяется на внутригосударственную и межгосударственную.

Таким образом, принцип историзма – есть не только исходное начало научного исследования любого явления в общественной жизни, в том числе, террористической деятельности, но и научный метод, позволяющий определиться с важнейшими философско-методологическими основаниями построения общей теории террористической деятельности.

### **Список литературы:**

1. Бердяев Н.А. Смысл истории // Бердяев Н.А. Опыт философии человеческой судьбы. – М.: Мысль, 1990. – С. 18.
2. Козлов Д.Ф. Структура и функции социологической теории. – М.: МГУ, 1984. – С. 58-63.
3. Лавриненко В.Н. Проблемы социальных интересов. – М.: Мысль, 1978.
4. Анненков В.И. Национальная безопасность РФ // Доктрины и концепции, влияющие на формирование миропорядка и угроз национальной безопасности // Безопасность России: геополитические и военно-политические аспекты. – М.: РУСАВИА, 2006.
5. Большая советская энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.bse.sci-lib.com/article012101.html](http://www.bse.sci-lib.com/article012101.html).
6. Ильин И.А. О политическом успехе [Электронный ресурс] // Путь к очевидности. – Режим доступа: [www.lib.rus.ec/b/169640/read#t17](http://www.lib.rus.ec/b/169640/read#t17).

## О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМАХ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

© Желткова О.В.\*

Национальный исследовательский университет  
«Высшая школа экономики», г. Москва

В настоящее время современное общество испытывает серьезные глобальные преобразования, причиной которых являются стремительное развитие информационных ресурсов, постоянная трансформация культурных установок, модернизация жизненных стандартов и приоритетов. Серьезные реформы, происходящие в ведущих социальных институтах, влекут за собой изменения и в образовании как одном из главных социальных институтов. Подобная интенсивная реорганизация также затрагивает и различные компоненты отечественного образования: нормативно-правовую базу, структуру управления, содержание и технологии обучения и воспитания. Главное направление этих перемен тесным образом связано с реализацией приоритетного национального проекта «Образование» (ПНПО). Целью ПНПО является развитие инновационных практик, определение точек роста профессиональной культуры и профессионализма педагогических кадров, расстановка иных акцентов, повышение качества образования.

Следует заметить, что в наши дни образование подвергается серьезной критике, так как очень низким остается тот уровень общей и профессиональной образованности, на который равняются образовательные стандарты и структуры, это не дает возможность молодому поколению в полном объеме соответствовать существующим на данном этапе социальным требованиям, а завершение полного цикла профессиональной подготовки не является гарантом общественной востребованности и материальной обеспеченности [8]. Из-за трудностей, которые испытывают лица, только что получившие высшее образование и неимеющие опыта работы по специальности, возникает недовольство качеством преподавания и уровнем образования. Причина этого неудовлетворения комплексная и имеет воздействие ряда социальных, экономических, педагогических и других факторов. Серьезную роль в их появлении играют следующие недоработки:

- стиль и содержание методик и технологий;
- обучение зачастую остается авторитарным;
- отсутствие позитивной мотивации к освоению материала на данном конкретном этапе;
- незаинтересованность в продолжении образования;
- невидение собственных перспектив дальнейшего карьерного роста;

---

\* Доцент кафедры Французского языка, кандидат экономических наук.

- слабо выраженная направленность на формирование коммуникативных, исследовательских, проектировочных, общекультурных, учебных умений, необходимых в жизни и профессиональной деятельности [1, 2].

Современная система образования должна предусматривать:

- во-первых, необходимость для специалиста непрерывного нахождения в образовательной системе, имея возможность постоянного совершенствования знаний и умений и постоянного их обновления, которое, в свою очередь, обеспечивает мобильные серьезные преобразования структурной деятельности;
- во-вторых, перманентное участие в образовательном процессе, что дает возможность константного карьерного роста [7].

Из-за устоявшейся системы образования на пути решения этих проблем возникают серьезные сложности. Для системы образования обучаемый является объектом воздействия, так как являющаяся приоритетной в технологии образования антропологическая парадигма подразумевает, что основная цель процесса воспитания, обучения и образования личности предполагает внешнее редактирующее влияние общества на личность по средствам образовательной системы [7].

Следующая серьезная проблема – перенасыщенность российского рынка образовательных услуг предложениями по поводу того или иного типа образования [5]. Предлагают всё и везде, существуют:

- огромное количество учебных заведений, многие из которых открылись недавно;
- широчайший выбор не только направлений, но и форм обучения (очная, заочная, очно-заочная, вечерняя, ускоренные курсы, дистанционное обучение, обучение на бюджетной или коммерческой основе и т.д.).

В этом разнообразии образовательных учреждений, направлений и форм обучения есть проблема самоопределения – что надо мне, какой вариант для меня наиболее приемлемый и где мне будет комфортнее всего? В данной ситуации не стоит упускать из вида ещё один момент – возраст выбирающего. Тяжело всем, но! Если это тяжело сделать уже взрослому человеку с определенными знаниями, стажем работы и жизненным опытом, то как в подобной ситуации быть подросткам и молодым людям?

Явная необходимость мониторинга образовательных учреждений может решить ещё одну проблему – проблему качества образования. Среди всего многообразия мы теряем самое главное для чего каждый желающий решает продолжить свое образование – мы теряем, а точнее не получаем или недополучаем знания [3, 4, 6]. Об этом красноречиво говорят те нарекания, которые возникают как со стороны обучаемых (в будущем специалистов в определенной области), так и стороны работодателей.

Рассматривая проблемы образования в России, нельзя не отметить ту задачу, которую берёт на себя государство в этом вопросе, а точнее отсутствие должного участия государства в лице уполномоченных органов в формировании «рынка» специалистов. Складывается впечатление, что на данном этапе государство не совсем определилось со своей ролью или степенью участия в решении проблем образовательной сферы и системы образования нашей страны. Мы видим желание государства определить и закрепить за собой конкретные контрольные функции, но при этом идет сдерживающее движение к наращиванию и увеличению затрат в образовательной сфере.

Таким образом, приходится констатировать, что сегодня образовательный процесс часто произволен, не отвечает требованиям и условиям современных педагогических технологий; сохраняется авторитарный стиль управления, который охватывает все горизонтальные и вертикальные «ветви» администрирования, начиная от предложения направления деятельности и заканчивая жестким поэтапным контролем за процессом. Однако все вышеназванные проблемы необходимо решать, с одной стороны, последовательно, а с другой стороны, практически одновременно. Эта одна большая задача, которая стоит перед всеми, так как следует помнить о том, что образование является главным источником экономического роста, это важный рычаг преодоления кризисных явлений в социально-экономической жизни. Состояние образования определяет интеллектуальный потенциал общества не только на данный момент, но и на длительную перспективу, и тем самым создает предпосылки устойчивого социально-экономического роста.

### **Список литературы:**

1. Ахметшина Ф.А. Размышления о педагогике, образовании и культуре // Современные проблемы науки и образования. – 2006. – № 1 – С. 31-32.
2. Богуславский М.В. Системный характер реформ российского образования ХУІІІ-ХХ вв. // Очерки системной педагогики: сб. научных трудов / Под ред. Р.А. Лачашвили. – М.: Сентябрь, 2008. – С. 20-21.
3. Гиль Л.Б. Качество образования как педагогическая проблема // Современные проблемы науки и образования. – 2006. – № 3 – С. 85-85.
4. Дорофеев А. Профессиональная компетентность как показатель качества образования // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 32-34.
5. Попков В.А., Коржуев А.В. Теория и практика высшего профессионального образования. – М., 2004.
6. Синенко В.Я. Качество образования: генезис, проблемы и пути их решения / Качество образования: технологический аспект: материалы Всероссийской научно-практической конференции (22-24 апреля 2002 г.). – Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2002. – С. 9-18.
7. Смирнов С.А. Философия. Образование. Культура. – Новосибирск, Изд-во НГПИ, 1990. – 166 с.

8. Шеремет А.Н. Академическая мобильность в педагогическом образовании // Современные проблемы науки и образования. – 2009. – № 2 – С. 97.

## **РОЛЬ ГЕНДЕРА В РЕАЛИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНО-ДИАЛОГОВОГО ПОДХОДА К ОБРАЗОВАНИЮ**

**© Тукачева Ю.С.\***

Сургутский государственный университет, г. Сургут

Статья посвящена раскрытию значения гендера в коммуникативно-диалоговом подходе постнеклассической модели образования. Задача данной статьи – показать насколько важен гендерный аспект коммуникативной культуры педагога в рамках общей педагогической культуры.

В настоящее время принципы гендерного подхода в образовании анализируются наравне с принципами природосообразности и культуросообразности, так как лежат в основе важных процессов социализации и социальной адаптации личности. Основная проблема состоит в переложении теории гендера на практику образовательной реальности. Цель настоящей статьи – раскрыть значимость учета гендерного фактора в коммуникациях системы образования на примере постнеклассической модели его развития.

Внедрение гендерного подхода в образование повышает количество требований, предъявляемых к качеству педагогической квалификации. В рамках понятия педагогическая культура постепенно закрепляется понятие «гендерная культура», под которым подразумевается все, что связано с учетом гендерного фактора в процессах обучения и воспитания. Задача данной статьи – показать насколько важен гендерный аспект коммуникативной культуры педагога в рамках общей педагогической культуры для реализации постнеклассической модели образования в целом.

Современному педагогу как основному транслятору социальных функций образования необходимо стремиться к гендерному балансу в коллективе учащихся, применяя профессиональное качество гендерной компетентности. Последнее предполагает, говоря упрощенно, что педагог должен уметь не только квалифицированно осуществлять свою деятельность в плане передачи учебной информации, но и уметь регулировать свою деятельность в плане межличностных и межгрупповых отношений, создавая эмоциональную атмосферу свободы и равноправия.

Ценности, установки и мотивы усваиваются не только в ходе явного, внешнего плана образования, но и скрытого, внутреннего, о чем подробно

---

\* Аспирант кафедры Философии.

написано в работах Е.Р. Ярской-Смирновой. Изучение теории коммуникации позволяет понять, как происходит становление личности в вербальном и невербальном аспектах, то есть в ходе вышеупомянутых планов образования. В рамках теории коммуникации примером важности эмоционально-ценностной сферы человека является теория вторичной языковой личности, согласно которой человек неосознанно производит интернальную и экстернальную модификацию коммуникативной среды, что выражается в определенном стиле поведения. Таким образом, коммуникационный процесс в образовании играет не последнюю роль в формировании личности. Итак, основой гендерного подхода в образовании является формирование личностной мотивации на основе ценностного подхода. Исследуя внедрение гендера в практику образования, необходимо говорить о коммуникациях образования и воспитания, т.е. об образовательном дискурсе как о коммуникации в действии.

Целью гендерного подхода в педагогическом дискурсе является порождение субъективации индивида, т.е. приведение его к некоторому иному качеству (иной форме субъектности), что само по себе может явиться условием порождения некоторого нового («своего») знания. Подобное знание в форме установки, мотива, представления формирует мировоззрение учащегося, его ценностный потенциал. В контексте гендерного подхода этот потенциал выражается в соответствующем коммуникативном поведении. Общий характер педагогической деятельности, осуществляющей гендерный подход в своем содержании, – проектный и творческий, нацеленный на *конструирование* необходимой обществу идентичности.

Итак, особенностью педагогической деятельности является формирование аксиологического пространства личности учащегося за счет системы педагогических влияний, педагогического руководства и, в целом, ценностно-ориентационной деятельности. Как отмечает В. Мейдер, система знаний, которую формирует педагог, воспринимается учащимися в преломлении индивидуальности учителя, как что-то персональное, идущее от человека к человеку. В контексте этой важной функции педагогической профессии выделяют такие понятия как «педагогическое мастерство», «педагогические способности», «педагогический потенциал». Последнее является наиболее значимым, так как выступает в качестве условия развития способностей к педагогическому мастерству. Понятие педагогического потенциала включает следующие аспекты:

- квалификационный (профессиональные знания и умения);
- психофизиологический (работоспособность и организация своего педагогического труда);
- образовательный (интеллектуальные способности);
- творческий (способности увидеть новое);
- коммуникативный (способность к сотрудничеству и взаимодействию);
- нравственный (ценностно-мотивационные способности) [6].

Перечисленный набор потенциалов подразумевает развитие соответствующих качеств и выдвигает определенные требования к профессиональному становлению педагога. В рамках новой образовательной парадигмы постнеклассической модели образования некоторые из них приобретают особую значимость для внедрения гендерного подхода в сферу образования.

В философской и педагогической литературе широко обсуждается проблема кризиса современного образования, связанная с переходом к неклассической модели личностно-ориентированного образования с нелинейным мышлением. Ключевым моментом новой парадигмы является игнорирование в классической модели роли субъекта, то есть самого учащегося. По мнению Н.З. Алиевой, Е.Б. Ивушкиной, О.И. Лантратова, институт образования должен преодолеть «пользовательское» отношение к знанию, что означает не просто передачу знаний первого порядка, а воспроизведение знаний второго порядка посредством проектирования специальных методик индивидуальной работы. Задачей образования становится производство трансфессионала – человека, который конструирует сам траекторию своего развития. Способом реализации новой постнеклассической модели образования Алиева, Ивушкина и Лантратов считают синергетико-коммуникативно-диалоговый подход [1].

Синергетический подход в образовании утверждает такие базовые категории как нелинейность, неравновесность, неопределенность, что приводит современную науку в целом и философию образования в частности к переоценке проблем развития трансформирующегося общества через призму человеко-размерности, интеграции естественнонаучного и гуманитарного знания [5].

Коммуникативно-диалоговый подход состоит в следующем: диалог (беседа) – это информативное и экзистенциальное взаимодействие между коммуницирующими сторонами, посредством которого происходит понимание, а коммуникация (сообщение) – смысл и содержание социального взаимодействия, в результате которого достигается социальная общность [1].

Коммуникативно-диалоговый аспект предстает базовым компонентом постнеклассической модели современного образования. Это утверждение основано на теории символического интеракционизма. Суть ее состоит в том, что символ через систему кодов содержит в себе принцип построения символизируемого объекта или явления. Символизация предполагает новый уровень переживания наличия другого. Взаимное влияние в процессе символического взаимодействия никогда не бывает прямым, оно всегда подвержено некоторой промежуточной трансформации. Поэтому получается, что индивид не только взаимодействует с другими, но и с самим собой «из перспективы другого». Таким образом, человеческое взаимодействие – процесс «перенимания ролей», совершаемых социальным партнером в процессе символической коммуникации, которая становится основой общественной жизни [7, с. 84].

В процессе утверждения новой постнеклассической модели образования особое значение приобретает учет гендерного фактора как залога успешности коммуникативно-диалогового подхода. Важность гендера в коммуникациях образования объясняется тем, что поло-ролевое взаимодействие определяет эффективность коммуникации в целом. В процессе обучения и воспитания важна трансляция культурных символов. В системе образования эту задачу, в первую очередь, выполняет педагог. Воспринимая требования новой парадигмы, специалист должен развивать коммуникативный потенциал, а в рамках гендерного подхода – нравственный и квалификационный. Предполагается, что нравственный потенциал сориентирован в направлении эгалитаризма, т.е. достижения гендерного равенства, а квалификационный – повышения уровня гендерной компетентности. За счет правильного развития этих потенциалов можно сформировать гендерную культуру педагога. Одним из основных понятий гендерной культуры педагога, определяющим характер межличностных взаимодействий, является «гендерная чувствительность», закладывающая грунт для формирования гендерно сбалансированного общества [3]. Итак, гендерный подход в рамках новой парадигмы образования выдвигает такое требование к качеству педагогической деятельности, как проявление гендерной культуры в процессе педагогической коммуникации.

Основная задача образования сегодня – научить человека проектировать свое развитие и обучение с целью формирования гражданской, социальной ответственности. Причем гражданское общество должно быть свободным от гендерной дискриминации. Поэтому, главная цель педагога, применяющего гендерный подход в своей практике, – вести педагогический дискурс, свободный от гендерных стереотипов.

Образовательный дискурс практически реализует коммуникативно-диалоговый подход постнеклассической модели образования. Отметим, что воспитание в данном случае является первостепенным по отношению к образованию, так как предстает результатом нового субъективного знания, порожденного осмыслением учебной информации как в «чистом» виде, так и в форме ее подачи. Понятием, отражающим специфику воспитания, является взаимодействие, которое в педагогической коммуникации согласно коммуникативно-диалоговому подходу осуществляется на экзистенциальном и социальном уровнях. Балджи М.Н. заключает, что обучение учащихся различным способам взаимодействия с окружающим миром – база, от строительства которой зависит психологическое здоровье всех субъектов образовательного процесса [2].

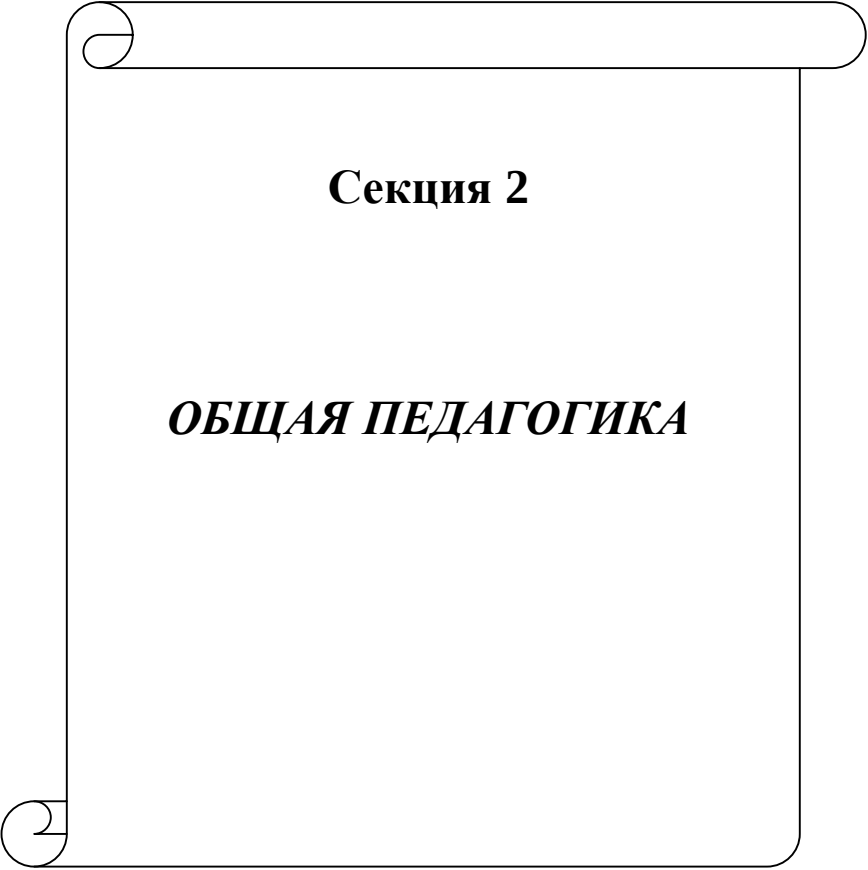
В условиях модернизации всей системы образования возрастает значение осмысления процессов, происходящих в отдельных областях профессиональной деятельности. Без этого невозможны выработка и реализация образовательных стратегий и программ, обеспечивающих успеш-

ность деятельности специалиста. Все это требует, в первую очередь, коммуникативные умения и навыки специалиста. Подчеркивая их важность, многие исследователи приравнивают культуру к общению (коммуникации) [4]. Отсюда следует, что педагог должен являться культурным образцом коммуникативного поведения.

В контексте гендерной инновации общая педагогическая культура включает гендерную культуру, которая, по нашему мнению, реализуется на основе принципов коммуникативной культуры. Последняя должна обеспечивать воспитание нравственных качеств, ценностей и устремлений, не противоречащих идее гендерного подхода. Таким образом, гендерный подход в рамках постнеклассической модели образования бросает вызов традиционной системе образования, которая не только перестала удовлетворять потребностям современного общества, но и продолжает созидать личность с гендерно-стереотипным мышлением и поведением.

### **Список литературы:**

1. Алиева Н.З., Ивушкина Е.Б., Лантратов О.И. Становление информационного общества и философия образования: монография. – М.: Академия Естествознания, 2008. – 168 с.
2. Балджи М.Н. Психологический аспект взаимоотношений субъектов личностно-ориентированного образования // Актуальные вопросы современной психологии и педагогики: сб. докладов международной научной заочной конф. (г. Липецк, 20 марта 2010 г.). Т. II. Психологические науки / Отв. ред. А.В. Горбенко. – Липецк: Де-факто, 2010. – 224 с.
3. Гендерная культура и гендерная чувствительность [Электронный ресурс] // Педагогический совет Дмитриевского лицея. – Режим доступа: [www.gesipez.ru](http://www.gesipez.ru) (дата обращения: 07.08.2010).
4. Ермекова Т.Н., Абишев К.С. Коммуникативная культура специалиста в системе образования // Современные проблемы науки и образования. – 2009. – № 6 – С. 108-110.
5. Конорева К.В. Синергетическая идея как основа социокультурного проектирования в образовании [Электронный ресурс] // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2011. – № 1. – Режим доступа: [www.online-science.ru/m/products/philosophy\\_science/gid42/pg0/](http://www.online-science.ru/m/products/philosophy_science/gid42/pg0/) (дата обращения: 27.04.2011).
6. Мейдер В. Личность педагога в образовательном пространстве // Здра- вый смысл. – 2007. – № 3 (44). – С. 18-20.
7. Мухудадаев М.О. Образование: введение в дискурс социальной политики. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2005. – 233 с.

A decorative border resembling a scroll, with a horizontal bar at the top and a vertical bar on the left. The top bar has a rounded right end and a small circular detail on the left. The vertical bar has a circular detail at the bottom. The text is centered within the scroll.

## **Секция 2**

### ***ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА***

# СУЩНОСТЬ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ В ОБРАЗОВАНИИ

© Акулиничева А.Ф.\*

Волгоградский государственный социально-педагогический университет,  
г. Волгоград

Раскрыта сущность понятия социально-педагогической поддержки. Обоснована актуальность изучения сущности социально-педагогической поддержки. Выделены принципы обеспечения социально-педагогической поддержки и условия эффективности данного процесса.

Радикальные трансформации в обществе и образовании, расширение и углубление личностно-ориентированных и развивающих парадигм влияют на развитие педагогических теорий и создают фундамент для совершенно новой социально-педагогической практики, вырастающей на иной культуре воспитания (Н.Б. Крылова), которая базируется на внутренней свободе, творчестве и гуманизме взаимоотношении взрослого и ребенка [3].

Актуальность изучения сущности социально-педагогической поддержки, на наш взгляд определяется рядом противоречий, сложившихся на современном этапе развития педагогической науки. Среди них мы определяем следующие:

- между предъявляемыми социально-педагогическими требованиями к личности и существующими ныне формами обучения и воспитания;
- между необходимостью развития полноценной творческой личности и отсутствием комплексной социально-педагогической поддержки.

Идеи социально-педагогической поддержки, как и педагогической поддержки, прежде всего в современной отечественной педагогике связаны с именем О.С. Газмана. Под «педагогической поддержкой» понимал «процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство и самостоятельно достичь желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни» [1].

Газман О.С. рассматривал процесс образования с точки зрения двух сторон: социализации и индивидуализации личности. Социализация предполагает обретение человеком способности к «адаптивной активности» и осуществляется как под воздействием целенаправленных процессов (обучения и воспитания) в педагогических системах так и под влиянием стихийных факторов (семьи, улицы, средств массовой информации и т.д.). Индивидуализация в понимании Газмана – есть деятельность взрослого (педагога) и самого ребенка по поддержке и развитию того единичного,

---

\* Магистрант кафедры «Педагогика».

особого, своеобразного, что заложено в данном индивидуе от природы или что он приобрел в индивидуальном опыте.

Рассматривая процесс образования с данной точки зрения, он разработал ряд генеральных схем, в которых указал место социально-педагогической поддержки среди образовательных процессов – (обучения и воспитания) и смысловых полюсов, которые они «обслуживают». Так, воспитание и обучение, по О.С. Газману, – это полюс социализации, а педагогическая поддержка – это полюс индивидуализации. Социально-педагогическая поддержка предполагает деятельность, которая «располагается» между образовательной логикой педагогической деятельности, как деятельность приобщения, формирования личности ребенка средствами общечеловеческой культуры и логикой жизнедеятельности конкретного ребенка.

Социально-педагогическая поддержка с точки зрения обучающихся и воспитательных задач носит упреждающий, превентивный характер, дающий шанс на встречу обоим – и педагогу, и ребенку – в образовательном пространстве, как желательном для обоих – взаимодействии.

Превентивный смысл социально-педагогической поддержки не в том, что кто-то заранее инструментирует принятие ребенком того, что потребует от него (или предложит ему) взрослый (общество, государство или еще «некий другой»). Тот, кто выполняет поддерживающую функцию, прежде всего, обернет ребенка к тому препятствию, проблеме, которые встают между ним и теми скрытыми для него смыслами, которые лежат в общении и деятельности с другими как равными ему людьми [3].

Таким образом, определяя место социально-педагогической поддержки «между» воспитанием и обучением (социальными процессами) и процессами становления отношений ребенка к фактам собственной жизнедеятельности (индивидуализации) можно предположить, что:

- данный вид поддержки направлен на то, чтобы выйти на проблемы ребенка как точки его отчуждения;
- помочь ребенку преобразовать эти точки в самообразовательную ситуацию, т.е. ситуацию, которая даст ему опыт действия в проблеме;
- увидеть собственный смысл во взаимодействии с взрослыми;
- построить свою линию поведения, которая признается ребенком как значимая и необходимая для него.

В современной отечественной педагогической литературе можно встретить ряд подходов к рассмотрению проблемы социально-педагогической поддержки. Один трактует социально-педагогическую поддержку с позиции социальной защиты детей, оказавшихся в сложной жизненной ситуации, второй рассматривает её как помощь, содействию ребенку в развитии индивидуальности.

Первый подход рассматривает данный вид поддержки с позиции государства и общества социально незащищенным слоям населения, в том чис-

ле и решении индивидуальных проблем жизни и деятельности детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. Так, Л.Я. Олиференко, И.Ф. Дементьев под социально-педагогической поддержкой рассматривают оказываемую профессионально подготовленными людьми помощь в выявлении, определении и разрешении проблем ребенка в ситуации нарушения его базовых прав [4].

Однако на наш взгляд, такую позицию можно считать спорной, поскольку она, во-первых, сводит всё многообразие проблем ребенка к нарушению его базовых прав; во-вторых, данный вид поддержки может оказываться лишь категории детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации.

Второй подход к определению сущности социально-педагогической поддержки (О.С. Газман, Н.Н. Михайлова) касается всех без исключения детей и ориентирован на помощь и содействие в процессе развития их индивидуальности.

В ключе личностно-ориентированного подхода к образованию под социально-педагогической поддержкой понимается система социально-педагогической деятельности, раскрывающая личностный потенциал человека, включающая помощь ребенку, родителям, педагогам, в преодолении социальных, психологических, личностных трудностей [3].

Однако смысл социально-педагогической деятельности состоит не только в том, чтобы помочь ребенку устранить имеющиеся препятствия, но в том, чтобы помочь овладеть способом обнаружения и решения своих трудностей.

Выделяется несколько этапов совместной деятельности педагога с ребенком:

1. целевой. Он предполагает постановку цели в деятельности педагога;
2. диагностический. Он предполагает обнаружение проблем ребенка, осознание им значимости, желание их разрешить;
3. поисковый. Совместный с ребенком поиск причин и способов разрешения;
4. проектировочный. Построение договорных отношений между педагогом и ребенком с целью продвижения к решению проблемы;
5. деятельностный. Взаимодополняющая деятельность педагога и ребенка. В основном действует сам ребенок. То, что он не может (например, поговорить с учителем предметником или родителем), восполняется педагогом и его коллегами: психологом, врачом, социальным педагогом;
6. рефлексивный. Анализ совместной деятельности по разрешению проблемы. Обсуждение полученных результатов [3].

Обеспечению социально-педагогической поддержки могут служить следующие основные принципы (Т.В. Анохина):

- согласие ребенка на помощь;
- опора на наличные силы и потенциальные возможности личности;

- вера в эти возможности;
- ориентация на способности ребенка самостоятельно преодолевать трудности;
- совместность, сотрудничество, содействие;
- конфиденциальность (анонимность);
- доброжелательность и безоценочность;
- безопасность, защита здоровья, прав, человеческого достоинства;
- реализация принципа «Не навреди»;
- рефлексивно-аналитический подход к процессу и результату [2].

Определены условия эффективности процесса социально-педагогической поддержки ребенка.

Первое условие – наличие субъектно-субъектных отношений, предполагающих равноправные, партнерские отношения педагога и ребенка.

Второе условие – наличие у педагога установки на необходимость оказания индивидуальной помощи, а также определенного уровня психолого-педагогической подготовки.

Третье условие – наличие у воспитуемого готовности принять помощь от педагога, установки на добровольный контакт с ним по поводу своих проблем, желании найти у него понимания, получить совет.

Четвертое условие – наличие у педагога необходимых свойств для оказания индивидуальной помощи: здорового самовосприятия, последовательности в установках по отношению к воспитанникам, справедливости, симпатии, понимания их нужд и проблем, уважительного отношения к ним и т.д.

Пятое условие – умение педагога вести индивидуальные беседы с воспитанником в качестве «эксперта», «советчика»: использовать свое влияние для того, чтобы прояснить ситуацию, сложившуюся у воспитанника, осмыслить её, помочь определить ему свои позиции и взгляды.

Шестое условие – использование в воспитательной работе личностного, дифференцированного, возрастного и индивидуального подходов [2].

### **Список литературы:**

1. Газман О.С. Потери и обретения в воспитании 10 лет перестройки // Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании: материалы всероссийской конф. / Под ред. чл.-корр. РАО О.С. Газмана. – М.: Инноватор, 1996. – С. 15.
2. Корнеева Н.Ю. Подготовка будущих педагогов к управлению социально-педагогической поддержкой учащихся с ограниченными физическими возможностями // Педагогическое образование в России. – 2010. – № 3.
3. Куличкова С.Я. Сущность социально-педагогической поддержки в образовании // Сборник научных трудов Северо-Кавказского государственного технического университета. – № 2 (14). – (Серия «Гуманитарные науки»).

4. Олиференко Л.Я. Шульга Т.И., Дементьева И.Ф. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска: учеб. пособие. – 2-е изд., стереотипное. – М.: Академия, 2004. – 256 с.

## **СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В СТУДЕНЧЕСКОМ СТРОИТЕЛЬНОМ ОТРЯДЕ**

**© Гаврилова И.А.\***

Ульяновский государственный университет, г. Ульяновск

Проанализированы возможности социально-педагогической поддержки в социализации молодежи как будущих специалистов в условиях студенческого строительного отряда.

Сегодня важно осмыслить опыт студенческих строительных отрядов, для того чтобы продолжить развитие молодежного движения в нынешних условиях жизни, в современных реалиях. Необходимость существования ССО с позиции социализации молодежи в современном мире при становлении рыночных взаимоотношений, еще более становится востребованной. Проблема социализации молодежи сегодня подвержена сильному давлению новых реалий современной жизни, новых динамично меняющихся ситуациях. Социальную зрелость молодежь получает в школе, семье, трудовом коллективе и для соответствия предъявляемым требованиям общества будущему специалисту необходимо обладать такими чертами, как индивидуализм, работоспособность, профессионализм, инициативность, предприимчивость, самостоятельность, мобильность, жизненный оптимизм.

Если школа, университет решает задачи профессиональной ориентации, то студенческий строительный отряд предоставляет молодежи реальное поле для самореализации в профессиональном уровне. Основные задачи и обязанности деятельности студенческих отрядов определены в «Положении о студенческом отряде» [9].

- содействие временному и постоянному трудоустройству студентов и выпускников учебных заведений;
- привлечение учащейся молодежи к участию в трудовой деятельности;
- патриотическое воспитание молодежи, поддержка и развитие традиций движения студенческих отрядов, культурная и социально-значимая работа среди населения;
- содействие в формировании кадрового резерва для различных отраслей экономики Российской Федерации.

---

\* Аспирант кафедры Педагогики.

Соответственно перед бойцами студенческих строительных отрядов стоят конкретные задачи и обязанности по организации жизни отряда и они решают весьма ответственные задачи. В таких условиях скорее и глубже постигается сложная наука управления и воспитания. Получив реальную возможность включиться в настоящую трудовую жизнь, студенческая молодежь получает не только дополнительный заработок, но и определяет свое место в жизни общества и страны.

Как следует из Положения о студенческом отряде, будущие специалисты объединяются в единый коллектив сознательно и строго на добровольных началах. Боец строительного отряда должен совершать ту или иную деятельность, творчески преобразовывать ее не вследствие влияния на него обстоятельств, а вследствие внутреннего побуждения, исходящего из осознанной необходимости данного действия. ССО для студенческой молодежи, таким образом, является первым трудовым коллективом, где он набирает не только опыт работы по будущей профессии, но и приобретает навыки общения, вовлекается в процесс управления, учится взаимоотношениям с хозяйственными организациями, участвует в организации производственной деятельности, идейно-воспитательной и общественно-политической работы.

Трудовая деятельность в студенческих строительных отрядах приближена к действительной жизни, выполняет существенную роль в преодолении скрытых осложнений при становлении специалиста-профессионала и социального взаимодействия человека с окружающим миром. Поэтому немаловажной причиной привлечения внимания молодежи для участия в Отряде является идея самореализации личности: изменение и развитие человека на сознательном уровне, проявления уникальности данного индивида как личности. Будущий специалист учится справляться с трудностями жизни более конструктивно, разумно, социализированно, так, чтобы она приносила ему большее удовлетворение.

ССО, как первый трудовой коллектив, дает студенту реальное пространство для социально-профессионального самоопределения личности. Деятельность в отрядах имеет большое воспитательное значение, помогает обрести уверенность в себе, овладеть искусством общения с людьми. В целом, участие студента в движении ССО способствует подготовке студенческой молодежи к самостоятельному выходу на рынок труда. В Положении о студенческом строительном отряде дается такое определение: «Студенческий отряд – форма организации студентов образовательных учреждений среднего и высшего профессионального образования различных форм обучения, изъявивших желание в свободное от учебы время трудиться в различных отраслях хозяйства, выполняющих общую производственную задачу и одновременно реализующих общественно полезную программу».

Трудовой коллектив в студенческом строительном отряде можно определить как малую группу. Малая группа, согласно характеристике А.И. Дон-

цова, – это ограниченная совокупность непосредственно взаимодействующих людей, которые:

- относительно регулярно и продолжительно контактируют лицом к лицу, на минимальной дистанции, без посредников;
- обладают общими целями, реализация которых позволяет удовлетворить значимые потребности и интересы;
- участвуют в общей системе распределения функций и ролей в совместной жизнедеятельности, что предполагает кооперативную взаимозависимость участников, проявляющуюся как в конечном продукте совместной активности, так и в самом процессе его производства;
- разделяют общие нормы и правила внутри- и межгруппового поведения, что способствует консолидации внутригрупповой активности и координации действий по отношению к среде;
- расценивают преимущества от объединения как превосходящие издержки и большие, чем они могли бы получить, в других доступных группах, а потому испытывают чувство солидарности друг с другом и признательность группе;
- обладают ясным и дифференцированным представлением друг о друге;
- связаны достаточно определенными и стабильными эмоциональными отношениями;
- представляют себя как членов данной группы и аналогично воспринимаются со стороны [7].

Следовательно, основной принцип объединения людей в малую группу – единство цели; и основное средство объединения – межличностное взаимодействие. Каждый член группы подготовлен к тому, как понимать и сотрудничать со своим коллегой по работе и в таком коллективе не будет места для серьёзных конфликтов, нарушающих размеренный ход работы и мешающих достижению общих целей. Когда каждый член группы понимает и ассоциирует себя частью одной группы, стремящейся к определенной цели, в таких случаях увеличивается работоспособность бойца, и он начинает работать с большей отдачей. Что заставляет группу людей, работающих вместе, действовать как одна команда?

Когда люди работают коллективе, они осуществляют важные функции своей работы, они выполняют работу команд.

По «Словарю русского языка» Ожегова команда – это:

- отряд, воинское подразделение;
- личный состав, экипаж судна;
- спортивный коллектив во главе с капитаном;
- группа связанных чем-нибудь людей, чье-нибудь окружение.

С точки зрения Э. Ларсона, команда – коллектив единомышленников, сплоченных вокруг своего лидера, который одновременно является и высшим должностным лицом в данной организации [6].

Галкина Т.П. рассматривает определения команды в порядке увеличения сложности:

- команда – несколько человек, действующих совместно при выполнении какой-либо работы или деятельности;
- команда – группа индивидов, которые распределяют между собой рабочие операции и ответственность за получение конкретных результатов;
- команда – группа людей, имеющих общие цели, взаимодополняющие навыки и умения, высокий уровень взаимозависимости и разделяющих ответственность за достижение конечных результатов [5].

Армстронг М. определяет команду как небольшое число людей с взаимодополняющими навыками, которые собраны для совместного решения задач в целях повышения производительности и в соответствии с подходами, посредством которых они поддерживают взаимную ответственность [1, 2].

Базаров Т.Ю., Рыбкин И.В., Пыrkova Т.С. дают следующую развернутую характеристику команды: «Для этого типа групп характерно открытое обсуждение проблем, хорошая циркуляция информации. Деятельность ориентирована на решение задач, цели сменяются по мере необходимости. Основное внимание уделяется достижению конкретных результатов: подходящие сотрудники и соответствующие ресурсы объединяются ради максимально быстрого и качественного выполнения задачи, сроки и этапы ее решения постоянно контролируются. Отношения между сотрудниками строятся на принципах взаимозависимости... Эффективность деятельности группы определяется индивидуальной успешностью в сочетании с возможностью объединить личные цели сотрудников со стратегическими целями организации» [3].

Верхоглазенко В.Н. предлагает следующие характеристики команды в деятельности:

- согласованность общих целей;
- согласованность взаимоприемлемых способов взаимодействия;
- согласованность миссии (ценностей и идеалов) совместной деятельности;
- устойчивая система взаимоприемлемых межличностных отношений; внутригрупповая координация и самоорганизация; эффективная самореализация участников в рамках групповых задач;
- эффективность совместного решения задач и проблем деятельности; распределенная и согласованная ответственность;
- готовность участников к самоконтролю, самокоррекции и саморазвитию;
- высокая степень готовности группы к нестандартным проблемным ситуациям;
- высокая степень взаимовыручки и взаимоподдержки; открытость всех членов группы к согласовательным процессам; высокое качество коммуникативных процессов в группе [4].

Т.е. коллектив может способствовать саморазвитию личности ровно в той мере, в какой осознают себя личностями его члены.

Опыт деятельности студенческих трудовых отрядов в современных экономических условиях свидетельствует о возможностях социально-педагогической поддержки молодежи в оказании помощи по приспособлению к существующей действительности – социализации молодежи как будущих специалистов. Вовлекая студента в трудовой коллектив, в котором каждый боец строительного отряда будет ощущать себя субъектом продуктивной деятельности, осознавать, насколько коллективная деятельность способствует развитию творческой индивидуальности, принимает её. Иваненков С.П. в своем труде «Студенческие трудовые отряды: опыт, анализ, перспективы» говорит о развитии творческих сил личности в достижении ближних и дальних перспектив профессионального развития, выявляются индивидуальные возможности человека, сформировывается опыт мобильности при включении в разнообразные виды трудовой деятельности, накапливает опыт в профессиональной деятельности при участии молодого человека в студенческом строительном отряде. Педагогическая ценность студенческих трудовых отрядов в решении вопросов профессионального самоопределения заключается в их многогранном влиянии на развитие творческих сил личности в достижении ближних и дальних перспектив профессионального развития, своевременном выявлении индивидуальных возможностей и потенциалов человека, формировании опыта мобильности при включении в разнообразные виды трудовой деятельности, накоплении профессионально значимых способов деятельности в настоящем во имя будущего [8].

То есть в процессе и результате использования форм, приемов и методов педагогической работы рождается специалист, способный выбирать, оценивать, программировать и конструировать те виды деятельности, которые адекватны его природе, удовлетворяют его потребности в саморазвитии, самореализации. Человек, способный превращать собственную жизненную деятельность в предмет практического преобразования, относиться к самому себе, оценивать себя, выбирать способы своей деятельности, контролировать ее ход и результаты.

Т.к. в современных условиях на первый план выдвигается задача стимулирования социально значимой позиции молодежи, включающей самостоятельность действий и способность принимать решения в новых, динамично меняющихся ситуациях. Создание студенческих отрядов с целью:

- общественного воспитания;
- формирования гражданственности;
- патриотизма у молодежи;
- реализации социальных и трудовых инициатив студенчества;
- приобретения молодыми людьми навыков профессиональной трудовой и управленческой деятельности;
- содействия личностному развитию;

- содействия процессам трудовой и социальной адаптации молодежи дает такой результат, что часть молодежи не будет включена в асоциальную деятельность.

С созданием временных трудовых коллективов, таких как студенческих строительных отрядов, идет управляемая социализация студенческой молодежи. Важно использовать эту форму социализации молодежи – инновационную форму, основанную на признании первичности общественных интересов над личными (частными), реализации осмысленной гражданской позиции молодежью, в лице ее самой активной части – студенческой молодежи.

### **Список литературы:**

1. Армстронг М. Практика управления человеческими ресурсами. – СПб.: Питер, 2005. – 832 с.
2. Армстронг М. Основы менеджмента. – Ростов-н/Д: Феникс, 1998. – 12 с.
3. Базаров Т.Ю., Рыбкин И.В., Пыркова Т.С. Управленческие команды и их формирование / Под ред. Т.Ю. Базарова // Современный кадровый менеджмент. – 1997. – Вып. 1. – С. 51-67.
4. Верхоглазенко В.Н. Типы команд в деятельности // Бизнес-академия. – 2003. – № 7, 8. – С. 13-24.
5. Галкина Т.П. Социология управления: от группы к команде. – М.: Финансы и статистика, 2004. – 224 с.
6. Грей К., Ларсон Э. Управление проектами: учебник: пер. с англ. – 3-е изд., полн. перераб. – М.: Дело и сервис, 2007. – 608 с.
7. Донцов А.И. О понятии группа в социальной психологии // Вестник моск. ун.-та. – 1997. – № 4. – (Серия 14. Психология).
8. Иваненков С.П., Сазонов И.Е. Студенческие трудовые отряды: опыт, анализ, перспективы. – СПб., 2001.
9. Протокол Правления от 19 января 2007 г. № 7 Молодежного общероссийского общественного движения «Российские студенческие отряды».

## **ОБ АКТУАЛЬНОСТИ КОММУНИКАТИВНО-ГУМАНИТАРНОГО ПОДХОДА В МОДЕЛИРОВАНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

**© Иванова Г.А.\***

Северо-Западный филиал Российской правовой академии  
Минюста России, г. Санкт-Петербург

В статье описана актуальность и освещены теоретические основы коммуникативно-гуманитарного подхода в моделировании образова-

---

\* Доцент кафедры Гуманитарных и социально-экономических дисциплин, кандидат педагогических наук.

тельного процесса на основе использования межпредметных связей дисциплин гуманитарного, коммуникативного и общепрофессионального циклов с целью формирования профессиональных этических ориентаций студентов.

Современные культурологи отмечают кризис культурной политики государства в формировании культурных потребностей, что обусловлено противоречиями переходного периода и вхождением России в глобальные процессы. Уменьшение активности российского государства в приобщении широких слоев населения к ценностям отечественной и мировой культуры, росте влияния коммерческого сектора на потребление культуры усложняют проблему формирования интеллектуального капитала, адекватного задачам, стоящим перед современным российским обществом, это отражается и в ценностной дезориентации современной студенческой молодежи. Часть общества начинает ориентироваться на массовую модель постоянно обновляющегося потребления [1]. Наблюдаемые тенденции не дают возможности для оптимистических прогнозов развития духовно-интеллектуальной сферы молодежи без специально организованных мер.

Понимание культуры как саморазвивающейся и саморефлексирующей целостности, представленное в работах М.С. Кагана, И.В. Кондакова, А.А. Пелипенко и И.Г. Яковенко, особенно на этапе развития персоналистского типа культуры, обращает внимание на существование рефлексирующей личности в условиях динамических преобразований в культуре [2-4].

В документе «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» (2009) утверждается, что «духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся является первостепенной задачей современной образовательной системы и представляет собой важный компонент социального заказа для образования», решение которой возможно в нравственно развивающей коммуникативной и образовательной среде вуза. Выявляется противоречие между требованиями современного общества к духовно-нравственному воспитанию личности студента, гражданина своей страны, будущего юриста-профессионала, который станет для других граждан нравственным примером, с одной стороны, и отсутствием специальных программ, объединённых общей концептуальной идеей, ориентированных на непрерывное коммуникативное и нравственное воспитание – с другой.

Типологические признаки динамики культуры на данном этапе развития обусловлены демократизацией политико-правовой и экономической сфер жизни общества; деидеологизацией и переориентацией социокультурной парадигмы на удовлетворение интересов и запросов личности россиянина. Также в современной культуре соединяются антиномичные ценностные ориентации:

- крайняя политизированность и демонстративная аполитичность;
- антизападнические, изоляционистские настроения и стремление влиться в мировой цивилизационный поток;

– секуляризация и сакрализация духовной жизни.

Вектор российской культурной динамики пролегает в системе координат глобализации, поиска «отечественных» смыслов развития, реализации принципа «культурно-национальной автономии». Можно согласиться с исследователями, что только сочетание разумной финансовой политики и политико-правового сопровождения позволит преодолеть современные противоречия в культурных процессах и поднять культуру России на более высокий уровень [5].

Реализация коммуникативно-гуманитарного подхода в моделировании образовательного процесса в современной высшей школе позволит решить такие задачи, как направленное формирование культурных потребностей, а через них воспроизводство человеческого творческого потенциала, создание высококачественной информационной основы для духовного развития, обеспечение этого развития в образовательном процессе и на этой основе ускорение саморазвития личности в коммуникативно-образовательной среде вуза и социально-культурной среде общества.

В новой социально-экономической ситуации, когда появляется этическая дилемма, встает выбор между нравственным – законным и безнравственным – незаконным, необычайно важна способность юриста к рефлексии. Известно, что одним из свойств коррупции является латентность, поэтому поступать нравственно в реальных условиях воздействия коррупциогенных факторов, связанных с развивающимися рыночными отношениями и низким правовым сознанием общества, бывает не просто. Интенсивные процессы в политической и экономической жизни России нашли свое отражение в смене концептуальных и коммуникативных стереотипов, поэтому важна готовность юриста как интеллектуала и интеллигента, Homo reflexiens – человека рефлексирующего, коммуникативной личности эпохи общественных и языковых перемен – к логической, интуитивной и рефлексивной интерпретации вербальной информации, поскольку говорящий, помимо эксплицитной языковой информации, поставляемой через текст, вербализует также интерпретирующее, подтекстовое и контекстуальное содержание языковой информации на другие типы информации – психологические, социальные, нормативные, морально-этические и т.п. через дискурс [6].

В связи с этим повышается воздействующая роль нравственной коммуникативно-образовательной среды в системе непрерывного профессионального образования для педагогического сопровождения юриста в его профессиональной деятельности. Следовательно, ориентация на выработку стратегии личностного и профессионального развития предполагает создание концептуальной модели юриста нового типа, в котором интегрируются личностные и профессиональные качества на основе убежденного этического отношения к праву и закону.

Необходимо разработать понятийный аппарат и представить содержательное наполнение научных дефиниций, обосновывающих профессио-

нальный этос личности будущих юристов как интегративную категорию, основанную на внутреннем убеждении как осознанной потребности личности, побуждающей её действовать в соответствии со своими ценностными ориентациями в профессиональной коммуникации.

Целью методической концепции коммуникативно-гуманитарного подхода в моделировании образовательного процесса является создание нравственно ориентирующей коммуникативно-образовательной среды вуза, основанной на использовании интегративных возможностей дисциплин гуманитарного, общепрофессионального правового и коммуникативно-речевого циклов как системы условий, способствующих формированию этоса личности студента. В том числе, выявить и отобрать этико-культурный стержнеобразующий инвариант содержания образования, как профессионально необходимый для специалиста, на основе реализации межпредметных связей дисциплин «Русский язык и этикет», «Риторика», «Профессиональная этика», «Теория государства и права».

Исходным пунктом гуманитарного образования является понятие «культуры» как сложного материального и духовного бытия человека. Из многочисленных подходов к определению культуры мы остановились на комплексном определении культуры как совокупности искусственных порядков и объектов, созданных людьми в дополнение к природным, как своду способов коллективного существования, выработанной людьми системе норм и оценочных критериев, что представляется в единстве трех неразрывно связанных аспектов: способов социокультурной жизни, результатов этой жизнедеятельности и степени развитости личности как творца и продукта культуры. По мнению А.И. Арнольдова, для преодоления деструктивных тенденций нарастающего духовного раскрепощения важно использовать социальные возможности, заложенные в культуре, в частности, отобрать в «культурный багаж все ценное в прошлой культуре, осмыслить и создать стройную систему культуры настоящей; разработать эвристическую концепцию основных направлений культуры будущего» [7, с. 25].

В педагогике «диалога культур» на основе идеи М.М. Бахтина о «культуре как диалоге», идеи «внутренней речи» Л.С. Выготского и положения «философской логики культуры» В.С. Библера диалог как двусторонняя информационная смысловая связь выступает важнейшей составляющей процесса обучения. Можно выделить внутриличностный диалог (противоречие сознания и эмоций), диалог как речевое общение людей (речевая коммуникация) и диалог культурных смыслов, на котором и строится технология диалога культур: внешний диалог на основе внутреннего диалога, завязанного вокруг основных «точек удивления».

В связи с тем, что материальные и духовные результаты социально-культурной деятельности выступают как определенные ценности (материальные – предметы, объекты и духовные – идеи, традиции) возрастает роль

объектов культуры, обладающих интегративными возможностями, к ним относится и коммуникация. Современные требования мобильности образовательной среды предполагают высокий уровень адаптивности и интерактивности взаимодействия с обучаемым. При реализации коммуникативно-гуманитарного подхода используются активные методы обучения: тренинги, программированное, компьютерное обучение, учебные групповые дискуссии, case-study (анализ конкретных, практических ситуаций), деловые и ролевые игры, коучинг (педагогическое сопровождение). Например, цель метода case-study (англ. case – «случай», study – «учить») – научить слушателей анализировать информацию, выявлять ключевые проблемы, оценивать их и выбирать альтернативные пути решения, находить оптимальный вариант и обосновывать и формулировать программу действий. При анализе конкретных ситуаций сочетается индивидуальная работа обучающихся с проблемной ситуацией и групповое обсуждение предложений, подготовленных каждым членом группы. Это позволяет развивать навыки групповой, командной работы, что расширяет возможности для решения типичных профессиональных значимых проблем в рамках изучаемой учебной темы.

Таким образом, модернизация современного высшего образования предполагает подготовку высококвалифицированных специалистов, в том числе за счет использования педагогических инноваций, которые должны рассматриваться не только как образовательное явление, но как культурный феномен, обеспечивающий:

- качество образовательного процесса, включающее качество ценностей, норм и целей;
- качество условий, характеризующее материально-техническую и информационную базу вузов;
- качество профессорско-преподавательского состава, уровень подготовленности абитуриентов и студентов;
- качество процесса, которое подразделяется на качество содержания образования (учебно-методическое обеспечение, содержание образовательных программ и отдельных модулей);
- качество технологии образования (степень использования в учебном процессе современных образовательных технологий);
- качество результата, характеризующее уровень подготовленности выпускников, их востребованность на рынке труда [8].

Реализация коммуникативно-гуманитарного подхода обеспечит формирование общекультурной компетенции, в том числе познания и опыта деятельности в области национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственных основ жизни человека, формирования культурных потребностей; формирование определенной ценностной системы, обретение профессиональных этических ориентаций.

**Список литературы:**

1. Зиятдинова Ю.Е. Динамика культурных потребностей и культурная политика в современной России: автореф. дисс.... канд. культуролог. наук. – М., 2005.
2. Каган М.С. Введение в историю мировой культуры: в 2-х кн. – СПб., 2003.
3. Кондаков И.В. Архитектоника русской культуры: дисс. ... д-ра филос. наук в форме научн. докл. – М., 1998.
4. Пелипенко А.А., Яковенко И.Г. Культура как система. – М., 1998.
5. Чернова В.Е. Динамика культурных процессов в современной России: дисс. ... канд. культурологич. наук. – М., 2004.
6. Вепрева И.Е. Языковая рефлексия в постсоветскую эпоху [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.window.edu.ru/window/library](http://www.window.edu.ru/window/library).
7. Арнольдов А.И. Введение в культурологию. – М., 1993.
8. Дьяченко В.К. Новая дидактика. – М., 2001.

## **СИСТЕМА РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ, ИМЕЮЩИМИ ПРОБЛЕМЫ В ПОВЕДЕНИИ, В ПРОСТРАНСТВЕ ТОГОУ СПО «МНОГОПРОФИЛЬНОГО КОЛЛЕДЖА ИМ. И.Т. КАРАСЕВА»**

**© Фирсова Г.М.\*, Плескачевская М.Л.♦**

Многопрофильный колледж им. И.Т. Карасева, г. Тамбов

Статья посвящена наиболее приемлемым методам работы с обучающимися средних специальных учебных заведений, имеющих девиантное поведение.

Одной из основных проблем любого современного образовательного учреждения является работа с обучающимися, имеющими осложненное поведение.

Не исключением является и наш колледж. Таких обучающихся в колледже 47 чел. Работа с данной категорией ребят представляет одно из важных направлений учебно-воспитательного процесса нашего учебного заведения.

В данную категорию входят самые разные обучающиеся: неуспевающие, недисциплинированные, дети с нервными и психическими расстройствами, ребята из неблагополучных семей.

Это усложняет проблему выбора адекватных методов психологической и педагогической работы с данными обучающимися. Не секрет, что

---

\* Заместитель директора по учебно-воспитательной работе.

♦ Психолог.

педагогическому коллективу весомую часть своего рабочего времени приходится посвящать ребятам, недостаточно восприимчивым к традиционным формам обучения и воспитания, вызывающим тем самым большие трудности в работе педагогов и мастеров производственного обучения. С ребятами, имеющими осложненное поведение педагогам трудно общаться. Они не удобны своей неординарностью, не вписываются в профессиональный стандарт, требующий от обучающихся послушания, ответственности, исполнительности. Часто они невосприимчивы к положительному социальному опыту, оказывают сопротивление направленным на них педагогическим воздействиям.

Но даже при наличии общих черт у таких обучающихся, причины их трудности сугубо индивидуальны. Их нельзя ограничить вопросами социальной адаптации или нарушениями поведения. Только педагогический подход к этим причинам и к проблеме «трудности» усугубляет их, но не ликвидирует, не решает.

На практике педагогические методы работы с ребятами, имеющими данные проблемы, противоречат тем психологическим особенностям этих ребят, которые и порождают трудности в работе педагога. Нередкими являются сходство и стереотипность в выборе методов в отношении психологически совершенно разных детей (чаще это беседа, наказание, вызов родителей, «проработка» у директора и т.д.). Принцип индивидуализации в воспитании и обучении оказывается нарушенным. При индивидуальном подходе к таким ребятам не обойтись без специальных психологических знаний, умений, навыков.

Большая ответственность в этом ложится на социально-психологическую службу колледжа.

Подход психолога и социального педагога к работе с данной проблемой в колледже не является педагогически однозначным.

Работа с обучающимися, имеющими те или иные проблемы в поведении, в колледже строится в соответствии со следующими принципами:

- принцип предупреждения (выявление обучающихся с осложненным поведением и организация профилактических мероприятий);
- принцип системности (предполагает последовательную планомерную работу по сбору информации, составление индивидуальных и групповых программ, коррекционные, психотерапевтические, развивающие мероприятия);
- принцип взаимодействия (работа осуществляется коллективно: в ней участвуют администрация, мастера производственного обучения, педагоги, медицинский работник, координируют эту работу психолог и социальные педагоги).

На первом этапе, в ходе адаптационного процесса методами диагностирования, наблюдения выявляются обучающиеся, вызывающие тревогу

по каким-либо показателям. Мастерам, преподавателям-предметникам предлагается заполнить на данных обучающихся «Диагностический лист для выявления характера отклонения в поведении».

Далее с данными обучающимися проводится собеседование психолога, в ходе которого применяются диагностические методики (Методика диагностики отклоняющегося поведения, А.Н. Орел; Карта наблюдения Стогга; Диагностика социально-педагогической запущенности Ю.А. Клейберг; Методика изучения отношения к системе моральных ценностей (модифицированный вариант опросника «Смысл жизни»; модифицированный вариант опросника «Решение трудных ситуаций»; методика первичной диагностики и выявления детей «группы риска» М.Н. Рожков, М.А. Ковальчук и др.)).

В результате собеседования и обработки диагностического материала формируется база данных обучающихся, имеющих сложности различного характера. Для каждого обучающегося разрабатывается индивидуальная программа психолого-педагогического сопровождения, в которой определяется система диагностических, профилактических и коррекционно-развивающих мероприятий, предусматриваются (по мере необходимости) консультации специалистов; заполняется специально разработанная форма-бланк «Проблемы социальной адаптации обучающихся, находящихся в трудной жизненной ситуации», где определяется их статус, определяются дальнейшие методы и формы работы с ними, даются рекомендации педагогам и мастерам производственного обучения по эффективному взаимодействию с данными обучающимися. На каждого обучающегося составляется психолого-педагогическая характеристика и заводится карта учета и анализа индивидуальной работы с ним.

Психологами установлено, что эффективны лишь те методы воздействия на личность, которые отвечают ее внутренним потребностям и установкам, а они у каждого человека, в том числе и у подростков, строго индивидуальны. Несходство проявляется не только во внешних реакциях подростка, но и во внутренних колебаниях и переориентациях, изменениях, происходящих в его эмоционально-волевой сфере и сознании.

В ходе психологических исследований в колледже выявлены особенности восприятия педагогами проблемы трудновоспитуемости. Опросы показали: большинство педагогов колледжа отнюдь не склонны искать причины трудновоспитуемости обучающихся в собственных действиях. Почти для каждого опрошенного подростки с осложненным поведением – порождение прежде всего чего-либо внешнего.

Современное положение в системе образования требует немедленной и обязательной перестройки сознания и поведения самих педагогов.

Работа с проблемными обучающимися требует глубоких знаний в различных областях педагогической и психологической наук, ибо недоста-

точная компетентность воспитателя – одна из основных причин проявления трудновоспитуемости, ее самосохранения и развития. Педагогам очень важно не просто иметь установку, желание помочь детям, имеющим проблемы того или иного рода вообще, а установку на долговременную работу с ними, на необходимость тесного контакта с каждым из них.

Часто трудновоспитуемость воспринимается педагогами как неизбежное зло, обусловленное объективными причинами, обстоятельствами. Соответственно этому вырабатывается позиция участия или безучастия в жизни обучающихся. Как изменить подобное восприятие проблемы? Необходимо усилить работу в сфере повышения психолого-педагогической компетентности педагогов. Именно на это нацелена созданная и уже несколько лет действующая в колледже программа повышения психологической компетентности «5 + !».

Также для решения этой проблемы организована работа психолого-педагогического семинара для педагогов и мастеров производственного обучения «Обучающиеся с осложненным поведением. Способы эффективного взаимодействия». Работа семинара предполагает решение педагогических проблем, связанных с осложненным поведением обучающихся колледжа и рассчитана на 14 часов, 10 из которых составляют лекционные занятия и 4 часа – практические (обучение навыкам психологического анализа поступков обучающихся).

Работа семинара преследует цели:

- рассмотреть проблемы отклоняющегося поведения подростков;
- дать анализ причин и условий, при которых происходит формирование отрицательных черт характера у подростков, педагогической запущенности и аддиктивного поведения;
- определить профессиональную позицию классного руководителя, преподавателя, мастера производственного обучения, воспитателя в вопросах психолого-педагогического сопровождения обучающихся.

Используемая в колледже система работы с проблемными обучающимися дает возможность педагогическому коллективу критически взглянуть на трудности своих взаимоотношений с обучающимися, предлагает способы коррекции своего собственного поведения, помогает найти и использовать возможности для конструктивного взаимодействия с ребятами в нашем непростом мире. Все это способствует сохранению психического здоровья всех участников образовательного процесса, а также играет роль профилактических мер по предупреждению отклонений в поведении, проблемных обучающихся в том числе.

### **Список литературы:**

1. Гуцина Т.Н. Игровые технологии по формированию социальных навыков у подростков. – М.: АРКТИ, 2007.

2. Дереклеева Н.И. Модульный курс учебной и коммуникативной мотивации. – М.: ВАКО, 2006.
3. Колесов Д.В. Болезни поведения. – М.: ДРОФА, 2002.
4. Федосеенко Е.В. Психологическое сопровождение подростков. – СПб.: Речь, 2008.
5. Шишковец Т.А. Осложненное поведение подростков. – М.: 5 за знания, 2006.

A decorative border resembling a scroll, with rounded corners and a small circular element at the top left and bottom left.

**Секция 3**

***СОВРЕМЕННЫЕ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ  
ТЕХНОЛОГИИ***

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК УСЛОВИЕ ДОСТИЖЕНИЯ НОВОГО КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

© Лебедева Е.П.\*

Кузбасский региональный институт повышения квалификации  
и переподготовки работников образования, г. Кемерово

Статья посвящена проблемам и перспективам внедрения в образовательный процесс современных образовательных технологий, носящих деятельностный характер, а также предъявляемым требованиям к педагогической деятельности и личностным качествам учителей начальных классов в условиях провозглашения развивающей парадигмы образования.

Система образования России на современном этапе развития общества претерпевает существенные изменения, связанные с утверждением парадигмы личностно-ориентированного развивающего образования. Ее значимость и актуальность определены основными требованиями социального заказа, рассматривающего в качестве образовательных результатов целостное *развитие личности* средствами школьных предметов. В «Концепции федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования» подчеркивается, что стратегическая задача развития школьного образования в настоящее время заключается в обновлении его содержания, *методов обучения* и достижения на этой основе нового качества образования [4].

Сегодня современному учителю предъявляются принципиально новые требования, так как привычные схемы организации учебно-воспитательного процесса в школе «не работают» на достижение целей образования. Смысл организации образовательного процесса должен заключаться в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных задач. Учителю в этом процессе необходимо перейти от транслирования нового материала и формирования объема знаний школьников к решению творческих задач, развитию способностей своих учеников к самореализации. Для этого ему необходимы глубокие и всесторонние знания и умение перевести их в педагогические действия, а также владение *новейшими технологиями* и приемами ведения уроков.

---

\* Методист, старший преподаватель кафедры Начального общего образования; аспирант кафедры Психологического и социально-педагогического сопровождения общего и специального (коррекционного) образования.

Главными новообразованиями выпускника начальной школы сегодня должны стать умения:

- правильно отбирать и применять знания;
- действовать в нестандартной ситуации;
- проявлять самостоятельность и инициативность в выборе необходимых средств для решения учебной задачи;
- осознавать свое незнание, находить причину сделанной ошибки, сравнивать результаты своей деятельности с эталоном, самостоятельно оценивать процесс и результат решения задачи;
- находить общий способ построения учебной задачи (в рамках изученного материала) и др. [3].

Анализ вариативных образовательных концепций позволил нам сделать вывод, что базовое образование и личностное развитие младших школьников возможно только при условии, когда обучение построено как процесс «открытия» каждым учеником нового конкретного знания, которое становится для него личностно значимым. Ученик не должен в готовом виде принимать знание, деятельность на уроке должна требовать от него усилия, размышления, поиска [1, с. 49]. Школьник должен иметь право на ошибку, на коллективное обсуждение предложенных гипотез, выдвинутых доказательств, иметь возможность переживать ситуации успеха и неудачи, свободно высказывать свое мнение и быть уверенным в том, что оно будет выслушано с уважением, иметь право быть полноправным субъектом оценивания своих личных учебных достижений. Традиционные методы обучения не могут предоставить школьникам такие возможности, так как новый материал подается в готовом виде, оценивает достижения учеников учитель, а в классе должна царить жесткая дисциплина, где нет места свободным высказываниям. Такие возможности доступны школьникам только при использовании учителем *современных образовательных технологий*, носящих деятельностный характер. В качестве примера приведем некоторые из таких технологий:

- *технология проблемно-диалогического обучения*, которая обеспечивает творческое усвоение знаний учениками посредством специально организованного учителем диалога. Когда учитель помогает школьникам сформулировать тему урока или вопрос для исследования, у них появляется *познавательная мотивация*, а когда педагог организует поиск решения, достигается *подлинное понимание материала* учениками, потому что нельзя не понимать того, до чего додумался сам. В процессе «открытия» новых знаний развиваются различные виды общеучебных умений, составляющие функциональную грамотность младших школьников;
- *технология продуктивного чтения*, опирающаяся на подходы к литературному чтению, которые в отечественной методике были

обозначены М.А. Рыбниковой. Основная задача учителя на уроке литературного чтения помочь ребенку увидеть в тексте автора: «вычитать» его отношение к героям, к ситуации, а это возможно лишь в ходе аналитического чтения. Приемы анализа текста определяются его художественной задачей, жанровой спецификой и пр. Наиболее короткий и доступный «путь к автору» – комментированное чтение и диалог с автором через текст, который, к сожалению, недостаточно освоен учителями начальной школы, но является основным приемом анализа текста в технологии продуктивного чтения. Способность, читая, вести диалог с автором через текст редко возникает у младших школьников самостоятельно, поэтому задача учителя формировать эту способность при совместном чтении. Использование педагогами данной технологии позволяет максимально эффективно обучать школьников самостоятельному чтению и создавать условия для развития важнейших коммуникативных умений. По сравнению с традиционными методиками, в которых задаваемые учителем и предложенные в учебниках вопросы сводятся к озвучиванию фактуальной информации, технология продуктивного чтения дает возможность, глубоко анализируя текст, поступки героев художественных произведений, вычитывая концептуальную и подтекстовую информацию, присваивать общечеловеческие нравственные ценности;

- *технология оценивания образовательных достижений* учащихся, разработанная в рамках эксперимента Российской академией образования в 2004-2007 гг. (научный руководитель эксперимента – академик РАО, доктор психологических наук Д.И. Фельдштейн). Одна из основных задач данной технологии: развитие умения школьника самостоятельно оценивать результаты своих действий, контролировать самого себя, находить и исправлять собственные ошибки, а также мотивировать ученика на успех, избавить его от страха перед школьным контролем и оцениванием, создать комфортную обстановку, сберечь психологическое здоровье [2]. Технология оценивания образовательных достижений – это технология *действия* в ситуациях оценивания. Поэтому она описывается в виде правил действия для каждого вида случаев.

Необходимо отметить, что педагогическая деятельность учителя с использованием современных образовательных технологий имеет две особенности:

1. учитель должен строить организацию учебного процесса в соответствии с рекомендациями автора или разработчиков технологии, учитывая цели, задачи, конечный продукт, алгоритм применения приемов и методов, технологические характеристики использова-

ния. Это связано с тем, что разработка технологии основана на комплексе теоретических и экспериментальных исследований при поиске оптимального сочетания шагов, приемов, методов и на глубоком анализе механизмов, действующих при достижении конечного результата обучения. Каждый метод в авторской технологии представляет серьезную научно-практическую разработку;

2. учитель в рамках авторской технологии имеет право на свободное творчество, позволяющее адаптировать педагогический процесс к индивидуальным особенностям каждого ребенка и сложившейся учебной ситуации. Условия для реализации личностно-ориентированного обучения создает именно право на свободное творчество, которое реализуется на уровне структуры технологии в пределах адаптации приёмов и методов к особенностям личностных проявлений отдельных учащихся.

Итогом правильно организованной работы на уроке с использованием образовательных технологий, совместной деятельности общения является становление таких отношений, когда уже не учитель учит ученика, а ученик учится у учителя. От ученика идут инициатива, вопросы, задачи. И хотя школьник учится не ради учителя, не ради его отношения к себе, мотив доставить учителю положительные переживания, радость своими успехами остается.

Такое отношение проявляется к педагогу-мастеру. Нельзя не согласиться с С.Д. Якушевой, которая отмечает, что педагог имеет дело с постоянно меняющимся, растущим человеком, к которому неприменимы шаблонные подходы и стереотипные действия. А это требует постоянного творческого поиска [5]. Творческий поиск, гуманистическая позиция педагогического общения, создание среды, которая окрашивает педагогическое сотрудничество и оптимизирует учебно-воспитательный процесс – это прямой путь к педагогическому мастерству. Мастерство, в свою очередь, обеспечивает высокий уровень самоорганизации педагогической деятельности и включает в себя гуманистическую направленность, профессиональные знания, педагогические способности и педагогическую технику. Если же педагог-мастер, владеет *современными образовательными технологиями*, это не может не сказаться на учебных успехах младших школьников, т.к. любая деятельность побуждается мотивом. Если же мотив деятельности соответствует цели, то такое действие имеет для младшего школьника личностный смысл. А если мотив имеет личностную значимость, это проявляется в активности самого ученика, в его инициативе, в зрелости, развернутости всех компонентов учебной деятельности.

Таким образом, наше исследование показало, что чем глубже теоретические знания учителя, чем выше его технологическое мастерство, тем более высокие образовательные результаты показывают его ученики.

Для выявления уровня технологической компетентности учителя начальных классов и ее влияния на планируемые результаты образования в рамках нашего исследования была использована педагогическая диагностика. В качестве критериев оценки уровня сформированности технологической компетентности учителей начальной школы выступили *три составляющие*:

1. *когнитивная* (наличие системы педагогических и специальных предметных знаний);
2. *операционально-технологическая* (владение методами, технологиями, способами педагогического взаимодействия, методами обучения данному предмету);
3. *личностная* (этические и социальные позиции и установки, черты личности специалиста), которые позволили выделить наиболее существенные аспекты педагогической деятельности и дать им оценку.

Они разделились на *процессуальные* показатели, раскрывающие не только внешнюю сторону учебно-воспитательного процесса (действия учителя и ученика, их поведение и реакции), но и внутренние его особенности (мотивы, позиции, эмоции и др.) и *результативные*, раскрывающие каких результатов достигает в развитии учащихся учитель, какие изменения возникают благодаря его труду.

Исследуемый процесс характеризуется нами как многогранный, именно поэтому педагогическая диагностика технологической компетентности учителей начальных классов проводилась в трёх перечисленных направлениях. Результаты проведенных диагностических исследований стали предметом анализа и рефлексии учителей, участвующих в нашем эксперименте. Опираясь на полученные данные, педагоги наметили конкретные перспективы и программы личностного и профессионального роста, включая в проектирование своей педагогической деятельности более глубокое изучение и внедрение в учебный процесс современных образовательных технологий.

### Список литературы:

1. Бунеева Е.В. Научно-методическая стратегия начального языкового образования: монография. – М.: Баласс, 2009. – 208 с.
2. Данилов Д.Д. Технология оценивания образовательных достижений (учебных успехов) // Образовательные технологии: сб. мат. – М.: Баласс, 2008. – С. 90-155.
3. Комплект «Начальная школа XXI века» / Под ред. Н.Ф. Виноградовой // Справочник руководителя и учителя начальной школы. Нормативные документы и информационные письма. Вариативное содержание образования в начальной школе. – Тула: Родничок, 1999. – С. 297-308.
4. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект / Рос. акад. образования; под. ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2008. – 39 с.

5. Якушева С.Д. Основы педагогического мастерства: учебник для студ. сред. проф. учеб. заведений. – М.: Академия, 2008. – 256 с.

## **СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРИРОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ**

**© Отс М.В.\***

Средняя общеобразовательная школа № 3, г. Новый Уренгой

В статье рассматриваются вопросы интегрированного применения современных педагогических технологий в профессиональной деятельности учителей английского языка.

Преподавание любого предмета в общеобразовательном учреждении имеет целью формирование у обучающихся целостной системы универсальных знаний, умений и навыков, а также формирование таких социально значимых качеств, как самостоятельность и ответственность [2].

Об иностранном языке как учебной дисциплине и целях обучения этому предмету и дисциплине в школе в последнее время написано немало. Иностранный язык в школе призван, с одной стороны, решать общие для всех предметов цели образования, воспитания и развития, а с другой – обеспечить учащимся достижение предусмотренного Государственным образовательным стандартом уровня владения иностранным языком [4]. Особенностью предмета «Иностранный язык» является то, что процесс формирования языковых навыков и овладение учащимися умениями по всем видам речевой деятельности позволяют закладывать основы культуры учения, необходимые для освоения содержания абсолютного большинства учебных дисциплин не только в школе, но и в вузе [2].

Для достижения этой цели учителю необходимо искать, изучать и внедрять такие технологии, которые позволяют раскрыть индивидуальность каждого ученика, повысить его мотивацию к изучению предмета и с успехом использовать полученные знания в дальнейшей жизни.

Современные педагогические технологии, которые используются для формирования иноязычной коммуникативной компетенции школьника, являются наиболее продуктивными для создания образовательной среды, которая обеспечивает личностно-ориентированное взаимодействие всех участников образовательного процесса. Существует много определений понятия «педагогическая технология», но самой точной является формулировка В.М. Монахова: «продуманная во всех деталях модель совместной

---

\* Учитель английского языка.

учебной и педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя. Педагогическая технология предполагает реализацию идеи полной управляемости учебным процессом и предполагает присоединение к ней личности учителя во всех ее проявлениях» [3].

Использование какой-то одной технологии обучения, какой бы совершенной она ни была, не создает максимально эффективных условий для раскрытия и развития способностей учащихся и творческого поиска учителя [6].

Современные технологии обучения иностранному языку аккумулируют успешную информацию каждой из них, дают возможность учителю скорректировать любую технологию в соответствии со структурой, содержанием, целями и задачи обучения в данной конкретной группе учащихся. Следует говорить об интеграции технологий обучения, которая помогает создать необходимые условия для оптимизации процесса обучения, сделать его более интересным и эффективным. Понятие «интеграция» трактуется как «состояние связанности отдельных дифференцированных частей и функций системы ... процесс сближения и связи наук» [5]. Процесс интеграции образовательных технологий – это не простой перенос одной технологии в другую и не ее механическое присоединение. Каждая из технологий, участвующих в интеграционном процессе, получив информацию (концептуальные идеи, принципы, цели, методы, формы, средства обучения) от другой и примеряя к своим особенностям, перестраивает и перерабатывает ее в соответствии со своей структурой, функциями, содержанием, целями и задачами. В результате она органически вплетается в структуру данной технологии и используется ее в процессе непосредственной деятельности [1].

Предмет «Иностранный язык» в ранговой шкале трудностей И.Г. Сивкова занимает второе место после математики, опережая физику, химию, историю, родной язык и литературу. Поэтому применение здоровьесберегающих технологий снижает утомляющее воздействие на организм школьника, активизирует резервные возможности личности с помощью рациональной организации учебного процесса, средств обучения, коррекции психоэмоционального состояния учащихся на уроке (атмосфера сотрудничества, смена режимов и приемов работы, деятельности и форм урока, физкультминутки).

Технология развития критического мышления подразумевает «оценочное мышление», для которого знание является не конечной, а отправной точкой; аргументированное и логичное мышление базируется на личном опыте и проверенных фактах. На каждой из стадий урока существуют различные методические приемы, предусматривающие развитие критического мышления учащихся: прием «корзина» понятий, идей, имен предназначен для организации индивидуальной и групповой работы на начальной стадии урока, когда идет актуализация имеющегося опыта и знаний; методический прием – инсерт, требующий от ученика не привычного пассивного чтения, а активного и внимательного, позволяющий ученику от-

слеживать свое понимание прочитанного текста, стимулирующий к поиску ответа на вопрос, обращению к разным источникам информации; прием «написание синквейна», требующий от ученика в кратких выражениях резюмировать учебный материал, информацию, это форма свободного творчества, но определенным правилам; прием «составление кластера» заключается в попытке систематизировать имеющиеся знания по той или иной теме, активизирует детское воображение, индивидуализирует обучение.

ТРИЗ или технология решения изобретательских задач призвана научит мыслить школьников нестандартно и находить неординарные решения в различных ситуациях. Несмотря на свое техническое название, эта технология учит детей мыслить системно, что очень необходимо при изучении иностранного языка. Творческие задания на основе ТРИЗ развивают умения учащихся выполнять следующие умственные операции: перенесение ранее усвоенных знаний новую ситуацию, самостоятельный анализ проблемы в знакомой привычной ситуации, видение структуры объекта во взаимосвязи его элементов, комбинирование ранее известных способов действия в новый, извлечение значимых выводов из обобщения, систематический самоконтроль, установление исходных исследовательских принципов. Учащиеся не только решают поставленные задачи, но и сами могут попытаться составить свои подобные задачи, что способствует закреплению знания материала. Прием «составление загадок» развивает ассоциативное мышление. Растет мотивация и выполнения действий по собственной инициативе.

Интернет в последние годы получает все большее распространение и находит широкое применение в области обучения иностранным языкам. Использование сети Интернет открывает учащимся прекрасную возможность принять участие в общероссийских и международных дистанционных олимпиадах по английскому языку, которые проводятся различными организациями. В таких олимпиадах количество учащихся, как правило, не ограничено, поэтому свои силы могут попробовать все без исключения учащиеся, интересующие иностранными языками. Одной из таких организаций, проводящей эвристические олимпиады, является Общероссийская Малая академия наук «Интеллект будущего».

Следующим направлением использования ресурсов сети Интернет является осуществление учащимися переписки по электронной почте в процессе обучения иностранному языку. Переписка с носителями языка в рамках международных коммуникационных проектов, например, является прекрасным средством формирования межкультурной компетенции.

В настоящее время широко используются мультимедийные технологии. Использование мультимедийных средств обучения – закономерный этап развития педагогических технологий. Термин «мультимедиа» означает: много сред. Такими информационными средами являются: текст, звук, видео. Интерактивное обучение на основе мультимедийных программ позволяет более полно реализовать целый комплекс методических, дидактиче-

ских, педагогических и психологических принципов, делает процесс обучения более интересным и творческим. Возможности учитывать уровни языковой подготовки учащихся являются основой для реализации принципов индивидуализации и дифференцированного подхода в обучении. При этом соблюдается принцип доступности и учитывается индивидуальный темп работы каждого ученика. Традиционно изучение темы или раздела заканчивается повторением, закреплением и обобщением. Все эти элементы можно объединить, когда на завершающем каждую тему этапе ученики создают мультимедийную презентацию с ярким видеорядом (иллюстрациями, видеоклипами, звуком). Создавая презентацию, ученикам предоставляется великолепная возможность систематизации приобретенных знаний и навыков, их практического применения, а также возможность реализации интеллектуального потенциала и способностей. Очень важно учащимся почувствовать интерес к самостоятельной творческой работе, ощутить значимость результатов своей работы, т.к. презентация – это готовый методический материал для урока, а также ощутить собственную успешность.

В настоящее время прогресс и принципиальные изменения методов изучения языка, несомненно, связаны с новациями в области психологии личности и группы. Психологический фактор изучения иностранных языков выдвигается на лидирующие позиции. Аутентичность общения, взвешенные требования и претензии, взаимовыгодность, уважение свободы других людей – вот набор неписаных правил построения конструктивных отношений в системе «учитель-ученик». Вот почему на каждом уроке можно использовать прием «Ритуал приветствия» и «Ритуал прощания» учеников и учителя друг с другом (прием социоигровой методики). Прием «Ритуал приветствия» – ученики приветствуют друг друга, говорят друг другу комплименты, пожелания – включает учеников в работу, «ритуал прощания» – способствует единению всех членов группы.

Современные учителя английского языка только начинают осваивать новые технологии, новые методы в рамках нового подхода – личностно-ориентированного. И результат во многом зависит от их знаний и умений, общей культуры, качеств характера, их отношения к делу, к обучающимся. Интегрирование современных педагогических технологий в процессе обучения иностранному языку позволяет активизировать познавательную деятельность учащихся в процессе обучения, развивать их творчество и активность.

### **Список литературы:**

1. Гозман Т.М. Интеграция образовательного процесса. – Барнаул, 2006.
2. Мишнева Е.К. Ведение календаря как методический прием развития универсальных учебных умений у школьников в курсе овладения английским языком // Иностр. языки в школе. – 2010. – № 6. – С. 46-50.
3. Монахов В.М. Теоретические основы проектирования и конструирования учебного процесса. – Волгоград: Перемена, 1995.

4. Поляков О.Г. Об иностранном языке как учебном предмете и дисциплине в школе и вузе // Иностр. языки в школе. – 2009. – № 1. – С. 18-21.
5. Советский энциклопедический словарь / Под ред. А.М. Прохорова. – М., 1979.
6. Яковлева С.В. Интеграция современных образовательных технологий как профессиональный творческий процесс // Английский язык в школе. – 2009. – № 2. – С. 20-24.

## **ВОЗМОЖНОСТИ КЕЙС-МЕТОДА В ФОРМИРОВАНИИ ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГУМАНИТАРНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ**

**© Пунтус Е.В.\***

Брянский государственный университет  
им. академика И.Г. Петровского, г. Брянск

В статье обосновывается актуальность и целесообразность использования кейс-метода как средства формирования инструментальных компетенций у студентов при обучении гуманитарным дисциплинам.

В связи с интеграцией отечественного образования в мировую образовательную систему, в контексте утвердившегося в российском образовании компетентностного подхода, к личности и уровню образованности выпускников образовательных учреждений предъявляются более высокие требования со стороны и общества, и государства в целом.

Специалист XXI в. – это личность, владеющая современными информационными технологиями, иностранным языком, готовая к вступлению в межкультурную профессиональную коммуникацию, способная видеть и эффективно разрешать проблемы, умеющая работать в коллективе и конкурентоспособная на мировом рынке труда. Если перевести обозначенные качества и способности специалиста на язык компетенций, то согласно классификации компетенций (классификация проекта «Настройка образовательных структур в Европе Tuning»), они будут объединены в группу инструментальных компетенций.

В рамках своего исследования мы определяем инструментальные компетенции как *систему фундаментальных, надпрофессиональных качеств личности будущего специалиста АПК, включающую базовые общие знания, тщательную подготовку по основам профессиональных знаний, а также методологические способности, технологические и лингвистические на-*

---

\* Аспирант.

*выки, которые обеспечивают успешное овладение специальными компетенциями, а также эффективную деятельность как в профессиональной, так в личной и общественной жизни.* Исходя из данного определения в состав инструментальных компетенций мы включаем методологическую, информационно-технологическую, коммуникативную, иноязычную компетенции, а также компетенцию решения проблем.

Анализ научной литературы позволил нам прийти к выводу о том, что природа инструментальных компетенций «деятельностная», а не «знаниевая», поэтому приобретение компетенций базируется на опыте деятельности обучающегося. Отсюда следует, что эффективное овладение инструментальными компетенциями в рамках только традиционной методики обучения будет затруднено, и для достижения такой задачи необходимо внедрение в учебный процесс инновационных дидактических средств.

*Под инновационными дидактическими средствами мы понимаем совокупность инновационных технологий обучения, организационных форм обучения, средств обучения, включая современные информационные технологии, которые обеспечивают эффективное формирование инструментальных компетенций. Возможности инновационных дидактических средств, в свою очередь, определяются нами как присущие им свойства и особенности, которые при определенных условиях могут способствовать формированию инструментальных компетенций у студентов.*

Из огромного арсенала имеющихся в педагогической науке инновационных технологий, для формирования процесса инструментальных компетенций нами был избран и в ходе опытно-экспериментальной работы реализован кейс-метод. Определим дидактические возможности кейс-метода в формировании инструментальных компетенций студентов, осуществив его краткий теоретический анализ.

Кейс-метод исторически возник в Соединенных Штатах Америки в начале XX в. В 70-80-х гг. прошлого столетия кейс-метод начали применять и в России. Среди отечественных ученых значительный вклад в разработку и внедрение кейс-метода внесли Г.А. Брянский, Ю.Ю. Екатеринославский, О.В. Козлова, Ю.Д. Красовский и др. В последнее время в связи с современными изменениями в системе образования этот метод всё активнее занимает ключевые позиции в российской профессиональной школе, поскольку он лучше других методов учит разрешать возникающие проблемы [1] и способствует формированию таких качеств будущего специалиста, в которых нуждается рыночное общество [2, с. 83].

Анализ литературы показал, что кейс-метод находит широкое распространение не только в бизнес-образовании, но и в профессиональном образовании в целом.

Как отмечает Ю.П. Сурмин, метод кейсов предназначен для получения знаний не в точных науках, а по тем дисциплинам, истина в которых плюралистична, т.е. не существует однозначного ответа на вопрос, а есть несколько

ответов, которые могут соперничать между собой по степени истинности. Поэтому задача обучения в кейс-методе состоит в получении многих истин при полной ориентации в их проблемном поле. При этом акцент образования переносится не на овладение готовым знанием, а на его выработку [1, с. 31].

В связи с этим, благодатным полем для применения кейс-метода становятся гуманитарные дисциплины. Это обуславливается особенностью их содержания, в котором отсутствует жесткая обусловленность, но присутствуют неоднозначность, ситуативность и многовариантность реализации.

Анализ литературы показал, что наибольший опыт ситуативного обучения из цикла гуманитарных дисциплин накоплен в *педагогической науке*. Педагогические ситуации достаточно многообразны. Это ситуации создания успеха и обеспечения роста достижений самооценки учащихся; самокритики и самосозерцания; ситуации выдержки и проявления вежливости в отношениях с другими людьми; ситуации стимулирования к самостоятельным суждениям и оценкам, стимулирования самостоятельности, разрешения конфликта; ситуации выбора наиболее приемлемого варианта действия.

Изучение *философии* посредством ситуационного обучения имеет достаточно древнюю традицию – её эффективно использовали Сократ, Пифагор как средство педагогической диагностики, отбора своих учеников. Сократ использовал ситуационный подход для овладения искусством полемики, получения новых знаний.

Сурмин Ю.П. полагает, что потребность в ситуационном обучении философии становится все более рельефной, поскольку в современных условиях – в век качественных перемен общества, становления информационной цивилизации, философское знание становится мощным ориентиром в безбрежном океане информации и многообразии жизни [2, с. 215].

Нарастающая динамика политической жизни дает богатый материал для использования метода кейсов при изучении *политологии*. Наиболее продуктивными темами для формирования кейсов могут стать формирование многопартийной системы, партийное строительство, выборы президентов, депутатов, работа законодательных, исполнительных, судебных органов власти, конфликты в обществе, кризисные процессы и т.д. Довольно велик потенциал публицистики, средств СМИ, художественной литературы, научных публикаций, которые отражают многообразные аспекты политики.

Кейс-метод, как отмечает Ю.П. Сурмин, играет ключевую роль в совершенствовании преподавания гуманитарной дисциплины *социологии*, поскольку позволяет преодолеть поверхностность изучения этой гуманитарной дисциплины и повлиять на мировоззрение студентов.

Направлениями разработки кейсов при изучении *экономических, правовых дисциплин* могут стать статьи законов и механизм их реализации, права человека и пути их защиты, правовые аспекты труда, социальная защита нетрудоспособных, проблемы формирования правовой культуры граждан.

Кейс-метод, по мнению исследователей, очень хорошо адаптируется на занятиях по *истории*. Например, при обсуждении возможных вариантов развития некоторого исторического события. Почему реализовался определенный вариант, а не другой? Какие условия этому способствовали [3]?

Таким образом, обучение гуманитарным дисциплинам, несомненно, будет более эффективным при использовании на учебных занятиях кейс-метода.

Важной особенностью кейс-метода мы считаем его эффективную сочетаемость с различными методами обучения, среди которых: «мозговая атака» (генерирование идей относительно ситуации), дискуссия (обмен взглядами по поводу проблемы и путей её решения), игровые методы (представление вариантов поведения героев ситуации), проблемный метод (представление проблемы, лежащей в основе ситуации). Интеграция этих методов в кейс-метод значительно его обогащает, расширяя дидактические возможности и образовательный потенциал. Таким образом, кейс-метод можно представить как сложную систему, объединяющую все другие, активные методы обучения, но в то же время не теряющую своей самостоятельности и четкой специфики. Поэтому вполне обоснованно мы можем утверждать о наличии у данной технологии потенциала для формирования инструментальных компетенций.

В самом общем виде кейс-метод представляет собой многоэтапный процесс знакомства учащихся с проблемной ситуацией, основанной на фактах из реальной жизни, её коллективное обсуждение, принятие решения этой проблемы и последующее представление своего взгляда на её решение перед всей аудиторией. Изучаемая модель ситуации и обозначается кейсом (от англ. «case» – случай, обстоятельство, положение, дело). Заложенная в основу кейса проблема является скрытой, замаскированной. Задача студентов состоит в том, чтобы её четко сформулировать и классифицировать, а затем на основании этого выработать определенный вариант деятельности, который ведет к её разрешению [2, с. 51].

Обучение в режиме кейс-метода развивает в студенте в первую очередь способность мышления на языке проблем, с которыми ему придется столкнуться, став специалистом в сфере своей деятельности. Процесс изучения проблемы имитирует механизм принятия решений в жизни, он адекватен жизненной ситуации, поскольку требует умения оперировать теоретическими знаниями и умениями, выстраивать логические схемы решения проблемы. Мы полагаем, что если в течение учебного цикла такой подход будет применяться многократно, у студентов будет сформирован устойчивый навык решения практических задач.

Кейс-метод представляет собой разновидность анализа, которая формирует у студентов умения и навыки аналитической деятельности разных видов: проблемный анализ, системный анализ, причинно-следственный анализ, прогностический анализ, ситуационный анализ. Кроме того, в зависимости от конкретной гуманитарной дисциплины и разновидности отражаемой в ней ситуации, возможно формирование таких видов анализа, как со-

псиологический, исторический, философский, политологический, психологический, педагогический, экономический и т.д.

Кейс-метод представляет собой специфическую коммуникативную систему, в которой в качестве коммуникаторов выступают преподаватель, студенты. Однако коммуникация в процессе анализа ситуаций не сводится только к информационному взаимодействию, а несет в себе значительные нравственные и эмоциональные составляющие, превращающие процесс анализа ситуаций в эмоционально-нравственную деятельность. Преподаватель и студент постоянно взаимодействуют, выбирают формы поведения, сталкиваются друг с другом, мотивируют свои действия, аргументируют их. Стимулируется развитие эмоций, мотивации. Наличие в структуре кейс-метода споров, дискуссий, аргументаций мобилизует участников обсуждения, учит их соблюдению норм и правил общения. Всё это происходит в обстановке сотрудничества и конкуренции одновременно. Кроме того, в процессе работы над кейсом студенты приобретают навыки публичного выступления посредством участия в пресс-конференции, которая проводится по итогам работы групп и презентаций.

Таблица 1

### Воздействие кейс-метода на формирование инструментальных компетенций

| Инструментальные компетенции  | Деятельность студентов в режиме кейс-метода                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Коммуникативная               | <ul style="list-style-type: none"> <li>– живое включение учащихся в обсуждение реальных проблем, дискуссиях, пресс-конференции;</li> <li>– постоянное высказывание своей позиции, аргументирование и отстаивание своей точки зрения;</li> <li>– выступление на публике с результатами работы над кейсом;</li> <li>– слушание собеседника;</li> <li>– постоянное коллективное взаимодействие, конкуренция;</li> <li>– сотрудничество с другими участниками общения.</li> </ul>                                                                                         |
| Информационно-технологическая | <ul style="list-style-type: none"> <li>– постоянный поиск, выделение, классификация, группировка, анализ и представление информации;</li> <li>– составление отчета о проделанной работе;</li> <li>– оформление результатов работы при помощи ИКТ.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Компетенция решения проблем   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– поиск проблемы и определение её основных характеристик;</li> <li>– поиск путей разрешения проблемы в кейсе;</li> <li>– сопоставление и оценка достоинств и недостатков различных ситуаций;</li> <li>– выделение логики развития ситуации;</li> <li>– всестороннее осмысление ситуации, её системный анализ;</li> <li>– выработка и реализация индивидуального решения проблемы в ситуации неопределенности;</li> <li>– генерации альтернативных решений;</li> <li>– выстраивание логических схем решения проблем.</li> </ul> |
| Методологическая компетенция  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– самоорганизация обучения;</li> <li>– самооценка своей деятельности; оценивание деятельности других;</li> <li>– выработка поведения в постоянно меняющихся ситуациях;</li> <li>– всестороннее осмысление, системный анализ ситуации.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Иноязычная компетенция        | <ul style="list-style-type: none"> <li>– включение учащихся в обсуждение реальных проблем на иностранном языке.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |

Не менее важно и то, что анализ ситуаций довольно сильно воздействует на профессионализацию студентов, способствует их взрослению, формирует интерес и позитивную мотивацию к учебе. Несомненным достоинством метода кейсов Ю.П. Сурмин считает развитие системы ценностей, жизненных установок и позиций студента, которое может и должно приводить к активному миропреобразованию, что в полной мере согласуется с целями и задачами гуманитарной подготовки. В данном смысле потенциал кейс-метода для формирования инструментальных компетенций оказывается достаточно высоким.

В обобщенном виде корреляцию между компонентами инструментальных компетенций и кейс-методом можно представить в виде табл. 1.

Итак, предпринятый анализ сущности кейс-метода свидетельствует о его широких образовательных и развивающих возможностях. Это, в свою очередь, создает мотивационную основу для того, чтобы организовывать процесс формирования инструментальных компетенций на занятиях по гуманитарным дисциплинам с использованием кейс-метода.

#### **Список литературы:**

1. Прутченков А.С. Кейс-метод в преподавании экономики в школе // Экономика в школе. – 2007. – № 2. – С. 22-41.
2. Сурмин Ю.П. Ситуационный анализ, или анатомия кейс-метода. – Киев: Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.
3. Штанов С.Н. Возможности «Case-study» в подготовке студентов к проектной деятельности // Среднее профессиональное образование. – 2011. – № 1. – С. 44-46.

## **ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ: ДЕКОНСТРУКЦИЯ ОГРАНИЧЕНИЙ В РАЗВИТИИ ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ**

**© Савенкова А.Д.\***

Электростальский филиал Московского колледжа управления  
и новых технологий, г. Электросталь

Переход к личностно ориентированной модели взаимодействия направляют педагогов на образовательные потребности личности. Поскольку личность является категорией половой и гендерной принадлежности, то настоящие приоритеты в образовании открывают перспективы возрождения и развития на современном уровне дифференцированного подхода к организации обучения и воспитания детей разного пола и гендеров.

---

\* Заведующая очным отделением.

Современное общество характеризуется кардинальными переменами во всех сферах жизнедеятельности. Мы анализируем и оцениваем события по традиционным меркам, а между тем человечество перешло в совершенно новую постиндустриальную эпоху своего развития. «Все резко изменилось: политика и экономика, культура и социальная сфера, индивидуальные и общественные отношения, весь образ жизни людей и его стандарты» [5, с. 7].

В последние десятилетия произошла стремительная переоценка роли образования. В постиндустриальном обществе образование понимается как «достояние личности, как средство построения личной карьеры. А это изменяет и цели обучения и воспитания, и его мотивы, нормы, и формы и методы, и роль педагога и т.д.» [5, с. 12].

Отечественная педагогика характеризуется многообразием инновационных подходов и педагогических концепций. «В раскрытии механизмов формирования человека в соответствии с целями общества на сегодняшний день существуют два основных подхода в педагогике: традиционный и постмодернистский» [2, с. 132].

Традиционная педагогика исходит из предпосылки, что у каждого ребенка есть врожденные способности, таланты, призвание и «задача школы – «рассортировать» детей так, чтобы гуманитарии учились в гуманитарных классах, «технари» – в технических, способные продолжали образование, а неспособные занимались неквалифицированным трудом» [4, с. 171].

Школа активно продолжает начатую родителями традицию формирования разного типа поведения у мальчиков и у девочек, исходя из утвердившихся гендерных стереотипов. Эти стереотипы все чаще вступают в противоречие с реальными трансформациями гендерных отношений в современном российском обществе, становятся препятствием для раскрытия индивидуальностей.

Исследования, проведенные в школах разных стран, показали, что «у большинства педагогов существуют неосознанные и базирующиеся на культурных стереотипах установки в отношении присущих девочкам качеств («усидчивость», «внимательность», «стремление к зазубриванию материала») и мальчикам («небрежность», «сообразительность», «склонность к построению логических цепочек»)» [2, с. 136]. Учителя бережнее относятся к девочкам и строже к мальчикам. Все это способствует закреплению у подростков убеждения, что «биология-это судьба».

Изменения, происходящие в обществе, требуют адекватной реакции от системы образования. В рамках постмодернистского подхода в педагогике можно выделить гендерное направление. Применение гендерного подхода в обучении поможет освободиться от патриархатной иерархической модели общества. Подобная модель не допускает самостоятельности учащихся и не поощряет их к критическому восприятию материалов. Как следствие, «лидерские качества оказываются подавленными, а поощряется послушание и прилежность» [7, с. 36].

До недавнего времени традиционный подход к педагогике не подвергался сомнению и даже считался единственным возможным. Отличие гендерной педагогики от традиционной заключается в том, что, она не отрицая значения и влияния биологического пола, отдает предпочтение влиянию социума на становление и конструирование гендерной идентичности индивидов и гендерных отношений. «Целью гендерного подхода в образовании выступает деконструкция традиционных культурных ограничений развития потенциала личности в зависимости от пола, осмысление и создание условий для максимальной самореализации и раскрытии способностей девочек и мальчиков процессе педагогического взаимодействия» [2, с. 141].

Модернизация системы образования, переход к личностно ориентированной модели взаимодействия направляют педагогов на образовательные потребности личности школьников. Поскольку «личность является категориями половой и гендерной принадлежности, то настоящие приоритеты в образовании открывают перспективы возрождения и развития на современном уровне дифференцированного подхода к организации обучения и воспитания детей разного пола и гендеров» [6, с. 13].

Внедрение категории «гендер» в педагогический процесс имеет принципиальное значение, поскольку в школе формируется многие представления о профессиональном самоопределении, жизненной стратегии, доступе к ресурсам власти, имеющим в основе социополовую ориентацию, а также игнорирование половой принадлежности учащихся приводит к нивелированию мужской и женской неповторимости внутреннего мира каждой девочки/девушки, каждого мальчика / юноши, адекватной самооценке, отсутствию культуры взаимоотношения полов.

Доминирующие половые подходы в отечественной педагогике «морально устарели» и не отвечают запросам современных женщин и мужчин, т.к. ориентируют на патриархатные правила жизни. Содержание и форма реализации полового образования должны быть новыми, адаптированными к современным условиям российской жизни. Социальные изменения, затронувшие разные аспекты человеческого существования, требуют выработки новых моделей и правил поведения.

Современные женщины показали, что они не хуже мужчин способны выполнять их традиционные роли, а подрастающие мужчины могут проявлять себя и в тех сферах человеческой жизни, которые им наиболее близки по духу и социальным возможностям.

Целью гендерного образования является преодоление гендерных стереотипов, воспитание активной жизненной позиции, как у мальчиков, так и у девочек. Оно ориентировано на формирование андрогинной личности, то есть личности, в которой присутствуют как феминные, так и маскулинные качества.

Гендерный подход в обучении можно рассматривать как переосмысление способов и методов подачи учебной информации в контексте значимо-

сти определенной учебной дисциплины через призму женского и мужского восприятия. Например, учет гендерных особенностей учащихся конкретного коллектива определяет различные стили изложения нового материала. Учитель, ориентируясь на какую-либо гендерную группу, может упрощать либо усложнять материал, что будет способствовать принятию его данной группой учащихся; а применение учебной беседы, в ходе которой ученики самостоятельно формулируют вопросы и высказывают свои предположения о путях решения тех или иных проблем, привлечет внимание другой гендерной группы. Организация учебного процесса с учётом гендерного подхода даёт возможность создать условия для обеспечения базового уровня подготовки, а также для усвоения материала на более высоком уровне для учащихся, проявляющих интерес и способности к предмету; для развития логического мышления, коммуникативных, организационных и творческих способностей. Обучение не может ограничиться только регламентированными рамками, оно должно постоянно дополняться и модифицироваться, в том числе в зависимости от гендерных особенностей. Иначе говоря, учащимся должна быть предоставлена некоторая свобода выбора, обусловленная их индивидуальностью.

«Современное общество несовместимо с жесткой гендерной стратификацией, социальные роли, профессии и т.п. становятся все более гендерно нейтральными. Дифференцировать по половому признаку содержание образования, не изменив существующей системы общественного разделения труда, невозможно, а методы обучения тесно связаны с его содержанием (математика и домоводство преподаются по-разному). Гендерная педагогика, о которой у нас часто говорят, не понимая сути дела, ориентирована не на увековечивание и возрождение традиционных нормативов, а на их изменение» [3].

В нашей стране гендерным педагогическим исследованиям не уделяется должного внимания, хотя за рубежом это уже сложившееся направление в педагогике и с определенными традициями и опытом. «К сожалению, пока приходится констатировать, что наша современная система образования остается безразличной к полоролевым особенностям своих воспитанников» [6, с. 142]. Доминирование в современной школе принципа «бесполой» педагогики искажает характерные для пола личностные особенности. Отечественные гендерные исследования слабо представлены в разработке модернизации содержания и формы российского образования. «Бесполой» отечественная педагогика не способна осуществить переход на сопоставимую с мировой систему показателей качества и стандартов образования. Только с учетом гендерного подхода возможно достижение не только главной цели реформ – готовности и способности молодых людей нести личную ответственность, как за собственное благополучие, так и благополучие общества, но и такой цели, как формирование толерантности, умение вести диалог, искать и находить компромиссы.

**Список литературы:**

1. Гендерная педагогика и гендерное образование в странах постсоветского пространства: сб. материалов Международной летней школы. – Иваново: Издательство «Ивановский государственный университет», 2002. – 294 с.
2. Ерохина Л.Л. и др. Гендерология и феминология: учеб. пособие. – М.: Наука, 2009. – 384 с.
3. Кон И.С. Совместное и раздельное обучение: научно-теоретические основы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.pseudology.org/Kon/Zametki/SovmestnoeObuchenie.htm](http://www.pseudology.org/Kon/Zametki/SovmestnoeObuchenie.htm) (дата обращения: 05.04.2011).
4. Костикова И.В. Введение в гендерные исследования: учеб. пособие для студентов вузов. – М.: Аспект Пресс, 2005. – 248 с.
5. Новиков А.М. Основания педагогики. – М.: Эгвес, 2010. – 208 с.
6. Чекалина А.А. Гендерная психология. – М.: Ось-89, 2009. – 240 с.
7. Ярская-Смирнова Е. Р. Гендерное неравенство в образовании: понятие скрытого учебного плана // Гендерные исследования. – М., 2001. – № 5. – 36 с.

## **МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВАЯ ТЕХНОЛОГИЯ КАК ВАРИАНТ СНИЖЕНИЯ УРОВНЯ СТРЕССОВЫХ СИТУАЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ**

**© Сироткина Г.М.\***

Балабановский филиал Московского государственного  
гуманитарного университета им. М.А. Шолохова, г. Балабаново

В статье описывается ведущий замысел и главные принципы модульно-рейтинговой системы. Кроме того, в статье приведены результаты экспериментальных исследований внедрения модульно-рейтинговой системы в школе.

То, что вы были вынуждены открыть сами, оставляет  
в вашем уме дорожку, которой вы можете снова воспользоваться, когда в этом возникнет необходимость.

*г. Лихтенберг, Aphorismen, Berlin, 1902-1906*

В уставе Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) здоровье определяется как состояние полного физического, душевного и социального благополучия человека, а не только отсутствие у него болезней и физических дефектов. Следовательно, общее здоровье человека может про-

---

\* Старший преподаватель кафедры Прикладной информатики и математики.

являться в двух взаимосвязанных формах: психофизиологическое и социально-психологическое здоровье.

В качестве критериев соматического здоровья ВОЗ предлагает рассматривать следующие показатели:

- структурная и функциональная сохранность органов и систем организма человека;
- свойственная организму человека индивидуально достаточно высокая приспособляемость к изменениям в типичной для него природной и социальной среде;
- сохранность привычного позитивного самочувствия.

В качестве критериев социально-психологического здоровья человека ВОЗ рассматривает:

- осознание и чувство непрерывности, постоянства и идентичности своего физического и психического «Я»;
- чувство постоянства и идентичности переживаний в однотипных ситуациях;
- позитивная критичность к себе и собственной деятельности;
- способность управлять своим поведением;
- способность позитивно планировать свою жизнедеятельность и реализовать этот план;
- способность изменять способ поведения в зависимости от смены жизненных обстоятельств и ситуаций.

Связующим элементом для двух форм здоровья и необходимым условием для их целостного гармонического развития становится индивидуальный стиль жизнедеятельности человека. Негативные изменения индивидуального стиля жизнедеятельности приводят к различным формам проявления нездоровья (от соматических до психических и личностных), которые со временем могут принять хронический характер.

Самый важный этап в формировании здоровья как системы, по мнению экспертов ВОЗ, приходится на подростковый возраст. Основная причина нарушения здоровья (в различных его формах) в подростковом возрасте – эмоциональные стрессы, которые сопровождают переход из детского состояния во взрослое. Кроме того, на современных подростков дополнительным тяжелым бременем ложатся стрессы, обусловленные внешним окружением и связанные с тем, что общество переживает переходный период в своем развитии.

Сложившаяся система обучения школьников, на наш взгляд, сильно устарела и требует определенной модернизации.

Прежде всего, эта система носит нормативный характер, а не императивный. Ученик читает, учит, готовит домашние задания (в лучшем случае) потому, что он должен, обязан это делать. И если ребенок остается пассивным изо дня в день, из недели в неделю, то развитие его познавательных

способностей ограничивается лишь простым воспроизведением содержания предмета. В этом случае и учитель идет «проторенными тропами», задает стереотипные вопросы, направленные на воспроизведение материала. В результате большая часть учеников, зачастую, не понимает того, что слышит, читает. Кроме того, занимаясь «рутинной» работой, школьники теряют свое физическое здоровье.

Во-вторых, привычная оценочная ежедневная система практически изживает себя, внося в учебный процесс тревожность, страх и нервозность детей, формирует у них негативную критичность к себе, собственной деятельности и ее результатам, не позволяет грамотно планировать свою жизнедеятельность, реализовать свои планы.

По нашему мнению, для решения этих проблем стоит уделить особое внимание модульно-рейтинговой технологии обучения.

*Ведущий замысел* модульно-рейтинговой системы заключается в создании в классном коллективе комфортной атмосферы обучения, побуждающей интерес учащихся к реализации потребности стать самим собой, проявлению и развитию своих способностей в индивидуальной и коллективной работе, овладению умениями и навыками самоанализа, самоорганизации и саморефлексии.

*Главным целевым ориентиром* системы является содействие саморазвитию и самовыражению.

Достижение такой цели возможно, если будут решены следующие *задачи*:

- побудить интерес ребенка к предмету;
- гибкая система оценивания позволяет развивать индивидуальность ребенка;
- внимательно и бережно относиться к проявлениям индивидуальности ребенка, поддерживать и обеспечивать ее становление;
- пробудить у ученика интерес к самому себе, помочь в адекватной самооценке и чувстве самоуважения.

При совместной работе учителя-предметника, классного руководителя и родителей решение этих задач возможно лишь в случае осознания и принятия таких ценностей, как:

- *свобода* (реализация права выбора одного из вариантов оценивания его работы в соответствии с личной ответственностью за выполнение принятого решения);
- *требовательность к себе* (это путь познания и развития себя, достижения намеченных целей);
- *оптимизм* (уверенность в себе, своих силах, возможностях);
- *любопытность* (стремление все знать и всему научиться);
- *человеколюбие* (сочувствие, сострадание, взаимопонимание);
- *сотворчество* (построение индивидуальной и коллективной работы на основе единых устремлений учащихся и их родителей).

С методической точки зрения модульно-рейтинговая технология выполняет две функции: *средства управления* учебным процессом (реализуется через модульную структуру курса) и *система контроля* (которая основывается на оценивании всех видов учебной работы с учетом качества и своевременности выполнения).

*Основная цель программы:*

1. снижение уровня тревожности школьников;
2. повышение уровня обученности учащихся, а в дальнейшем и уровня качества знаний.

Наше исследование проводилось на базе школы МОУ «СОШ № 4 г. Боровск-1». В исследовании принимали участие учащиеся 10-11 классов при изучении курса «Алгебры и начал анализа». Всего был продиагностирован 61 испытуемый. В 2009 г. в 11 А классе – 12 чел., в 11 Б классе – 15 чел., в 10 классе – 4 чел., в 2010 г. в 10 А классе – 15 чел., в 10 Б классе – 11 чел., в 11 классе – 4 чел. В реализации модульно-рейтинговой программы принимают участие учащиеся, их родители и учителя МОУ «СОШ № 4 г. Боровск-1».

Цель экспериментального исследования: определить влияние модульно-рейтинговой системы обучения на эмоциональное состояние учащихся, статистически показать преимущества внедрения модульно-рейтингового обучения.

В ходе исследования были использованы следующие методики: проективная методика для диагностики А.М. Прихожан и Торронса, тест школьной тревожности Филипса, шкала явной тревожности адаптированная А.М. Прихожан, U-критерий Манн-Уитни, T-критерий Сьюдента для выяснения итоговой корреляции.

Результаты констатирующего и формирующего экспериментов, а также и результаты статистического эксперимента позволяют сделать вывод о том, что модульно-рейтинговое обучение позволяет не только проверить знания учащихся по теме, но и снизить уровень тревожности школьника, при этом сохранив здоровье ребенка. Уровень тревожности после проведения эксперимента снизился, положительный сдвиг в корреляционных измерениях дает возможность нам утверждать, что модульно-рейтинговая системы позволяет повысить уровень обученности, а в дальнейшем и качество знаний.

Опрос, проведенный среди школьников, показал, что подростки научились самостоятельно выстраивать стратегию своей накопительной системы, стараются больше участвовать во внешкольных мероприятиях, аккуратнее относятся к выполнению домашней работы, ответственно изучают теоретический материал.

Итак, модульно-рейтинговое обучение позволяет сформировать у старшеклассников положительную мотивацию учения, навыки самоконтроля и адекватной самооценки учебных достижений, обеспечить достижение учениками высоких показателей в овладении знаниями, умениями, навыками, снизить уровень их оперативной (ситуативной) тревожности во время текущего, итогового и государственного контроля.

**Список литературы:**

1. Востриков Л.Н. О модульном преподавании алгебры в IX классе // Математика в школе. – 2001. – С. 6-94.
2. Курс на развитие / Сост. Н.В. Никулина, Э.К. Ахмадишина. – Калуга, 2009.
3. Пойа Дж. Математическое открытие. – М., 1970.
4. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб., 1996.
5. Аврутина Е.Ф., Петухова Л.С. Модульный внутришкольный контроль на рефлексивной основе по математике: методич. пособие. – К.: 1997. – 301 с.
6. Мозг на 100 %. Интеллект. Память. Креатив. Интуиция. Интенсивтренинг по развитию суперспособностей. – М., 2009. – 334 с.
7. Никулина Н.В., Иванова Т.В. и др. Мониторинг инноваций в образовании калужской области: исследования и результаты. – Калуга, 2008.
8. Науменко Ю.В. Рейтинговая система оценивания и школьный стресс // Педагогическая диагностика. – 2006. – № 4.
9. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. – 2006. – 198 с.

## **СОЦИАЛЬНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ**

**© Стенина Т.Л.\***

Ульяновский государственный технический университет, г. Ульяновск

В статье доказывается объективность обоснования социального проектирования как педагогической технологии, цель которой – становление проектной культуры студентов, и ее согласованность с принятым в науке понятием «технология».

Анализ состояния инновационной социальной среды регионов, а также состояния реализации молодежных инициатив подтверждает актуальность подготовки квалифицированных кадров, способных к генерации новых проектных идей и воплощения их в реальность методом социального проектирования.

Основой становления проектной культуры студентов является готовность к самостоятельной проектной деятельности, определяющая степень их компетентности, знания, способности, личностные качества, которыми должен обладать студент, обладающий развитой проектной культурой.

---

\* Проректор по работе с молодежью, доцент кафедры «История и культура», кандидат педагогических наук.

Следует подчеркнуть, что процесс становления проектной культуры студентов, следуя логике основной образовательной программы, проходит через фазы адаптации, стабилизации и творческого преобразования.

Рассматриваемая педагогическая технология социального проектирования позволяет организовать процесс восхождения студентов к проектной культуре более высокого по сравнению с начальным уровня. Отличительной особенностью указанной педагогической технологии является не передача информации, а ее добывание в процессе активного отношения к преобразованию действительности. Важным является то, что новые знания даются не для просто для усвоения, а для поиска решения проблемы.

Научный интерес к педагогическим технологиям продиктован необходимостью обоснования и реализации эффективных способов достижения педагогической цели.

Становление категории «педагогическая технология» в науке ведет отсчет от понимания технологии как использования различных технических средств обучения, технологического подхода к построению обучения (программного обучения) к трактовке данного понятия как способа оптимизации учебного процесса на основе психологии, инноваций в образовании, новейших достижений науки.

В процессе углубления педагогических исследований технология стала рассматриваться как целостный процесс постановки целей, их реализации, управления и контроля. В реферируемых педагогических исследованиях педагогическая технология понимается по-разному: как проект учебно-воспитательного процесса, как модель этого процесса, как закономерности и принципы его организации, как система учебно-воспитательного процесса, как сам процесс, как методы, средства, операции, способы, приемы, условия, формы организации учебно-воспитательного процесса и т.п.

В отечественных публикациях исследуемая категория представлена в различных дефинициях, например, как технология образования, (обучения); в образовании; образовательная; педагогическая.

В самых общих чертах педагогическая технология рассматривается как совокупность (определенных) процессов, научное описание (каких-либо) способов педагогической деятельности.

Так, Б.Т. Лихачев определяет педагогическую технологию как «совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный подбор и компоновку форм, методов, способов, приемов, воспитательных средств (схем, чертежей, диаграмм, карт). Технологическими образованиями обеспечивается возможность достижения эффективного результата в усвоении учащимися знаний, умений и навыков, развития их личностных свойств и нравственных качеств в одной или нескольких смежных областях учебно-воспитательной работы. Технология есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса» [1].

По мнению В.И. Андреева педагогическая технология – это «система проектирования и практического применения адекватных данной технологии педагогических закономерностей, целей, принципов, содержания, форм, методов и средств обучения и воспитания, гарантирующих достаточно высокий уровень их эффективности, в том числе при последующем воспроизведении и тиражировании» [2, с. 219].

Таким образом, цитируемые авторы под педагогической технологией понимают систематический метод планирования, применения и оценивания всего процесса обучения и усвоения знаний путем учета человеческих и технических ресурсов и взаимодействия между ними для достижения более эффективной формы обучения и воспитания. В данном обобщенном понятии подчеркиваются и содержательная, и процессуальная составляющие искомого понятия.

Мы согласны с определением, данным Н.М. Борытко [3] и рассматриваем педагогическую технологию как целенаправленную и эффективную деятельность по управлению образовательным процессом, направленным на достижение положительной динамики в развитии конкретного качества обучающихся, в данном случае – проектной культуры личности студентов.

В контексте становления проектной культуры студентов педагогическая технология является функциональной системой организационных способов алгоритмизированного управления учебно-познавательной и практической деятельностью студентов, упорядоченной совокупностью действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих достижение прогнозируемого и диагностируемого результата в изменяющихся условиях образовательного процесса. Вместе с тем, реализация педагогической технологии не может обойтись без предвидения различных вариантов развития образовательной ситуации, изменений в алгоритме и упорядочении звеньев педагогического процесса.

Нам также представляется важным отметить, что разработанная педагогическая технология социального проектирования несет в себе и черты воспитательной технологии, так как ориентирована на специально организованное, целенаправленное и управляемое взаимодействие коллектива преподавателей и студентов с целью становления проектной культуры и социальной зрелости последних, как обобщенных результатов становления личности.

Очевидно, что основные положения разработанной технологии обусловлены задачами моделирования процесса становления проектной культуры студентов:

- раскрытие сущности и содержания проектной культуры;
- изучение и анализ опыта проектной деятельности в молодежной среде;
- выявление социально-значимых проблем, волнующих студентов и выделенных ими в качестве направления проектной деятельности;
- раскрытие вариативных путей, форм и средств в становлении проектной культуры студентов;

- разработка диагностических процедур оценки формирующегося качества личности.

Рассматривая социальное проектирование как педагогическую технологию, мы, вслед за Г.В. Селевко, выделяем в ней две базовые составляющие: проектирование и реализацию [4].

Проектирование педагогического процесса содержит методологическую часть (концептуальная основа, цель, содержание учебного материала) и методическую (процессуальная часть, методы и формы взаимодействия субъектов образовательного процесса, диагностика результатов). В свою очередь, реализация педагогической технологии – это педагогическая деятельность в неповторимой педагогической ситуации, в изменяющихся условиях протекания педагогического процесса. Иными словами, на уровне проектирования педагогическая технология должна быть универсальной, отвечающей требованию воспроизводимости, а на уровне реализации – авторской, детерминированной условиями протекания педагогического процесса, ценностными ориентациями его субъектов.

Разработанная нами педагогическая технология социального проектирования воспроизводит и транслирует определенные приемы, методы, техники, применение которых позволяет получать стабильные позитивные результаты, а также позволяет реализовать возможности оперативной обратной связи и педагогической коррекции в процессе становления проектной культуры студентов за счет педагогических процедур контроля и диагностики. Освоение студентами технологии опирается на адекватное социально-педагогическое и акмеолого-развивающее обеспечение образовательного и воспитательного процессов в вузе и взаимосвязано с направлениями социокультурной деятельности студентов в обществе.

Технология социального проектирования представлена как интегрированный комплекс взаимосвязанных техник и приемов, объединенных единой педагогической целью. Согласно критерию технологичности данная технология обладает способностью к воспроизведению в разнообразных педагогических ситуациях. В свою очередь, преемственность и завершенность педагогического процесса обеспечивается поэтапным освоением технологии.

### **Список литературы:**

1. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций: учеб. пособие – 4-е изд. – М.: Юрайт, 1999. – 522 с.
2. Андреев В.И. Педагогика высшей школы (инновационно-прогностический курс). – Казань.: Центр инновационных технологий, 2008. – 495 с.
3. Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности: монография / Научн. ред. Н.К. Сергеев. – Волгоград: Перемена, 2001.
4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие. – М.: Народное образование, 1998.

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ

© Юрченко М.Т.\*

Лицей № 2, г. Мурманск

Статья посвящена развитию познавательной активности учащихся в профильной школе.

Ключевой проблемой в решении задачи повышения эффективности и качества учебного процесса является выявление педагогических возможностей в обучении и активизация учебной деятельности школьников. Ориентация на формирование самосозидающей личности обучающегося, способной к самоопределению и свободному развитию [1] побуждает учителя к постоянному выявлению и созданию психолого-педагогических и организационно-педагогических условий, необходимых для полного раскрытия познавательного потенциала учащихся, обеспечения их самовыражения на рефлексивной основе. Основная нагрузка по формированию условий для повышения эффективности и качества обучения школьников в настоящее время легла на плечи педагогов. Поэтому так важно своевременно выявить те качества учащихся, которые в первую очередь влияют на повышение познавательной активности в профильной школе.

По мнению Т.И. Шамовой «познавательная активность рассматривается как качество деятельности личности, которое проявляется в отношении ученика к содержанию и процессу деятельности, в стремлении его к эффективному овладению знаниями и способами деятельности за оптимальное время, в мобилизации нравственно-волевых усилий на достижение учебно-познавательных целей» [5].

Структура познавательной активности включает три компонента: мотивационный, содержательно-операционный, волевой. Мотивационный компонент включает в себя потребности, мотивы, интересы, то есть все то, что обеспечивает включение обучающегося в процесс активного учения и поддерживает эту активность на протяжении всех этапов учебного познания. Содержательно-операционный компонент включает владение учащимися системой ведущих знаний и способов учения. Волевой компонент связан с преодолением трудностей в процессе приобретения знаний, особенно на этапе их применения [4].

Можно выделить три уровня познавательной активности учащихся:

1. репродуктивная (воспроизводящая) активность – все действия происходят по указанию учителя, характеризуется стремлением обу-

---

\* Заместитель директора по учебно-воспитательной работе.

чающегося понять, запомнить и воспроизвести знания, овладеть способом применения знания по образцу, неустойчивостью волевых усилий обучающегося;

2. поисковая (интерпретирующая) активность определяется эпизодическим стремлением к самостоятельному поиску ответа на заинтересовавший его вопрос, наличием познавательного отклика личности, «проявляющей инициативу в познании, стремление знать, интерес к учению»;
3. творческая активность характеризуется стремлением обучающегося проникнуть глубоко в сущность явлений и их взаимосвязей и найти для этой цели новый способ решения проблемы, стремлением применить знания в новой ситуации, которая вплотную подводит его к познавательной самостоятельности [6].

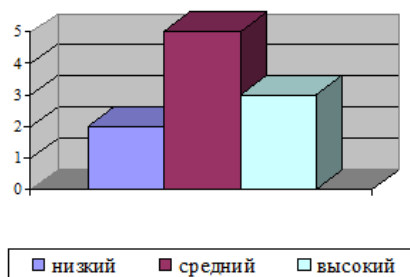


Рис. 1. Уровень познавательного интереса

При определении уровней развития познавательного интереса учащихся профильной школы мы опирались на следующие показатели: уровень познавательной активности, волевые и эмоциональные проявления учащихся в процессе учебной деятельности и за ее пределами [7]. Нами обнаружено три уровня развития познавательного интереса учащихся 10-х классов: низкий – в структуре мотивации учения познавательный интерес стоит на последней ступени, средний – познавательный интерес как мотив учения занимает срединное место в структуре мотивации, высокий – сильный, глубокий и устойчивый познавательный интерес, который выступает как стержневой мотив учебной деятельности. Причем около 20 % учащихся обнаружили низкий уровень, 50 % – средний, 30 % – высокий. Данные результаты были получены в ходе констатирующего наблюдения за учащимися, обучающимися в ресурсном центре при нашем лицее.

Для решения поставленной проблемы нами был определен комплекс педагогических составляющих, реализация которых, на наш взгляд, способствует эффективности процесса активизации познавательной активности учащихся в профильной школе:

- использование элементов новых педагогических технологий, реализующих поэтапное, последовательное и комплексное включение учащихся в различные виды познавательной самостоятельности, в том числе, носящие проектный и исследовательский характер [3];
- практика нетрадиционных учебных занятий; создание условий, направленных на развитие мотивационной сферы и личностных качеств учащихся.

Дифференциация обучения – важная задача современной школы. Она позволяет реализовать многообразие образовательных траекторий, способствует индивидуализации обучения, развитию познавательной активности обучаемых, выбору профессионального пути. В настоящее время в старшей школе реализовано профильное обучение. В выбранных профилях предмет «Математика» может быть представлен на двух уровнях – базовом или профильном. Базовый уровень преподавания предмета ориентирован, в основном, на формирование общей культуры и в большей степени связан с мировоззренческими, воспитательными и развивающими задачами общего образования и задачами социализации. Профильный уровень выбирается исходя из личных склонностей, потребностей учащегося и ориентирован на его подготовку к последующему профессиональному образованию или профессиональной деятельности. Дифференциация курса обучения математике может быть связана, во-первых, с методическими различиями в изложении одного и того же материала, и, во-вторых, с реальными различиями в содержании дифференцированных курсов по выбору [2].

Направления дифференциации содержания курсов определяются нами применительно к предметным областям, являющимися ведущими для каждого конкретного направления специализации обучения в классе. Так, например, в классах с углубленным изучением экономики – курс «Математика в экономике», информатики – курс «Математическая логика». Отметим и то, что профильная дифференциация может сочетаться с уровневой дифференциацией, например, курс «Математическая логика» может быть разбит на уровни – «Введение в математическую логику» и «Математическая логика: базовый уровень», которые могут использоваться в зависимости от уровня предварительной подготовленности учащихся.

### **Список литературы:**

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г.: приложение к приказу Минобразования России от 11.02.2002 № 393.
2. Лапчик М.П., Семакин И.Г., Хеннер Е.К. Методика преподавания информатики: учеб. пособие для студ. пед. вузов / Под общей ред. М.П. Лапчика. – М.: Академия, 2001.
3. Образовательный процесс в начальной, основной и старшей школе: рекомендации по организации опытно-экспериментальной работы. – М.: Сентябрь, 2001.

4. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2002.
5. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. – М.: Педагогика, 1982.
6. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: учеб. пособ. для студ. пед. институтов. – М.: Просвещение, 1979.
7. Щукина Г.И. Методы изучения и формирования познавательных интересов учащихся. – М.: Педагогика.

## **Секция 4**

# ***СОВРЕМЕННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ***

# **ПРОБЛЕМЫ ПРИМЕНЕНИЯ ТРАДИЦИОННОЙ НАГЛЯДНОСТИ И ТЕХНОЛОГИЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ ВИЗУАЛИЗАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ**

**© Баландина И.В.\***

Шадринский государственный педагогический институт, г. Шадринск

В истории педагогики большое место уделяется идее наглядности. Известно, что принцип наглядности научно оформлялся одним из первых. К наглядности обращались и тогда, когда не существовало письменности и даже самой школы. В школах Египта, Греции, Китая, Рима и Древней Руси применяли наглядные пособия, облегчающие учение. В обоснование принципа наглядности в разное время внесли существенный вклад Т. Кампанелла, Т. Мор, Ф. Рабле.

Первым ученым, кто обобщил эмпирический опыт предшественников и впервые теоретически обосновал и подробно раскрыл принцип наглядности, был Я.А. Коменский. Он понимал наглядность как привлечение всех органов чувств к лучшему восприятию вещей и явлений. Дальнейшая разработка теоретических положений принципа наглядности и их проверка в практике обучения тесно связаны с именами И.Ф. Гербарта, Ф.А. Дистервега, М.В. Ломоносова, Р. Оуэна, И.Г. Песталоцци, Н.И. Пирогова, Ж.-Ж. Руссо, К.Д. Ушинского, а в наше время Л.В. Занкова и других. Обобщив опыт предшественников, они отвели наглядности надлежащее место в процессе обучения; видели в ней одно из условий, которое обеспечивает получение учащимися полноценных знаний, развивает их логическое мышление.

Реализация принципа наглядности в традиционном обучении во многом зависит от наличия и качества дидактических материалов и технических средств, владения учителем (преподавателем) навыками их использования, от созданных в образовательных учреждениях условий для изготовления пособий, схем, слайдов, фотографий, демонстрации кино- и видеофильмов, использования телевидения и других средств наглядности.

Существует большое количество классификаций средств традиционной наглядности, которые позволяют сделать вывод о многообразии применяемых в процессе обучения ее видов и форм.

Однако, сегодня в своей работе учитель сталкивается с рядом проблем, связанных с применением наглядных материалов:

1. Отсутствия материальной базы наглядности: карты устарели, тематические картины практически не выпускаются, диафильмы не актуальны и т.д.

---

\* Ассистент кафедры Прикладной информатики и экономики.

«В настоящее время можно говорить и об «умирании» традиционных экранно-звуковых средств обучения, выпуск которых профессиональными студиями практически приостановлен» [2, с. 3]. С мнением Е.А. Бондаренко в данном вопросе можно только согласиться.

2. Используемые в процессе обучения традиционные наглядные средства обучения ориентированы в основном на пассивный, зрительный характер усвоения информации.

По мнению И. Исаева, В. Сластенина, Е. Шиянова современное обучение с широким привлечением в учебный процесс наглядности – «это пассивно-созерцательное обучение, занимающее и в настоящее время большое место в традиционной школе» [5, с. 182].

3. Традиционные методы наглядного представления учебной информации накладывают определенные ограничения на изучаемый материал за счет невозможности отображения некоторых явлений, процессов, свойств. Из-за этого средства наглядности не дают полного представления о новом, изучаемом материале.

По мнению В.Д. Шадрикова принципиально новые возможности в плане наглядного представления теоретических знаний и решении проблем традиционной наглядности «дают информационные технологии, позволяющие наглядно представлять скрытые от непосредственного восприятия сущностные законы и закономерности познаваемого» [6, с. 61-62].

Бабичев Н.В. считает, что «визуальная виртуальная информация является более яркой, обладает возможностью масштабирования, а включение анимации делает ее более динамичной. Электронные наглядные средства обучения позволяют продемонстрировать разнообразные процессы, трудные для умозрительного восприятия, и проиллюстрировать абстрактные понятия, сложные для понимания» [1, с. 82].

Одной из функциональных возможностей средств информационно-коммуникационных технологий выделяют *компьютерную визуализацию информации, под которой мы понимаем процесс перевода абстрактно-логической информации в наглядно-образную с помощью ИКТ.*

В условиях насыщенной информационно-коммуникационной среды принцип наглядности является ведущим и предъявляет определенные требования к учебным материалам, которые приобретают новые качества.

Анализ литературы позволил выделить ряд преимуществ в использовании наглядных материалов, изготовленных с помощью технологий компьютерной визуализации:

1. высокий уровень наглядности предлагаемого материала: позволяет демонстрировать весьма тонкие оптические эффекты, ранее недоступные для показа;
2. позволяют увидеть, к чему приводят даже незначительные изменения параметров модели и наглядно иллюстрируют свойства различных процессов и явлений;

3. возможность моделирования в режиме реального времени;
4. возможность задействовать в процессе обучения несколько систем восприятия;
5. возможность интерактивного диалога.

По мнению Т.С. Панина обучающие средства, созданные с использованием компьютерных интерактивных средств и устройств «обеспечивают непрерывное диалоговое взаимодействие пользователя с компьютером, дают возможность учащимся управлять процессом обучения, регулировать скорость изучения материала, возвращаться на более ранние этапы и т.п.» [4, с. 30].

Компьютер позволяет вычленить главные закономерности изучаемого предмета или явления, рассмотреть его структуру и детали. Различные формы представления объекта могут сменять друг друга и по желанию обучаемого, и по команде программы, чередуя или используя одновременно образное, аналитическое, языковое представления. Это позволяет, согласно задачам обучения, как уплотнить информацию об изучаемом объекте, так и расширить ее. Процессы, моделируемые компьютером, могут быть разнообразными по форме и по содержанию, относиться к физическим, социальным, историческим, экологическим и другим процессам. Информационные и коммуникационные технологии значительно расширяют возможности зрительного восприятия, в том числе восприятие невидимого [3, с. 3]. Согласимся с мнением В.Г. Кинелева в данном вопросе.

Несмотря на вышеперечисленные преимущества у учителей в процессе подготовки и применения наглядности с помощью технологий компьютерной визуализации также возникает ряд проблем.

1. техника (интерактивные доски, проекторы и т.д.), которая поступила и поступает в школы, не используется на должном уровне;
2. недостаточность методического материала для «загрузки» новой техники;

Это, в первую очередь, связано с недостаточным уровнем подготовки учительского состава к применению технологий компьютерной визуализации.

3. большое количество информационных программных и технических средств для использования технологии компьютерной визуализации. Учителю сложно сориентироваться в выборе необходимых ему средств для использования в учебном процессе;
4. проблема отсутствия полного комплекта наглядности для охвата всех изучаемых тем, в рамках одной дисциплины. Учителю приходится осуществлять конструирование своего курса, используя наглядные материалы, созданные разными авторами.

В подтверждение вышеизложенных позиций нами было приведено анкетирование учителей школ города Шадринска и Шадринского района с целью выяснить содержание и необходимость подготовки будущих учителя-

лей технологии компьютерной визуализации. В анкетировании приняло участие 50 респондентов, из них учителей информатики 22 респондента, учителей-предметников – 28 респондентов.

По результатам проведенного анкетирования нами были сделаны следующие выводы:

1. большинство (84 %) опрошиваемых считают свою подготовку в вопросах использования технологий компьютерной визуализации недостаточной;
2. учителя неудовлетворенны состоянием наглядности по своему предмету (79 %) и осуществляют поиск подобных средств (83 %);
3. многими учителями (81 %) отмечается потребность в самостоятельной разработке наглядных пособий с помощью технологий компьютерной визуализации.

Результаты анкетирования позволили сформулировать основные направления в разработке методических материалов для подготовки будущих учителей применению технологии компьютерной визуализации.

Результаты анкетирования позволили сформулировать основные направления в разработке методических материалов для подготовки будущих учителей к применению технологии компьютерной визуализации.

Для осуществления подготовки будущих учителей к применению технологии компьютерной визуализации нами было разработано:

1. курс лекционных занятий по основам компьютерной визуализации в рамках дисциплины «Информационные и коммуникационные технологии в образовании»;
2. разработан лабораторный практикум для аудиторной и самостоятельной работы в рамках вышеназванной дисциплины;
3. определены эргономические и дидактические требования, предъявляемые к наглядным материалам, разработанным с помощью технологий компьютерной визуализации;
4. разработана тематика профессионально-ориентированных проектов и методические рекомендации по их выполнению;
5. разработана система тестов по определению начальных знаний и организации текущего контроля по изучаемым дисциплинам;
6. разработаны и внедрены в учебный процесс методические рекомендации для преподавателей по применению учебных материалов в профессиональной деятельности.

Разработанные материалы активно используются (2009-2011 гг.) в учебном процессе ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт» при подготовке учителей.

### **Список литературы:**

1. Бабичев Н.В., Водостоева Е.Н., Масленикова О.Н., Соколова Н.Ю. Роль и значение интерактивных наглядных пособий в системе современ-

ного биологического образования // Информатика и образования. – 2008. – № 9. – С. 82-84.

2. Бондаренко Е.А., Журин А.А., Милютин И.А. Технические средства обучения в современной школе: пособие для учителя и директора школы / Под. ред. А.А. Журина. – М.: ЮНВЕС, 2004. – 416 с.

3. Кинелев В.Г. Образование для формирующегося информационного общества // Информатика и образование. – 2004. – № 5. – С. 2-19.

4. Панина Т.С., Вавилова Л.Н. Интерактивное обучение // Образование и наука. – 2007. – № 8. – С. 29-38.

5. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2002. – 576 с.

6. Шадриков В.Д. Информационные технологии в образовании: плюсы и минусы // Высшее образование в России. – 2009. – № 11. – С. 61-65.

## **ВИРТУАЛЬНЫЕ ЛАБОРАТОРНЫЕ РАБОТЫ В ОБРАЗОВАНИИ**

**© Евтушенко К.Н.<sup>\*</sup>, Корнаков Д.С.**

Тульский государственный университет, г. Тула

В статье рассмотрены вопросы создания и использования виртуальных лабораторных работ в различных формах обучения и порядок их приёма.

В современной системе высшего образование с каждым годом усиливается роль самостоятельной работы студента в процессе обучения. Он в свою очередь может изучить весь объем материала, заявленного учебным планом. Вдобавок к этому, он даже может отчитаться за изученный материал, не выходя из дома посредством Всемирной сети. Такой принцип используется в Интернет-институте ТулГУ.

Однако существует такой раздел работ, который до настоящего времени мог проводиться только при личном присутствии студента в аудитории. Речь идет о лабораторных работах, встречающихся в большом количестве на технических направлениях. К сожалению, каждый семестр появляются студенты, которые в силу тех или иных причин не выполнили эти обязательные в учебном процессе работы. И создаются ситуации, что студент и хочет пройти эти «лабораторки», но преподавателю это не интересно, так как эти часы учебной нагрузки не входят в его индивидуальный план и соответственно не оплачиваются. Это дает толчок для неприятных моментов, встречающихся у нас в стране.

---

<sup>\*</sup> Исполняющий обязанности начальника отдела технической поддержки Интернет-института.

В рамках организации работ по отработке указанных видов учебной нагрузки и в тоже время для исключения коррупционной составляющей Интернет-институт ТулГУ начал подготовку к производству нового класса лабораторных работ – виртуальных.

Самым первым шагом для новой работы было определение целевой аудитории. В нее попадают все студенты всех форм обучения, имеющие ПК. Аудитория обширная и требовательная.

Поэтому следующим шагом стало создание методической базы для каждой лабораторной работы. В нее входят:

- теоретический материал;
- видео-инструкция по выполнению работы с текстовым дубляжом и пояснениями;
- программа проверки работы.

В теоретические материалы входят такие данные как, краткие научные сведения, цель работы, порядок ее выполнения, указания по оформлению и заполнению отчета.

Теоретический материал оформляется в соответствии с требованиями оформления и наработками Интернет-института, снабжается цветными графическими материалами на основе данных, предоставляемых автором указаний.

Видеоинструкция – это процесс выполнения реальной лабораторной работы, исполненной как на дорогостоящем, так и на оборудовании, представляющем опасность для здоровья студентов, заснятый на видеокамеру с использованием наиболее информативных ракурсов. Здесь показываются те моменты и крупные планы, на которые следует обратить внимание при выполнении виртуальной работы.

Следующий этап – сама виртуальная установка, с которой предстоит работать учащемуся. Должны быть применены все навыки, технологии и умения, чтобы виртуальная установка максимально повторяла реальную.

Используя виртуальную установку, студент сначала выбирает параметры, соответствующие его варианту. Затем проводит все необходимые операции и манипуляции, требуемые для выполнения работы, и в конце получает определенные численные результаты. Далее, используя формулы и алгоритмы, представленные в методических указаниях по выполнению лабораторной работы, студент заполняет бланк отчета. Здесь от него требуется записать как снятые с виртуальной установки данные, так и данные, вычисленные им самим по математическим зависимостям.

Самым ответственным вопросом в любой работе является момент ее проверки и оценки. В очном образовании до недавнего времени высшей похвалой для учащегося становился плюсики в журнале. В случае виртуальной лабораторной работы, преподаватель не участвует в процессе проверки или оценки работы. Этот процесс для различных форм обучения может отличаться.

Для студентов, использующих дистанционные образовательные технологии, предлагается использовать для проверки лабораторной работы

встроенные средства системы дистанционного обучения «Moodle» [1]. В систему заносятся правильные ответы на вопросы, решаемые в ходе выполнения лабораторной работы, с той погрешностью, которая допускается в ходе считывания данных с лабораторной установки. На основании этих ответов, система либо принимает работу, либо не принимает. При этом тьютор видит всю статистику и динамику ответов на вопросы.

Для студентов же очной и классической заочных форм обучения была разработана программа проверки лабораторных работ «E-control».

Разработанная программа проверки знаний соответствует современным требованиям обучения и не зависит от субъективных факторов контроля, поскольку он осуществляется без участия человека.

Интерфейс программы достаточно прост и удобен в использовании, при этом предусмотрена возможность его модернизации, для каждого конкретного предмета и выполняемой работы.

Он включает в себя:

- окно для ввода личных данных лица, выполняющего работу (Ф.И.О., № зачетки, № группы, № индивидуального варианта и т.п. – могут быть любыми) (рис. 1);
- окно выбора из перечня той работы, для которой необходимо провести проверку (рис. 1);
- окно для ввода ответа (рис. 2).

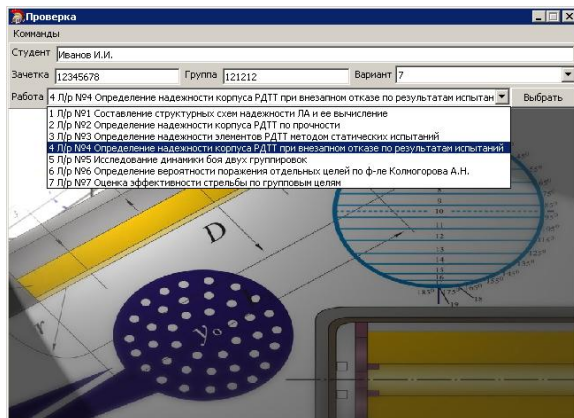


Рис. 1. Интерфейс программы проверки

После ввода ответа и нажатии кнопки «Проверить», на экране дисплея появляется окно с сообщением о зачете, либо незачете данной работы (рис. 3).

При этом, база данных программы хранит в себе все попытки студентом ввода всех ответов, как правильных, так и неправильных, что дает преподавателю возможность дифференцированной оценки каждой работы в зависимости от количества попыток (рис. 4).

**Проверка**

Команды

Студент: Иванов И.И.

Зачетка: 12345678      Группа: 121212      Вариант: 7

Работа: 5 Пр №5 Исследование динамики боя двух группировок

Проверить

Время окончания боя: 25

Выигр. сторона (в ответе X-цифра 1, Y-цифра 2): 2

Кол-во оставшихся боевых единиц оным. стороны: 10

Затраты на поражение группировки ( $C \cdot 10^{-4}$ ): 120000

Рис. 2. Окна ввода ответов

**Pcontrol**

Работа зачтена

OK

**Pcontrol**

Работа не зачтена

OK

Рис. 3. Информационные окно

Доступ к этой информации является закрытым и защищается паролем (рис. 5).

**Администрирование**

Отчеты | Редактировать

1 Пр №1

1 Пр №1 Составление структурных схем надежности ЛА и ее вычисление

SELECT attempt.\*, control.varid FROM attempt, control, labs WHERE attempt.work = control.id

Дата сдачи: 17.01.2011  
ФИО: Иванов И.И.  
Номер группы: номер зачетной книжки:  
Вариант: 1  
не зачтено  
Вероятность безотказной работы = 0,95 - не верно

Дата сдачи: 17.01.2011  
ФИО: Иванов И.И.  
Номер группы: номер зачетной книжки:  
Вариант: 1  
зачтено  
Вероятность безотказной работы = 0,979 - верно

Дата сдачи: 17.01.2011  
ФИО: Иванов И.И.  
Номер группы: номер зачетной книжки:  
Вариант: 1  
не зачтено  
Вероятность безотказной работы = 0,9 - не верно

Рис. 4. База данных ответов

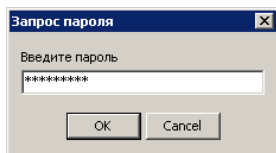


Рис. 5. Окно ввода пароля

Использование разработанной программы позволяет учащемуся выполнить работу и получить по ней зачет.

База данных разработанной программы позволяет преподавателю получить сразу всю полную информацию о каждом студенте (зачтенные / незачтенные работы, количество попыток и т.д.), что упрощает ему процедуру выставление аттестационных оценок.

Таким образом, Интернет-институт охватывает все формы обучения и позволяет не только отработать пропущенные лабораторные работы студентами-очниками, но и выполнять эти работы без посещения лаборатории студентами-заочниками. При этом снимается дополнительная нагрузка с преподавателей и происходит экономия различных ресурсов, затрачиваемых университетом на содержание лаборатории во внеурочные часы.

#### **Список литературы:**

1. Евтушенко К.Н., Митченков А.С., Сатаров А.В., Степанцов С.И. Применение системы дистанционного образования «Moodle» в рамках реализации e-learning в Тульском государственном университете // Проблемы экономики и информатизации образования: материалы VI Международной научно-практической конференции. – Тула: Тульский институт экономики и информатики, 2009. – С. 173-177.

## **НОВЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СИСТЕМЫ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ В ДОУ**

**© Захарова О.Ю.\***

Муниципальное казенное дошкольное образовательное учреждение  
компенсирующего вида «Елочка», г. Надым

Статья раскрывает задачи и содержание работы по обеспечению достижения детьми достаточного уровня навыков здоровьесбережения посредством использования развивающих компьютерных технологий.

---

\* Старший воспитатель.

Особое внимание уделяется совершенствованию системы здоровьесбережения посредством внедрения новых информационных технологий, определяется сущность программы и ее основные структурные компоненты и специфика применительно к детям указанного возраста.

Стремительное развитие техники и современных информационных технологий привело к значительным изменениям в понимании их роли в жизни общества. Закономерным процессом современного образования и развития общества в целом является постоянный рост информационных ресурсов, что создает новые проблемы для развития личности. Информация, информационные технологии начинают оказывать все большее воздействие на ребенка, состояние его здоровья. Готовность к жизни в информационном обществе, начальная компьютерная грамотность, культура пользования персональным компьютером необходимы каждому человеку. Компьютерные технологии – особое направление в работе с ребенком, которое способно помочь его развитию. Это мощная дополнительная мотивация обучения и развития, так как каждый ребенок мечтает прикоснуться к компьютеру. Использование компьютера – средство воспитания и развития творческих способностей ребенка, формирования его личности, обогащения его интеллектуальной сферы. Информационные технологии должны быть направлены на восприятие детьми существующего качества жизни как адекватного и надежного, создающего реальные возможности для удовлетворения социальных потребностей в настоящем, дающего им основания для уверенности в будущем, чувство защищенности личностных интересов в информационной среде, создаваемых в пространстве жизнедеятельности ребенка взрослыми. Информационные процессы должны нести в себе совокупность условий и факторов, воздействующих положительно на здоровье ребенка, духовно-нравственную сферу, межличностные отношения, жизненно важные интересы личности. Компьютерные технологии играют огромную роль в воспитании, образовании, культурном развитии подрастающего поколения. В связи с этим значительно актуализируется роль образовательного учреждения в формировании качеств личности, способствующих соответствию современным требованиям социума без ущерба для физического и психического здоровья.

Достаточный уровень навыков здоровьесбережения детей на основе использования развивающих компьютерных технологий достигается посредством решения следующих задач:

1. обучать операциям управления ПЭВМ, повышать компьютерную грамотность дошкольников;
2. содействовать активному развитию и становлению познавательной деятельности, формированию базовых и ведущих учебно-важных качеств;
3. способствовать успешному овладению навыками здоровьесбережения, повышению интереса к здоровому образу жизни, развитию

самостоятельного мышления, сообразительности и умения проявлять волевые усилия для решения задач проблемного характера;

4. расширять знания и представления об окружающем мире, формировать осознанное бережное отношение к природе, формировать основы экологической культуры.

В основе использования компьютерных средств в детском саду лежит метод эффективной организации среды и педагогического процесса. Компьютерные игры в занимательной для детей форме решают задачи речевого, познавательного, эстетического развития. Компьютеры используются в работе с дошкольниками при безусловном соблюдении физиолого-гигиенических, эргономических и психолого-педагогических ограничительных и разрешающих норм и рекомендаций.

Работа по указанному направлению включает в себя 7 блоков:

1. обучение компьютерной грамотности;
2. привитие навыков здорового образа жизни;
3. обучение правилам пожарной безопасности;
4. обучение правилам дорожного движения;
5. обучение правилам поведения в чрезвычайных ситуациях;
6. обучение правилам поведения в природе;
7. ознакомление с предметным окружением.

Каждый блок включает в себя допустимый для усвоения детьми объем информации, которая, в свою очередь, в зависимости от сложности материала, разбита на количество занятий. Содержание занятий включает в себя следующие виды детской деятельности: психогимнастику, сюрпризный момент или проблемную ситуацию, дидактические игры, загадки, стихи, пословицы и поговорки, художественное слово, физминутки, словесные игры, работу на макетах (объемных, плоскостных), глазодвигательную гимнастику, подвижные игры, сюжетно-ролевые игры.

Для достижения оптимального эффекта в воспитательно-образовательной работе между воспитателями и специалистами ДОУ регулярно проводятся мероприятия по обеспечению взаимодействия и объединению усилий: устные и письменные консультации, обмен диагностическими данными, оформление рекомендаций, памяток, стендовой информации, индивидуальные беседы. В тетради взаимодействия специалистов с воспитателями фиксируются конкретные рекомендации и предложения по дополнительной развивающей работе с дошкольниками. В свою очередь, работа по выполнению рекомендаций специалистов отражается воспитателями в календарно-тематических планах в нерегламентированной деятельности. Настроенная взаимосвязь и сотрудничество между воспитателями и специалистами ДОУ положительно влияет на продуктивность и обеспечение качества педагогического процесса, т.к. при таком подходе предполагается доля участия в помощи детям каждым из специалистов.

Таблица 1

**Цели и задачи основных обучающих блоков**

| № п/п | Тема                                                 | Цель                                                                         | Задачи                                                                                                                                                                                             |
|-------|------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1.    | Обучение компьютерной грамотности                    | Формирование навыков работы с персональным компьютером                       | 1. знакомить с функциями компьютера, его возможностями, программами;<br>2. знакомить с элементарными правилами безопасности работы на компьютере;<br>3. формировать информационную культуру детей. |
| 2.    | Привитие навыков здорового образа жизни              | Формирование навыков здорового образа жизни                                  | 1. учить заботиться о своем здоровье;<br>2. воспитывать чувство ответственности за свое здоровье и здоровье людей.                                                                                 |
| 3.    | Обучение правилам пожарной безопасности              | Формирование основ безопасного поведения при пожароопасной ситуации          | 1. учить правильному поведению в пожароопасной ситуации;<br>2. учить ориентироваться в опасной для жизни ситуации;<br>3. воспитывать выдержку, саморегуляцию и самостоятельность.                  |
| 4.    | Обучение правилам дорожного движения                 | Формирование основ безопасного поведения, как на дороге, так и на транспорте | 1. учить дорожной грамоте;<br>2. учить культуре поведения в общественном транспорте.                                                                                                               |
| 5.    | Обучение правилам поведения в чрезвычайных ситуациях | Формирование основ безопасного поведения в чрезвычайных ситуациях            | 1. учить правильному поведению в чрезвычайных ситуациях;<br>2. учить ориентироваться в опасной для жизни ситуации;<br>3. воспитывать выдержку, саморегуляцию и самостоятельность.                  |
| 6.    | Обучение правилам поведения в природе                | Формирование основ безопасного поведения на природе                          | 1. учить правилам поведения в природе;<br>2. воспитывать выдержку, саморегуляцию и самостоятельность.                                                                                              |
| 7.    | Ознакомление с предметным окружением                 | Формирование представлений о предметном окружении                            | 1. знакомить с предметным окружением;<br>2. учить безопасному обращению с предметами;<br>3. развивать логическое мышление и внимание.                                                              |

На этапе организации работы с дошкольниками учитываются диагностические данные педагога-психолога, учителя-логопеда и учителя-дефектолога с вытекающими рекомендациями, которые способствуют правильному построению воспитательно-образовательной работы (формирование подгрупп, установление контакта с ребёнком, помощь детям со сниженными показателями познавательного развития, взаимодействие с проблемными категориями детей).

Все компьютерные программы, используемые в работе, качественные, художественно оформленные. Они имеют музыкальное и голосовое сопровождение, работают в интерактивном режиме. Дошкольники получают эмоциональный и познавательный заряд, вызывающий у них желание рассмотреть, действовать, играть и вернуться к этому занятию вновь. Благодаря используемым игровым программам занятия носят непринужденный характер, вызывают желание добиться успеха.

Помимо этого на компьютерных занятиях проводится работа по развитию мелкой мускулатуры руки и пальцев, координации движений и ориентировки на плоскости.

Занятия с использованием КИК способствуют воспитанию у дошкольников волевых качеств, среди которых самостоятельность, собранность, сосредоточенность, усидчивость, целеустремленность. Для профилактики утомления мышц глаз в конце каждого занятия проводится специальная гимнастика.

Таким образом, к концу учебного года у большинства дошкольников наблюдается положительная динамика в развитии информационной грамотности.

Работа по улучшению результатов педагогической деятельности была бы неполной без привлечения внимания родителей к вопросам воспитания, обучения и развития ребёнка. Поэтому при организации работы с семьёй широко используются индивидуальные беседы, оформление рекомендаций и консультаций, изготовление памяток, брошюр и др.

#### **Список литературы:**

1. Буэ М.А., Симон Ф.И. Жизнь города. – М., 2008.
2. Вдовиченко Л.А. Ребёнок на улице. – СПб., 2009.
3. Гарнышева Т.П. Как научить детей ПДД? – СПб., 2010.
4. Новые информационные технологии в дошкольном образовании / Под ред. Ю.М. Горвиц. – М., 2000.
5. Денисова Д.Е. Прогулки по городу. – М., 2009.
6. Крюковский А.В. Мои транспортные машины. – М., 2009.
7. Картушина М.Ю. Сценарии оздоровительных досугов для детей 4-5 лет. – М., 2005.
8. Ковалько В.И. Азбука физкультминуток для дошкольников. – М., 2006.
9. Саулина Т.Ф. Три сигнала светофора. – М., 2009.
10. Савина А.П. Пальчиковая гимнастика. – М., 2002.
11. Фролова Г.А. Физминутки. – М., 2003.
12. Шорыгина Т.А. Основы безопасности детей. – М., 2007.
13. Горячев А.В., Ключ Н.В. Все по полочкам. – М., 2005.
14. Будуннов Г.М. Компьютерные технологии в образовательной среде: «за» и «против». – М., 2006.

## **АВТОМАТИЗИРОВАННАЯ ПРОВЕРКА КУРСОВЫХ РАБОТ ПО ДИСЦИПЛИНЕ БАЗЫ ДАННЫХ**

**© Красиков И.А.\***

Томский государственный университет систем управления  
и радиоэлектроники, г. Томск

Обсуждаются цели и задачи, возникающие перед преподавателем, проверяющим курсовые работы по дисциплине «Базы данных» и свя-

---

\* Программист кафедры АСУ, аспирант.

занные с их достижением проблемы. Предлагается возможность решения указанных проблем средствами автоматизированной системы проверки курсовых работ. Описывается механизм работы проектируемой автоматизируемой системы.

Настоящая статья написана в развитие работ [1] и [2], в которых:

- приведены основные проблемы, с которыми сталкиваются как студенты, занимающиеся выполнением курсовых работ по дисциплине «Базы данных» так и преподаватель, выполняющий проверку студенческих курсовых работ, а так же по совместительству являющийся экспертом во всех предметных областях связанных с выбранными студентами темами курсовых проектов;
- изложены основные причины, по которым использование программных инструментальных систем моделирования баз данных (Б.Д.) имеющихся на рынке, именуемых CASE-системами, нежелательно в учебном процессе;
- предложена концепция автоматизированной системы управления курсовым проектированием по дисциплине «Базы данных», основными задачами которой являются: обучение студентов навыкам семантического моделирования баз данных с использованием методологии IDEF1X (Integration DEFinitions 1 eXpanded), автоматизированная проверка графо-текстовых моделей БД выполненных студентами в нотации IDEF1X, о чем и пойдет речь в данной статье.

Результаты работ [1] и [2] сводятся к следующему:

- было принято решение о создании автоматизированной системы управления курсовым проектом (А.С.У.К.П.) ориентированной, в отличие от товарных CASE-систем, непосредственно на цели и задачи курсового проекта по дисциплине «Базы данных». Данное решение основано на том, что использование CASE-систем в учебном процессе требует от студента высокого уровня профессиональных навыков проектировщика баз данных, стимулирует его, при достаточном уровне знаний английского языка, к изучению вспомогательных функций графического редактора CASE-системы, что в свою очередь приводит к нерациональному использованию учебного времени;
- была предложена концептуальная модель автоматизированной системы проверки курсовых работ (А.С.П.К.) по дисциплине «Базы данных» являющейся подсистемой АСУКП. Основной целью создания АСПК является снятие с преподавателя большей части аудиторной нагрузки уходящей на обсуждение со студентами тем их курсовых проектов. В среднем беседа с одним студентом по теме его курсового проекта без предварительной подготовки занимает 15 мин. и более, что позволяет конкретному студенту получить не бо-

лее одной консультации преподавателя в месяц, как показывает опыт для большинства студентов этого не достаточно [2].

Ниже будут рассмотрены основные задачи, возникающие перед преподавателем, проверяющим курсовые работы по дисциплине «Базы данных» и возможные способы их решения средствами проектируемой АСПК.

*Цель и задачи преподавателя, проверяющего  
курсовые работы, и их достижение с помощью АСПК*

Основной целью преподавателя проверяющего курсовую работу по дисциплине «Базы данных» является выявление всех ее недочетов с указанием студенту на способы их устранения на перечисленных ниже этапах курсового проектирования:

- описание данных пользователя – на данном этапе выполняется описание правил делового регламента предметной области, выделение транзакций пользователя, описание форматов входных и выходных документов проектируемой БД;
- построение модели данных пользователя – на данном этапе выполняется: Выделение основных объектов предметной области, построение глоссария сущностей на основе выделенных и именованных объектов имеющих осмысленное определение с точки зрения описываемой предметной области, определение и именование отношений между выделенными объектами – сущностями, построение IDEF1X диаграммы данных пользователя ER, KB и FA уровней.

Для достижения поставленной цели, перед преподавателем возникает задача проверки у студента следующих навыков:

- описания предметной области – проверяется раздел «Описание данных пользователя» пояснительной записки к курсовому проекту;
- моделирования данных пользователя – выполняется анализ выбранных студентом имен сущностей и их определений в глоссарии, семантический и синтаксический анализ IDEF1X диаграмм данных пользователя, выявление соответствия имен сущностей нанесенных на IDEF1X диаграммы ER, KB и FA уровней глоссарию.

Как показывает преподавательский опыт, большинство ошибок студентов в курсовой работе приходится на этап моделирования данных пользователя связанный с построением графо-текстовой модели БД в нотации IDEF1X. Выявление ошибок на данном этапе является целью анализа IDEF1X модели БД, и сводятся к следующим подзадам:

- анализ глоссария сущностей графо-текстовой модели БД;
- синтаксический анализ IDEF1X диаграмм ER, KB, FA уровней<sup>1</sup>;

---

<sup>1</sup> Синтаксический анализ необходим в случае, когда IDEF1X диаграммы выполнены студентом «вручную» т.е. без использования CASE-систем, автоматически поддерживающих все синтаксические правила методологии IDEF1X.

- семантический анализ IDEF1X диаграмм ER, KB, FA уровней;
- установление соответствия имен сущностей на IDEF1X диаграммах глоссарию.

Анализ IDEF1X модели БД основывается на знаниях преподавателя методологии IDEF1X и их применении в анализе предметной области конкретной темы курсового проекта. В процессе проверки курсовой работы у преподавателя формируется собственное представление о моделируемых пользовательских данных отраженное в виде IDEF1X модели БД, которой должна соответствовать IDEF1X модель БД студента в случае правильно выполненной курсовой работы. Установление соответствия IDEF1X модели БД студента представлениям, отраженным на IDEF1X модели БД преподавателя, также является основным критерием правильности курсовой работы и в ее автоматизированной проверке с помощью АСПК. Главной целью создания АСПК является уменьшение нагрузки преподавателя связанной с проверкой результатов этапа «Моделирование данных пользователя» курсовой работы за счет автоматизированной проверки IDEF1X диаграмм БД на наличие синтаксических и семантических ошибок допущенных студентом.

#### *Логическая структура и механизм работы АСПК*

Как упоминалось выше, общая концепция проверки IDEF1X модели БД студента заключается в установлении семантического соответствия между IDEF1X диаграммами студента и преподавателя. На основе данного критерия правильности IDEF1X модели БД базируется и механизм работы АСПК.

Для каждой темы курсового проекта в АСПК существует минимум один вариант правильной IDEF1X диаграммы созданный преподавателем, представленный метаданными (М.Д.) имеющими логическую структуру, удовлетворяющую синтаксису методологии IDEF1X (см. рис. 1) [2].

Метаданные представляют собой семантическую структуру описываемых данных, а в терминах АСПК – семантику IDEF1X модели БД. Метаданными, имеющими структуру изображенную на рис. 1, в АСПК описываются семантически правильные с точки зрения преподавателя (М.Д.П.) IDEF1X диаграммы и создаваемая студентом (М.Д.С.) IDEF1X модель БД.

Механизм работы АСПК основывается главным образом на обработке метаданных описывающих семантику проектируемых IDEF1X диаграмм. В общем виде механизм работы АСПК можно представить в виде последовательности шагов:

1. АСПК проверяет синтаксис имен сущностей в глоссарии заданных студентом на основе механизма логического вывода используемого в системах искусственного интеллекта [3]. В случае отсутствия синтаксических ошибок в глоссарии сущностей АСПК выполняет анализ соответствия имен и определений сущностей, заданных студентом, одному из существующих вариантов описания сущностей, за-

данному преподавателем. Таким образом, АСПК устанавливает соответствие между МДС и МДП по характеристикам объектов предметной области – определениям сущностей;

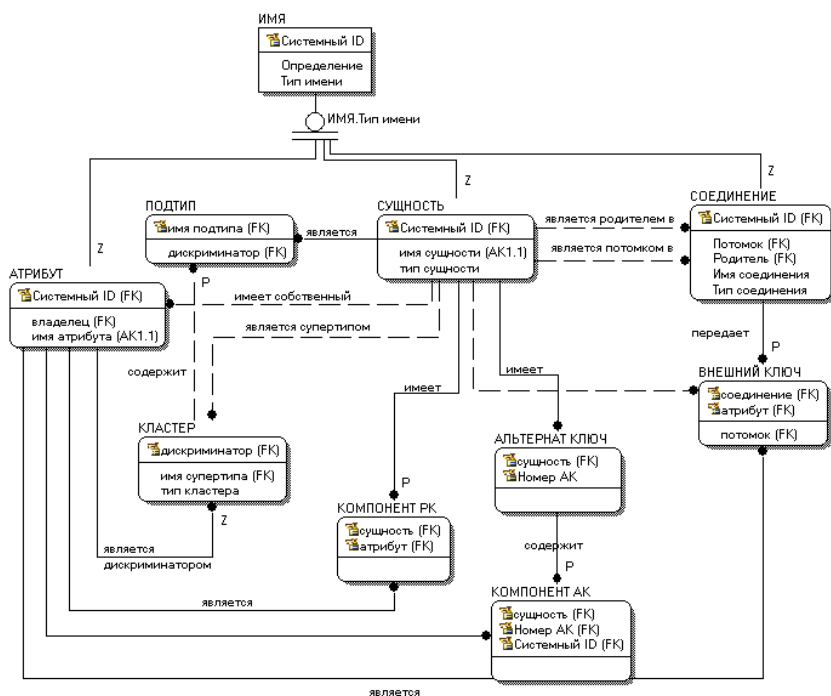


Рис. 1. Логическая структура метаданных

2. следующим этапом проверки является синтаксический анализ IDEF1X диаграммы, на котором АСПК с помощью механизма логического вывода проверяет соответствие синтаксических конструкций IDEF1X диаграммы студента логической структуре МД. Таким образом, АСПК проверяет, возможно, ли преобразование синтаксических конструкций IDEF1X диаграммы студента, к метаданным МДС удовлетворяющим логической структуре МД изображенным на рис. 1. Если такое преобразование осуществимо, то IDEF1X диаграмма студента считается синтаксически правильной, а АСПК преобразует данные, моделируемые на IDEF1X диаграмме в МДС;
3. далее следует этап семантического анализа IDEF1X диаграммы студента, на котором АСПК устанавливает соответствие данных описанных в МДС одному из вариантов существующих реализации IDEF1X диаграммы описанных в МДП. Механизм проверки

эквивалентности МДС и МДП основывается на SQL запросах на выборку данных из МДС и МДП. Полученные результаты SQL запросов анализируются с помощью подсистемы логического вывода, устанавливающей эквивалентность МДС и МДП приводящей АСПК к решению, что проверяемая IDEF1X диаграмма является семантически правильной;

4. проверяется соответствие имен и определений сущностей на текущем уровне IDEF1X диаграммы глоссарию сущностей.

Шаги 2, 3, 4 циклически выполняются АСПК для ER, KB, FA уровней IDEF1X диаграммы.

Если обозначить множество метаданных представляющих реализации IDEF1X диаграмм студента как ММДС, а множество метаданных представляющих семантически правильные с точки зрения преподавателя IDEF1X диаграммы как ММДП, то формально задачу семантического анализа IDEF1X диаграммы студента можно представить в виде:

$$\exists M ((M \in \text{ММДС}) \wedge (M \in \text{ММДП})) \rightarrow S \quad (1)$$

где  $M$  – проверяемая IDEF1X диаграмма,

$S$  – логическая переменная, обозначающая отсутствие семантических ошибок в проверяемой IDEF1X диаграмме.

\* \* \*

В ходе выполнения курсовой работы студент может построить собственный вариант синтаксически и семантически правильной IDEF1X диаграммы не предусмотренный преподавателем, в таком случае преподаватель должен зафиксировать новый вариант правильной IDEF1X диаграммы в МДП.

В настоящее время АСПК находится на стадии реализации подсистемы логического вывода для проверки синтаксиса IDEF1X диаграммы и проектирования подсистемы семантического анализа IDEF1X диаграммы.

### Список литературы:

1. Коммуникативные и методологические проблемы обучения студентов проектированию баз данных // Сборник тезисов III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Тестирование в сфере образования: проблемы и перспективы развития» (г. Красноярск, СибГТУ, 19.05.2010).

2. Сибилев В.Д., Тимаков А.О. Концепции автоматизированного управления курсовым проектом по дисциплине «Базы данных» // Доклады Томского гос. ун-та систем управления и радиоэлектроники. Т. 2. Автоматизированные системы обработки информации, управления и проектирования: сб. науч. трудов. – Томск, 2001. – С. 29-38.

3. Гаврилова Т.А., Хорошевский Ф.В. Базы знаний интеллектуальных систем. – СПб.: Питер, 2000. – 384 с.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВУЗЕ

© Лазарев Г.А.<sup>\*</sup>, Коротаевский А.Г.<sup>♦</sup>

Дальневосточный филиал Всероссийской академии внешней торговли,  
г. Петропавловск-Камчатский

В современный век компьютерных и информационных технологий умение осваивать и работать с новыми программными продуктами, техническими средствами и информационными массивами, является насущной необходимостью для современных специалистов любой сферы деятельности. В данной статье приводится пример использования информационных технологий в проведении рейтинговой оценки успеваемости студентов в вузе.

Подготовка современного специалиста соответствующего уровня в высшей школе достигается не только применением современных информационных технологий и уровнем профессионального состава преподавателей, но и наличием обратной связи между преподавателями и студентами. Эта связь выражается, прежде всего, в предоставлении студенту полной информации о:

- времени проведения самостоятельных и контрольных работ;
- результатах выполненных работ с указанием ошибок;
- рейтинге успеваемости каждого студента по данной дисциплине.

Кроме того, требуется проведение достаточного количества проверочных работ (лабораторных, контрольных, практических) в процессе изучения дисциплин. Указанные мероприятия должны выработать соответствующий уровень («IQ») для каждой группы, курса, факультета и вуза в целом. Поэтому, возникает необходимость создания такой рейтинговой системы, которая бы в режиме реального времени предоставляла данные по успеваемости каждого студента. Это становится возможным только при внедрении современных компьютерных технологий [1, 3].

Сотрудниками кафедры «Естественнонаучных и математических наук» Дальневосточного филиала Всероссийской академии внешней торговли разработана третья очередь автоматизированного комплекса по контролю успеваемости студентов («КУС-3») [2, 5]. На базе этого комплекса проводится контроль успеваемости по базовым дисциплинам кафедры. Упрощенная функциональная блок-схема «КУС-3» представлена на рис. 1.

---

<sup>\*</sup> Заведующий кафедрой Естественнонаучных и математических наук, кандидат сельскохозяйственных наук.

<sup>♦</sup> Профессор кафедры Естественно-научных и математических наук, кандидат экономических наук, доцент.

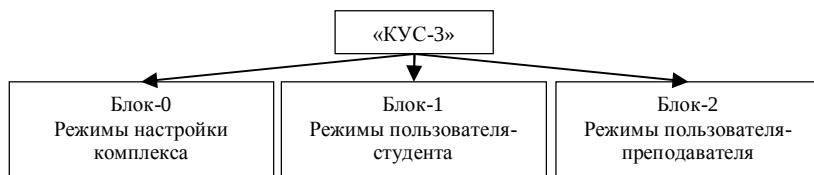


Рис. 1. Упрощенная функциональная схема «КУС-3»

Основные элементы комплекса «Блок-0»:

1. блок настройки параметров «КУС-3»;
2. блок настройки картосхемы и гипертекста («МКУК-3») [4];
3. блок настройки копирования результатов выполнения контрольных карточек, тестов, а также заданий, выполненных на базе ди-гитайзеров.

Вид первого блока «Блок-0» представлен на рис. 2.

**ВВОД НАИМЕНОВАНИЙ ГРУПП**

| № | № группы |
|---|----------|
| 1 | 201      |

**ВВОД НАИМЕНОВАНИЙ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

| № | Специальность, предмет    |
|---|---------------------------|
| 6 | ЮР, ИНФОР/1-й курс/2010   |
| 7 | ФК - Эконометрика/2009    |
| 8 | ФК, М3-MATEM./2-сем./2010 |

**ВВОД ИНФОРМАЦИИ ПО ЗАДАНИЮ**

| № | Код | Содержание                                               |
|---|-----|----------------------------------------------------------|
| 1 | 1   | Лаб. работа № 1 - Линейная зависимость (задание 1)       |
| 2 | 2   | Лаб. работа № 2 - Криволинейная зависимость (задание 2)  |
| 3 | 3   | Лаб. работа № 3 - Матричный способ (задание 4)           |
| 4 | 4   | Лаб. работа № 5 - Эмпирическая оценка (задание 5)        |
| 5 | 5   | Лаб. работа № 6 - Ограниченность выборки (задание 6 и 7) |
| 6 | 6   | Лаб. работа № 7 - Автокорреляция (задание - 8)           |

Рис. 2. Фрагмент настройки комплекса «КУС-2»

Ввод данных, осуществляется с учетом выставленных оценок (классическая форма – 2, 3, 4 и 5) и по балльной системе. При балльной системе: в случае отсутствия ошибок ставится 0 баллов, за каждую ошибку начисляется 0,25 баллов, за грубую ошибку – 1 балл; в случае несдачи работы – 3 балла, несдачи теста – 5 баллов. В конце курса подводится итог, рассчитывается статистика – сумма всех баллов делится на общее количество запланированных работ. На основании этого определяется оценка по усвоению курса:

1. если студент набрал ниже 0,68 – оценка отлично;
2. от 0,68 и до 0,98 – оценка хорошо;
3. до 1,2 – оценка удовлетворительно и, выше – неудовлетворительно.

Для сдачи теста, достаточно набрать не более 1,2 баллов.

Если получена оценка «хорошо», то для получения оценки «отлично» необходимо сдать экзамен по стандартной схеме. Получив оценку «удовлетворительно», студент имеет возможность пересдать только на оценку «хорошо».

2-й блок настройки «КУС-3», предназначен для построения меню пользователя-студента в виде картосхемы, с помощью которой производится загрузка рейтинга и проверки результатов выполнения заданий.

Данное меню определяется преподавателем в зависимости от длительности читаемых курсов (один или два семестра), и строится с помощью модуля «МКУК-3» на базе CASE-технологий (мультимедийный комплекс управления Web-страницами, изображениями типа jpg, текстами типа pdf, и каталогами ПЭВМ) [1]. Предусмотрен вариант модуля комплекса и для сенсорного монитора. Например, вид картосхемы за период учебы 2010-2011 представлен на рис. 3.



Рис. 3. Вид картосхемы загрузки рейтинга

Основные режимы работы «Блок-1» пользователя-студента:

1. загрузка Web-страницы для просмотра рейтинга;
2. просмотр результатов выполненных работ с содержанием текста на ошибки;
3. просмотр ошибок (выделенных маркером) на отсканированном изображении типа jpg на экране монитора.

Результат работы режима 1 «Блока-1» – загрузка рейтинговой Web-страницы, которая представлена на рис. 4.

| КОНТРОЛЬ УСПЕВАЕМОСТИ СТУДЕНТОВ |         |                   |      |      |      |      |      |      |      |  |  |  |       |       |         |  |
|---------------------------------|---------|-------------------|------|------|------|------|------|------|------|--|--|--|-------|-------|---------|--|
| на 14 мая 2011 г.               |         |                   |      |      |      |      |      |      |      |  |  |  |       |       |         |  |
| ФК, МЭ-МАТЕМ/2-сем/2010         |         |                   |      |      |      |      |      |      |      |  |  |  |       |       |         |  |
| №                               | Вариант | Фамилия И.О.      | 28   | 29   | 30   | 31   | 32   | 33   | 34   |  |  |  | Итого | балл  | оценка  |  |
| 1                               | 28      | Филатова Е. А.    | 0    | 0,75 | 0,5  | 0    | 0,75 | 0    | 0    |  |  |  | 10,6  | 0,364 | отлично |  |
| 2                               | 42      | Курбанова М.М.    | 0,25 | 0,5  | 0,75 | 0    | 0    | 0    | 0,75 |  |  |  | 13,1  | 0,452 | отлично |  |
| 3                               | 18      | Матвеевский И. Г. | 0,5  | 0    | 1    | 1,5  | 0,75 | 0    | 0    |  |  |  | 16,8  | 0,579 | отлично |  |
| 4                               | 51      | Паран А.С.        | 0,25 | 1    | 1,2  | 2    | 0,75 | 0,75 | 0    |  |  |  | 17,4  | 0,602 | отлично |  |
| 5                               | 27      | Посохонцева Д. А. | 1    | 1,2  | 1    | 0,25 | 1,2  | 0,25 | 0    |  |  |  | 19,4  | 0,669 | отлично |  |
| 6                               | 13      | Кузнец Евгений И. | 0    | 1,2  | 0    | 0,75 | 1,2  | 1    | 0,5  |  |  |  | 20,3  | 0,699 | хорошо  |  |
| 7                               | 30      | Шагиева А. Е.     | 0    | 1,5  | 0,75 | 0,25 | 0,5  | 0,25 | 0,5  |  |  |  | 23,9  | 0,854 | хорошо  |  |
| 8                               | 11      | Казаковцева О. В. | 1,2  | 1,25 | 1,5  | 2    | 1,2  | 1,2  | 0    |  |  |  | 24,4  | 0,872 | хорошо  |  |
| 9                               | 16      | Калина А. А.      | 1,5  | 1,25 | 1,5  | 1,5  | 1,2  | 1    | 1    |  |  |  | 32,2  | 1,110 | удов.   |  |

Рис. 4. Фрагмент Web-страницы рейтинга ФК, МЭ дисциплины математика

Для просмотра содержания ошибок, достаточно нажать гиперссылку на фамилию студента, например – студентки Е.А. Филатовой. В результате на экране монитора появится следующая Web-страница, содержащую информацию по всем выполненным студенткой Филатовой работам (рис. 5).

| ДВФ ВАВТ г. Петропавловск-Камчатский 2010-2011гг. - Математика 2-й семестр |                |                                                                                |                                    |                   |                           |  |
|----------------------------------------------------------------------------|----------------|--------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|-------------------|---------------------------|--|
| 28                                                                         | Филатова Е. А. |                                                                                | ВИДЫ ЗАДАНИЙ И СОДЕРЖАНИЕ ОШИБОК   |                   | ФК, МЭ-МАТЕМ./2-сем./2010 |  |
| №                                                                          | п/п            | Наименование задачи                                                            | Баллы                              | Содержание ошибки |                           |  |
| 1                                                                          | 28             | дом. штраф+1                                                                   | 0                                  |                   |                           |  |
| 2                                                                          | 29             | дом. штраф+1                                                                   | 0,75                               |                   |                           |  |
| 3                                                                          | 30             | дом. штраф+0,5                                                                 | 0,5                                |                   |                           |  |
| 4                                                                          | 31             | дом. штраф+0,5                                                                 | 0                                  |                   |                           |  |
| 5                                                                          | 32             | дом. штраф+0,5                                                                 | 0,75                               | ошибка!           |                           |  |
| 6                                                                          | 33             | дом.                                                                           | 0                                  |                   |                           |  |
| 7                                                                          | 34             | дом.                                                                           | 0                                  |                   |                           |  |
| 8                                                                          | 37             | дом.                                                                           | 0                                  |                   |                           |  |
| 9                                                                          | 38             | дом.                                                                           | 0                                  |                   |                           |  |
| 10                                                                         | 39             | дом.                                                                           | 0                                  |                   |                           |  |
| 11                                                                         | K1             | НИ: таблица основных неопределенных интегралов "Т"                             | 0,36                               |                   |                           |  |
| 12                                                                         | K2             | НИ: непосредственное интерпр.+метод подстановки "Т"                            | 1,5                                |                   |                           |  |
| 13                                                                         | K3             | НИ: интегрирование по частям (карточка)                                        | 0                                  |                   |                           |  |
| 14                                                                         | K4             | НИ: рациональная функция от $\sin x$ , $\cos x$ и $\exp(x)$ "Т"                | 0                                  |                   |                           |  |
| 15                                                                         | K5             | НИ: интерпр. рац. дробно-рац. функций (карточка)                               | 0,25                               |                   |                           |  |
| 16                                                                         | K6             | НИ: интерпр. дроб.-лин. $\sin(x)$ , $\cos(x)$ функций, их степеней (карточка)  | 1                                  |                   |                           |  |
| 17                                                                         | K7             | ОИ: приложение определенных интегралов (карточка)                              | 0,75                               |                   |                           |  |
| 19                                                                         | K9             | РЯДЫ: сходимость числовых рядов (карточка)                                     | 0,25                               | выводы!           |                           |  |
| 20                                                                         | K10            | РЯДЫ: радиус сходимости и разложение по Маклорену (карточка)                   | 1,5                                | 20ш.              |                           |  |
| 21                                                                         | K11            | дифф. уравнения с разделяющимися переменными (карточка)                        | 1                                  | 2 ошибки!         |                           |  |
| 22                                                                         | K12            | дифф. уравнения 1-го порядка, Бернулли, 2-го поряд. постоян. коэфф. (карточка) | 0                                  | -0,5              |                           |  |
| 23                                                                         | K13            | комплексные числа "Т"                                                          | 0                                  |                   |                           |  |
| 24                                                                         | ГЭМЗ           | Комп. зал - дигитайзеры, тема интегралы                                        | 0,25                               | 10ш.              |                           |  |
| 25                                                                         | ГЭМ4           | Комп. зал - дигитайзеры, ряды и дифф. уравнения                                | 1,2                                | 30ш.              |                           |  |
| 26                                                                         | T8             | Тест №8, интегралы (45 вопросов)-штраф+1                                       | 0                                  |                   |                           |  |
| 27                                                                         | T9             | Тест №9, ряды (30 вопросов)-штраф+0,5                                          | 0                                  |                   |                           |  |
| 28                                                                         | T10            | Тест №10 дифф. уравнения (30 вопросов)                                         | 0,25                               |                   |                           |  |
| 29                                                                         | T11            | Тест №11 комплексные числа (35 вопросов)                                       | 0                                  |                   |                           |  |
| 30                                                                         | Зан.           | Работа в классе                                                                | 0,25                               | 10 мая            |                           |  |
| <b>Рейтинг по списку - 1</b>                                               |                |                                                                                | Итого, сумма баллов равна 10,6     |                   |                           |  |
|                                                                            |                |                                                                                | Средний балл равен 0,364 - отлично |                   |                           |  |

Рис. 5. Фрагмент Web-страницы вида заданий и содержания ошибок

Наличие режимов «Блока-1» комплекс «КУС-3» позволил студентам:

- знать дату и тему проведения контрольных работ и своевременно готовиться к ним;
- изучить ошибки, допущенные при выполнении контрольных заданий и лабораторных работ;
- погасить свои задолженности к сессии;
- знать результат зачетной оценки по данной дисциплине.

Одновременно с этим, по результату рейтинга (рис. 4), студент мог определить свой «IQ» по данной дисциплине и принять меры по его повышению.

Функциональная блок-схема «Блок-2» пользователя-преподавателя, представлена на рис. 6.



Рис. 6. Упрощенная функциональная блок-схема «Блок-2»

Представим ниже фрагменты режимов «Блок-2».

Ввод результата выполнения контрольного задания (Блок-2.3) представлен на рис. 7.

Анализ качества выполнения контрольных заданий (Блок-2.10) представлен на рис. 8. по студентке Е.А. Филатовой.

| ФК. МЭ-МАТЕМ Ввод оценок по 30 -й контрольной работе                                      |         |                                                                                          |        |                                                                                          | К1          |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|---------|------------------------------------------------------------------------------------------|--------|------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| С о р т и р о в к а                                                                       |         |                                                                                          |        |                                                                                          |             |
|  Вариант |         |  Группа |        |  Ф.И.О. |             |
|                                                                                           |         |                                                                                          |        |                                                                                          | Размножение |
| №                                                                                         | Вариант | Ф. И. О.                                                                                 | Оценка | Содержание ошибки                                                                        |             |
| 1                                                                                         | 1       | Виненко В. В.                                                                            | 1,2    | 1)нет вычитания векторов 4)нет до                                                        |             |
| 2                                                                                         | 2       | Гайфуллина Р. Р.                                                                         | 1,8    | 1)б-а, 2) ошибка 4)вывод                                                                 |             |
| 3                                                                                         | 3       | Гаркуша В. С.                                                                            | 2      | 1)грубая 2) ошибка 4)вывод                                                               |             |
| 4                                                                                         | 4       | Григорьева А. В.                                                                         | 1,2    | 1 и 4-вывод                                                                              |             |
| 5                                                                                         | 5       | Гуляко Лина С.                                                                           | 5      |                                                                                          |             |
| 6                                                                                         | 6       | Гутник Анна В.                                                                           | 0,5    | штраф 0,5                                                                                |             |

Рис. 7. Фрагмент режима «Блок-2.3»

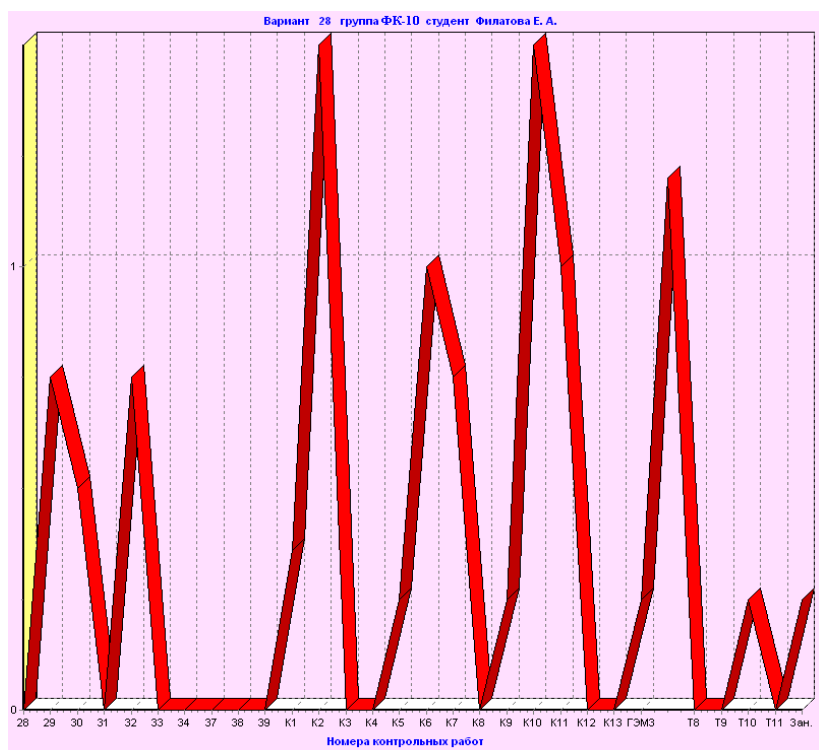


Рис. 8. График качества выполняемых работ студенткой Е.А. Филатовой

На графике видны два скачка: аудиторное контрольное К2 и К10. Следовательно, по этим темам дисциплины есть у Е.А. Филатовой недоработки.

Одновременно с этим, в комплексе (Блок-2.11) предусмотрена возможность оценки по выполняемым работам всей группы (рис. 9).

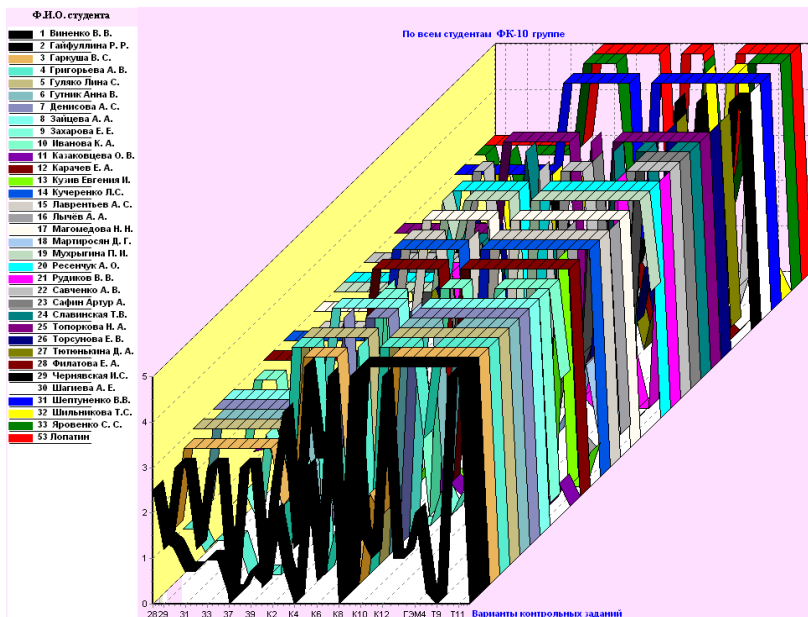


Рис. 9. Гистограмма выполнения контрольных работ по группе FK-10

Аналогично графику рис. 8, производится построение графика по качеству выполнения заданий студентами (рис. 10).

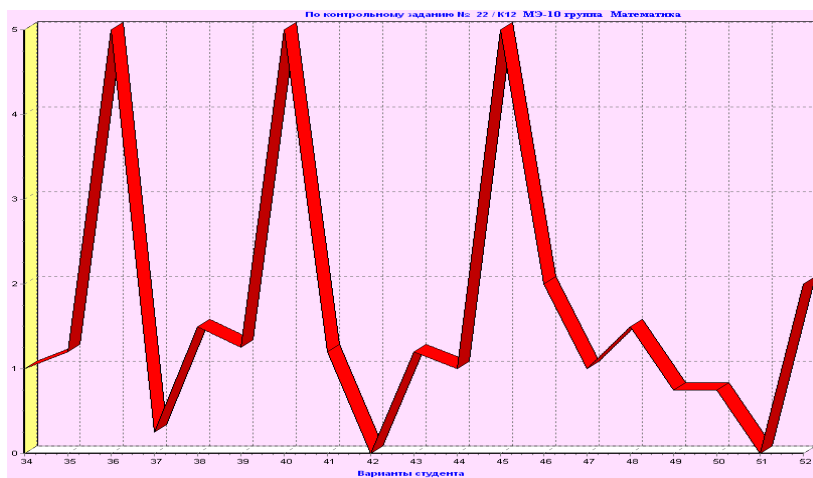


Рис.10. График качества выполняемых работ студентами группы МЭ-10 по дисциплине «Математика»

В целом, данный комплекс дал преподавателям возможность проводить статистическую обработку результатов семинарских занятий, лабораторно-практических работ, контрольных заданий и тестов, увеличить число контрольных заданий. Это, в целом, позволило более эффективно контролировать весь учебный процесс по соответствующим дисциплинам, своевременно корректируя его в плане улучшения усвояемости.

#### **Список литературы:**

1. Коротавский А.Г., Лазарев Г.А. Мультимедийные приложения в дисциплинах вуза // Актуальные проблемы гуманитарных и экономических наук в современной России: материалы очной и заочной научно-практ. конф. (апрель 2010 г.). Ч. 1. – Изд-во Кумертаурского ин-та экономики и права, 2010. – С. 142-160.
2. Коротавский А.Г., Лазарев Г.А. Использование современных технологий по контролю успеваемости студентов в вузе // Актуальные вопросы современной науки. Материалы VIII международной научно-практической конференции (г. Таганрог, 31 мая 2010 г.). – М.: Спутник+, 2010. – С. 319-329.
3. Лазарев Г.А., Коротавский А.Г. Применение мультимедийных комплексов в преподавании в высшей школе // Современная региональная политика: отечественный и зарубежный опыт и перспективы: международная научно-практическая конф. (24-26 ноября 2010 г.) Ч. 2. – Казань: Академия управления; ТИСБИ. – С. 310-317.
4. Лазарев Г.А., Коротавский А.Г. Современные технологии в создании и сопровождении информационных систем // Актуальные проблемы гуманитарных и экономических наук в современной России: материалы очной и заочной научно-практ. конф. (апрель 2010 г.). Ч. 3. Ч. 1. – Изд-во Кумертаурского ин-та экономики и права, 2010. – С. 59-65.
5. Лазарев Г.А., Коротавский А.Г. Контроль усвоения изучаемых дисциплин студентами вузов // Современная региональная политика: отечественный и зарубежный опыт и перспективы: материалы МНПК (24-26 ноября 2010 г.) Ч. 2. – Казань: Академия управления; ТИСБИ. – С. 303-310.

## **ТЕХНОЛОГИИ MICROSOFT В ПЕРЕПОДГОТОВКЕ СЕТЕВЫХ АДМИНИСТРАТОРОВ**

**© Милорадов К.А.\***

Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, г. Москва

Проанализированы особенности использования технологий компании Microsoft в переподготовке администраторов компьютерных сетей. Изложен опыт переподготовки сетевых администраторов на среднесрочных курсах повышения квалификации.

---

\* Доцент кафедры Информационных технологий, кандидат экономических наук, доцент.

Программные продукты и технологии компании Microsoft получили широкое распространение на рынке информационных технологий. Информационные технологии компании Microsoft используются как домашними пользователями, так и в корпоративном сегменте рынка. Несмотря на то, что компания Microsoft много работает над совершенствованием собственных программных продуктов, многие пользователи и технические специалисты испытывают трудности в работе с программными продуктами компании Microsoft. Далеко не все пользователи и технические специалисты имеют достаточно полное представление обо всех возможностях программных продуктов компании Microsoft и особенностях их использования, в частности, при работе в корпоративных компьютерных сетях.

Исследование рынка труда в московском регионе позволяет сделать вывод о востребованности технических специалистов, решающих задачи администрирования компьютерных сетей и информационных систем. Это в значительной степени относится к малым и средним предприятиям. Курсы по изучению информационных технологий компании Microsoft, предлагаемые многочисленными авторизованными учебными центрами, не в полной мере удовлетворяют потребности потенциальных клиентов. Успешное освоение материала авторизованных курсов во многом зависит от опыта работы с конкретными программными продуктами и базовых знаний в сфере информационных технологий. Предлагаемая в ГОУ ДПО «МИПК РЭА им. Плеханова» программа переподготовки администраторов вычислительных сетей учитывает эти особенности.

Программа переподготовки администраторов вычислительных сетей имеет модульную структуру и позволяет слушателям успешно изучить информационные технологии компании Microsoft в нужном объеме.

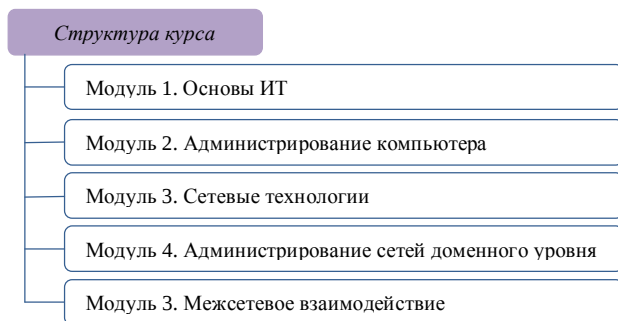


Рис. 1. Модульная структура курса

Занятия в рамках первого модуля позволяют слушателям закрепить базовые знания приемов работы на персональном компьютере путем выполнения практических заданий с использованием прикладных программ пакета Microsoft Office.

Второй модуль позволяет слушателям расширить знания способов решения практических задач, возникающих перед сетевым администратором. В частности, слушатели детально изучают процесс установки и способы загрузки операционных систем компании Microsoft, способы настройки пользовательского интерфейса, способы управления учетными записями пользователей, структуру и назначение реестра Windows, структуру файловой системы NTFS, способы архивации и восстановления операционной системы и данных пользователей [1]. Предметом изучения в рамках одной из тем второго модуля являются технологии виртуализации компании Microsoft.

Третий модуль посвящен изучению сетевых технологий в целом и их реализации в программных продуктах компании Microsoft [2]. На основе эталонной модели взаимодействия открытых систем (OSI ISO) и стека протоколов TCP/IP изучаются протоколы сетевого и транспортного уровней (IP, TCP, UDP).

Таблица 1

### Уровни модели OSI ISO

|   |                                                    |
|---|----------------------------------------------------|
| 7 | Прикладной уровень (Application layer)             |
| 6 | Уровень представления (Presentation layer)         |
| 5 | Сессионный (или сеансовый) уровень (Session layer) |
| 4 | Транспортный уровень (Transport layer)             |
| 3 | Сетевой уровень (Network layer)                    |
| 2 | Канальный уровень (Data Link layer)                |
| 1 | Физический уровень (Physical layer)                |

Таблица 2

### Соответствие уровней модели OSI и уровней стека TCP/IP

| Уровни моделей OSI | Уровни стека TCP/IP         |
|--------------------|-----------------------------|
| прикладной         | уровень приложения          |
| представления      |                             |
| сессионный         |                             |
| транспортный       | транспортный уровень        |
| сетевой            | межсетевой уровень          |
| канальный          | уровень сетевого интерфейса |
| физический         |                             |

На практических занятиях слушатели изучают и особенности сетевых протоколов более высоких уровней, и приемы управления сетевыми ресурсами рабочих групп.

Изучая различные сетевые технологии, слушатели получают представление и о задачах обеспечения информационной безопасности компьютерных сетей.

Важное место в данном курсе занимает четвертый модуль, посвященный изучению приемов администрирования сетей доменного уровня [3, 4].

Проведя планирование структуры Microsoft Active Directory, слушатели самостоятельно выполняют установку операционной системы Microsoft Windows Server 2008 и ее настройку для использования в качестве контроллера домена. Затем слушатели изучают различные способы управления пользователями и сетевыми ресурсами домена, задачи репликации Active Directory. Большое внимание уделяется приемам поиска и устранения неисправностей при функционировании Microsoft Active Directory.

Пятый модуль посвящен изучению технологий межсетевого взаимодействия. В частности, слушатели изучают способы взаимодействия компьютеров, использующих операционные системы Linux, с компьютерами, использующими различные операционные системы компании Microsoft.

Успешное освоение материалов курса позволяет слушателям существенно расширить кругозор в сфере информационных технологий и на практике освоить современные способы решения типовых задач администрирования компьютерных сетей, построенных на основе программных продуктов компании Microsoft.

#### **Список литературы:**

1. Леонов В. Администрирование Windows 7. – М.: Эксмо, 2011.
2. Олифер В., Олифер Н. Компьютерные сети. Принципы, технологии, протоколы. – 4-е изд. – СПб.: Питер, 2011.
3. Чекмарев А. Windows Server 2008. Настольная книга администратора. – СПб.: БХВ-Петербург, 2009.
4. Яремчук С., Матвеев А. Системное администрирование Windows 7 и Windows Server 2008 R2 на 100 %. – СПб.: Питер, 2011.

## **СТРУКТУРА ЗАДАЧ, ОСНОВАННЫХ НА ВЫЧИСЛИТЕЛЬНОМ ФИЗИЧЕСКОМ ЭКСПЕРИМЕНТЕ**

**© Мухина Ю.Р.\***

Южно-уральский институт управления и экономики, г. Челябинск

В статье рассматривается методика разработки и проведения лабораторно-практических работ по физике на основе вычислительного эксперимента.

Решение задач по любой учебной дисциплине является одним из условий успешного овладения научными знаниями. Особо велика роль учебных задач

---

\* Старший преподаватель кафедры Информационных технологий и систем.

в физике, решение физических задач является одним из базовых средств формирования знаний о физических процессах, явлениях и объектах. Мы полагаем, что решение физических задач также может нести на себе функцию формирования профессиональных компетенций ИТ-специалистов.

Среди множества профессиональных компетенций ИТ-специалиста выделим три, которые можно формировать при решении физических задач:

1. компетенция в области использования современных информационных технологий при решении практических задач в различных предметных областях;
2. компетенция, связанная с умением проводить моделирование систем;
3. компетенция в области проведения научных исследований.

Формирование выделенных компетенции возможно, если составить систему физических задач, основанных на вычислительном физическом эксперименте. К данным задачам предъявляются особые требования: и к структуре, и к содержанию, и к способам решения.

Рассмотрим структуру классических физических задач. Глушков В.М. в структуре задачи выделяет задачу и решающую систему. К задачной системе относят [2]:

1. *условия задачи* (перечень объектов и их характеристики: отношения, которые связывают данные объекты в задачной ситуации; в ряде случаев специальные указания относительно допустимых методов и средств преобразования ситуации);
2. *требования задачи* (искомые характеристики преобразованной ситуации: значения параметров объектов и процессов; требуемые отношения параметров; отношения (взаимодействия) объектов; требуемые способы преобразования ситуации и пр.).

В решающую систему входят научные методы, способы и средства, с помощью которых задача будет решаться.

Рассматриваемые нами задачи можно отнести к экспериментальным, поэтому они должны быть частично сформулированными (носить исследовательский характер). То есть, в задаче должно присутствовать описание какого-либо физического процесса, объекта или явления (условие задачи). А требования к задаче (т.е. конкретные значения параметров физического процесса, объекта или явления) должны быть представлены в открытом виде или в виде перечисления. В основе решающей системы задач в данном случае лежат компьютерные средства и исследовательские методы.

*Пример формулировки задачи:* построить модель математического маятника: груз на невесомом жестком подвесе длиной  $l$  колеблется с большой амплитудой. От каких параметров зависит период колебания математического маятника?

В данной задаче задано условие: груз на невесомом жестком подвесе колеблется с большой амплитудой. Требования задачи же представлено в

открытом виде, то есть, указан только параметр  $l$ , а не его численное значение. То же касается искомых характеристик, в данном случае отношения объектов: периода колебаний и неизвестных параметров, которые студент должен определить самостоятельно.

Еще один *пример формулировки задачи*: графически изобразите эквипотенциальные поверхности в пространстве между зарядами  $q_1$  и  $q_2$ . Координаты зарядов соответственно равны  $(x_1, y_1)$  и  $(x_2, y_2)$ . Рассмотрите случаи:

- одинаковых положительных зарядов  $q_1 = q_2 = q$ ;
- одинаковых отрицательных зарядов  $q_1 = q_2 = -q$ ;
- одинаковых разноименных зарядов  $q_1 = -q_2$ ;
- произвольных зарядов  $q_1$  и  $q_2$ .

В этой задаче также задано условие – взаимодействие двух зарядов. Требование задачи представлено в виде набора возможных вариантов этого взаимодействия.

Теперь рассмотрим методику решения задач, основанных на вычислительном физическом эксперименте. Выделим основные этапы решения задачи (по этапам моделирования):

1. постановка задачи: определение объекта моделирования, т.е. физический объект / процесс / явление, который будет отражать модель;
2. анализ и формализация задачи: анализ и решение задачи на основе законов физики и математических методов;
3. обоснование использования и выбор информационной технологии для решения задачи;
4. создание и отладка модели с помощью выбранной компьютерной технологии;
5. планирование и проведение эксперимента с моделью с целью нахождения результатов;
6. анализ результатов: определение зависимостей и прогнозирование поведения реальных объектов по полученным результатам.

Вопрос формулировки задачи мы уже рассмотрели, перейдем ко второму этапу – анализу и формализации задачи. Данный этап представляет собой вывод решения в общем виде, т.е. составление уравнения или систему уравнений (в том числе и в дифференциальной форме), решение которой даст ответ. Этот этап можно осуществлять по планам решения для соответствующего вида задач, например по обобщенным планам предложенными А.В. Усовой и Н.Н. Тулькибаевой. С точки зрения моделирования систем на данном этапе необходимо научить студента выделять в модели непосредственно моделируемый объект и внешнюю среду, воздействующую на этот объект.

Этап выбора технологии моделирования особо важен для формирования профессиональных компетенций, он позволяет расширить знания студентов в области современных информационных технологий. В табл. 1 представлены основания для выбора той или иной программы.

Таблица 1

**Возможности программ для физического моделирования**

| № | Программа                                                        | Возможности программы                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|---|------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Табличный процессор                                              | 1. многократные вычисления по одной формуле;<br>2. построение графиков и диаграмм;<br>3. нахождение вида функциональной зависимости;<br>4. экстраполяция и интерполяция данных;<br>5. статистическая обработка данных.                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| 2 | Математический пакет                                             | 1. решение уравнений и систем уравнений (в том числе и дифференциальных);<br>2. интегрирование и дифференцирование функций;<br>3. работа с матрицами;<br>4. вычисление пределов;<br>5. решение минимаксных задач;<br>6. работа с числами произвольной разрядности, с действительными и комплексными числами;<br>7. возможности программирования, позволяющие управлять выбором и повторять этапы вычислений;<br>8. построение двумерных и трехмерных графиков, в том числе контурных графиков и графиков векторных полей. |
| 3 | Программа блочного моделирования                                 | 1. составление модели из стандартных и пользовательских блоков (в том числе из специализированных блоков для создания механических, электротехнических и прочих устройств);<br>2. представление результатов экспериментов в виде графиков и таблиц;<br>3. создание визуальных двумерных и трехмерных моделей.                                                                                                                                                                                                             |
| 4 | Программа физического моделирования                              | 1. построение модели из неориентированных блоков. Поведение в блоках задается системой алгебро-дифференциальных уравнений и формул. Переходы между блоками задаются описанием дискретных событий (события задаются логическим условием или являются периодическими), при возникновении которых могут выполняться мгновенные присваивания переменным новых значений;<br>2. построение графиков;<br>3. создание визуальных двумерных и трехмерных моделей.                                                                  |
| 5 | Программа моделирования, основанная на схеме гибридного автомата | 1. модель строится из экземпляров классов, которые могут взаимодействовать между собой через систему входа-выхода. Каждый класс описывается набором параметров и картой поведения. Карта поведения задается в виде совокупности состояний (описываются системой уравнений, входными и выходными действиями) и переходов между ними (задаются условиями перехода и дискретными действиями);<br>2. построение графиков;<br>3. создание визуальных двумерных и трехмерных моделей.                                           |
| 6 | Программа схематического моделирования                           | 1. создание аналоговых, цифровых и цифро-аналоговых схем из электронных компонентов определенных в системе;<br>2. анализ схем на постоянные и переменные токи.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |

Следует отметить, что наиболее универсальными средствами являются специализированные программы моделирования (номера 3, 4 и 5 в табл. 1).

Их возможности схожи между собой, а отличие состоит лишь в способе создания модели.

Следующим этапом решения задач является непосредственное создание модели в выбранной компьютерной программе. В зависимости от уровня знаний студентов в области информационных технологий и от сложности модели студентам необходимо предоставить более или менее подробный план построения модели. Данный этап способствует формированию компетенций в области использования современных информационных технологий при решении практических задач.

Этап планирования и проведения эксперимента является одним из самых важных в учебном исследовании. На данном этапе студенты должны выдвинуть гипотезу, определить цели эксперимента и план его выполнения. На этом этапе самостоятельно или совместно с преподавателем студенты определяют подзадачи основной задачи.

Например, в задаче о математическом маятнике необходимо выделить параметры, от которых зависит период колебания маятника, – длина нити, ускорение свободного падения. Далее необходимо спланировать и провести ряд экспериментов по измерению периода колебания при изменении выделенных параметров.

Во втором примере в самом условии задачи выделен план эксперимента – возможные комбинации зарядов.

Наиболее значимым для понимания физических закономерностей природы является этап анализа и интерпретации результатов. На этом этапе студент делает выводы по результатам экспериментов, а также определяет для каких целей и с какими ограничениями можно использовать данную модель.

Дополнительным этапом может являться этап использование модели, т.е. решение типовых задач из различных сборников с помощью созданной модели. Преподаватель может сам подобрать задачи или дать это задание студентам для самостоятельного выполнения. Также студенты могут самостоятельно сконструировать задачи, решение которых возможно осуществить с помощью созданной модели.

Таким образом, деятельность по решению задач на основе вычислительного эксперимента по своей структуре схоже с деятельностью по проведению лабораторных работ. Поэтому мы считаем целесообразным разработать серию лабораторно-практических работ на основе компьютерного моделирования. Лабораторно-практические работы должны иметь методические рекомендации, представляющие собой описание каждого этапа моделирования. В зависимости от сложности задачи и новизны материала для студентов описание должно иметь различную степень детализации.

Правильное составление и использование задач на основе вычислительного эксперимента будет способствовать активизации учебно-познава-

тельной деятельности студентов, повышению интереса к предмету, формированию профессиональных компетенций.

#### **Список литературы:**

1. Колесов Ю.Б., Сениченков Ю.Б. Имитационное моделирование сложных динамических систем [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.exponenta.ru/soft/others/mvs/ds\\_sim.asp](http://www.exponenta.ru/soft/others/mvs/ds_sim.asp).
2. Оспенников А.А. Обучение студентов педагогического вуза применению компьютерных технологий в организации деятельности учащихся по решению физических задач: дисс. ... кандидата педагогических наук: 13.00.02. – Пермь, 2008. – 307 с.
3. Усова А.В., Тулькебаева Н.Н. Практикум по решению физических задач: учеб. пособие для студентов физ.-мат. фак. – М.: Просвещение, 1992. – 208 с.

## **АУДИОВИЗУАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

**© Пахомова Н.А.\***

Российский государственный социальный университет, г. Таганрог

В данной статье рассматривается возможность применения аудиовизуальных средств обучения в дошкольном образовательном учреждении, как одного из эффективных средств контроля знаний, умений и навыков дошкольников.

На протяжении всей своей жизни человек взаимодействует с окружающим миром, принимая информацию о нем и от него с помощью своих пяти органов чувств. По мнению М. Маклюэна, одного из популярных социологов XX в., человек воспринимает реальность не такой, какова она есть, а такой, какой она «подается» средствами коммуникации. Сегодняшний мир – это визуально ориентированный мир, мир виртуальных возможностей и информационных технологий. Поэтому телевидение и видео стали привлекать аудиторию не только в качестве развлечения, но и активно использоваться с познавательной целью во всех сферах человеческой деятельности, в том числе и в образовании.

Бурное развитие средств информации изменило дидактический ландшафт, группы: повысился общий интеллектуальный уровень обучаемых

---

\* Аспирант.

дошкольников. Современные дети – это поколение, полностью воспитанное под влиянием информационных технологий. Хотим мы этого или нет, но сегодня детские сады значительно уступают средствам массовой информации в формировании естественнонаучной картины мира. Любая перспективная система образования уже не может ориентироваться только на воспитателя – как единственного источника учебной информации. Сегодня его роль заключается, прежде всего, в организации познавательного процесса, всестороннем развитии дошкольника. Современные тенденции развития информационных технологий диктуют необходимость расширения форм, методов и средств обучения за счет широкого использования современных электронных информационно-коммуникативных подходов – телевидение, видео, средства мультимедиа. Их применение в учебно-воспитательном процессе позволяет значительно повысить эффективность наглядности в обучении, полнее и точнее информировать детей об изучаемом объекте или явлении, расширить арсенал методических приемов воспитателя в учебном процессе изложения знаний.

Объективные потребности развития современного общества обусловили создание и применение в системе образования различных средств обучения.

Аудиовизуальные средства обучения (АВСО) (иначе говоря – «слухозрительные» от лат. *audire* слышать и *visualis* зрительный) – особая группа технических средств обучения, получивших наиболее широкое распространение в учебном процессе, включающая экранные и звуковые пособия, предназначенные для предъявления зрительной и слуховой информации.

Подразделяются на (по классификации Ляховицкого):

- визуальные (зрительные) средства (видеограммы) – рисунки, таблицы, схемы, репродукции с произведений живописи, транспаранты, диафильмы, диапозитивы;
- аудитивные (слуховые) средства (фонограммы) – грамзапись, магнитозапись, радиопередачи;
- собственно аудиовизуальные (зрительно-слуховые) средства (видеофонограммы) – кино-, теле- и диафильмы со звуковым сопровождением, программы для ЭВМ.

Другая классификация АВСО включает экранные, звуковые и экранно-звуковые средства (по классификации Зельманова).

Аудиовизуальные средства обучения могут быть:

1. учебными, специально предназначенными для занятий языком и содержащими методически обработанный учебный материал (наглядные пособия);
2. учебными, созданными для занятий по другим дисциплинам, но привлекаемыми в качестве учебных материалов по языку (средства наглядности);
3. естественными средствами массовой коммуникации, включаемыми в учебный процесс.

Аудиовизуальные средства обучения занимают особое место среди других средств обучения и оказывают наиболее сильное обучающее воздействие, поскольку обеспечивают образное восприятие изучаемого материала и его наглядную конкретизацию в форме наиболее доступной для восприятия и запоминания; являются синтезом достоверного научного изложения фактов, событий, явлений с элементами искусства, поскольку отображение жизненных явлений совершается художественными средствами (кино – и фото-съемка, художественное чтение, живопись, музыка и др.).

Дидактические особенности аудиовизуальных средств обучения:

- высокая информационная насыщенность;
- рационализация преподнесения учебной информации;
- показ изучаемых явлений в развитии, динамике;
- реальность отображения действительности.

Использование аудиовизуальных средств обучения способствует реализации следующих дидактических принципов: принцип целенаправленности; принцип связи с жизнью; принцип наглядности; положительный эмоциональный фон педагогического процесса.

Аудиовизуальные средства обучения являются эффективным источником повышения качества обучения благодаря яркости, выразительности и информативной ценности зрительно-слуховых образов, воссоздающих ситуации общения и окружающую действительность.

Например, при применении звуковых кинофильмов, телепередач, видеозаписей – в создании звукозрительного образа участвуют изображение, звучащее и написанное слово, музыка, шумы, а часто и цвет. Синтез этих выразительных возможностей делает их особо сильным средством обучения и воспитания. При этом на занятиях успешно реализуются дидактический принцип наглядности, возможность индивидуализации обучения и одновременно массового охвата обучающихся, усиливается мотивационная сторона занятий.

В современной методике принято разграничивать аудиовизуальные средства обучения (пособия для занятий) и технические средства обучения (технические приспособления для демонстрации пособий).

К аппаратуре относятся кино-, диа- и графопроекторы, электропроигрыватели, радиоприёмники, магнитофоны, телеприёмники, видеомагнитофоны и видеопроекторы, радиоузлы, теле и видеостудии. Особую группу составляют лингафонные устройства (языковые лаборатории), а также обучающие машины и компьютеры. Аудиовизуальные средства образования на современном этапе включают в себя:

1. фонограммы: все виды фоноупражнений, фонотесты, фонозаписи текстов, рассказов, аудиоуроки;
2. видеопродукция: видеофрагменты, видеоуроки, видеофильмы, тематические слайды и транспаранты;
3. компьютерные учебные пособия: контролирующие программы, тесты и учебные игры.

Необходимо подчеркнуть, что применение аудиовизуальных средств обучения положительно сказывается на организации всего учебного процесса, придает ему большую четкость и целенаправленность.

На основании вышеизложенного можно сделать следующие выводы.

Общая специфика человеческого восприятия различной информации определяется особенностями функционирования пяти органов чувств: зрение, слух, обоняние, осязание, сенсорика. А поскольку мир сегодня – это визуально ориентированный мир, мир виртуальных возможностей и информационных технологий, то аудиовизуальные средства – кинематограф, телевидение, видео, мультимедиа – обретают особое значение в решении задач воспитания и образования. Они дают весьма наглядный пример невероятной по размаху и скорости системы распространения аудиовизуальной информации.

На современном этапе аудиовизуальные средства образования включают в себя: фонограммы; видеопroduкцию; компьютерные учебные пособия.

### **Список литературы:**

1. Бажак К. Возникновение изображения. – М.: Астрель, 2003.
2. Воронин Ю.А. Технические и аудиовизуальные средства обучения: учеб. пособие. – Воронеж: Воронежский гос. пед. ун-т, 2001.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991.
4. Григорьев С.Г., Гриншкун В.В. Мультимедиа в образовании. – М.: Педагогика, 2002.
5. Коджаспирова Г.М., К.В.Петров Технические средства обучения и методика их использования. – М.: Academia, 2001.
6. Носкова Т.Н. Аудиовизуальные технологии в образовании. – СПб.: СПбГУКиТ, 2004.
7. Розин В.М. Визуальная культура и восприятие: как человек видит и понимает мир. – М.: Владос, 1996.

## **ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНЖЕНЕРНАЯ ГРАФИКА»**

**© Фофанова Н.В.\***

Морской государственный университет им. Адмирала Г.И. Невельского,  
г. Владивосток

Инженер обязан мастерски владеть международным языком – языком чертежа, который был и остается одним из наиболее информативных языков техники [1].

---

\* Доцент кафедры Начертательной геометрии и графики.

Использование в образовательном процессе современных информационных технологий неоднократно ставит вопрос о качественном преподавании дисциплин и о дальнейшем возможном применении, полученных знаний будущими специалистами на производстве. Особенно остро этот вопрос касается подготовки кадров технических специальностей, для которых «Инженерная графика» по своему содержанию занимает особое положение среди других дисциплин вузовской подготовки. Изучение этого предмета, в частности его раздела «Начертательная геометрия», формирует и систематизирует графические знания о методах и правилах отображения визуальной информации и является лучшим средством развития у человека пространственного воображения. А так же, изучение «Инженерной графики» вырабатывает умения, знания и навыки правильного составления и оформления технической документации, организации работы с нормативными документами, необходимые при выполнении любого инженерного проекта.

Знания, полученные при изучении «Начертательной геометрии», являются основой для освоения последующих разделов «Инженерной графики». Методы «Начертательной геометрии» обеспечивают возможность конструирования поверхностей сложных технических форм, применяемых в судостроении, строительстве архитектуры, т.е. практически во всех областях техники.

Преподавание дисциплины «Инженерная графика» проводится в форме лекций и практических занятий, логично дополняющих друг друга и позволяющих развивать у курсантов способность визуального и логического мышления, а главное научиться владению техническим языком.

Лекция является важной формой обучения, обеспечивает раскрытие понятия «Инженерная графика», формирует цельное представление об одной из фундаментальных дисциплин, составляющих основу инженерного образования. В системе дисциплин ее методы позволяют решать не только графические, но и математические задачи в их графической интерпретации. Специфика дисциплины «Инженерная графика» заключается в том, что самостоятельно проследить за последовательностью выполнения чертежа бывает сложно из-за представления там уже готового результата. В таких случаях только преподаватель может помочь курсантам в познании материала, поэтапно демонстрируя и поясняя решения графической задачи в соответствии с предложенным алгоритмом.

Несомненно, наибольшую эффективность при изучении «Инженерной графики» принесет использование трехмерной компьютерной графики и анимации. Анимация – это последовательный показ заранее подготовленных графических файлов (кадров анимации), на которых видно, как изменяется положение или форма предмета в пространстве.

Уже во многих вузах используется преподавание электронных лекций, выполненных на слайдах (PowerPoint), с применением мультимедийных проекторов. Создано множество электронных учебников, что позволяет

усовершенствовать процесс, улучшить качество преподавания, повысить интерес учащихся к дисциплине.

На практических занятиях курсант должен приобрести навыки применения теоретических знаний для решения практических задач. Сначала это происходит под руководством преподавателя, в дальнейшем, при выполнении индивидуальных графических заданий, – самостоятельно. То есть практические занятия служат для углубления, расширения и детализации знаний, полученных на лекции в обобщенной форме.

Так же как и лекционный курс, практические занятия ведутся с применением компьютерных технологий. Курсанты работают с графическими пакетами для выполнения самостоятельных и курсовых работ.

В Морском государственном университете проведен эксперимент, на практических занятиях группу курсантов поделили на две подгруппы. В одной подгруппе (группа А) занятия велись традиционным методом т.е. при помощи доски и мела, задания выполнялись в ручную на листах заданного формата. В другой подгруппе (группа Б) занятия проводились в компьютерном классе. При построении детали можно сразу видеть ее пространственное изображение, что значительно облегчает работу и экономит время. Каждый раздел закреплен тестовым заданием, введена балльно-рейтинговая система. При проведенном анализе обучение в группе Б дает ряд преимуществ относительно группы А: во-первых, повышается качество графических работ, во-вторых, помимо изучения дисциплины курсант сразу знакомится с графическими пакетами; в-третьих, вызывает интерес курсанта к дисциплине; в-четвертых, вырос уровень успеваемости.

Полученные знания могут применяться при оформлении дипломного проекта или позднее в своей трудовой деятельности. Для этого необходимо полное взаимодействие кафедр общинженерных дисциплин с выпускающей кафедрой. Придя на рабочее место будущий инженер должен не только знать и уметь читать конструкторско-техническую документацию, но и уметь ориентироваться в графических редакторах.

Самая распространенная графическая среда AutoCAD, (производитель компания Autodesk). Она используется как российскими, так и иностранными специалистами. AutoCAD – мощный универсальный пакет, который предназначен для любого специалиста, работающего с технической графикой, и имеет широкие возможности [2].

Появились и российские производители графических программ: КОМПАС 5.11. КОМПАС-3D V7 Plus и КОМПАС-3D V10 (Акционерное общество АСКОН) [3] и APM Graph LT, APM Studo (разработчик НТЦ АПМ) и другие. Необходимо учитывать каким программным продуктам отдают предпочтение предприятия нашего региона.

Задача преподавателя познакомить (дать обзор) курсанта с различными графическими редакторами, а далее он сам выбирает какому из них от-

дать предпочтение в своей дипломной работе. Из-за недостаточного количества часов выделенных на дисциплину происходит недопонимание ее курсантом, не отрабатываются навыки черчения и уж тем более не открываются широкие возможности хотя бы одного из существующих графических редакторов. Для улучшения качества преподавания, грамотной подготовки специалистов необходимо увеличение часов на практических занятиях особенно по дисциплине «Начертательная геометрия».

Наше время отмечено большими переменами во всех сферах человеческой жизни, не могло это и не коснуться высшей школы. На сегодняшний день назрела острая необходимость в усилении подготовки будущих инженеров в направлении компьютерных технологий в проектировании, технологической подготовке и самом производстве машиностроительных объектов различного назначения.

#### **Список литературы:**

1. Крылов А.В. Учебник сферической тригонометрии для мореходных учебных заведений. – СПб., 1899. – 120 с.
2. Жарков Н.В., AutoCAD 2009: Официальная русская версия. Эффективный самоучитель. – Наука и техника, 2009. – 608 с.
3. Герасимов А.А. Автоматизация работы в КОМПАС-График – БХВ-Петербург, 2010. – 608 с.

## **Секция 5**

# ***ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ***

# **ПРИМЕНЕНИЕ ГРАФОВЫХ МОДЕЛЕЙ ПРИ РЕШЕНИИ ЗАДАЧ ПО ТЕОРИИ ВЕРОЯТНОСТЕЙ И МАТЕМАТИЧЕСКОЙ СТАТИСТИКЕ**

**© Бочкарёва Л.В.\***

Ишимский политехнический техникум, г. Ишим

Статья посвящена одному из визуальных средств обучения – графовой модели. Описаны разные формы графов. Рассмотрены несколько задач по теории вероятностей и математической статистике, в которых при поиске решения применяются графы.

Обучение будет более эффективным при соблюдении некоторых принципов. Одним из таких принципов является принцип наглядности. Принцип наглядности обучения – это ориентация на использование в процессе обучения разнообразных визуальных средств представления учебной информации [2].

Принцип наглядности – это систематическая опора не только на конкретные визуальные предметы (люди, животные, предметы и т.п.) и их изображения, но и на модели. Под моделью понимают условный образ какого-либо объекта или системы объектов [2].

В настоящее время для более наглядного представления материала используют различные формы, например – графы, спецификации учебных элементов, матрицы, конспект-схемы и т.п. [3].

Более подробно рассмотрим такую форму, как графовая модель. Граф – это схема, показывающая, каким образом множество точек (вершин) соединяется множеством линий (ребер). Граф учебной темы отображает структуру учебной информации. Вершина в графе отображает учебный элемент, а ребро – связь между учебными элементами, которая является существенной с точки зрения преподавателя, разрабатывающего структуру.

Для представления информации применяют разные формы графа:

1. линейный граф. Это самая простая форма графа. При такой структуре каждый предыдущий учебный элемент связан только с одним последующим;
2. дедуктивный (древовидный) граф. Начальная вершина такого графа совпадает с исходным учебным элементом;
3. индуктивный граф. Это тоже древовидный граф, но его вершины обращены вниз. Изложение ведется от частного к общему, от элементов к целому.

---

\* Преподаватель, аспирант ГОУ ВПО «Ишимский государственный педагогический институт им. П.П. Ершова».

Один и тот же учебный материал может выстраиваться по-разному в зависимости от поставленной цели.

Как правило, граф в качестве визуального средства обучения в практике используется редко. Тем не менее, его можно эффективно использовать в качестве ориентировочной основы действия на вводной лекции, либо как «Резюме» на заключительной лекции. Овладев методикой составления графов, студенты легко могут самостоятельно справляться с большими объемами работы с текстом, а преподаватель – осуществлять оперативный контроль усвоения ими учебного материала [3].

Но графы можно применять не только при изложении материала, но и при решении математических задач. Решение задач занимает в математическом образовании огромное место. Умение решать задачи является одним из основных показателей уровня математического образования, глубины усвоения математического материала [5].

Процесс решения задачи представляет собой поиск выхода из затруднения или пути обхода препятствия – это процесс достижения цели, которая первоначально не кажется доступной [4].

Рассмотрим, как можно использовать форму представления знаний в виде графа для решения задач по теории вероятностей и математической статистике.

**Задача 1.** Сколько двузначных чисел можно составить, используя цифры 1, 4 и 7?

**Решение.** Чтобы решить данную задачу можно воспользоваться такой комбинаторной комбинацией как размещение с повторениями:

$$A_3^2 = 9$$

А можно и провести анализ данной задачи и построить граф (или дерево возможных вариантов). Для того, чтобы не пропустить и не повторить ни одно из чисел, будем выписывать их в порядке возрастания. Сначала запишем числа, начинающиеся с цифры 1, затем с цифры 4, и наконец, с цифры 7. Получим следующую таблицу:

|    |    |    |
|----|----|----|
| 11 | 14 | 17 |
| 41 | 44 | 47 |
| 71 | 74 | 77 |

Таким образом, из трех данных цифр можно составить 9 различных двузначных чисел.

Вернемся к нашей задаче, построив для ее решения специальную схему (рис. 1).

Эта схема похожа на дерево, правда, «вверх ногами» и без ствола. Знак «\*» изображает корень дерева, ветви дерева — различные варианты решения. Чтобы получить двузначное число, надо сначала выбрать первую его

цифру, а для нее есть три варианта: 1, 4 или 7. Поэтому из «корня» проведены три «веточки» и на их концах поставлены цифры 1, 4 и 7.

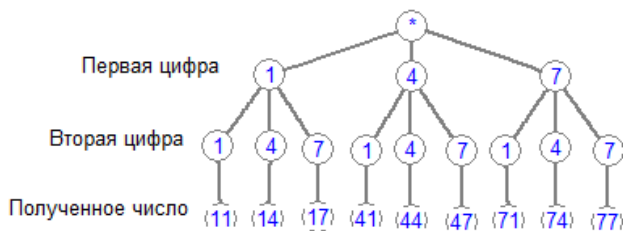


Рис. 1

Для выбора второй цифры также есть три варианта: 1, 4 или 7. Поэтому от каждой первой цифры проведено по три отрезка, на концах которых снова записано 1, 4 или 7. Итак, получено всего 9 различных двузначных чисел. Других двузначных чисел из этих трех цифр составить невозможно [1].

**Задача 2.** Туристическая фирма планирует посещение туристами в Италии трех городов: Венеции, Рима и Флоренции. Сколько существует вариантов такого маршрута?

**Решение.** Опять же, для решения данной задачи можно воспользоваться такой комбинаторной комбинацией как перестановки:

$$P_3 = 3! = 6$$

Но и как в предыдущей задаче можно воспользоваться графом (рис. 2). Обозначим города их первыми буквами. Тогда каждому маршруту будет соответствовать тройка букв: В, Р и Ф, каждая из которых используется только один раз, например, ВФР или ФРВ.

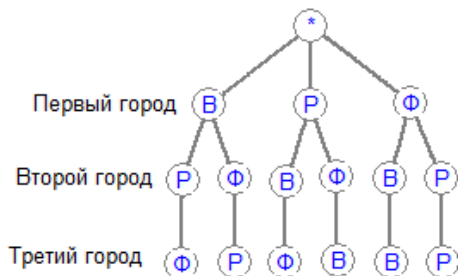


Рис. 2

Путешествие можно начинать в любом из трех городов. Если первой посетить Венецию, то затем можно поехать в Рим или во Флоренцию. Ес-

ли вторым посетить Рим, то третьей будет Флоренция, если второй будет Флоренция, то третьим будет Рим. Это первые два варианта путешествия.

Таким образом, всего существует 6 вариантов путешествия [1].

**Задача 3.** (Парадокс Монти Холла). Ведущий игры «Поле чудес» предлагает одному участнику следующий способ розыгрыша приза. Выносятся три шкатулки. Известно, что две из них пустые, а в одной находится приз. Участник указывает на одну из шкатулок. Затем ведущий, который безусловно знает, где находится вожаденный приз, открывает одну из двух оставшихся шкатулок и показывает, что она пуста. Теперь играющий имеет право либо сохранить свой первоначальный выбор, либо сменить его, указав другую неоткрытую шкатулку. Что выгоднее: сохранить первоначальный выбор или сменить его? А может, обе возможности равноправны [6]?

**Решение.** Надо сменить шкатулку. Если игрок сохраняет свой выбор, то он выигрывает только в случае, если он угадал с самого начала, т.е. вероятность выигрыша равна  $1/3$ . Если он меняет свой выбор, то выиграет с вероятностью  $2/3$ .

Эту же задачу можно решить применяя формулу Байеса:

$$p(H_i / A) = \frac{p(H_i) p(A / H_i)}{p(A)}$$

где  $A$  – событие, которое может наступить только с одним из  $n$  попарно несовместных событий  $H_1, H_2, \dots, H_n$ , которые по отношению к  $A$  называются гипотезами.

$p(A)$  находится по формуле полной вероятности:

$$p(A) = \sum_{i=1}^n p(H_i) p(A / H_i).$$

Пусть событие  $A$  – выигрыш. В данной задаче имеем три гипотезы:

$H_1$  – приз в первой шкатулке;

$H_2$  – приз во второй шкатулке;

$H_3$  – приз в третьей шкатулке.

Будем считать, что выигрыш может находиться с равной вероятностью в любой шкатулке, то есть  $p(H_1) = p(H_2) = p(H_3) = 1/3$ . Допустим, что игрок выбрал первую шкатулку, выигрыш находится во второй шкатулке, тогда ведущий обязан открыть третью шкатулку. В соответствии с этим допущением найдем вероятность наступления события  $A$  при истинности гипотезы либо  $H_1$ , либо  $H_2$ , либо  $H_3$ :

$$\begin{aligned} p(A / H_1) &= 1/2 \\ p(A / H_2) &= 1 \\ p(A / H_3) &= 0 \end{aligned}$$

Подставляя найденные вероятности в формулу Байеса вычислим:

$$p\left(\frac{H_1}{A}\right) = \frac{\frac{1}{3} \cdot \frac{1}{2}}{\frac{1}{3} \cdot \left(\frac{1}{2} + 1 + 0\right)} = \frac{1}{3}$$

$$p\left(\frac{H_2}{A}\right) = \frac{\frac{1}{3} \cdot 1}{\frac{1}{3} \cdot \left(\frac{1}{2} + 1 + 0\right)} = \frac{2}{3}$$

$$p\left(\frac{H_3}{A}\right) = \frac{\frac{1}{3} \cdot 0}{\frac{1}{3} \cdot \left(\frac{1}{2} + 1 + 0\right)} = 0$$

Из найденного следует, вероятность  $p(H_2 / A)$  наибольшая, значит игроку следует сменить первоначальный выбор.

Так же решение можно представить в виде графа (или дерева принятия решений).

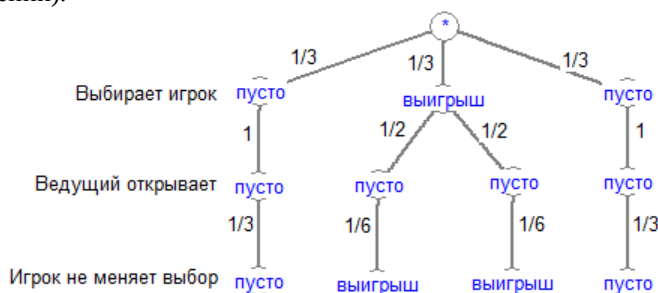


Рис. 3. Граф для случая, если игрок не меняет выбор

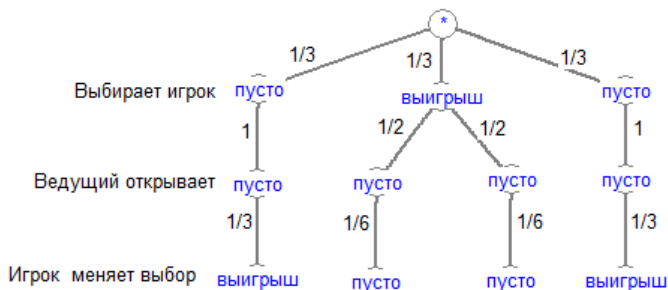


Рис. 4. Граф для случая, если игрок изменит свой выбор

**Список литературы:**

1. Математика. – 2010. – № 2. – С. 8-9.
2. Краснова Г.А., Беляев М.И., Соловов А.В. Технологии создания электронных обучающих средств. – М.: МГИУ, 2001.
3. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б., Неудахина Н.А. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. Ч. 2. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2002.
4. Пойа Д. Математическое открытие. Решение задач: основные понятия, изучение и преподавание. – М.: Наука, 1970.
5. Фридман Л.М., Турецкий Е.Н. Как научиться решать задачи: пособие для учащихся. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1984.
6. [www.smekalka.pp.ru/math\\_prob.html](http://www.smekalka.pp.ru/math_prob.html).

## **ИДЕЯ ЦЕННОСТИ: ЕЕ РАЗВИТИЕ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ XVIII-XIX ВВ.**

**© Головина М.С.\***

Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург

В статье рассматривается развитие ценностных представлений в педагогике и образовании России XVIII-XIX вв. Раскрываются основные проблемы формирования идеи ценности в педагогической мысли данного периода времени.

Ценности обуславливают целеполагание человеческой деятельности, выбор средств и способов ее осуществления. По мнению В.А. Сластенина и Г.И. Чижаковой, ценности – это «специфические образования в структуре индивидуального сознания, являющиеся идеальными образцами и ориентирами деятельности личности и общества» [8, с. 100]. Содержательную сторону направленности личности и характер ее отношения к действительности отражают ценностные ориентации. Это высший уровень представлений об идеалах, смыслах жизни и деятельности.

В ходе исторического развития складывались традиции и тенденции в развитии системы ценностей, существенно пополнялся ценностно-мотивационный ряд, стимулирующий человека к действию, приобретающий значение определенного критерия, в свете которого оценивались его поведение и деятельность. Более приоритетными становились мотивы самореализации духовных интересов и идеалов, самоутверждения и свободы личности. От столетия к столетию отчетливее и увереннее развивались духовные ценности. Всегда, во все времена на Западе и на Востоке, в России общечелове-

---

\* Аспирант.

ские и национальные ценности составляли основу учебно-воспитательного процесса в прогрессивных системах образования.

Рассмотрим развитие идеи ценности в педагогике и образовании России XVIII-XIX вв.

В сфере образования, культурной жизни России XVIII в. происходили значительные изменения. Данные изменения были вызваны укреплением абсолютной монархии, формированием новых социальных отношений, регулярной армии, ростом промышленности и торговли, что вызвало необходимость создания сети государственных школ разного типа. В этот период появляются педагогические произведения, документы, отражающие ценностные подходы к образованию: государственные указы, документы школьных реформ, литература методического характера.

«Россия, сохраняя самобытность, в то же время вступила на дорогу общеевропейского развития, что выразилось в усилении внимания к отдельной личности, создании национальной школьной системы» [3, с. 209], – подчеркивает А.Н. Джуринский. Изменяется содержание и организация школьного обучения, которое рассматривается как средство развития ребенка. Отстаиваются ценности умственного, нравственного воспитания, физического развития, признается полезность знания для государства. Здоровье, просвещение ума, доброе сердце являются наиболее ценными человеческими качествами. Нравственность – основная ценность, на воспитание которой ориентировано обучение.

В работах И.Т. Посошкова («Завещание отеческое к сыну своему», «Книга о скудности и богатстве»), Ф. Прокоповича («Первое учение отрокам», «Духовный регламент»), В.Н. Татищева («Разговор о пользе наук и училищ», «О порядке преподавания в школах при уральских казенных заводах», «Духовная моему сыну») отражается ценностное отношение к просвещению, воспитанию, знанию, обучению. Все помыслы представителей просвещения первой трети XVIII в. как патриотов своей Родины, были направлены на ее будущее процветание.

Ломоносов М.В. отстаивал ценности воспитания, научного образования. Целью воспитания он считал человека-патриота, главными качествами которого должны быть высокая нравственность, любовь к науке, знаниям, бескорыстное служение на благо Родины. Нравственность, по мнению ученого, является одной из величайших ценностей, воспитание которой осуществляется через приобщение к знаниям. Развивая мысль о великой пользе учения, М.В. Ломоносов писал: «Толь великую приносит учение пользу, толь светлыми лучами просвещает человеческий разум, толь приятно есть красоты его наслаждение! <...> Науки подают ясное о вещах понятие и открывают потаенные действий и свойств причины...» [цит. по: 5, с. 178-179].

В сочинениях Н.И. Новикова, А.А. Прокоповича-Антонского, Х.А. Чеботарева, А.Н. Радищева отражено ценностное отношение к воспитанию, просвещению.

Новиков Н.И. в трактате «О воспитании и наставлении детей» сформулировал цель воспитания – «образовывать детей счастливыми людьми и полезными гражданами» [6, с. 422]. Отстаивая ценность просвещения, он подчеркивал, что «процветание государства, благополучие народа зависит неотменно от доброты нравов, а доброта нравов неотменно от воспитания» [6, с. 418]. Новиков Н.И. считал, что в воспитании граждан должно принимать участие общество.

Право народа на образование как ценность отстаивал А.Н. Радищев. Он связывал прогресс в воспитании с переустройством общества. Радищев А.Н. настаивал прежде всего на гражданском воспитании, требовал покончить с сословностью в образовании и сделать его одинаково доступным и для дворян, и для крестьян. Мощной движущей силой развития личности он признавал активную деятельность самого человека: «Воспитание <...> или развержение сил, останется во всей силе; но от человека зависеть будет учение употреблению оных, чему содействовать будут всегда в разных степенях обстоятельства и все нас окружающее» [7, с. 324].

В России первая половина XIX в. характеризовалась развитием капиталистических отношений, товарного производства, торговли. Умы политиков и педагогов особенно занимала идея народности образования и воспитания, имевшая различное толкование. В документах этого времени отражаются такие ценностные основания образования, как воспитание нравственных качеств личности, форм поведения; формирование познавательной активности учеников, интереса к учению; ценностное отношение учеников к знанию и процессу учения.

Педагогическая мысль России в середине XIX в. испытывала влияние революционно-демократической общественной мысли, в основе которой лежали гуманистические ценности. В обществе широко распространялся взгляд на просвещение как на способ изменения условий жизни. Отстаивались ценности единого воспитания и образования для всего народа, основанного на социальной справедливости, общественном равенстве. Руководствуясь такими ценностными ориентирами, как народное достоинство, гордость педагога подчеркивали значимость общечеловеческих и общенациональных ценностей – ценность человека и гражданина.

В общественном сознании постепенно формировался иной стиль отношения к человеку – в каждом ценить свободного гражданина и самому быть человеком в любой сфере деятельности. Белинский В.Г. подчеркивал, что каждый человек должен заняться самоусовершенствованием, воспитать в себе искру любви к человечеству. Им признавались ценности знания, нравственного воспитания: «Человек, чтобы достигнуть возможного совершенства, должен просветить свою душу науками <...> просвещение ума, образование сердца и соединенная с оными утонченность обращения – вот что составляет истинно доброе воспитание. ...воспитание есть первое благо человека, первая необходимость: от него зависит судьба всей его жизни» [1, с. 17-19].

Зарождались предпосылки построения общечеловеческой системы воспитания, равной для представителей всех социальных слоев. Идеи демократической и гуманистической по своей сути системы образования развивались А.И. Герценом и Н.П. Огаревым.

Добролюбов Н.А. и Чернышевский Н.Г. задачу воспитания определяли как формирование у молодого поколения революционной идеологии и материалистического, атеистического мировоззрения. Добролюбов Н.А. выступал за отказ от авторитарного воспитания, за предоставление человеку права нормально и свободно развиваться, за внушение правильных взглядов на жизнь, твердых представлений о добре, долге, справедливости, самостоятельности в суждениях, трудолюбии, патриотизме. Он призывал к тому, «чтобы воспитатели высказывали более уважения к человеческой природе и старались о развитии, а не о подавлении внутреннего человека в своих воспитанниках, и чтобы воспитание стремилось сделать человека нравственным – не по привычке, а по сознанию и убеждению» [4, с. 183]. Ценностным основанием воспитания человеческого достоинства в детях Н.А. Добролюбов считал разум как основу нравственных поступков, сознательности, убежденности. Чернышевский Н.Г. особое значение придавал умственному образованию, которое, по его мнению, является первым средством борьбы с социальной несправедливостью.

Ушинским К.Д. были выдвинуты идеи демократической и гуманистической концепции воспитания. Ценностным основанием отечественной педагогики и практики начального образования он считал научное знание. Наука – общечеловеческая ценность, которая присуща любой национальной системе воспитания, является одной из ее основ. По Ушинскому, воспитание – личностная ценность, она создает «вторую природу» человека, просвещает его сознание. Воспитание – общественная ценность, оно является «живым органом в историческом процессе народного развития» [9, с. 161]. Общественное воспитание тогда представляет ценность, когда оно отражает интересы общества, государства и поддерживается ими. Он подчеркивал, что в основе любого воспитания лежат общечеловеческие ценности, однако, «воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованных у другого народа. ... народность является до сих пор единственным источником жизни народа в истории» [9, с. 161].

На рубеже XIX-XX вв. обрели широкую известность и распространение идеи свободного воспитания (Л.Н. Толстой, П.Ф. Каптерев, В.П. Вахтеров, К.Н. Вентцель, С.Т. Шацкий и др.).

В противоположность авторитарной педагогике П.Ф. Каптерев создал гуманную педагогику, обосновывая педагогический процесс с точки зрения психологии. Он подчеркивал, что главная функция педагогического

процесса – всестороннее усовершенствование личности на основе ее самообразования, которое осуществляется в меру сил и способностей человека. «Сущность педагогического процесса с внутренней стороны заключается в саморазвитии организма: передача важнейших культурных приобретений и обучение старшим поколением младшего есть только внешняя сторона этого процесса, закрывающая само существо его» [цит. по: 10, с. 114]. Каптерев П.В. трактовал свободу образования как свободу убеждений учащихся, свободный выбор ими учебного курса.

Вахтеров В.П. разработал педагогическую концепцию «эволюционной педагогики», согласно которой обучение и воспитание должны быть построены на естественном стремлении ребенка к прогрессивному развитию и на его интересах, выражающих это стремление. «Цель педагога, – писал он, – будет состоять не в том, чтобы преобразовать ребенка во взрослого человека, сообразно с заранее данными нормами, а в том, чтобы изучить ребенка, определить направление его стремления к развитию, узнать его наследственные и приобретенные свойства и силы и помочь их развитию, удаляя от ребенка все то, что мешает его правильному развитию, и создать благоприятную обстановку для развития всех его здоровых стремлений» [2, с. 384]. По Вахтерovu, величайшая ценность – это наиболее полно развитое дарование человека как основание человеческого прогресса. Ученый отстаивал идею свободы как необходимое средство для осуществления стремления к развитию. Он отмечал, что принуждения со стороны являются большей частью тормозом для развития.

По инициативе ученых и педагогов в конце XIX – начале XX вв. подвергаются радикальному пересмотру все стороны деятельности общеобразовательной школы, структуры и содержания образования, организационные формы и методы обучения.

После Октябрьской революции 1917 г. произошло становление новой государственной системы народного образования.

### **Список литературы:**

1. Белинский В.Г. Избранные педагогические сочинения / Сост. А.В. Плеханов; вступ.ст. М.Ф. Шабаевой; под ред. А.Ф. Смирнова. – М.: Педагогика, 1982.
2. Вахтеров В.П. Избранные педагогические сочинения / Отв. ред. М.Н. Скаткин; сост. Л.Н. Литвин, Н.Т. Бритаева. – М.: Педагогика, 1987.
3. Джуринский А.Н. История педагогики. – М.: ВЛАДОС, 1999.
4. Добролюбов Н.А. Собрание сочинений: в 3 т. / Подгот. и примеч. В.А. Путинцева. Т. 1. Статьи и рецензии 1856-1858. – М.: Гос. изд-во худ. лит., 1950.
5. Ломоносов М.В. О воспитании и образовании / Сост., вст. ст., коммент. Т.С. Буториной. – М.: Педагогика, 1991.

6. Новиков Н.И. Избранные сочинения / Вступ.ст., коммент. Г.П. Магоненко. – М.; Л.: Гос. изд-во худ. лит., 1954.
7. Радищев А.Н. Избранные философские и общественно-политические произведения / Под общ. ред., вступ.ст. И.Я. Щипанова. – М.: Гос. изд-во полит. лит., 1952.
8. Сластенин В.А., Чижакова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию. – М.: Академия, 2003.
9. Ушинский К.Д. Собрание сочинений: в 8 т. / Гл. ред. А.М. Еголин. Т. 2. Педагогические статьи 1857-1861 / Сост. В.Я. Струминский. – М.; Л.: Изд.-во Академии пед. наук РСФСР, 1948.
10. Шиянов Е.Н., Ромаева Н.Б. Гуманистическая педагогика России: становление и развитие. – М.: Народное образование; Илекса; Ставрополь: Сервисшкола, 2003.

## ПРИМЕНЕНИЕ ИСТОРИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ «ДРОБИ»

© Кардаильская О.С.\*

Таганрогский государственный педагогический институт, г. Таганрог

В статье раскрывается значение историзации школьного математического образования, характеризуется влияние историзации на каждую из основных целей обучения; выделяется особое значение исторических сведений при изучении развития понятия числа. Приведен план построения урока математики с использованием исторических сведений. Подобран конкретный исторический материал и показана целесообразность его использования на уроках математики в 5 классе.

Еще в начале прошлого века люди часто задавали вопрос: чем собственно занимается математика и как могло случиться, что она играет в нашей культуре важную роль? Причину постановки подобных вопросов видели в том, что преподавание предмета ограничивалось элементарной математикой, не давая представлений о всей глубине науки и ее методах. Также и сейчас у учеников часто возникает вопрос о пользе математики при переходе от математических знаний на бытовом уровне к знаниям теоретическим. Из практики преподавания известно, что школьники склонны скептически воспринимать обтекаемые фразы о том, что в жизни математика обязательно пригодится, однако всевозможные истории, связанные с жизнью ученых-математиков мгновенно приковывают их внимание и про-

---

\* Доцент кафедры Математики и методики преподавания математики, кандидат педагогических наук.

буждают интерес к объекту изучения. Так, например, достаточно скучная тема о прогрессиях перерастает в бурную дискуссию об английском ученом Абрахаме Муавре, рассчитавшем с помощью математики дату своей смерти. История гласит, что когда его сон начал ежедневно увеличиваться на пятнадцать минут, Муавр высчитал дату, когда продолжительность сна достигнет 24 часов. Получилось у него 27 ноября 1754 г. В этот день он и скончался [5]. Задавая различный набор исходных величин, на ее базе можно сформулировать массу задач. Таким образом, можно говорить о том, что исторический материал «повышает интерес школьников к изучению математики и углубляет понимание ими изучаемого раздела программы» [9].

Историко-математический материал в процессе обучения математике может выполнять различные функции. В частности, элементы историзации находят свое отражение в каждой из основных функций обучения – образовательной, воспитательной и развивающей.

*Образовательная функция* прежде всего состоит в том, что исторические сведения способствуют достижению образовательных целей обучения математике. По мнению Т.А. Ивановой, при знакомстве с элементами истории математики учащиеся приобретают новые для себя знания, причем такие, которые способствуют лучшему пониманию, сохранению в памяти и воспроизведению изученного материала, способствуют полноте, системности, осознанности знаний.

*Воспитательная функция* элементов истории науки в процессе обучения математике состоит в том, что они способствуют формированию системы взглядов на мир, нравственных и эстетических представлений, способности следовать нормам поведения в обществе, соответствующим качествам гармоничной и творческой личности. Например, исторические и биографические факты из жизни ученых-математиков могут внести существенную лепту в привитие школьникам правил и норм поведения. Исторический материал, действуя на сознание, чувства и помыслы учеников, формирует их нравственные идеалы. Жизнь и деятельность многих ученых может служить примером трудолюбия, упорства и настойчивости в работе, научной принципиальности, мужества и патриотизма, веры в собственные силы и содействовать воспитанию этих качеств у школьников.

*Развивающая функция.* Элементы историзма способствуют развитию творческих способностей школьников, развитию их целостного мышления. Как отмечает О.Н. Журавлёва, полезно рассказывать учащимся наиболее яркие моменты из творческих биографий знаменитых ученых: как они пришли к постановке вопросов своих исследований, как находили метод исследования, как формулировали результат. Именно это помогает понять, что в процессе творчества нет ничего необычного, сверхъестественного. Нужно лишь уметь изучить его с разных сторон.

В педагогической литературе выделяют следующие основные средства историзации, которые могут использоваться в обучении математике:

- элемент историзма;
- исторический экскурс;
- исторический очерк;
- историческая беседа;
- историзм в математическом понятии, формуле, теореме, задаче и других математических объектах;
- хронологическая таблица [4].

Анализируя особенности каждого из указанных средств можно прийти к выводу, что в школьное математическое образование наиболее эргономично вольется использование исторических экскурсов, хронологических таблиц и историзма в математической задаче, что, однако, не исключит эпизодического привлечения к процессу обучения и других средств историзации.

Покажем, каким образом выделенные средства историзации могут обогатить учебный процесс.

В школьном курсе математики на изучение линии числа отводится достаточно большое количество часов, так как это – основа, на которой базируется все дальнейшее обучение математике. В частности, большие трудности для учащихся представляет учение о дробях, в силу необходимых абстракций, которые приходится вводить в курс математики уже в V классе.

Традиционно сущность нового понятия или нового правила действий выясняется пятиклассниками индуктивным путем, исходя из рассмотрения конкретных частных примеров. Поэтому чем внимательнее отнесется преподаватель к подбору исходных упражнений, тем конкретнее, реальнее представят себе и сознательнее усвоят ученики смысл выполняемых операций, тем осознаннее и прочнее приобретаемые ими знания и навыки, тем сознательнее будет сделан обобщающий вывод [1, с. 11].

В свете вышесказанного историзация линии числа в целом и раздела «Дроби» в частности приобретает особое значение. Она является не только логичным и уместным «разбавлением» строгого математического материала, но и целесообразным средством как мотивации, так и формирования осознанного и уверенного владения учебным материалом, базой для применения полученных знаний.

Например, при рассмотрении положительных и отрицательных чисел и действий над ними учащимся будет интересно узнать, что математические знаки «+» и «-» пришли к нам из стран Востока, где арабские ученые ассоциировали «плюс» с «другом», а «минус» с «врагом» и получали при этом жизненные аналогии: друг моего друга – мой друг, враг моего врага – мой друг, и так далее [7].

Как и при повторении нумерации целых чисел, при постановке курса дробных чисел, полезно давать учащимся исторические сведения о дробях отмечает Е.С. Березанская [1, с. 213]. Интересно показать то общее и различное, что имелось во всех известных центрах развития учения о дробях:

у египтян, римлян, вавилонян, индусов. Такой исторический экскурс позволит активизировать учебно-познавательный процесс, мотивировать учащихся к усвоению данных понятий и развить интерес к математике.

Полезно также ознакомить учащихся с своеобразными приемами вычисления с дробями, которые были выработаны египтянами в отдаленном прошлом.

Своеобразие системы счисления египтян в области дробей заключалось в том, что, выделив две конкретные дроби  $\frac{1}{2}$  и  $\frac{2}{3}$ , египтяне все остальные дроби приводили к так называемым «основным» дробям, имеющим числитель единицу. Так,  $\frac{2}{5}$  египтяне представляли в виде суммы  $\frac{1}{3}$  и  $\frac{1}{15}$ , и записывали эти знаки рядом, не пользуясь знаком сложения:  $\frac{1}{3} \frac{1}{15}$ .

При этом одна и та же дробь могла оказаться выраженной через различные основные дроби.

Упражнения в разложении дробей на слагаемые, где каждое слагаемое представляет собой дробь с числителем единица, крайне полезны для учащихся и могут быть с успехом проведены в рамках внеклассной работы [1, с. 217].

При изучении темы «Десятичная запись дробных чисел» вниманию учащихся можно представить хронологическую таблицу, в которой показать, как записывались десятичные дроби в разных странах в разное время. Это вызовет интерес у учащихся к данной теме и поможет осмысленно воспринять смысл десятичной записи дробных чисел.

Особый интерес у школьников вызывают задачи, основанные на фактах русской истории. К таковым можно отнести, например, задачу из раздела о действиях с десятичными дробями. «Из маленькой крепостцы на окраине Владимиро-Суздальского княжества вырос красивый многолюдный город Москва. Укрепленная часть поселения, которую теперь бы назвали Кремлем, размещалась на высоком Боровицком холме. Юрий Долгорукий приказал строить новый Кремль, больших размеров, чем прежний. Московский Кремль XI в. Занимал 1,5 га. Площадь Кремля, построенного при Юрии Долгоруком, была на 7,5 га больше. Вычислите площадь нового Кремля» [2].

Как отмечает А.А. Удот, «задачи, привлекающие своей внешней стороной, способствуют формированию интереса учащихся к решению задач и в тоже время служат предпосылкой для возникновения интереса к способу решения задачи» [8]. В данном случае, задача с практическим содержанием, составленная много сотен лет назад, будет способствовать вовлечению учащихся в процесс её решения, что тем самым позволит закрепить знание и успешно отработать применение учащимися правила действий с десятичными дробями.

Естественно, что подготовка уроков, построенных нетрадиционно – с вкраплением элементов историзма, должна осуществляться особым обра-

зом. Мастеркова Д.В. рекомендует строить подготовку таких уроков по следующему плану:

1. определение места исторического материала на уроке;
2. установление связи исторического материала в рамках данной темы;
3. выбор наиболее эффективных средств использования исторических сведений;
4. установление межпредметных связей, которые становятся более явными при использовании исторического материала;
5. дальнейшее использование данного исторического материала на уроках и во внеклассной деятельности [6, с. 19].

Может показаться, что вводимый за счет учебного времени исторический материал отрицательно скажется на прохождении программы. Однако, как отмечает К.А. Малыгин, опыт показывает, что этого не бывает. «Затрата 5-7 минут на исторические отступления окупается повышением интереса к науке, размышлениями над отдельными фактами, на которые наводят беседы» [3, 4]. Дисциплина на таких уроках, как правило, выше, чем на обычных.

#### **Список литературы:**

1. Березанская Е.С. Методика арифметики. – М., 1955.
2. Дробот О.А. Исторические задачи на уроках математики (5-6-е классы) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.festival.1september.ru/articles/584071](http://www.festival.1september.ru/articles/584071).
3. Малыгин К.А. Элементы историзма в преподавании математики в средней школе. – М., 1963.
4. Михайлова И.А. Виды и формы историзации школьного математического образования // Актуальные проблемы подготовки будущего учителя математики. – 2004. – Вып. 6.
5. Пикалова. И. Предсказать дату своей смерти с помощью математических расчетов?.. Абрахам де Муавр [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.shkolazhizni.ru/archive/0/n-28353](http://www.shkolazhizni.ru/archive/0/n-28353).
6. Мастеркова Д.В. Применение исторического материала на уроках математики в начальной школе // Вестник Елецкого государственного университета. – 2010. – Вып. 27.
7. Прядёхо А.Н. Развитие технических интересов и способностей подростков. – М., 1990.
8. Удот А.А. Формирование познавательного интереса при обучении математике [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.osvsh.narod.ru/yd1.doc](http://www.osvsh.narod.ru/yd1.doc).
9. Щелкунова И.В. Использование сведений из истории науки, как средство повышения интереса учащихся к изучению математики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.festival.1september.ru/articles/582288](http://www.festival.1september.ru/articles/582288).

## **ПРОБЛЕМА ВЫБОРА УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКТА ПО МАТЕМАТИКЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

**© Клёцкина А.А.\***

Благовещенский государственный педагогический университет,  
г. Благовещенск

В статье раскрываются трудности, с которыми сталкиваются учителя начальных классов при выборе учебно-методического комплекта по математике, и пути их преодоления.

Современный этап развития начального математического образования характеризуется направленностью процесса обучения математике на развитие личности младшего школьника, его познавательных и созидательных возможностей средствами математического содержания. В ходе освоения математического содержания должны быть созданы условия для достижения учащимися личностных, метапредметных и предметных результатов обучения.

Учебно-методический комплект (УМК) по математике является неотъемлемым компонентом процесса обучения, который призван создать условия для реализации основных программ по математике, обеспечить результативность процесса обучения и воспитания младших школьников, эффективность взаимодействия учителя и учащихся в процессе усвоения математических понятий, общих способов действий.

На сегодняшний день в начальной школе реализуется более семи УМК по математике, утвержденных и рекомендованных Министерством образования РФ, что предоставляет учителю право самостоятельного выбора методических путей и приемов решения образовательных и воспитательных задач обучения математике младших школьников.

При таком подходе перед учителем всегда возникает проблема выбора методического обеспечения процесса обучения математике: какому учебнику отдать предпочтение, чтобы организовать процесс обучения математике в соответствии с современным уровнем подготовки младших школьников.

Практика показывает, что большинство учителей при выборе УМК по математике ограничиваются изучением только одного учебника из методического комплекта, совершенно не обращая внимание на другие компоненты комплекта. При этом следует подчеркнуть, что методические рекомендации и поурочное планирование, которые сопровождают учебник математики для начальных классов, в большинстве своем, пишутся не авторами учебников, а учителями, работающим по этим учебникам, с пози-

---

\* Доцент кафедры Педагогики и методики начального образования, кандидат педагогических наук.

ции личного педагогического опыта, который не всегда соответствует авторскому замыслу и адекватно воспринимается другими учителями.

Проблема усугубляется еще и тем, что авторские учебники по математике входят в различные учебно-методические комплексы для начальной школы с единой концепцией обучения и воспитания младших школьников, реализующие идеи развития личности ребенка средствами учебных предметов.

Идея создания учебно-методического комплекса с единой концепцией обучения и воспитания младших школьников дает возможность учителю увидеть учебно-воспитательный процесс начальной школы в целом, выработать общие способы действий обучения и развития школьников средствами изучаемых предметов. И изучение только одного учебника математики, не дает полного представления о замыслах и методических идеях, заложенных автором.

В средствах массовой информации предпринимаются попытки сформулировать вопросы, опираясь на которые при выборе УМК по математике, учитель сможет выбрать траекторию учебно-воспитательного процесса по математике, соответствующий возможностям и потребностям учеников, педагога, традициям общеобразовательного учреждения. Среди них: «Каковы концептуальные положения комплекта?», «В чем состоят принципиальные особенности УМК, отличающие его от других комплектов?», «Каковы особенности методики обучения математике в данном комплекте?», «Какова роль математики в формировании у младшего школьника умения учиться?». Однако, ответы на поставленные вопросы не решают проблему выбора того или иного УМК по математике. Главная причина заключается в противоречии между формально декларируемыми положениями концепции учебно-методического комплекса и отсутствием четкой конкретно-практической реализации этих положений в учебно-методическом комплекте по математике.

На основе анализа концепций учебно-методических комплексов и входящих в них УМК по математике нами были выработаны и успешно внедрены в практическую деятельность учителей начальных классов Амурской области направления, ориентируясь на которые ими осуществлялся выбор в пользу того или иного УМК по математике.

1. При выборе учебно-методического комплекса для начальной школы необходимо четко обозначить теоретические положения, на которых выстраивается единая концепция предметных УМК. Это дает возможность дополнительно изучить теории, положенные в основу концепции и более осознанно подойти к выбору УМК по математике.

2. Цели начальной школы – развитие младших школьников в процессе усвоения научных понятий и общих способов действий в каждой предметной области и формирование самостоятельной учебной деятельности.

На достижение поставленных целей ориентируются современные предметные УМК для начальной школы. Однако, в научной литературе содер-

жание понятий «развитие» и «учебная деятельность» имеют различные толкования. Необходимо преодолеть рассогласованность этих понятий в представлениях авторов концепции учебно-методического комплекса и учителя. Поэтому в концепции следует четко определить авторское понимание смысла развития личности ребенка, условий и факторов, влияющих на развитие младшего школьника, требований, предъявляемых к качествам личности учителя для создания условий развития школьников в процессе их обучения. В процессе знакомства с положениями концепции учитель должен сформулировать позиции авторов о сущности понятия «учебная деятельность», ее структуре, способах организации, мотивации, условиях формирования. Все выше изложенное дает возможность учителю распознать основные направления концепции при изучении УМК по математике.

3. Учителя – основные и главные потребители современных УМК, программ и учебников. От того, на сколько проработаны в УМК по математике методические аспекты основных направлений концепции комплекса, зависит успешность развития младших школьников средствами математического содержания в практике обучения.

При изучении УМК по математике, учитель должен ясно понимать методические приемы развития средств познания младших школьников, математической речи, методические подходы к формированию математических понятий и общих способов действий, способы постановки учебных математических задач, планирование и самоконтроль достижения поставленных целей при решении математических задач, способы организации основных видов учебной деятельности младших школьников на уроке математики (анализ, моделирование, прогнозирование, поиск учебной информации, измерение др.), методические приемы работы с современными техническими средствами, методику организации деятельности младших школьников по основным содержательным линиям курса, приемы организации индивидуального и дифференцированного подходов к процессу усвоения младшими школьниками математического содержания, которые положены авторами в основу организации взаимодействия учителя и учащихся в процессе усвоения математического содержания.

4. Важной составляющей учебного процесса является диагностика достижений результатов развития учащихся средствами математики. Поэтому, при выборе УМК по математике учителю необходимо определиться с программными требованиями к уровню подготовки учащихся по классам и способами диагностирования учебных достижений младших школьников по математике на различных этапах обучения.

5. При выборе УМК по математике учителю необходимо иметь четкие представления о том, какой авторский учебник реализует программу, кем разработаны методические рекомендации, какие тетради на печатной основе, диагностические средства, дополнительные материалы сопровождают данный учебник по математике.

6. Одним из важных показателей качества учебно-методического комплекса являются результаты апробирования и внедрения программ и учебников в массовую практику обучения младших школьников. Отражение в концепции результатов учебных достижений младших школьников при освоении основных учебных программ по математике и русскому языку, поможет учителю убедиться в правильности сделанного выбора.

Реализованные в педагогической практике основные направления по выбору учебно-методических комплексов для начальной школы и УМК по математике, позволили учителям сориентироваться в большом многообразии программ и учебников, подойти к выбору более осознанно, опираясь на научные теории, преодолеть трудности в решении обозначенной проблемы.

### **Список литературы:**

1. Программы четырехлетней начальной школы: проект «Перспективная начальная школа» / Сост. Р.Г. Чуракова. – М.: Академкнига, 2009.
2. Сборник программ для начальной общеобразовательной школы (система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова). – М.: Вита-Пресс, 2004.
3. Бантова М.А., Бельтюкова Г.В., Волкова С.И. и др. Школа России. Концепция и программы для нач. кл.: в 2 ч. Ч. 1. – М.: Просвещение, 2009.
4. Образовательная система «Школа 2100»: сб. программ. Дошкольное образование. Начальная школа / Под науч. ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Баласс, 2009.
5. Сборник программ для начальной школы. Система Л.В. Занкова. – Самара: Учебная литература; Федоров, 2009.
6. Учебно-методический комплекс «Гармония» / Под науч. ред. Н.Б. Истоминой. – Смоленск: Ассоциация XXI в., 2010.

## **ФАКТОРЫ ВОСПИТАНИЯ И ИХ ОТРАЖЕНИЕ В ТУРИСТСКО-КРАЕВЕДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**© Любин А.В.\***

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,  
г. Санкт-Петербург

В статье рассматриваются проблемы воспитания в современном образовании. Отражены взгляды на факторы воспитания, а также отражены воспитательные возможности туристско-краеведческой деятельности в школе на основе выявленных факторов воспитания.

Понятие «воспитание» отражает сущность «первого порядка» – процесс становления и развития отдельных свойств и качеств человека. Она

---

\* Аспирант кафедры Методики обучения географии и краеведению.

включает целенаправленные воздействия на человека со стороны субъекта воспитательного процесса с целью передачи, освоения им определенной системы представлений, понятий, норм, ценностей и т.д.

Воспитание выступает как часть процесса социального становления человека, а именно – сознательное и целенаправленное воздействие на индивида, социальную группу со стороны отдельных личностей, коллективов, представляющих субъект воспитательной деятельности и ставящих своей целью выработку у воспитуемых определенных социальных качеств [1].

При рассмотрении воспитания необходимо определить ее сущность, содержание, основные принципы. С философской точки зрения «воспитание – это целенаправленный процесс взаимодействия одного поколения с другим, осуществление передачи эстафеты жизни старшим поколением молодому...» [7, с. 357]. С социальной точки зрения воспитание – это «целенаправленная подготовка молодого поколения к жизни в данном и будущем обществе, осуществляемая через специально создаваемые государственные и общественные структуры, контролируемая и корректируемая обществом» [7, с. 357]. Воспитание можно отнести к психологической сфере и с этой точки зрения воспитание выступает в качестве процесса целенаправленного развития способности человека к рефлексии и взаимодействию с миром.

«Воспитание – элемент общечеловеческой культуры и подлежит изучению с позиции культурологической. Тогда этот процесс предстает перед нами как целенаправленная помощь ребенку в его вхождении в современную культуру» [7, с. 357]. В педагогике трактовка понятия «воспитание» неоднозначно. Подласым И.П. предлагается рассматривать следующий аспект понятий «формирование личности» и «воспитание». «Процесс воспитания – это процесс формирования развития личности, включающий в себя как целенаправленное воздействие извне, так и самовоспитание личности» [9, с. 429].

Особым образом организованная ТКД облегчает воздействие на школьников основных факторов воспитания и создает для их проявления все необходимые условия, благодаря разнообразию форм и методов ее организации.

Большая Советская Энциклопедия определяет понятие «фактор» как «причина, движущая силу какого-либо процесса, определяющая его характер, или отдельные черты» (нем. Faktor, от лат. Factor – делающий, производящий) [2]. Таким образом, влияющие на воспитание факторы, можно понимать как обстоятельства, условия, природные и социальные факты, влияющие на эффективность системы воспитания [5]. В настоящее время существуют большие разногласия в классификации факторов воспитания. Это свидетельствует о разнице в подходах к их анализу ученых различных научных школ. Во многом это следствие того, что советская педагогика в оценке всех факторов, влияющих на развитие человека и формирование его личности, опиралась на марксистско-ленинское учение о социальной сущности

человека. Современное знание вносит в справедливость такого понимания существенные коррективы.

Бабанский Ю.К. классифицировал факторы воспитания на внешние и внутренние, управляемые и неуправляемые [8]. Турченко В.Н. выделяет субъективные и объективные факторы, понимая под субъективным фактором данного процесса проявление субъективных качеств людей (знаний, оценок, установок, моральных и политических воззрений, способностей, личных психических свойств) в их практической деятельности, оказывающее существенное влияние на ход этого процесса [6]. В трактовке Н.В. Бордовской и А.А. Реана факторы воспитания подразделяются на объективные и субъективные [3]. Мудрик А.В. выделяет факторы воспитания макро-, мезо-, микроуровней и мегафакторы, отражающие космо-психобиологическую природу человека [4].

Условно возможно классифицировать современные факторы, влияющие на эффективность системы воспитания как:

- объективные и субъективные;
- внешние и внутренние;
- управляемые и неуправляемые и отнести их к мега-, макро-, мезо- и микроуровням [5].

На основе такого деления можно сконструировать совокупность факторов, влияющих на систему воспитания личности.

Основой систематизации представленных факторов являются уровни, на которых возникают факторы, оказывающие воздействие на эффективность исследуемой системы (табл. 1).

*Таблица 1*

**Соотношение уровней факторов воспитания личности**

|              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|--------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| мегауровень  | Факторы космического и планетарного масштаба, влияющие на воспитание всего человечества.                                                                                                                                                                                                                    |
| макроуровень | Факторы, определяющиеся взаимодействием государств, действием государства и его институтов (политика, культура, экономика, правовая система, воспитание, образование и т.д.) и влияют на воспитание всех граждан государства.                                                                               |
| мезоуровень  | Факторы, представляющие собой продукт функционирования и взаимодействия национальных, социальных групп, различных систем общества (денежное обращение, нормы, традиции, законодательство, мораль, системы воспитания и образования). Оказывают влияние на воспитание больших социальных и этнических групп. |
| микроуровень | Результаты действия факторов, возникающих в коллективах, процессе межличностных взаимоотношений, в семье и др.                                                                                                                                                                                              |

На мегауровне факторы, влияющие на систему воспитания, объективные, внешние, неуправляемые. К мегафакторам процесса воспитания, прежде всего мы относим природно-географическую среду. Природно-географическая среда оказывает на развитие человека значительное влияние. Харак-

тер воздействия данных факторов предполагает адаптацию к ним человеческого общества, его систем и человека в системе существующих координат.

Основную часть знаний о природно-географической среде подростки получают на уроках природоведения, географии, естествознания, биологии, экологии, но их участие в работе туристско-краеведческих кружков, туристско-краеведческих походах позволяет им комплексно изучать свой край, свою страну, свою географическую среду обитания, заботиться о ней, сохранять и развивать ее в будущем, а значит, сохранить и продлить жизнь человека на Земле. В туристско-краеведческой деятельности выделяются несколько ведущих направлений экологического образования и воспитания: природоведческое, нравственное, эстетическое, правовое и др. В результате этого идет усвоение и развитие естественнонаучных, общественных и технических знаний о взаимодействии общества и природы; формирование определенных отношений к природной и социальной среде; развитие потребности общения с природой, проявления активного к ней отношения, забота о ее состоянии; стремление к гармоничным отношениям между природой и личностью.

На макроуровне группы государств, государство, его институты порождают следующие факторы, влияющие на эффективность системы воспитания:

- внутренние (состояние экономики, развитость гражданского общества и его институтов, политический режим, социальная политика, наличие природных ресурсов, качество людского материала и др.);
- внешние (наличие вызванных деятельностью человека глобальных проблем, экономическое, политическое и информационно-идеологическое противоборство государств и блоков государств и др.).

В рамках этих групп факторов одни из них являются объективными (наличие природных ресурсов, качество населения, потепление климата, засоление почв, особенности страны и исторической эпохи и т.п.), другие – субъективными (политический режим, социальная политика, информационная война и др.). Одни из перечисленных факторов управляемые (социальная политика, информационная война, гражданское общество, политический режим), другие неуправляемые (наличие природных ресурсов и др.).

В настоящее время нет ни одного школьника или подростка, которого не затронули бы глобальные цивилизационные, такие мировые проблемы, как демографические, продовольственные, экологические, экономические, медицинские, военные; проблемы, связанные с основными социальными общностями человечества, отношением человека к окружающей среде, отношением между человеком и обществом.

К мезофакторам относятся возникающие на уровне этнических, социально-групповых и обслуживающих общество в целом, этносы и крупные социальные группы систем.

В качестве внешних факторов в системах данного уровня выступают доступ указанных систем к различным ресурсам (политическим, экономическим, информационным и т.п.), статус в государстве субкультуры общности данного уровня и т.д.

Внутренними факторами являются расовые признаки, менталитет, этнические и социальные особенности и предрасположенности, стереотипы социального действия, этнические и социальные ценности, уровень этнической и социальной организации, состояние воспитания и другие.

Личность формируется в конкретной социальной среде и активно влияет на состояние микросреды, является частью факторов, изменяющих ее.

К объективным факторам воспитания, которые порождает сама личность, относятся: генетическая наследственность; состояние здоровья человека; обстоятельства его биографии; социальный опыт; этнокультурная традиция; профессиональный и социальный статус.

Группу субъективных факторов составляют: психические особенности; мировоззрение; ценностные ориентации, внутренние потребности, интересы.

Микросреда, как производственные, социокультурные, семейно-бытовые объединения людей, испытывает на сильное действие указанных человеческих факторов и, вместе с тем, детерминирована воздействием факторов мега- и макроуровней. Вследствие этого факторы данного уровня несут на себе их отпечаток.

Одним из важнейших микрофакторов воспитания является родительская семья, школа, общество сверстников. ТКД опосредует влияние семьи, общества сверстников и реализует педагогические цели образовательных учреждений как важнейшего микрофактора воспитания.

Туристско-краеведческая деятельность является развивающим видом деятельности и обеспечивает комплексное развитие школьников в активном познании окружающей действительности и самих себя в циклах туристско-краеведческих путешествий. В вопросе воспитательного потенциала воспитательный блок туристско-краеведческой деятельности является наиболее важным и имеет несколько направлений.

В области общественно-политического воспитания это развитие активной жизненной позиции, выработка навыков и привычек общественного поведения.

В области трудового воспитания – это выработка навыков самообслуживания, уважения к физическому труду, воспитания непримиримости к лени, умение выполнять порученное дело с наименьшими затратами.

В области нравственного воспитания – это воспитание сознательной дисциплины, бережного отношения к общественной собственности, чувства дружбы, товарищества, единства слова и дела, коллективизма, культуры взаимоотношений между людьми, между коллективом и личностью, умение подчинять личные интересы общественным.

В области физического воспитания – это укрепление здоровья участников походов путем преодоления трудностей, формирования здорового образа жизни, ответственности за свое здоровье.

Как видно, задачи, которые решает в области воспитания туристско-краеведческая деятельность, весьма широки и разнообразны. И, пожалуй, самое главное – комплексность этих форм воспитания, их органическое единство и оптимальное сочетание в условиях путешествия, благодаря чему и достигается наивысший воспитательный и оздоровительный эффект.

В туристско-краеведческой деятельности идет учет потребностей, доминирующих мотивов, стремлений подростков, новизны и разнообразия, умеренного нарастания трудностей, личной и общественной значимости, учет возрастных и индивидуальных особенностей подростков и активизации у них самовоспитания, саморазвития. Туристско-краеведческая деятельность опирается на основные принципы педагогики: принцип научности, коллективизма, непрерывности и преемственности, системности и последовательности, доступности, целостности и единства педагогического влияния.

В туристско-краеведческой деятельности имеют место все закономерности воспитания, предполагая скрытый характер воспитания и целостность воспитательных воздействий.

### **Список литературы:**

1. Андреева Г.М. Социальная психология: учебник для фак. психологии ун-та – М.: Изд-во МГУ, 1980 – 415 с.
2. Большая советская энциклопедия: в 30 т. Т. 23 / Под ред. А.М. Прохорова. – 3-е изд. М.: Советская энциклопедия, 1977. – С. 194.
3. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: учебник для вузов. – СПб: Питер, 2000. – С. 33.
4. Вульфов Б.З., Иванов В.Д. Основы педагогики: учебное пособие. – М.: Изд-во УРАО, 2000.
5. Лопуха А.Д. Социально-педагогические условия эффективности системы воспитания патриотизма у офицеров в высших военно-учебных заведениях: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. – Новосибирск, 2002. – 362 с. РГБ ОД, 71:03-13/178-3.
6. О методологических проблемах общественных наук / Под ред В. Матвеевкова. – Новосибирск: Изд-во СО АН СССР, 1969. – С. 131.
7. Педагогика: учебное пособие студентов педагогических ВУЗов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М., 1995.
8. Педагогика: учебник для студентов педагогических учебных заведений / Под ред. Ю.К. Бабанского. – М.: Педагогика, 1989. – С. 36.
9. Подласый И.П. Педагогика: учебник для студентов высших педагогических заведений. – М.: Просвещение, 1996.

## **НЕКОТОРЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВОЕННОГО ВУЗА (НА ПРИМЕРЕ ГОЛИЦЫНСКОГО ПОГРАНИЧНОГО ИНСТИТУТА ФСБ РОССИИ)**

**© Малахов О.И.\***

Голицынский пограничный институт ФСБ России, г. Голицыно

В статье охарактеризована образовательная среда Голицынского пограничного института ФСБ России, в том числе, ее целевой и ценностно-нормативный компонент, субъекты образовательной среды и их функции, представлен событийный ряд образовательной среды, ее предметно-пространственные особенности.

Образовательная среда представляет собой совокупность материальных факторов образовательного процесса, межличностных отношений, которые устанавливают субъекты образования и специально организованных психолого–педагогических условий для формирования и развития личности.

Люди организуют, создают образовательную среду, оказывают на нее постоянное воздействие в процессе функционирования, но и образовательная среда как целое и отдельными своими элементами влияет на каждого субъекта образовательного процесса [0].

Приняв за основу структуру образовательной среды В.А. Ясвина [0], мы предлагаем провести анализ образовательной среды военного вуза по следующим характеристикам:

- ценностно-целевая ориентированность среды;
- социальная структура среды (субъекты среды, их функционал, содержание деятельности, система связей и взаимодействия);
- содержательная наполненность среды (содержание образования и воспитания);
- предметно-пространственная основа образовательной среды.

Цели воспитательной работы в Голицынском пограничном институте ФСБ России определяются Положением об организации воспитательной работы в органах федеральной службы безопасности, утвержденным приказом ФСБ России от 18 декабря 2008 г. № 623/ДСП «О совершенствовании деятельности по организации воспитательной работы в органах федеральной службы безопасности».

Образовательная среда военного вуза целеориентирована на передачу профессиональных знаний, умений, навыков, а также на формирование у каждого военнослужащего научного мировоззрения, целостного комплек-

---

\* Соискатель кафедры Социальной работы.

са социально-ценностных качеств и на этой основе достижение высокого уровня морально-психологического состояния личного состава, сплоченности коллектива и способности подразделения успешно решать практические задачи учебно-воспитательного процесса. Аксиологическую основу образовательной среды военного вуза составляют ценности патриотизма, профессионального развития, приверженности профессии и верности долгу, гражданственности, личностного саморазвития, товарищества и строгой дисциплины.

Достижение этих целей позволяет подготовить курсанта к службе в ФСБ как специфичной профессиональной деятельности. Реализация целей и задач воспитания обеспечивается совместными усилиями всех субъектов образовательной среды.

Субъекты образовательной среды Института могут быть условно разделены на несколько групп:

- офицеры, которые в соответствии с должностными обязанностями выполняют задачи воспитательной работы. Среди них существует должностная иерархия: начальник Института, начальник отдела воспитательной работы, начальник факультета, начальник курса и заместитель начальника курса по воспитательной работе. Эта структура в составе Института позволяет целенаправленно, организовано и координировано выстроить общую основу воспитательной деятельности;
- офицеры-преподаватели актуализируют воспитывающие потенциалы учебных занятий, курируют закрепленные за ними группы и тем самым формируют неразрывную связь между образовательным и воспитательным процессом в Институте;
- курсанты-младшие командиры подразделений и члены Советов по делам молодежи являются проводниками тенденцией самоуправления в коллективах курсантов, способствуют развитию самообразования, самоконтроля, саморазвития среди курсантов;
- представители ветеранских и других общественных организаций содействуют установлению преемственности поколений, передачи курсантам устойчивых и традиционно сложившихся патриотических, боевых, профессиональных ценностей.

Деятельность субъектов формирует педагогически организованную событийную структуру образовательной среды Института. Реализация событийного подхода в педагогике предполагает наличие в жизни воспитанника ярких, эмоционально насыщенных, незабываемых дел, которые значимы и привлекательны как для коллектива, так и для личности. Эти дела становятся своеобразными вехами воспитательного процесса. Спецификой событийного ряда воспитывающей среды военного вуза является его традиционность, основанная на глубоких исторических корнях развития

Вооруженных Сил и ритуализированность, то есть заключенность в четкие, несущие в себе множество смыслов, формы. Воспитывающая среда динамична и находится в постоянном развитии, в ее событийном ряде сочетается традиционность и инновационность.

Сеть педагогических событий включает в себя многообразные по форме и содержанию мероприятия, оказывающие влияние на формирование личности курсанта вуза. Она, возникая и существуя в контексте повседневности, обеспечивает реализацию целей, составляющих концептуальный уровень образовательной среды. Достижение воспитательной цели подразумевает переживание курсантом изменений на личностном уровне, динамика личностных изменений одновременно обусловлена и обуславливает изменение характеристик событий и повседневности.

Процесс обучения в военном вузе хронологически заключен между рамками двух событий, носящих сущностный характер. «Открывающее» событие принятие Военной присяги. Присяга является своего рода устойчивым символом, ритуалом признания личностью сопричастности к коллективной системе ценностей воинской профессии, традициям ПС ФСБ России, Института.

Переживание состояния ожидания такого события как присяга обеспечивается через прохождение курса «молодого бойца» в учебном центре Института. Изменение условий быта, новизна системы отношений, постоянное воздействие статичных и динамичных знаково-символьных компонентов образовательной среды вызывает личностно-переживаемое противоречие между погруженностью личности в событийную общность воинского коллектива и непричастностью к ней на уровне признания ее сообществом как своей части.

Проживание присяги позволяет преодолеть это противоречие и испытать чувство сопричастности как к сообществу воинского коллектива в лице его членов, так и к системе ценностей воинства в ее историческом и современном контекстах. Степень значимости данного события во многом обусловит дальнейшее становление профессиональной направленности личности курсанта, регулируя повседневный поведенческий выбор ценностными ориентирами через эмоционально-окрашенное воспоминание о событии.

Повседневная жизнь курсанта в Институте сопровождается многочисленными воспитательными мероприятиями патриотического, профессионального, интеллектуального, творческого спортивного содержания:

- педагогически сопровождаемый просмотр и обсуждение информационных передач «Вести», «Новости»;
- ежегодная вахта памяти героев, павших в боях за освобождение Родины от фашистских захватчиков (проводится к годовщине Победы Советского народа в Великой Отечественной войне на всех учебных курсах);

- смотры-конкурсы на лучшую научную работу;
- на лучшую рационализаторскую (изобретательскую работу);
- курсантского самодетельного творчества;
- строевой песни; на лучший учебный класс;
- на лучшую стенную печать в учебных подразделениях;
- «Дни воинской славы»;
- торжественные мероприятия разного рода;
- вечера-встречи с выпускниками института;
- с ветеранами института и пограничных войск; с офицерами границы.

Начиная с третьего года обучения, курсанты становятся помощниками заместителей начальника курсов при организации воспитательной работы с первокурсниками. В этом контексте обеспечивается деятельная реализация ответственности курсантов старших курсов за младших. Будучи субъектом специфической педагогической деятельности курсант-старшекурсник переносит собственные цели, убеждения, ценности, нормы в деятельность первокурсника. Необходимость транслировать убеждения, ценности будущей профессиональной деятельности активизирует рефлексию собственного поведения и деятельности по отношению к ним, вербальная интерпретация собственного опыта, полученного в период обучения в Институте увеличивает степень осознанности целевых и ценностных приоритетов и ориентиров курсанта.

Особую значимость для личностного и профессионального становления курсантов имеют стажировки в качестве старшего пограничного наряда (1 год обучения), в качестве заместителя начальника пограничного отделения (3 год обучения), заместителя начальника пограничного отделения и по специальности (5 год обучения).

Стажировка по окончании второго семестра обучения организуется в подразделениях, непосредственно охраняющих границу (пограничное отделение, оперативно-розыскное отделение, пограничная застава) и позволяет курсанту впервые приступить к решению профессиональных задач. Эта стажировка является первым опытом курсанта, связанным с принятием на себя всей полноты ответственности за выполнение профессиональных обязанностей и за подчиненных в ходе их совместной работы.

Обучение на 3 курсе завершается стажировкой в качестве заместителя начальника пограничного отделения. Уровень требований к курсанту значительно увеличивается. Курсант в качестве руководителя вступает во взаимодействие с коллективом прапорщиков, которые по возрасту гораздо старше его и часто значительно более опытные в профессиональном плане.

По завершению 5 курса обучения курсанты проходят итоговую стажировку в качестве заместителя начальника отделения (погз). Содержание практики дополняется деятельностью непосредственно связанной со специальностью курсанта («Психология», «Юриспруденция»). Курсанты-пятикурсники, проходящие практику в должности заместителя начальника

заставы (линейного отделения), оказывают методическую помощь курсантам, проходящим практику в должности командира отделения-старшего пограничного наряда (первый курс), и осуществляют контроль за их деятельностью (при совместном прохождении практики).

Завершает временную протяженность событий образовательной среды военного вуза присвоение курсанту офицерского звания. Это событие открывает курсанту возможности для начала практической профессиональной деятельности. Данное событие, на наш взгляд, схоже с принятием курсантом присяги, так как, если в первом случае обеспечивается сопричастность к традициям, истории, ценностям воинства и сообществу военного вуза, то во втором – сопричастность к более узкой составляющей вооруженных сил – офицерскому корпусу.

Таким образом, приведенный перечень событий является некой событийной основой образовательной среды военного вуза. События отражают и влекут за собой динамику личностных изменений курсанта, одновременно меняются и характеристики повседневного уклада жизни. Первоначально курсант приобщается к нормам и ценностям окружающей среды, а затем, через различные формы совместной деятельности становится их носителем и транслятором – передает собственные идеалы, убеждения курсантам первого курса, подчиненным в ходе войсковых стажировок.

Содержательный компонент образовательной среды военного вуза обуславливается его целями и задачами и включает в себя следующие основные направления воспитания: гражданско-патриотическое, профессиональное, воинское, нравственное, правовое, эстетическое, физическое, экономическое.

Организация пространства военного вуза выполняет ряд функций: утилитарная – создание условий для образовательного процесса. Включает в себя требования к достаточности аудиторного фонда и учебного оборудования, санитарно-гигиенические требования и другое; создания оптимальной атмосферы для образовательного процесса (доминирование спокойных тонов в дизайне, организованность, строгость и порядок в расположении мебели и оборудования, чистота и аккуратность и другое); наглядного информирования (расположение в учебных и рекреационных помещениях стендов, плакатов, досок объявлений и другое); ценностно-символическая (включение в дизайн помещений символов, знаков, несущих определенный смысл для субъектов воспитывающей среды).

Таким образом, говоря об образовательной среде военного вуза, мы имеем ввиду как включенные в воспитательный процесс объекты внутренней и внешней среды, взаимодействующих субъектов, так и педагогически организованную систему событий и характер повседневной жизни курсантов.

### **Список литературы:**

1. Педагогическая психология: учеб. пособие / Под ред. Л. Ретуш, А. Орловой. – СПб.: Питер, 2011. – 416 с.

2. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

## **К ВОПРОСУ О СТИМУЛИРОВАНИИ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ**

**© Морозов В.Ф.\***

Челябинская городская общественная организация  
«Академия новых технологий», г. Челябинск

Повышение статуса медиаобразования обусловлено высоким темпом информатизации современного общества. Целью и результатом медиаобразования является медиа-коммуникативная образованность. Рассмотрены возможности Интернета в стимулировании медиа-коммуникативной образованности обучающихся.

В условиях информатизации современного общества деятельность в любой сфере носит ярко выраженный информационный характер, и конечный успех этой деятельности зависит от успешности функционирования личности в информационном пространстве. Традиционные формы обучения уже исчерпывают себя, ограничены и возможности современных технологий, в том числе информационных. Также противоречиво положение о том, что средняя школа не обладает всеми возможностями для осуществления медиаобразования.

Вышеуказанные причины способствует повышению статуса медиаобразования, которое на сегодняшний день является одним из приоритетных направлений образования любого уровня.

Медиаобразование – направление в педагогике, выступающее за изучение учащимися закономерностей массовой коммуникации. Основная задача медиаобразования – подготовить учащихся к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации, научить понимать ее, осознавать последствия ее воздействия на психику, овладеть способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств и современных информационных, в том числе и компьютерных, технологий.

Идею интегрированного медиаобразования рассматривают исследователи Е.А. Бондаренко, Т.Г. Жарковская, А.А. Журин, Л.С. Зазнобина и др.

Интегрированное медиаобразование представляет собой не столько изучение самой области массовой коммуникации, сколько освоение разнообразных процессов социального взаимодействия и передачи смысла.

---

\* Председатель совета.

Медиаобразование можно представить как совместную деятельность учителя и ученика по развитию у последнего умения «вычерпывать» смыслы из медиатекстов. При этом под медиатекстом понимается сообщение, содержащее информацию, изложенное в любом виде и жанре медиа. Медиатексты как система речевого продукта носителей языка представляет собой особую ценность в качестве систематизированного образца функционирования языка в рамках темы, контекста, ситуации, проблемы, сферы и жанра общения, ориентации на определенного адресата, как отображение определенного социального, деятельностного фона, выражение личной позиции и т.д.

Названные тексты как носители смысловой нагрузки обладают высокой степенью информативности, актуальностью, своевременностью предоставляемой информации.

Лексическое своеобразие названного медиатекста (обилие неологизмов, эмоционально окрашенных слов, словосочетаний, рассчитанных на возникновение ассоциативных связей и т.д.) активизирует мыслительную деятельность учащихся и способствует пополнению их словарного запаса.

Целью и результатом медиаобразования является медиа-коммуникативная образованность. Субъективно-объективная связь личности с окружающей действительностью отражается в системе медиазнаний, медиаумений и ценностного отношения к медиаобразованию, составляющих сущность медиакоммуникативной образованности.

Оценивая эффективность различных средств массовой коммуникации в стимулировании медиакоммуникативной образованности учащихся, можно подразделить их на три группы в зависимости от сложности и доступности:

- печатные средства массовой информации;
- экранно-звуковые средства массовой информации;
- тексты электронных сообщений.

Рассматривая возможности Интернета в стимулировании медиа-коммуникативной образованности обучающихся, необходимо отметить, что в ней основным способом подачи информации является гипертекст – собрание документов, содержащих перекрестные ссылки, которые при помощи интерактивной программы просмотра обеспечивают возможность быстрого перехода из одного документа в другой.

При создании гипертекста добавление в базу данных новых текстовых фрагментов реализуется через «окна». В гипертекстовых системах нет модели данных, которая служила бы каркасом для их хранения. Вследствие этого ученик в ходе восприятия электронного делового текста устанавливает те связи, которые считает необходимым для наиболее полного раскрытия структуры содержания. Психологически учащийся переживает особое интеллектуальное состояние – ощущение многомерности содержания, многообразия связей между его элементами, свободы при движении в смысловом пространстве. При работе с гипертекстом учащийся имеет возможность

соединять собственные мысли с объективированным знанием, удерживаемое в памяти – с забытым или неосознаваемым в данный момент.

Языковые ресурсы Интернет обеспечивают возможность:

- погружать обучающихся в языковую среду;
- активизировать усвоенные ранее знания;
- совершенствовать у обучающихся умения и навыки восприятия и критического осмысления текста;
- развивать у обучающихся логическое мышление;
- повысить познавательную самостоятельность и мотивацию учащихся к медиаобразованию.

#### **Список литературы:**

1. Бондаренко Е.А., Журин А.А. Состояние медиаобразования в мире // Педагогика. – 2002. – № 3.
2. Журин А.А., Зазнобина Л.С. Концепция информационно-обучающих систем нового поколения // Электронный ресурс. – 2005.
3. Зазнобина Л.С. Общее и особенное в медиаобразовании // Школа 2000: Концепции, методики, эксперимент: сб. науч. трудов. – М.: ИОСО РАО, 1999. – 308 с.

## **СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К СОДЕРЖАНИЮ ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**© Овсянникова С.К.\*, Коробейникова Я.Ю.†**

Нижевартовский государственный гуманитарный университет,  
г. Нижневартовск

Статья раскрывает современные подходы к содержанию и организации нравственного воспитания младших школьников. Приводится классификация и краткий анализ современных программ нравственного воспитания школьников по различным основаниям. Определены подходы к построению системы нравственного воспитания учащихся и определению критериев нравственной воспитанности.

Особое место в периоде детства занимает младший школьный возраст. Значимость его трудно переоценить, так как именно в это время закладываются духовно-нравственные основы личности, знания, умения, усваиваются нормы поведения, ценности, осознаются отношения между ребенком и окружающим миром, формируются мотивы поведения.

---

\* Доцент кафедры Общей и социальной педагогики, кандидат педагогических наук.

† Студент факультета педагогики и психологии.

Понятно, что в этом периоде детства нельзя говорить об окончательном определении ценностей и норм поведения, младшие школьники находятся в стадии выбора, осмысления и усвоения, но можно говорить о создании базиса, основания личности, формирования нравственных качеств. Важно знать, в каком направлении развиваются представления детей об окружающем их мире, о людях, жизненных ценностях. Следует отметить, что на выбор ценностей и норм младших школьников в первую очередь влияет мнение, выбор взрослого (семьи, учителя), их собственный социально-нравственный опыт, примеры из художественной литературы, кинофильмов, телепередач, мнение и выбор детского сообщества, близких друзей.

В современной педагогической теории наибольшее распространение получили два подхода к построению системы нравственного воспитания учащихся: интеллектуалистический, придающий первостепенное значение формированию знаний школьников, и поведенческий, когда главное внимание обращается на выработку у них навыков поведения, накопления опыта жизни в коллективе. Однако каждый из этих подходов в отдельности не может быть взят в качестве основного в построении системы нравственного воспитания [2].

Существует несколько подходов к определению критериев нравственной воспитанности. Проанализировав эти подходы, мы выявили те общие критерии, которые выделяют большинство исследователей. Основными критериями нравственности человека могут являться его убеждения, моральные принципы, ценностные ориентации, а также поступки по отношению к близким и незнакомым людям [1]. Отсюда следует, что нравственным следует считать такого человека, для которого нормы, правила и требования морали выступают как его собственные взгляды и убеждения (мотивы), как привычные формы поведения. Привычное поведение формируют многократно повторенные действия. Оно стабильно позволяет человеку в одинаковых, похожих условиях действовать всегда так, как нужно. Внешние воспитательные воздействия способствуют формированию положительных черт характера и нравственных качеств только при условии, если они возбуждают у учащихся положительное внутреннее отношение и стимулируют их собственное стремление к моральному развитию.

Традиционные методы нравственного воспитания ориентированы на привитие школьникам норм и правил общественной жизни. Однако часто они действуют лишь в условиях достаточно сильного внешнего контроля (взрослые, общественное мнение, угроза наказания). Важным показателем сформированности нравственных качеств личности является внутренний контроль, действие которого приводит порой к эмоциональному дискомфорту, недовольству собой, если нарушаются проверенные личным опытом правила общественной жизни. Внутренний контроль формируется благодаря активной деятельности ребенка в интеллектуальной, двигатель-

ной, эмоционально-волевой сферах. Сформированные навыки контроля способствуют успешному развитию нравственных качеств личности в процессе обучения и воспитания.

Педагогический смысл работы по нравственному становлению личности младшего школьника состоит в том, чтобы помочь ему продвигаться от элементарных навыков поведения к более высокому уровню, где требуется самостоятельность принятия решения и нравственный выбор.

В педагогической литературе описывается множество методов и приемов нравственного воспитания. Очевидно, что они не одинаково направлены на формирование мотивов нравственного поведения.

Особенностью современной практики нравственного воспитания младших школьников является разнообразие соответствующих программ. Для упорядочения представлений педагогов начальных классов об этих программах возможна классификация их по следующим основаниям:

- в зависимости от принятой авторами иерархии ценностей: гуманистические («Уроки духовной жизни» Ш.А. Амонашвили), этнопедагогические («Народоведение» А.И.Лазарева), историко-культурологические («Истоки» А.В. Камкина и И.А. Кузьмина), религиозные («Нравственное воспитание на основе Православия» Г.Г. Алексеевой);
- по характеру взаимоотношений участников воспитательного процесса: субъект-субъектные («Основы этической культуры» А.И. Шемшуриной) и субъект-объектные («Мироведение» Л.В. Суровой);
- в зависимости от наличия связей преемственности: программы, предназначенные для определенной возрастной группы («Истоки» А.В. Камкина и И.Л. Кузьмина), и программы, рассчитанные на весь период школьного образования («Программа воспитания школьников» Н.Е. Щурковой);
- по соотношению духовного и нравственного аспектов в содержании воспитания: программы духовного воспитания («Уроки духовной жизни» Ш.А. Амонашвили), программы нравственного воспитания («Нравственное образование» Э.П. Козлова); программы духовно-нравственного воспитания («Наше Отечество – святая Русь» Т.И. Петраковой, Е.В. Евладовой и др.) [3].

Программа Ш.А. Амонашвили реализуется в системе уроков духовной жизни. Основные способы проведения уроков в рамках реализации программы:

- беседы, рассказы учителя, свободные обсуждения, высказывания, аналитические суждения с привлечением собственного опыта, чтение легенд, анализ литературных произведений, мечтания о полях в дальние миры, о строительстве своих городов, государств;
- размышления о самом себе, близких и родных, добре и зле в жизни людей, об улучшении жизни; обращение к своему сердцу;

- занятия по саморазвитию умения видеть сердцем, принимать сердцем, понимать сердцем, любить сердцем, болеть душой;
- повседневная практика посылки добрых и благих мыслей близким и родным, людям планеты, детям земли;
- запись сновидений, ведение дневниковых записей о своих переживаниях, философствование.

Программа «Основы этической культуры», разработанная под руководством А.И. Шемшуриной, выполняет функцию постепенного погружения детей в мир этических понятий и категорий. Она имеет четыре раздела, каждый из которых в соответствии с возрастными особенностями детей от класса к классу последовательно расширяет и углубляет их этические знания. Первый раздел посвящен этике общения. Он призван раскрывать взаимозависимость внутреннего и внешнего в этике поведения людей по отношению к окружающим. В его рамках изучаются такие темы, как «Доброе слово, что ясный день», «Чего в других не любишь, того и сам не делай», «Каждый интересен», «Оглянись внимательно вокруг», «Роскошь и нищета общения» и др. Главная идея этого раздела – в основе общения людей должны лежать доброжелательность и уважение друг к другу.

Содержание второго раздела связано с этикетом, с так называемыми правилами «хорошего тона», с помощью которых человек находит внешнее выражение своего доброжелательного отношения к окружающим: «Как решать семейные проблемы», «Дома и в гостях», «Когда какое слово молвить», «Азы народного этикета» и др.

Третий раздел посвящен нормам этики, регулирующим отношения с окружающими. Он способствует развитию эмоциональной отзывчивости, способности к сопереживанию, созданию условий для воспитания самоуважения, чувства собственного достоинства, проявлению эмпатии. Этот раздел предполагает усиление интереса ребенка к своей внутренней жизни, к качествам собственной личности, к сопоставлению себя и других людей. Решаются эти задачи в ходе работы по таким темам, как «Подари другому радость», «Душа – это наше творение», «Чью старость утешил?», «Умей быть щедрым», «Праздник благодарности», «Если слышать голос совести» и др. Четвертый раздел рассматривает этику отношений в коллективе.

В практике воспитания этической культуры наряду со специально проводимыми занятиями важное место занимают другие формы работы. «Этический заряд» – эмоциональный импульс доброжелательно начатого учебного дня для младших школьников. Педагог с оптимистических позиций прогнозирует поведение ребят, их отношения в коллективе. Это своеобразная психологическая установка, ориентирующая школьников на доброжелательность, уважение к окружающим и друг к другу, добрый эмоциональный климат взаимоотношений. «Этический заряд» – это и итоговая «моральная пятиминутка» в конце дня у младших школьников. Она посвящается анали-

зу нравственных конфликтов с целью совместного поиска путей их предотвращения и определения достойного способа выхода из них. Программа А.И. Шемшуриной имеет необходимое методическое сопровождение в виде рекомендаций, изданных отдельными сборниками и регулярно публикуемых в журнале «Этическое воспитание». Это позволяет учителю более эффективно решать поставленные задачи.

В ряде регионов России реализуется «Программа воспитания школьника», разработанная Н.Е. Щурковой. Определяя ценностное отношение как устойчивую избирательную предпочтительную связь субъекта с объектом окружающего мира, приобретающим для субъекта личностный смысл, автор и педагоги выстраивают определенную последовательность реализации программы в соответствии с принятой ими иерархией ценностей. Эта последовательность соответствует возрастному развитию детей, помогает постепенному осмыслению жизни и отражена в общей модели программы как формирование: ценностного отношения к природе как общему дому человека; ценностных отношений к нормам культурной жизни; представлений о человеке как субъекте жизни и наивысшей ценности на земле; ценностного отношения к социальному устройству человеческой жизни; образа жизни, достойной человека; жизненной позиции, способности к индивидуальному выбору жизненного пути. Последователи Н.Е. Щурковой в качестве основного инструмента воспитания используют групповое дело, главной функцией которого является проживание социально ценностного отношения в процессе межличностного взаимодействия.

Главной целью курса «Истоки» (авторы И.Л. Кузьмин, Л.В. Камкин, Н.В. Котельникова) является развитие духовности учащихся, приобщение их к истокам общечеловеческих ценностей, в результате чего происходит, как считают авторы, формирование социокультурной основы личности, обеспечивающей ее самоопределение и самоутверждение.

Программа содержит темы, в раскрытие которых заложены такие нравственные понятия, как верность, правда, честь, согласие, терпение, послушание, милосердие, доброта, покаяние, ум и разум, истина, знания и мудрость.

Целью программы «Наше Отечество – святая Русь» Т.И. Петраковой, Е.Б. Евладовой и других является формирование нравственных ориентиров на основе традиционных христианских и общечеловеческих ценностей. Они раскрывают темы «Родная история», «Русь великая», «Русский человек без родни не живет», «Русская душа», «Русь богатырская», «Искусство моей Родины». Они раскрывают отечественные ценности, отражающие различное мировосприятие русского народа.

Заканчивая анализ некоторых существующих в настоящее время программ нравственного воспитания младших школьников, следует подчеркнуть, что их выбор учителем будет зависеть от системы ценностей, которой он придерживается; от типа образовательного учреждения, в котором он

трудится; от запросов и пожеланий родителей учащихся. Содержание вышеназванных программ можно реализовывать не только в специально отведенное для этого время (факультатив, внеклассное мероприятие и т.п.), но и интегрируя с содержанием таких предметов, как чтение, изобразительное искусство, художественный труд, музыка, окружающий мир.

### **Список литературы:**

1. Белоусова О.В. Социально-педагогический мониторинг уровня воспитанности: методич. пособие. – М.: Перспектива, 2009. – 104 с.
2. Мартынова А.И. Нравственное воспитание: содержание и формы // Начальная школа. – 2007. – № 7. – С. 21-29.
3. Шитякова Н.П. Анализ программ духовно-нравственного воспитания младших школьников // Начальная школа. – 2006. – № 12. – С. 16-21.

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, ИСПЫТЫВАЮЩИХ ЗАТРУДНЕНИЯ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**© Овсянникова С.К.<sup>\*</sup>, Кривова Я.И.<sup>♦</sup>**

Нижевартовский государственный гуманитарный университет,  
г. Нижевартовск

В статье раскрываются методические подходы к организации педагогической поддержки младших школьников, испытывающих затруднения в учебной деятельности. Определен алгоритм оказания педагогической поддержки, охарактеризована типология школьников, испытывающих трудности в обучении, приводится классификация причин, вызывающих трудности в обучении.

В начальный период обучения у детей закладывается фундамент системы знаний, которые пополняются в дальнейшие годы, в это же время формируются умственные и практические операции, действия и навыки, без которых невозможны последующие учение и практическая деятельность. Отсутствие этого фундамента, не владение начальными знаниями и умениями приводит к чрезмерным трудностям в овладении программой средних классов, в результате такие дети нередко «выпадают» из процесса обучения. Подобного положения, если отсутствуют грубые нарушения развития, можно было бы избежать, оказав ребенку своевременную и адекватную его проблемам помощь, но для этого необходимо знать возмож-

---

<sup>\*</sup> Доцент кафедры Общей и социальной педагогики, кандидат педагогических наук.

<sup>♦</sup> Студент факультета педагогики и психологии.

ные причины трудностей в учебной деятельности, установить, какие из них действуют в конкретном случае и уметь устранить их.

В модернизации современного школьного образования особый акцент сделан на обеспечении свободного и гармоничного развития личности каждого ребёнка, на предоставлении ему возможности реализации своих индивидуальных способностей, на получении полноценного качественного образования. Вместе с тем, в многочисленных научных исследованиях, в мониторинге системы образования отмечены проблемы в реализации поставленных задач: резкое снижение общего и психического здоровья школьников; усиление отрицательной мотивации учащихся в учебной деятельности; наличие в общеобразовательных учреждениях обучающихся, испытывающих затруднения в освоении образовательных программ; увеличение количества детей, имеющих отклонения в поведении и относящихся к группе риска школьной дезадаптации.

Выявление типов неуспевающих школьников также является очень важной задачей, поскольку только при этом возможна разработка путей предупреждения и преодоления неуспеваемости. К наиболее ранним типологиям неуспевающих школьников относятся классификации, предложенные П.Ф. Лесгафтом (1893), А.Ф. Лазурским (1910), П.П. Блонским (1928).

Славина Л.С. выделяет пять групп школьников, испытывающих трудности в обучении: с неправильным отношением к учению; усваивающие учебный материал с трудом; учащиеся, с несформированными навыками и способами учебной работы; не умеющие трудиться; школьники у которых отсутствуют познавательные и учебные интересы [4]. В основу типологии, предложенной Ю.З. Гильбух, положен характер учебной деятельности школьников.

Классификация Л.В. Хухаревой и В.А. Савельевой основана на выделении уровней причин неуспеваемости: анатомо-физиологический, функционально-психологический, эмоционально-личностный, уровень социальных качеств личности [5].

По определению Н.П. Локаловой, неуспеваемость учащихся – это систематическое отставание обучающихся в уровне усвоения содержания образования по сравнению с предусмотренной учебной программой и образовательными стандартами, в результате которых дальнейшее полноценное обучение становится невозможным [3].

Коджаспирова Г.М., определяет неуспеваемость как более низкий по сравнению с предусмотренной учебной программой уровень усвоения учащимися содержания образования [2].

Неуспеваемость школьников, по мнению Ю.З. Гильбух, можно подразделить на общую и специфическую. Под общей неуспеваемостью подразумевается стойкое, относительно длительное отставание ученика по основным предметам школьной программы. Специфическое же отставание затрагивает лишь один из предметов при удовлетворительной или даже хорошей успеваемости по остальным предметам школьного курса [3].

Для того, чтобы добиться эффективной работы по преодолению школьной неуспеваемости, необходимо, прежде всего, определить вызывающие ее причины.

Вергелес Г.И., Матвеева В.А. и Раев А.И. считают, что школьная неуспеваемость может быть вызвана:

- психическими особенностями ученика;
- недостатком объема и качества знания;
- недостаточно сформированной учебной деятельностью;
- отношениями с окружающими; деформацией мотивов учения.

Бабанский Ю.К., Мурачковский Н.И. выделяют такие причины неуспеваемости как пробелы в знаниях, в навыках организации труда, недоразвитие отдельных мыслительных процессов и др. Коллектив под руководством И.В. Дубровиной объединил причины, лежащие в основе неуспеваемости, в две группы: к первой из которых отнесли недостатки познавательной деятельности в широком смысле слова (школьник плохо понимает, не способен качественно усваивать школьные предметы и т.д.), а ко второй – недостатки в развитии мотивационной сферы детей (недостаточная сформированность основных психологических процессов). Борисов П.П. предлагает более подробную классификацию причин неуспеваемости, объединяя все возможные причины в 4 крупных блока:

- педагогические причины (недостатки преподавания отдельных предметов, пробелы в знаниях за предыдущие годы, неправильный перевод в следующий класс);
- социально-бытовые причины (неблагоприятные условия, недостойное поведение родителей, материальная обеспеченность семьи, отсутствие домашнего режима, безнадзорность ребенка);
- физиологические причины (болезни, общая слабость здоровья, болезни верхних дыхательных путей, инфекционные болезни, нарушение двигательных функций центральной нервной системы (ЦНС), болезни нервной системы);
- психологические причины (особенности развития внимания, памяти, медленность понимания, недостаточный уровень развития речи, несформированность познавательных интересов, узость кругозора) [2].

Таким образом, рассматривая причины возникновения трудностей в школьном обучении, следует отметить, что в данном случае нужно исходить из такого понятия «школьная неуспеваемость», при которой будут рассматриваться три стороны этого явления – педагогическая, психическая и психологическая – в тесном переплетении друг с другом. Поэтому, среди основных причин трудностей в обучении мы видим как причины педагогического характера (неэффективность методов обучения, недостаточная квалификация педагогов), так и причины, касающиеся психического развития ребенка (особенно на первых этапах обучения в начальной школе), а также

психологические причины, которые выходят на главные роли именно по истечении определенного периода обучения – к более старшим классам.

Понятию «педагогическая поддержка» также существует несколько определений. По мнению Г.М. Коджаспировой, педагогическая поддержка – это деятельность профессиональных педагогов и психологов по оказанию превентивной и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, деловой и межличностной коммуникацией, с успешным продвижением в обучении, с жизненным и профессиональным самоопределением.

Газман О.С. дает следующее определение понятию «педагогическая поддержка» – это система педагогической деятельности, раскрывающая личностный потенциал человека, включающая помощь ученикам, учителям, родителям в преодолении социальных, психологических, личностных трудностей. Это процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни. Цель педагогической поддержки – максимально содействовать школьнику в осознании и реализации потребности в самореализации [1].

В результате проведенного на базе 3-х классов МОСШ № 25 г. Нижневартовска исследования мы выявили, что школьники с низкой мотивацией и познавательными интересами соответственно испытывают трудности в обучении.

Для оказания им педагогической поддержки *на диагностическом этапе* необходимо установить контакт с ребенком; выявить причины неуспеваемости; провести совместную оценку проблемы; а также её диагностику.

*На поисковом этапе* следует провести сбор сведений о взаимоотношениях таких детей в школе, классе, семье, ведя наблюдение на уроках, переменах; провести углубленную индивидуальную диагностику личностного, интеллектуального развития; совместно с психологом создать картотеку ребёнка с трудностями в обучении, внося в неё различные сведения социально-психологического характера. Провести изучение результатов деятельности этих учащихся, пределов в знаниях, отклонений в межличностных отношениях; наметить пути и способы их преодоления.

*На договорном этапе* нужно разделить с ребенком функции и ответственности по решению проблемы; наладить договорные отношения и заключить договор о сотрудничестве.

*На деятельностном этапе* следует организовать совместные и индивидуальные консультации, беседы, игры для развития у детей адекватного видения своих проблем и позитивного видения своих возможностей, обеспечить включение ребенка в активную учебную и внеучебную деятель-

ность, способствующих его самореализации; важно одобрять действия ребенка, стимулировать его инициативу и действия; создавать ребенку «ситуации успеха». Необходимо ведение учета пробелов в знаниях, умениях и навыках; наметить пути и способы их ликвидации.

Педагогу важно опираться на наличные силы и потенциальные возможности личности учащегося, верить в эти возможности, ориентироваться на способность ребенка самостоятельно преодолевать препятствия, содействовать школьнику, испытывающему трудности в обучении в каких-либо его действиях, направленных на улучшение результатов в учебной деятельности.

*На этапе рефлексии* проводится совместное с ребенком обсуждение успехов и неудач предыдущих этапов деятельности; констатация факта разрешимости проблемы; осмысление опыта педагогом.

Успешность взаимодействия педагога и учащегося будет возможна при соблюдении следующих условий:

- согласие ребенка на помощь и поддержку. Он либо сам запрашивает помощь, либо не отвергает, когда ее предлагают;
- приоритет самого ребенка в решении собственных проблем;
- совместность, сотрудничество, содействие. Это условие отражает как содержательную, так и технологическую суть педагогической поддержки, предполагая процесс совместного движения к преодолению препятствия, помощь в конструктивном разрешении проблем;
- соблюдение принципа конфиденциальности. Это крайне важно для доверительного общения с детьми, особенно при проведении диагностических методик, интимно-личных бесед и консультаций;
- доброжелательность и безоценочность;
- защита прав и интересов ребенка на всем пространстве его жизни. Педагог-воспитатель, как адвокат, в любых обстоятельствах держит сторону ребенка. Педагог, осуществляющий поддержку, – это защитник интересов учащихся.

### **Список литературы:**

1. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI в. // Классный руководитель. – 2000. – № 3.
2. Коджаспирова Г.М. Педагогика: учебник. – М.: КНОРУС, 2010.
3. Локалова Н.П. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика: учеб. пособие. – СПб.: Питер, 2009.
4. Славина Л.С. Трудные дети: Избранные психологические труды / Под ред. В.Э. Чудновского. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2006.
5. Хухарева Л.В., Савельева В.А. «Школьные успехи» комплексная психолого-педагогическая программа для младших школьников с трудностями в обучении // Вестник практической психологии образования. – 2009. – № 3 (20).

## **ТЕОРИЯ ОБОСНОВАНИЯ МОРАЛИ И. КАНТА В КОНТЕКСТЕ ЦЕННОСТНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ**

**© Сулова И.Б.\***

Сочинский государственный университет, г. Сочи

В статье представлен анализ аспектов этико-педагогического наследия великого философа с точки зрения этики образования и актуальной проблематики духовно-нравственного воспитания молодежи. Автором приводятся исследования и аргументы, показывающие значимость этической саморефлексии субъектов образовательного процесса, отправной точкой и побудительным механизмом которой может послужить теория обоснования морали И. Канта.

В ментально-нравственном пространстве современной России, и в образовательном пространстве в частности, с новой силой возникает запрос на проблематику обоснования морали как нравственного императива личности и феномена религиозной субстанциональности. Преодолев испытания новыми редакциями критического рационализма и характером новейших социальных устремлений, интерес к онтологическим аспектам моральной философии обретает все большую остроту. Сегодня очевидной становится рефлексия социальных групп о природе и степени безусловности морально-нравственных нормативов. В переходные для общества периоды, а также во времена последующего закрепления и стабилизации новых социально-экономических реалий заново переосмысляются этические постулаты нормативно-регулятивного характера. В этой связи попытка философского исследования свойств моральных регулятивов с опорой на рациональность обретает особую актуальность как в поле социальной философии, так и на уровне образовательного пространства.

Моральная философия Иммануила Канта, а также его гениальный проект обоснования морали на базе свободного воления и автономии нравственного субъекта позволяет более полно и углубленно осмыслить онтологию и аксиологию морального законодательства.

По мнению исследователей, своеобразие и новизна постановки проблемы обоснования морали И. Кантом заключается в следующем: проблема решается средствами самого концептуально-методологического аппарата этики в рамках данной науки как результат рефлексивного самопознания нравственного субъекта. Кроме того, не производится «оправдание добра» как предпосылка ответа на вопрос о статусности нравственного

---

\* Кандидат педагогических наук, доцент, докторант, заместитель директора по маркетингу ОАО «Зеленая роща-ВИП».

начала; обоснование строится на основе методологической базы критической философии, посредством чего формулируется и постулируется верховный закон практического разума. Вектор логики рассуждений движется от практической возможности морали к трансцендентально-метафизическим истокам морального начала каждой личности как разумного существа, кульминацией философского построения становится идея духовной личностной свободы как истока морали. Отсюда проистекает новая философия мыслителя о предельном нравственном достоинстве каждой личности и абсолютности его ценностного законодательства, в силу чего она действует лишь из принципов своего свободного воления. Таким образом, обоснование морали И. Кантом представляется трансцендентально-углубленным, безусловным и логически завершенным.

Представляется, что теория обоснования морали И. Канта, его метафизическая аксиология, а также модель этической рефлексии субъекта может быть воспринята сегодня педагогическим сообществом в качестве общей этико-философской интенциональности образовательного пространства, применимы в теории и практике духовно-нравственного воспитания, послужить смыслопорождающим, побудительным механизмом для этической саморефлексии субъектов образовательного процесса.

Исследователем А.К. Судаковым был произведен системный теоретико-философский анализ этической рефлексии И. Канта, представленной философом в работе «Основоположения к метафизике нравов» (1785 г.). Он справедливо выделяет три ключевых момента нравственной философии Канта, понятых им как философски триединая проблема или три шага этической рефлексии. Это, во-первых, формальная возможность «отвлеченного принципа доброй воли как принципа оценки» [5, с. 9], или же проблема объективной нравственности; во-вторых, это возможность для субъекта «желать конечной волей чистого и безусловного закона нравов, как принципа мотивации» [5, с. 9], выступающая как проблема субъект-объектной нравственности; в третьих – это «условия абсолютной действительности принципа чистого добра в воле и сообществе воли, как нравственного принципа осуществления» [5, с. 9], осмысляемая автором как проблема абсолютной нравственности.

Рецепция подобной этической триады, с нашей точки зрения, крайне продуктивна для участников современного образовательного процесса в качестве теоретико-философского основания духовно-нравственной активности субъекта, его этической рефлексии.

Как отмечает О.Ю. Орлова, традиционно считается, что понятие рефлексии Кант использует, ориентируясь, с одной стороны, на «известное локковское противопоставление *relexion* и *sesation* и, с другой – на то понятие рефлексии, которое разрабатывалось философской школой Вольфа» [4, с. 99]. При этом в рамках последней не было достигнуто единства в отношении оп-

ределения данного понятия. «Пусть, однако, не подумают, что то, что здесь требуется, мы имеем уже в пропедевтике знаменитого Вольфа к его моральной философии», ... «и что здесь, стало быть, не следует открывать совершенно новое поприще», – замечает по этому поводу сам И. Кант [2, с. 225]. Кроме прочего, Кант обособляет понятие рефлексии от понятия апперцепции, справедливо отметит исследователь.

На первом этапе этической рефлексии разум, по Канту, «видит свое высшее практическое назначение в утверждении (Grundung) доброй воли», ... «если даже это и связано с некоторым ущербом для целей склонности» [2, с. 232]. Разум, как орудие доброй воли, выступает у Канта законодательным, нормотворческим началом: «Разум между тем дает свои веления, ничего, однако, при этом не обещаая склонностям, дает их с неумолимостью, стало быть, как бы с пренебрежением и неуважением к столь безудержным и притом с виду столь справедливым притязаниям» [2, с. 242]. Однако, не смотря на веления практического или «естественного» разума, человек слаб перед лицом подлинной добродетели, и оказывается, что «стоит только ближе присмотреться к помыслам и желаниям людей, как мы всюду натолкнемся на их дорогое им Я, которое всегда бросается в глаза: именно на нем и основываются их намерения, а вовсе не на строгом велении долга, которое не раз потребовало бы самоотречения» [2, с. 244].

Несмотря на данное обстоятельство, в силу изначальной мудрости природы, возможно также, в силу перестройки оснований социальной активности, у человека, как у разумного существа, возникает потребность в этической рефлексии, на уровне которой он начинает исследовать мотивацию своих поступков и подвергать критическому анализу их истоки. Критическая саморефлексия субъекта является, по Канту, мотивом, побуждающим к нравственному самосовершенствованию. Это базируется на воззрениях философа, согласно которым моральная философия берет свое начало в чистом практическом разуме, и он, в конечном счете, представляет собой не только нормотворческую, но и оценочно-регулятивную субстанцию. В качестве яркой иллюстрации для подтверждения практической силы разума Кант приводит пример с нашим восприятием святого праведника из Евангелия – ведь даже он «должен быть сопоставлен с нашим идеалом нравственного совершенства, прежде чем мы признаем его таким идеалом» [2, с. 246]. Эту же высшую идею нравственного совершенства «разум составляет *a priori*» (она изначально является сутью чистого практического разума), ее «он неразрывно связывает с понятием свободной воли» [2, с. 246]. Здесь уже субъект оказывается на втором, субъектно-объектном уровне нравственности (этической рефлексии), начиная желать нравственного закона «как принципа мотивации».

По ходу своих умозаключений Кант замечает, что человеку «не следует подражать в нравственном», а примеры нравственных поступков служат «только для поощрения», т.е. они «делают наглядным то, что практи-

ческое правило выражает в более общем виде» [2, с. 246]. Не копиальным следованием за нравственным образцом добиваются усовершенствования своих морально-нравственно воззрений, но кропотливой разносторонней работой по этическому воспитанию личности, начиная с раннего возраста.

Следует отметить, что этика воспитания, как таковая, «связана с рефлексией по поводу социо-культурных предпосылок регуляции воспитательной деятельности на основе тех или иных идеалов человека, представлений о гуманизме, «образе воспитателя» и «образе воспитанника»», как на то справедливо указывают Ю.В. Согомонов и Е.П. Потапова [3, с. 65]. В этой связи представляется, что чем плодотворнее будет процесс рецепции субъектами воспитательного пространства концептов кантовой теории обоснования морали, тем более совершенной окажется их аксиологическая ориентация, тем эффективнее будут результирующие воспитательной деятельности.

Этап субъектно-объектной нравственности неразрывным образом связан у Канта, по нашему мнению, с этапом нравственности абсолютной. Начинается этот рефлексивный шаг уже в недрах предыдущего, когда добро, как морально-нравственная категория, в процессе этической саморефлексии и критической работы разума статуируется в сознании личности, в его духовной структуре как «нравственный принцип осуществления». На этом этапе особенно явственно ощущается та степень дистанцированности объекта исследований Канта от историко-социальных, опытно-эмпирических, и других реалий, которую он сознательно определяет для своей моральной теории, беспримесная чистота логики его мысли, блеск и превосходство чистой идеи.

Субъект, вставший на путь этической саморефлексии, задается рядом вопросов, которые репрезентирует Кант. Свободно ли основание моего императива (принципа), моей воли, от эгоистических примесей в мотивации поступка? Ведь, например, принципу «нельзя давать ложных обещаний» можно следовать не из мотивов осуществления чистой идеи добра в воле субъекта, но и из боязни стыда в случае, если выяснится, что обещание было ложным, или, тем более, если откроется неблагоприятность исходных мотивов обмана, а также из чувства смутного страха перед другими опасностями, поясняет философ. И хотя он устанавливает положение, согласно которому воля разумного существа уже содержит в себе принцип добра и стремится к его осуществлению, все же исходно наша воля несовершенна с его точки зрения, она находится во власти чувственных «склонностей» человека и вследствие этого нуждается в очищении и укреплении путем этической саморефлексии.

Многие императивы долга нельзя, таким образом, полностью очистить от сторонней эгоистической мотивации, и лишь один императив обретает силу закона и становится универсальным или всеобщим. Это категориче-

ский императив или, следуя Канту, нравственный закон: «поступай только согласно такой максиме, руководствуясь которой ты в то же время можешь пожелать, чтобы она стала всеобщим законом» [2, с. 260].

Очевидно, что человек не может пожелать такого закона природы, согласно которому можно было бы давать ложные обещания – ведь в противном случае и ему все безнаказанно давали бы ложные обещания. Но может ли он, например, пожелать установить такой закон природы, согласно с которым можно было бы не развивать свои таланты и дарования, а лишь наслаждаться дарами жизни? Такое пожелание противоречит разуму человека, уточняет И. Кант – ведь именно разум и говорит в этом случае, что его талант служит ему «для всевозможных целей», и жизнь каждого отдельно взятого человека, живущего по этой максиме, была бы похожа на островную жизнь в Тихом океане. Но если человек, обладающим определенным достатком, скажет себе: «Что мне дело до других, живущих в нужде, до их страданий и невзгод – ведь я не причиняю им никакого вреда! Пусть они сами способствуют своему благополучию или Господь Бог позаботится о них!», то в этом случае окажется, что обездоленные и нуждающиеся тоже не смогут рассчитывать на проявление любви и помощи в свой адрес, что противоречит законам природы. Такая воля, положенная в основу закона природы, безразлична к страданию существ, и, соответственно, не может оказать действенное участие в помощи нуждающемуся в ней, следует из умозаключений философа. И хотя такое положение вещей лучше, справедливо замечает Кант, чем то, которое мы часто имеем на практике, когда каждый «болтает о сострадании, о благосклонном отношении», но на деле «где только можно, обманывает, предаёт права человека или иначе вредит ему» [2, с. 263], и, тем не менее, подобный принцип не может стать всеобщим законом природы. Напротив, силу всеобщего закона природы имеет христианский принцип милосердия, любви и сострадания, предполагающий действенную помощь нуждающимся.

Таким образом, как явствует из логики рассуждений Канта, акт волеия базируется на желании, основанием которого является личностная духовная свобода субъекта, т.е. человек должен хотеть быть нравственно добрым, руководствоваться в своих действиях и поступках принципом категорического императива, и в этом случае нравственность субъекта выходит на абсолютный или универсальный, всеобщий уровень. Это иллюстрирует следующее высказывание Канта: «принцип воли каждого человека как воли, всеми своими максимами устанавливающей всеобщие законы, если он вообще правильный, вполне подходил бы для категорического императива благодаря тому, что как раз из-за идеи всеобщего законодательства он не основывается ни на каком интересе и, следовательно, среди всех возможных императивов один только может быть безусловным...» [2, с. 274].

Теория и практика гуманизации образования говорит о его содержании, обогащенном ценностным в этическом отношении наполнением. Это означает, что морально-нравственная компонента должна присутствовать как в теоретическом, так и в эмпирически-практическом пространстве процесса воспитания и обучения.

### **Список литературы:**

1. Апресян Р.Г. Этика в высшем образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.ethicscenter.ru/ed/apr1.html](http://www.ethicscenter.ru/ed/apr1.html).
2. Кант И. Собрание сочинений [Электронный ресурс]: в 8 т. Т. 4. Основоположения метафизики нравов. – М.: ЧОРО, 1994. – Режим доступа: [www.krotov.info/lib\\_sec/11\\_k/kan/t\\_1\\_001.htm](http://www.krotov.info/lib_sec/11_k/kan/t_1_001.htm).
3. Кантовский сборник: межвуз. тематич. сб. науч. тр. – Вып. 13. – Калининград, 1988.
4. Орлова Ю.О. Интенциональность и рефлексия: философские проблемы рефлексивного опыта сознания в философии И. Канта и Э. Гуссерля: дисс. ...канд. филос. наук. – СПб., 2006.
5. Судаков А.К. Абсолютная нравственность и этика автономии И. Канта: автореф. дисс. ...д-ра филос. наук. – М., 2000.

## **ДИАГНОСТИКА ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

**© Фёдорова И.А.\***

Усольский гвардейский кадетский корпус, г. Усолье-Сибирское

В статье рассматривается педагогическая деятельность в рамках духовно-нравственного развития старших подростков. Ограничиваясь рамками данной статьи, автор представила лишь небольшую часть такой работы, касающейся проведения диагностических методик по выявлению духовно-нравственного развития (ДНР) старших подростков в условиях средней общеобразовательной школы.

В 1971 г. вышел XI том научных исследований немецкого психоаналитика и социолога Эриха Фромма. Здесь, в своём эссе под названием «Скука и изобилие в нашем обществе» учёный поместил анализ неблагоприятных проявлений человеческого общества. Шестая часть начинается со следующих слов аналитика: «In der Moralkrise, die wir gegenwärtig durchlaufen». Читая эти слова, мы не можем избавиться от ощущения, что это не было

---

\* Преподаватель истории и обществознания, педагог-психолог.

сказано недавно. Время показало истину: моральный кризис является перманентным кризисом! Он не появился «вдруг» и «ниоткуда». Моральный кризис, в тех или иных проявлениях, был всегда. Таким образом, напрашивается вывод: может и не стоит вообще прилагать какие-то усилия и бороться за мораль, духовно-нравственное развитие и чистоту помыслов подрастающего поколения?.. С таким выводом, безусловно, можно было бы согласиться в случае единичных примеров падения морально-нравственных устоев. Но, беря во внимание современную ситуацию в России, абсолютно очевидно, что мы несём слишком большие потери в нравственной и духовной области: нарушение передачи семейно-нравственных ценностей, сокращение продолжительности жизни, этнические столкновения, нарастание в подростковой и молодежной среде алкоголизма, наркомании, токсикомании, участились случаи девиантного поведения, самоубийств; падение общего уровня культуры, уменьшение интереса к получению систематического образования. Сегодня трудно представить себе подростка, имеющего толстовский взгляд на мир и человека. «Сущность этого взгляда состоит в убеждении, что назначение человека *есть стремление к нравственному усовершенствованию* и что усовершенствование это легко, возможно и вечно» [13]. В современной российской ситуации, по причине разрушения *государственно-общественной* системы воспитания старших подростков, нарушились социальные механизмы передачи культурного и духовного опыта. В данное время мы печально констатируем: подрастающее поколение находится у той черты, за которой начинается как нравственное, так и физическое вырождение нации. Налицо внедрение циничной идеологии Ф. Ницше, который откровенно писал: *«Пусть гибнут слабые и уродливые – первая заповедь нашего человеколюбия. Надо ещё помочь им погибнуть»* [11]. Подростки уяснили неприложенную истину современного бытия: руководствуясь только инстинктами – жить, безусловно, легче, чем жить, руководствуясь нравственностью. Человек сегодня – Ното *экономікус*, следующий лишь своей плоти и гордыни. Таким образом, пока проблемы духовно-нравственного воспитания так явственно очевидны, то и решение этих проблем будет *актуально*. Совершенно очевидно, что на данном этапе провозглашённой последовательной модернизации России необходимо вмешательство государства в решение вопроса нравственного воспитания личности. Закон «Об образовании» рассматривает единство федерального воспитательного пространства как ведущий принцип проектирования и организации систем духовно-нравственного воспитания. Несправедливо было бы не отметить тот факт, что 2 июня 2008 г. в Государственной Думе РФ состоялись парламентские слушания, на которых впервые была представлена Концепция государственной политики в области духовно-нравственного воспитания детей в Российской Федерации и защиты их нравственности, а также пакет федеральных законов, направленных на улучшение нравственной си-

туации в обществе, особенно среди детей. Концепция состоит из 16 законопроектов, рассчитанных на 12 лет. Она разработана и подготовлена Общественной палатой РФ, Общественным советом Центрального Федерального Округа, и депутатами Государственной Думы. В Послании Федеральному Собранию Российской Федерации 5 ноября 2008 г. Медведев Д.А. обратился к «ценностям, общественным идеалам и нравственным принципам», которые лежат в основе современной государственной политики, «выстраданы и выверены за века» отечественной истории и без которых «мы не можем представить себе нашу страну». «Таковы наши ценности, – подчеркнул Президент, – таковы устои нашего общества, наши нравственные ориентиры. А говоря проще, таковы очевидные, всем понятные вещи, общее представление о которых и делает нас единым народом, Россией» [9].

Педагогическая деятельность в рамках духовно – нравственного развития старших подростков многогранна. Ограничиваясь рамками данной статьи, мы представим лишь небольшую часть такой работы, касающейся проведения *диагностических* методик по выявлению духовно-нравственного развития (ДНР) старших подростков в условиях средней общеобразовательной школы.

В энциклопедических, философских и психологических словарях «диагностика» (от греч. *diagnosis* – распознавание) – это конструирование методов оценки, измерения, классификации психологических и психофизиологических особенностей людей, а также использование этих методов в практических целях. Из истории мы знаем, что со второй половины XIX в. в науке всё шире начал использоваться количественный подход, применяемый даже к сложным явлениям: от механизма биологической наследственности до структуры стиха. «Измеряй всё, что можешь!» – провозгласил основатель биометрии, англичанин Фрэнсис Гальтон. Идя по этому пути, различные учёные, в том числе педагоги и психологи, стали использовать в своей работе диагностические методики (тесты) или задания, ответы на которые позволяли определить, насколько у респондента развито то или иное качество. В настоящее время выросло уже не одно поколение старшеклассников, воспринимающих психолого-педагогическую диагностику как норму.

Благодаря современным психодиагностическим методам измерить можно практически всё. Мы без труда получаем представление об интеллектуальных способностях, коммуникативных навыках, степени тревожности и эмоциональной сфере старшеклассников. Но как измерить *талант, честность, духовность и нравственность* индивидуума и что принять за точку отсчёта? Думаем, что измерить их одним инструментом так же невозможно, как одним прибором в физике определить силу сжатия пружины и силу тока. Действительно, что именно необходимо измерить, чтобы получить довольно точную картину духовно-нравственного развития подростка? Начнём с того, что проблеме духовно-нравственного воспитания человека

уделялось внимание на всех этапах становления общества. Она интересовала многих философов, психологов, культурологов, социологов, педагогов (М.М. Бахтин, Н.А. Бердяев, П.Ф. Каптерев, Н.О. Лосский, С.Л. Рубинштейн, К.Д. Ушинский и др.). Анализ научной литературы показал, данный аспект достаточно полно и глубоко раскрыт в научной философской (В.Г. Афанасьев, А.Н. Кочергин, и др.) и педагогической литературе (В.П. Симонов, В.М. Полонский). Кроме этого значимыми для данного вопроса являются научные работы, раскрывающие проблемы формирования личности, ее мотивации и ценностных ориентаций (Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, А.Г. Здравомыслов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.А. Ядов, И.С. Якиманская). При всем этом только в последнее десятилетие в психолого-педагогической литературе стали говорить о необходимости утверждения духовно-нравственных ценностей в нашем образовании и о возможности проведения соответствующей диагностики. Одни ученые и общественные деятели связывают проблему духовно-нравственного воспитания с вопросом о необходимости возрождения *православного образования в России* (В.А. Беляева, А.И. Осипов, Т.И. Петракова). Другие, неизменно нравственный аспект считают основным, но понимают его шире, связывая духовное воспитание не только с религией, но и со всей *русской традиционной культурой* (Е.П. Белозерцев, Г.Н. Волков, Е.И. Власова, И.Ф. Гончаров, В.Н. Ганичев, и др.). В Большой советской энциклопедии нравственность трактуется как мораль, а духовность – это «отрешенность от низменных, грубо чувственных интересов, стремление к внутреннему совершенствованию, высоте духа». Действительно, духовность – в самом общем смысле – совокупность проявлений духа в мире и человеке. В социологии, культурологии, а ещё чаще в публицистике «духовностью» называют объединяющие начала общества, выражаемые в виде *моральных ценностей и традиций*. Они, как уже отмечалось, хорошо отражены в религиозных учениях и практиках, а также в литературе, музыке, изобразительном искусстве. В марксизме духовность ассоциируется с идеологией. В условиях идеологического вакуума (именно это мы наблюдаем в современной России) всегда наблюдается кризис духовности как кризис доверия. Данный факт подтверждает, что духовные потребности формируются и развиваются в процессе социализации личности. В рамках подхода к проблеме духовно-нравственного развития старшеклассников, нам близка следующая трактовка: *нравственность и духовность – есть одно из проявлений совести человека. «Чистая совесть есть признак красоты души»* [12]. Совесть в данном контексте выступает как способность личности самостоятельно формулировать собственные духовно – нравственные обязанности. При этом личность сама требует от себя также и самооценки совершаемых поступков. Недаром в *некоторых языках* (греч. *συνείδησις*, лат. *conscientia*, фр. *conscience*, итал. *coscienza*, англ. *conscience*, нем. *Gewissen*) это слово образовано из корня, обозначающего знание (*вед*), и приставки *«с»*; это об-

разование указывает на близкую связь, в которую народная мудрость ставит понятия *совесть и сознание*. Так же и в русском языке *со* и *весь*. Уже в античности совесть представлена как «основа, зритель и судья добродетели» [3]. Однако, Ницше [11] вводит учение о двойной совести, различая мораль господ от морали рабов. Несмотря на всю показную симпатию его к морали господ, кое-где прорывается и прямо противоположное чувство. Двойная мораль, конечно, ведёт к отрицанию морали вообще. Такой вывод мы находим в «Новом учении о нравственности» Менгера [10], где говорится, что *совесть и нравственность по существу совпадают*: нравственность есть приспособление к соотношениям социальных сил, а Совесть есть страх перед дурными последствиями противодействия в приспособлении к соотношениям социальных сил. Совесть является единственным мерилем верности принятия решений. И в дальнейшем, общество вынуждено будет воспитывать подрастающие поколения таким образом, что бы Совесть являлась главенствующим Законом для Разума. В противном случае, обществу, где нормой является игнорирование чувства совести – грозит приближающаяся гибель [10]... Выражаясь образно, можно сказать, что *«деятельность души осуществляется в пространстве, очерченном совестью»*. Означает ли это, что проводя диагностику духовно-нравственного развития, по сути, мы измеряем совесть? На наш взгляд, ответ более чем положительный.

Проблемой диагностики духовно-нравственного развития подрастающего поколения в разное время занимались экспериментальные психологи (Г.И. Челпанов, П.И. Нечаев, Л.Н. Антилогова), клинические психологи (О.А. Ахвердова, К.С. Гюлушанян, О.Н. Козлитина, И.М. Юсупов) и другие учёные, напрямую связанные с психологией и педагогикой (В.П. Андронов, Ю.В. Бусова, А.А. Гостев, Т.И. Дрынкина). Не менее востребованной в настоящее время является методика *«Личностный рост»*, авторов: Д.В. Григорьевой, И.В. Кулешовой, П.В. Степановой. В общих чертах можно выделить две функции психолого-педагогической диагностики: научную и практическую. Первая характеризует ее как научно-исследовательскую область, сутью которой является деятельность по конструированию психодиагностических методик. Вторая функция предъявляет к диагностическим методикам строгие требования, так как их использование на практике связано с *объективностью показателей*, практической *полезностью* и *пригодностью* для решения прикладных задач. Ахвердова О.А., Гюлушанян К.С., Козлитина О.Н, Юсупов И.М. [14] предложили множество комплексных методик: экспресс-диагностика эмпатии, диагностика когнитивного компонента нравственного сознания; методика «Что такое хорошо и что такое плохо»; методика оценки уровня развития морального сознания; диагностика эмоционального компонента нравственного сознания; методика «Что мы ценим в людях»; методика «Как поступать»; диагностика поведенческого компонента нравственного сознания [2]. Боль-

шинство из указанных комплексов содержат диагностические шкалы *эмпатии*. По ним можно определить отношение старшеклассника к родителям, пожилым людям, детям, больным, незнакомым людям. Кроме этого никто не отменял довольно традиционные методы работы в данном направлении, состоящие из наблюдения и беседы<sup>1</sup>.

Безусловно, ни одной из указанных диагностик *глубину* черт личности измерить невозможно, однако данное тестирование позволяет узнать жизненную позицию старшеклассника. Таким образом, на сегодняшний момент проблема подбора инструментария по диагностике уровня духовно-нравственного развития старшеклассников не стоит так остро.

Из имеющихся в арсенале педагогов и психологов диагностических комплексов, в настоящее время наиболее часто используемым является «Тест ДНР»<sup>2</sup> [4]. Данная методика показала себя как достаточно надёжная и валидная. В основе данного теста лежит метод независимых экспертных оценок, когда духовно-нравственное развитие конкретного ученика оценивают учитель (лучше классный руководитель, Уср), родители (Рср) и друзья ученика (Дср). Каждым экспертом рассчитывается средний балл и подводится общий итог – коэффициент, по которому можно оценить уровень духовно-нравственного развития старшеклассника:

$$K_{\text{днр}} = \frac{(Y_{\text{ср}} + P_{\text{ср}} + D_{\text{ср}})}{3}$$

В 2009 г. в МУ «Информационный методический центр» города Усолье – Сибирское было принято решение провести комплексное исследование ДНР среди учащихся 11-х классов всех ОУ города. Диагностическое исследование было проведено классными руководителями при поддержке психологических и научно-методических служб ОУ города. Целью проведённого исследования стало изучение уровня духовно-нравственного развития выпускников по предложенным параметрам, выявление элементов нравственного развития личности, вызывающих наибольшие затруднения, а также внесение корректировок в вариативную часть БУП. Данное мероприятие должно было помочь педагогам *выяснить*, при каких организационно-педагогических условиях в общеобразовательном учреждении возможно эффективное духовно-нравственное воспитание учащихся.

Для того чтобы оценить ДНР каждого старшеклассника, необходимо было заполнить карточку (см. табл. 1), содержащую десять характеристик. Максимально каждый ученик мог набрать 100 баллов. Уровни духовно-нравственного развития в данной диагностике распределены по шкале от 1 (очень

<sup>1</sup> Недостатком данного метода является то, что подростки, как правило, дают социально ожидаемый ответ.

<sup>2</sup> ДНР – духовно-нравственное развитие.

низкий) до 10 (наивысший). При подведении общих результатов среди параметров, получивших наименьшие оценки, были отмечены следующие: *милосердие, совестливость, терпимость (толерантность), ответственность, сочувствие*. Педагоги города получили возможность наглядно увидеть «конкурентное» преимущество психологии потребления по отношению к психологии нравственного и духовного поведения у старшеклассников. 62 % учащихся выпускных классов не готовы проявлять *милосердие, терпимость, сочувствие*; 7 % школьников имеют отставание в развитии духовно-нравственных качеств по семи-восьми из 10 предложенных параметров.

Таблица 1

## Индивидуальная карта оценки ДНР

|                      |             |                    |
|----------------------|-------------|--------------------|
| 1.агрессивность      | 12345678910 | доброжелательность |
| 2. равнодушие        | 12345678910 | отзывчивость       |
| 3.раздражительность  | 12345678910 | спокойствие        |
| 4. жестокость        | 12345678910 | милосердие         |
| 5. грубость          | 12345678910 | тактичность        |
| 6. лживость          | 12345678910 | честность          |
| 7. нахальство        | 12345678910 | совестливость      |
| 8.конфликтность      | 12345678910 | терпимость         |
| 9.безответственность | 12345678910 | ответственность    |
| 10.безразличие       | 12345678910 | сочувствие         |

Не смотря на высокий уровень валидности теста «ДНР» (в основном за счёт использования метода независимой экспертной оценки) необходимо отметить наиболее часто встречающиеся затруднения при его выполнении:

- трудоёмкость (на одного ученика карточку необходимо заполнять трижды), см. табл. 2;
- неоднозначное истолкование (нередко прямое непонимание) участниками тестирования предлагаемых параметров.

Таблица 2

## Итоговая оценка ДНР учащихся 10 А класса

| ФИО уч-ся        | Родители ( $P_{cp}$ ) | Друзья ( $D_{cp}$ ) | Учитель ( $Y_{cp}$ ) | Итоговая оценка |
|------------------|-----------------------|---------------------|----------------------|-----------------|
| Сидоров Илья     | 8                     | 7                   | 7                    | 7,3             |
| Милорадова Настя | 6                     | 6                   | 4                    | 5,4             |
| Иванов Саша      | 5                     | 6                   | 7                    | 6               |

При этом нельзя недооценивать и явно положительные моменты проведения такой диагностики: анализ экспертов по каждому из десяти диагностируемых качеств даёт возможность сделать соответствующие выводы и разработать практические рекомендации по внедрению различных элементов духовно-нравственного развития учащихся в условиях средней общеобразовательной школы. Необходимо отметить, что в этом направлении школами города уже многое осуществлено. Так, благодаря трёхком-

понентной системе Базисного учебного плана, в общеобразовательных учреждениях города Усолье-Сибирское учащимся предоставляется возможность выбора развивающих занятий в форме музейных экскурсий, кружков патриотического воспитания, школьных научных обществ. Введены факультативные курсы по программам:

- «Основы православной культуры и нравственности», «История религий и культуры»;
- проводится курс по программе «Гражданин своего Отечества» (программа развития «Школа гражданского становления» на 2006-2011 гг.);
- внедряются программы краеведческой направленности «История родного края» и мн. др.;
- ведётся работа по программе «Использование нравственного потенциала и организационных возможностей социально зрелой личности старшеклассника в работе с учащимися, склонными к девиантному поведению»;
- проводится курс «Семейная психология»; кроме этого педагоги городских общеобразовательных учреждений довольно успешно сотрудничают с фондом Д.С. Лихачева;
- учащиеся принимают участие в научно-практической конференции «Кирилло-Мефодиевские чтения».

Таким образом, проведение подобных диагностических комплексов по выявлению уровня духовно-нравственного развития старшеклассников, помогает администрации образовательных учреждений иметь не только оперативную, точную и объективную информацию по данной проблеме, но и своевременно вносить необходимые коррективы в БУП, насыщая его программами, содержащими элементы развития духовно-нравственной сферы, создавая тем самым довольно *стабильное внешнее воздействие* на старшеклассника по формированию образцов нравственного поведения. И ещё один штрих к духовно-нравственному воспитанию – это личность учителя, его человеческая самооценочность. Учитель должен вызывать у учащихся те позитивные чувства, которые есть у него, свои идеалы он должен передать своим ученикам. Речь идёт не о навязывании готовых оценок и идеалов, а о том, что необходимо умело подводить учащихся к самостоятельному их постижению, тогда не будет фальши и лжи, и, воспитывая милосердие, мы не получим цинизм. Как точно сказал А.И. Солженицын: «Нам нужна нравственная Россия или никакая».

### Список литературы:

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: учебник для студентов вузов. – М.: Академический Проект, 2001.

2. Ахвердова О.А., Гюлушанян К.С., Козлитина О.Н. Руководство к проведению семинарских и практических занятий по курсу «Психология развития и возрастная психология»: учеб. пособие. Ч. 2. – Ставрополь: Изд-во СГУ, 2003. – С. 206.
3. Барсукова С.А. Совесть как предмет психологического исследования. – Омск: Изд-во ОмГТУ, 1996. – С. 6-8.
4. Попова Г.П. Мониторинг качества учебного процесса. – Волгоград: Учитель, 2006. – С. 65.
5. Каптерев П.Ф. О семейном воспитании. – М.: Академия, 2000.
6. Кон И.С. Психология старшеклассника. – М.: Просвещение, 1990.
7. Лихачёв В.Е. Воспитание и духовность: заметки педагога // Педагогика. – 2001. – № 3. – С. 35-36.
8. Лихачёв Д.С. Письма о добром и прекрасном / Сост. и общ. ред. Г.А. Дубровской. – М.: Детская литература, 1988.
9. Медведев Д.А. Послание федеральному собранию РФ от 05.11.2008.
10. Менгер К. Избранные работы. – М.: Территория будущего, 2005.
11. Ницше Ф. Антихристианин // Сумерки богов. – М.: Политиздат, 1989. – С. 17-94.
12. Схиархимандрит Иоанн (Маслов). СИМФОНИЯ по творениям святителя Тихона Задонского. – М.: Самшит-издат, 2003.
13. Толстой Л.Н. Юность. – М.: Советская Россия, 1983. – С. 5.
14. Юсупов И.М. Диагностика уровня поликоммуникативной эмпатии // Диагностика эмоционально-нравственного развития / Ред. и сост. И.Б. Дерманова. – СПб., 2002.

## **ВЛИЯНИЕ ИНТЕНЦИОНАЛЬНОСТИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ ДЕТСКОГО ДОМА НА ПОСТИНТЕРНАТНУЮ АДАПТАЦИЮ ВОСПИТАННИКОВ**

**© Чекаленко Е.С.\***

Детский дом № 5, г. Таганрог

Филиал Российского государственного социального университета,  
г. Таганрог

В статье рассматриваются интенциональные процессы социокультурных (в.ч. педагогических) коммуникаций, обеспечивающие эффективность адаптации выпускников детских домов в социуме.

---

\* Директор, аспирант кафедры Теории и методики обучения и воспитания.

В изменившихся социально-экономических условиях воспитанники детских домов оказались не готовы самостоятельно решать проблемы трудоустройства, дальнейшего получения образования и иных жизненных ситуаций. Практика показывает, социокультурная адаптация воспитанников детского дома имеет большие трудности и проблемы, часто постинтернатный период затягивает на годы и не имеет положительного исхода.

Результативность постинтернатной адаптации и социализации выпускников детских домов напрямую зависит от интенциональностей участников педагогической коммуникации: самой среды, детского и педагогического коллективов.

Педагогическая коммуникация – это всегда субъект-субъектное взаимодействие, в ходе которого сопрягаются и неизбежно претерпевают некоторые изменения интенции (мотивационно-целевые структуры) его участников, порождаются новые смыслы, приращивающие и обогащающие исходную информацию, а, следовательно, принципиально несводимое к простой передаче информации или даже к обмену ею.

По мнению авторов семиосоциопсихологическая парадигмы Т.М. Дридзе и Т.З. Адамьянц, всякая социокультурная коммуникация, в т.ч. педагогическая – это интенциональный процесс, а интенции представляют собой равнодействующую мотива и цели деятельности, общения и взаимодействия людей. Интенции играют ведущую роль в процессах самоидентификации личности и группы, в становлении социального, так как благодаря ним зарождаются, развиваются, распространяются, воспроизводятся образцы поведения, ценностные ориентиры, характерные черты общения и взаимодействия людей как друг с другом, так и с социокультурной средой (Т.З. Адамьянц, 2002, Т.М. Дридзе 1996 [5]).

Под интенциональностью понимаются мотивационно-смысловые структуры личности аффективного (эмоционального), когнитивного (рационально-логического) и конативного (поведенческого) планов, детерминирующие характерные черты ее взаимодействий с социокультурной средой, другими людьми и продуктами их деятельности [6].

Педагогическое взаимодействие диалогично по своей природе, самоактуализация и самореализация воспитанников находятся в прямой зависимости от установок, мотивов, интересов, ценностных ориентации и убеждений воспитателя в совокупности, обозначаемых как «социально-педагогическая позиция».

Поскольку все субъекты (воспитатели, воспитанники, специалисты разных служб) педагогического взаимодействия в социокультурной среде детского дома являются «носителями» интенциональности и не могут пониматься как простые приемники-передатчики информации, то достижение воспитательных целей предполагает согласование интенциональностей субъектов, а также субъектов и социокультурной среды воспитания. Здесь в коммуникативном процессе важны интенциональные (мотиваци-

онно-целевые) первопричины общения, так как конечной целью общения должно стать адекватное понимание и взаимопонимание всех членов коллектива. Понимание (адекватное понимание) обеспечивает надежные основания для углубления и расширения сферы эффективных взаимодействий, ориентированных на социальный прогресс и гармоничное развитие личности.

Коммуникативные навыки – это характеристика особенностей ориентации человека в коммуникационных процессах, отражающая степень адекватности понимания им интенциональности (основных смысловых доминант) коммуникатора [1].

Адамьянц Т.З. отмечает, что преимущества людей, обладающих *навыками адекватного интерпретирования*, бесспорны. Следовательно, встает вопрос об их *массовом развитии* – без таких навыков человек не способен воспринять самые здравые идеи, адекватно доносить до собеседника свою мысль и адекватно, то есть так, как и есть на самом деле, понимать *другого*, входить в *диалог с взаимопониманием*, искать пути к согласию и конструктивному взаимодействию. Это важнейшая социальная и педагогическая задача, напрямую связанная с качеством жизни и менталитетом будущих поколений [1].

Более того, интенция связана с проблемной жизненной ситуацией субъекта, вступающего в коммуникацию (стечением значимых для него жизненных обстоятельств, воспринимаемых им в виде «проблемного синдрома», требующего разрешения), с его личностными особенностями: уровнем образования, социальным статусом, способностями, талантом, состоянием здоровья, возрастом, жизненным опытом, семейными традициями и т.д. [3].

Интенционально значимым ориентиром для адаптации является личностная самоидентификация, то есть образ Я в текущем времени и в некоторой временной перспективе. На основе этого образа формируется оценка реальности через имеющийся социокультурный опыт.

Другая причина сложностей адаптации связана с «ошибками» самоидентификации детей-сирот. В одних случаях они провоцируются искажениями образа Я, когда он полностью или частично не соответствует реалиям социокультурных практик. В других – неадекватной оценкой собственных возможностей и перспектив адаптации. Поэтому, слабое интенциональное осмысление социокультурной деятельности является одним из наиболее существенных факторов, препятствующих личностной и профессиональной (выбор профессии и дальнейшее обучение в учреждениях профессионального образования) самореализации выпускника детского дома.

Сложности постинтернатной адаптации связаны также и с тем, что социокультурная среда детского дома имеет весьма ограниченные возможности в организации коммуникаций воспитанников с социальной средой. И здесь важно отметить работу некоторых учреждений интернатного типа, которые для создания условий компенсирования социальной депривации используют весь воспитывающий и развивающий потенциал социокультурной среды микрорайона или города, что позволяет воспитанникам приобре-

сти позитивный опыт полноценного взаимодействия с социумом. Социокультурную «открытость» учреждению передают договорные отношения о сотрудничестве с организациями и учреждениями района или города (например, учреждения дополнительного образования спортивного, художественного профиля и др., волонтерские, студенческие движения при ВУЗах или общественных организациях).

Раскрывая главную особенность педагогического коллектива детского дома, необходимо акцентировать полифункциональность воспитательской профессии. Современный воспитатель детского дома одновременно выполняет функции учителя-предметника, классного руководителя, социального педагога, руководителя кружка, организатора социально полезной деятельности, проводит диагностику, коррекцию и прогнозирование уровня развития ребенка, руководит процессом социализации, организует быт и уют, стимулирует развитие у воспитанников навыков самообслуживания и т.д. Не удивительно, что работа в детском доме связана с повышенными эмоциональными затратами, психологической напряженностью, вызываемыми высоким уровнем ответственности труда. Успешность профессиональной деятельности воспитателей и педагогов детского дома связана с их отношением к ней, с одной стороны, как к важной составной части собственной жизни, как к способу самореализации и самоактуализации через альтруистические интенции любви, помощи, поддержки, сострадания, соучастия, кроме того, педагоги должны осознавать социальное значение своей профессиональной миссии, меру своей психологической и социальной ответственности. Коллектив, его деятельность, личностное и профессиональное становление имеет исключительное значение в развитии детей, с которыми сотрудники детского дома находятся фактически в постоянном взаимодействии.

Социализирующая атмосфера детского дома нуждается в поиске путей интеграции и объединения усилий коллектива в единую технологию, чему препятствует, прежде всего, отсутствие общей методологической базы, идейных оснований, обеспечивающих единство целеполагания. Вместе с тем отметим, что в педагогической науке уже созданы предпосылки для решения этой проблемы. Личностно ориентированная образовательная парадигма, основываясь на положениях феноменолого-экзистенциальной философской школы, теории интенциональности, диалога культур, идеях гуманистической психологии (в частности, Я-концепции), «задает тон» педагогическим исследованиям вот уже на протяжении почти двадцати лет.

Однако философско-педагогический дискурс, столь длительное время ведущийся педагогической общественностью, во многих отношениях так и остается дискурсом, пока не нашедшим полноценного преобразования в педагогические технологии. Точнее, в этой сфере остается еще немало пробелов, одним из которых и является интересующая нас практика интенциональной консолидации коллектива детского дома как фактора решения воспитательных задач направленных на социализацию воспитанников.

Гуманистический пафос феноменолого-экзистенциальной методологии и установок личностно ориентированной образовательной парадигмы, с нашей точки зрения, способен обеспечить технологиям воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей и находящихся на содержании в учреждениях государственной поддержки детства, новый импульс развития. Проблема нашего исследования заключается в разработке личностно ориентированной педагогической технологии консолидации служб и специалистов детского дома на основе общей интенциональности как фактора социализации воспитанников, лишенных родительского попечения.

### **Список литературы:**

1. Адамьянц Т.З. Дети в современной социокультурной среде: социальная диагностика // Россия реформирующаяся: ежегодник / Отв. ред. М.К. Горшков. – Вып. 8. – М.: ИС РАН, 200. – С. 407-421.
2. Адамьянц Т.З. Развитие коммуникативных навыков личности как общесовременная задача // Молодежь и будущая Россия: материалы Третьей Всероссийской научно-практической конференции. – М.: ИНИОН; Институт социологии РАН, 2008. – С. 373-378.
3. Адамьянц Т.З. Социальные коммуникации: учеб. пособие для вузов. – М.: Дрофа. 2009. – 204 с.
4. Адамьянц Т.З. Феномен понимания в коммуникации и управлении // Вестник университета (Государственный университет управления). – 2009. – № 9. – С. 5-10.
5. Александров Е.П. Интенциональные детерминанты педагогического взаимодействия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.ealeksandrov.ucoz.ru/publ/aleksandrov\\_e\\_p\\_intencionalnye\\_determinanty\\_pedagogicheskogo\\_vzaimodejstviya/1-1-0-15](http://www.ealeksandrov.ucoz.ru/publ/aleksandrov_e_p_intencionalnye_determinanty_pedagogicheskogo_vzaimodejstviya/1-1-0-15) (дата обращения: 04.02.2011).
6. Александров Е.П. Интенциональный диалог как фактор адаптации первокурсников к образовательной среде вуза и профессии. – Таганрог: Изд-во НОУ ВПО ТИУиЭ, 2009. – 260 с.

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ С ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СПО**

**© Шошин И.А.\***

Мурманский строительный колледж им. Н.Е. Момота, г. Мурманск

В статье рассматривается взаимосвязь социальной работы с образовательным процессом в условиях перехода на государственные образовательные стандарты третьего поколения.

---

\* Заместитель директора по воспитательной работе, преподаватель специальных дисциплин.

Реформы происходящие в системе образования обусловленные внедрением в 2011 г. Федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения, а также переходом образовательных учреждений на другие типы хозяйственной деятельности (новое бюджетное или автономное учреждение) требуют изменений в образовательном процессе учебного заведения. Поэтому в настоящее время в нашем колледже активно ведется работа по модернизации образовательного процесса с учетом особенностей обучаемого контингента.

Проведенный анализ социального состава обучающихся позволил выделить следующие сложности, возникающие при обучения в нашем колледже:

- выпускники школ не обладают необходимыми умениями учебного труда, поэтому развитие у них умения учиться выступает сегодня в качестве самостоятельной задачи профессионального образования;
- по основным предметам уровень подготовки на «3» или ниже;
- из неполных семей 30 %;
- из социально-неблагополучных 15 %;
- детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей 92 чел. (6,6 %);
- состоящих на учете в ОДН УВД г. Мурманска и Мурман. обл. – 39 чел. (3 %);
- каждый 5 обучающийся или студент состоит на внутриколледжном учете.

ФГОС третьего поколения построены на компетентностном подходе, который определяет качество знаний тем, что умеет с ними делать обучаемый. Это требует новых подходов от педагога, заставляя его проявлять:

- диагностические умения (проведения анкетирования, анализ и т.п.);
- умение формулировать цели и задачи, взаимодействовать со студентами;
- использовать более эффективные приемы, средства и технологии обучения;
- организовывать рефлексивную деятельность, как свою, так и студентов.

Радикальные перемены в социально-экономической жизни страны существенным образом изменили образовательные приоритеты профессиональной школы. Новые стандарты профессионального образования определили ориентацию на формирование компетенций как на цель и результаты образовательного процесса.

К ключевым образовательным компетенциям относят компетенции в сфере самостоятельной познавательной деятельности, предполагающие высокий уровень владения обучающимися умениями учиться – общими (универсальными) учебными умениями. Общие учебные умения являются

«инструментами» (средствами) для освоения любого учебного материала. Считается, что эти умения должны быть сформированы к окончанию основной общеобразовательной школы, но экспериментальными данными (международной программой оценки знаний и умений учащихся PISA, публикациями авторов, работающих в учреждениях НПО и СПО различных регионов России,) этот тезис не подтверждается. Причиной тому является отсутствие целенаправленного и систематичного обучения на основе единой общепринятой классификации и программы развития общих учебных умений для разных ступеней общего образования, несовершенство технологии проведения мониторинга процесса развития данных умений у учащихся [1].

Особенностью новых Государственных образовательных стандартов будут и новые методы практико-ориентированного обучения (метод проектов, деловые игры и тренинги, моделирование и имитационные занятия, в том числе с представителями сферы труда); новые требования к организации практико-ориентированного обучения, через создание новой образовательной среды для освоения модульных программ и на предприятии и в образовательном учреждении; новые подходы к оценке качества подготовки, через оценку уровня освоения дисциплин и оценку компетенций обучающихся [2].

В настоящее время умение учиться, как никогда востребовано в профессиональной школе. Вместе с тем профессиональное учебное заведение требует от выпускников школ – нынешних студентов существенной перестройки, адаптации к новой системе обучения, необходимым условием успешности которой является осознание новых для них особенностей учебы. Так, в СПО усложняется содержание и значительно увеличивается объем изучаемого учебного материала, увеличивается и сама продолжительность учебного занятия. Нет ежедневных контроля и опеки со стороны преподавателей за посещением, подготовкой домашних заданий, зато есть новые организационные формы: практические и лабораторные занятия, семинары, лекции, разнообразная самостоятельная работа.

Взаимоотношения между преподавателями и студентами становятся отношениями ответственной зависимости, что требует от студентов саморегуляции поведения, высокого уровня сознательности, самостоятельности учебной работы. Проявлению этих качеств может помешать недостаточная подготовленность студентов по базовым учебным дисциплинам, низкая профессиональная мотивация или сомнения в правильности выбора специальности, недостаточная психологическая подготовка к особенностям обучения в профессиональной школе.

Считается, что умение учиться формируется к окончанию основной общеобразовательной школы. Должно, но сформировано у 10-15 % от поступивших студентов.

Педагогическое обеспечение процесса социальной защиты участников педагогического процесса в ССУЗе имеет очерченную и регулируемую основу, и составляет набор положений, учет и соблюдение которых обеспечивает эффективность этого процесса. При этом особенно важен индивидуальный подход в определении средств педагогического влияния на студентов [3].

Социально-экономические реформы в жизни страны повлекли за собой расслоение общества, падение духовности, снижение в подростковой и молодежной среде авторитета семьи, обесценивание человеческой жизни и, как следствие, рост преступности.

В неполной семье сегодня воспитывается каждый седьмой подросток. Распространение алкоголизма и наркомании, трудное материальное положение препятствуют развитию личностных, волевых качеств подростка, а отсутствие должного внимания со стороны взрослых способствует асоциальному поведению.

Воспитание личности осуществляется с учетом заложенного в ней потенциала, на основе выявления закономерностей ее внутреннего развития, поиска, обнаружения и укрепления внутренних сил личности. Формирование личности профессионала строится не только на получении определенной суммы знаний, умений и навыков, но в большей степени на развитии личностных характеристик, которые активизируют интерес к изучению выбранной специальности; формируют правильное понимание сущности профессионального самоопределения; развивают мотивацию к профессиональной деятельности, к профессиональному становлению. В процессе индивидуально-личностного развития студенту предоставляется право самому выбирать социальные сферы для самореализации и саморазвития.

Реализация данных принципов заложена непосредственно в Федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения, через общие компетенции.

### **Список литературы:**

1. Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся PISA [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.centeroko.ru/pisa/pisa.htm](http://www.centeroko.ru/pisa/pisa.htm).
2. Концепция проекта федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.standart.edu.ru](http://www.standart.edu.ru).
3. Мухаметзянова С.В. Социальная защита участников педагогического процесса в учреждении среднего профессионального образования: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Ижевск, 2005 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.dissercat.com/.../sotsialnaya-zashchita-uchastnikov-pedagogicheskogo-protsessa-v-uchrezhdenii-srednego-profess](http://www.dissercat.com/.../sotsialnaya-zashchita-uchastnikov-pedagogicheskogo-protsessa-v-uchrezhdenii-srednego-profess).

## **ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СТИМУЛИРОВАНИЕ КУРСАНТОВ К ПРЕОДОЛЕНИЮ ТРУДНОСТЕЙ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С СОЦИАЛЬНЫМИ ИНСТИТУТАМИ**

**© Юрцев И.В.\***

Голицынский пограничный институт ФСБ России, г. Голицыно

В статье предлагается уточненное понимание педагогического стимулирования, классификация стимулов и педагогических условий, выделенных на основе специфики доминирующего стимула, представлены типы трудностей, прогнозируемых во взаимодействии курсантов с социальными институтами, конкретизированы задачи педагогического стимулирования курсантов к преодолению названных трудностей.

Наиболее широкое, общесловарное понимание категории «стимулирование» связано с внешним побуждением кого-либо к какому-либо действию [1]. Теория стимулирования зарождается в контексте психологической науки и развивается в терминологическом пространстве понятий «мотив», «мотивация».

Исторически значимым аспектом исследований стимулирования являлись возможности развития трудовой мотивации рабочих и служащих предприятий и организаций. И сегодня эти вопросы активно изучаются в рамках экономической психологии. Значительный вклад в развитие теории стимулирования внесли известные представители бихевиоризма, исследовавшие диады «стимул-реакция». В отечественной психологии вопросы стимулирования разрабатываются с позиций деятельностного подхода.

Педагогический смысл проблемы стимулирования заключается в поиске эффективных путей и способов побуждения воспитанника к социально-одобряемой активности (познавательной или другой деятельности).

Объединяя дефиниции, предложенные З.И. Равкиным [2] и А.Л. Уманским [3], педагогическое стимулирование мы предлагаем понимать как процесс опосредованного создания мотивообразующих социальных условий развития личности с помощью проникнутых стержневой идеей и эмоционально-насыщенных средств-стимулов, целенаправленно вызывающих у воспитанника потребность в определённом поведении.

Объединяя различные подходы к классифицированию педагогических стимулов и имея ввиду цели нашего исследования, мы предлагаем разделить совокупность педагогических стимулов на следующие группы:

---

\* Соискатель кафедры Социальной работы Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова.

- средства стимулирования, основанные на содержании деятельности;
- средства стимулирования, связанные с организацией и характером протекания деятельности;
- средства стимулирования, обусловленные характером взаимоотношений субъектов взаимодействия, влияющие на роль и статус человека в группе;
- средства, связанные с результатом деятельности и педагогической оценкой;
- средства стимулирования, основанные на актуализации личностных смыслов деятельности применительно к перспективным целям и ценностям, уже принятым и присвоенным личностью.

При выделении педагогических условий эффективного стимулирования исследователи часто опираются на созданную ими систему стимулов. Так, педагогические условия можно условно группировать:

- условия, связанные с содержанием деятельности;
- условия, определяющие стиль и характер взаимодействия педагога и воспитанника;
- условия, указывающие на необходимость эмоциональной насыщенности педагогического процесса;
- условия, ориентированные на использование статусной системы сообщества воспитанников;
- условия, требующие разумного и целенаправленного контроля за деятельностью воспитанников;
- условия, связанные с актуализацией ценностей и смыслов деятельности для воспитанников.

Описание динамики процесса педагогического стимулирования основано на логике – мотивация (интериоризация смысла) – информационное обеспечение – создание пространства для приобретения опыта.

В процессе педагогического стимулирования курсантов необходимо учитывать особенности военного вуза, к которым относятся: казарменное положение обучаемых, строгую регламентацию отношений, прав и обязанностей, относительную однородность психологических характеристик обучаемых, коллективную форму деятельности, наличие организационно-штатных структур для изучения и воспитания обучаемых, четкую нормативно-правовую базу, регламентирующую цели, задачи, формы, методы работы должностных лиц по воспитанию и обучению курсантов.

Рассмотрение теоретических основ проблемы педагогического стимулирования позволяет нам перейти к характеристике содержания взаимодействия курсантов с социальными институтами и трудностей, которые они испытывают в нем.

Следуя за классификацией факторов затрудненного общения, предложенных в рамках деятельностного подхода, и трудностей организации

взаимодействия между личностью и организацией разработанных в рамках социальной психологии и теории управления можно прогнозировать следующие трудности во взаимодействии курсантов с представителями социальных институтов:

I группа – мотивационные проблемы – отсутствие достаточной мотивации для организации взаимодействия со стороны курсанта и (или) социального института;

II группа – операциональные трудности:

- коммуникативные – неумение правильно и понятно выразить мысль, использование разных семантических систем в процессе общения;
- социально-перцептивные – искаженное восприятие ситуации взаимодействия с обеих сторон;
- социально-ролевые – неадекватное восприятия собственной роли субъекта в ситуации взаимодействия; неприятие роли курсанта коллективом организации;
- интерактивные – несоответствие поведения курсанта целям, задачам взаимодействия и ожиданиям от него со стороны организации;
- технологические – недостаточное владение формами, методами, приемами работы, необходимыми в процессе взаимодействия.

III группа – средовые трудности – несоответствие норм и правил поведения, принятых курсантом и представителями организации; неготовность материально-технической базы организации для обеспечения совместной с курсантами деятельности.

Эффективное взаимодействие курсанта с внешними социальными институтами должно быть подготовлено опытом преодоления трудностей во взаимодействии в пространстве военного вуза. Основными партнерами по взаимодействию в военном вузе являются курсанты однокурсники и старшекурсники, преподаватели и офицеры-командиры. Объединяя трудности, которые испытывает курсант во взаимодействии с ними, и основываясь на классификации трудностей во взаимодействии, представленной в предыдущем параграфе мы условно выделили несколько групп:

1. мотивационные:

- нежелание взаимодействовать с однокурсниками, порожденное чрезмерной интенсивностью и вынужденностью общения;
- нежелание курсанта заниматься учебной деятельностью или доминированием мотивации внешнего контроля над познавательными интересами;
- нежелание выполнять требования быта, основанного на имитации военного уклада жизни или преобладание мотивации избегания наказания (поверхностное выполнение требований);

2. операциональные:

3. социально-перцептивные – искаженное восприятие ситуации при взаимодействии с однокурсниками, старшекурсниками, команди-

рами, которое заключается в переносе стереотипной социальной модели поведения на условия военного вуза;

4. социально-ролевые:

- неприятие курсантом собственной новой роли;
- неприятие курсантом первого курса более высокого статуса старшекурсника, отрицание его полномочий;
- неприятие или непонимание особенностей роли офицера в военной системе организации взаимоотношений, перенос на эту роль сложившихся ранее в гражданской среде представлений;

5. интерактивные – несоблюдение норм и правил поведения, принятых в среде военного вуза; прямое невыполнение требований и указаний старших;

6. технологические – недостаточно развитые умения учебной деятельности, умения самообслуживания, эффективного общения.

Опыт разнопланового взаимодействия, приобретенный курсантом в военном вузе, становится основой для построения эффективного взаимодействия с представителями других социальных институтов. Эти социальные институты могут быть объединены в две основные группы – гражданские организации, взаимодействие с которыми наполняется содержанием социально-ориентированной деятельности и подразделения, непосредственно охраняющие границу (пограничное отделение, оперативно-розыскное отделение, пограничная застава), в которых курсанты проходят три обязательные стажировки.

Мы объединили трудности, испытываемые курсантом во взаимодействии с внешними социальными институтами, в несколько групп по той же схеме, что использовали ранее:

- мотивационные – нежелание участвовать во взаимодействии вообще или в конкретной ситуации;
- операциональные трудности – недостаточное понимание новой информации и требований, недостаточно развитые умения новой деятельности, сложности в реализации новой руководящей роли (часто в отношении более старших и опытных подчиненных – прапорщиков).

В случаях взаимодействия с гражданскими институтами распространены проблемы, связанные с переносом курсантами норм и правил военного вуза на условия гражданской организации, что вызывает семантическое рассогласование во взаимодействии.

Во взаимодействии с внешними социальными институтами добавляются средовые трудности, которые заключаются в неприятии представителями организации роли курсанта как полноценного участника деятельности; недостаточная мотивация представителей организации к взаимодействию с курсантом; отсутствие у представителей организации умений

наставничества, необходимых на начальных этапах работы с новым членом организации; эмоциональное отвержение идеи сотрудничества с курсантом.

В результате мы пришли к заключению, что основными задачами педагогического стимулирования к преодолению трудностей в среде военного вуза и взаимодействию с социальными институтами становятся:

- создание мотивирующих условий в отношении обучения в вузе и дальнейшей профессиональной деятельности;
- стимулирование принятия курсантом норм и правил воинского уклада жизни, ролевой и статусной иерархии воинского сообщества;
- стимулирование саморазвития у курсанта конкретных навыков организации повседневной жизни, учения и эффективного общения с окружающими;
- стимулирование участников проблемного взаимодействия выбирать модель сотрудничества как предпочтительную при возникновении трудностей;
- стимулирование курсанта к принятию адекватной роли во взаимодействии и адекватному восприятию роли партнера;
- развитие умений управлять и подчиняться в требующих этого ситуациях, построению эффективных поведенческих моделей, основанных на соблюдении принятых в образовательной среде военного вуза норм и ценностей;
- развитие умений понимать иной нормативно-ценностный уклад и адаптироваться к нему во взаимодействии.

### **Список литературы:**

1. Стимулирование // Толковый словарь русского языка: в 4 т. / Под ред. Д.Н. Ушакова. – М.: Советская энциклопедия; ОГИЗ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов, 1935-1940.
2. Равкин З.И. Стимулирование как педагогический процесс (основы общей теории) // Проблемы педагогического стимулирования и методологии исследования истории советской школы: сб. ст. / Под ред. З.И. Равкина. – Йошкар-Ола: Марийский гос. пед. ин-т, 1972. – С. 9-76.
3. Уманский А.Л. Педагогическое стимулирование лидерства в подростковых группах: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Казань, 1992. – 18 с.

## **Секция 6**

# ***КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ***

# КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ОСВОЕНИЮ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

© Глотова Г.А.\*

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва

Формирование исследовательских компетенций специалиста предполагает овладение конкретными исследовательскими технологиями, развитие способности к теоретической рефлексии исследовательских действий и умение создавать новые и модифицировать старые исследовательские технологии, опираясь на идеи диалектической логики и синергетики.

В процессе подготовки специалиста в системе высшего образования важную роль играет оснащение его исследовательскими технологиями, позволяющими справляться со сложными, неопределенными, кризисными ситуациями. Однако, как пишет известный исследователь данной проблемы Д. Дёрнер, вероятность того, что «существует до сих пор неразгаданный «прием», мгновенно повышающий возможности человеческого мышления и позволяющий быстро и умело решать сложные проблемы, практически равна нулю!» [6, с. 214], и что «патентованных средств для бесконечно многообразных ситуаций не существует!» [6, с. 230]. В то же время ни для кого не секрет, что сфера разработки и распространения исследовательских технологий давно уже стала особой сферой бизнеса [1, 6], о чем Д. Дёрнер пишет с изрядной долей иронии, отмечая, что «немало авторов готовы помочь нам справиться с проблемами. Эдвард де Боно (De Bono, 1971) в своей вот уже десять лет хорошо раскупаемой книге представил метод, с помощью которого можно за сорок дней научиться правильному мышлению. Многие люди и институты рекомендуют различные «техники креативности» (и не просто их рекомендуют, но хотят продать за большие деньги)» [6, с. 213].

Различных исследовательских технологий, действительно, много, и тот же Д. Дёрнер создал еще одну, которой, несомненно, сопутствует большой коммерческий успех. Главный тезис его подхода имеет сугубо синергетическую окраску: нужно суметь оказать на сложную систему нужное воздействие в нужное время и в нужном месте. В качестве программ, обучающих этому, Д. Дёрнер предлагает разработанные им и его коллегами компьютерные игры. Он пишет, что «в моделируемой системе время течет быстрее. <...> Работа с такой системой делает наглядными банальные ошибки, совершаемые нами при взаимодействии с ситуацией. <...> Компьютерная иг-

---

\* Ведущий научный сотрудник лаборатории Педагогической психологии, доктор психологических наук, профессор.

ра позволяет поставить человека в кризисную ситуацию и сформировать у него чувствительность к ее специфическим особенностям» [6, с. 236]. Идея Д. Дёрнера [6] о том, что все нужно делать в нужное время и в нужном месте, хороша. Но для ее реализации необходимо, чтобы человек владел множеством исследовательских технологий, поэтому формирование исследовательских компетенций студентов предполагает оснащение их как можно большим количеством таких технологий в качестве средств практической и теоретической работы, чтобы в критической ситуации они могли:

- использовать нужную технологию;
- в нужном месте;
- в нужное время.

Необходимость овладения конкретными исследовательскими технологиями не вызывает сомнений, однако не менее важно, чтобы у специалиста сформировалась адекватная ориентировка в том, что такое исследовательские технологии, как они возникают, изменяются, совершенствуются. Мы полагаем, что ответы на эти вопросы могут быть получены на путях дальнейшего развития культурно-деятельностной психологии, возможно, с ее трансформацией в «неокультурно-деятельностную психологию». Напомним, что после того, как в июне 2002 г. два международных научных сообщества объединились в «The international Society for Cultural and Activity Research (ISCAR)», многие, в том числе и мы [2], стали пользоваться обобщающим термином «культурно-деятельностная психология». На наш взгляд, в настоящее время на фоне широкого распространения идей постмодернизма чувствуется необходимость в выделении и разработке именно «неокультурно-деятельностной психологии», которая, с одной стороны, вобрала бы в себя лучшие достижения отечественной психологии XX в., а с другой стороны, была способна ассимилировать продуктивные идеи, разрабатываемые представителями других современных психологических школ и направлений. Опора на достижения отечественной психологии подразумевает, прежде всего, реализацию в полном объеме идей диалектической логики [5, 7] при анализе различных психологических и психолого-педагогических проблем.

Разработка компетентностного подхода к исследовательским технологиям предполагает, что специалист будет:

- располагать знаниями о многообразном классе исследовательских технологий и владеть некоторой совокупностью таких технологий;
- понимать механизмы зарождения и развития исследовательских технологий и обладать способностью создавать новые и модифицировать старые исследовательские технологии;
- уметь работать на рынке исследовательских технологий, понимать особенности бизнеса, связанного с разработкой, распространением и внедрением новых исследовательских технологий.

*Класс исследовательских технологий.* С точки зрения диалектической логики [7] разные исследовательские технологии («метод проб и ошибок», «мозговой штурм», «синектика», «теория решения изобретательских задач», «инвариантный подход» [13, 14], «принятие решений с условиями риска и неопределенности» [9], «системно-динамический подход» [11], «теория стратегического мышления» [6], и др., в том числе и «бабушкины правила», о которых часто упоминает Д. Дернер [6, с. 229]) следует не противопоставлять друг другу по принципу «это лучше, это хуже», а рассматривать как особенные случаи «развитого конкретного» – «множества исследовательских технологий». Исследовательская технология – это способ осуществления исследовательских действий в различных сферах практической и теоретической деятельности людей. Исследовательские технологии первоначально зародились и развивались стихийно, но затем для их создания стали требоваться сознательные творческие усилия людей. Класс «исследовательских технологий» является принципиально открытым – какие-то из технологий уже не используются, так как перестали быть эффективными, какие-то еще только будут когда-либо созданы.

Чтобы выявить тенденции развития класса исследовательских технологий, нужно, в соответствии с требованиями диалектической логики, выделить для дальнейшего анализа простейший случай («особенное, равное всеобщему») [7]. Можно предположить, что таким простейшим особым случаем будет даже не технология «слепых проб и ошибок», а нечто еще более простое, а именно, спонтанная и хаотичная активность, случайным образом приводящая к изменениям в окружающем мире и получению новых впечатлений. Это «особенное, равное всеобщему» (как «генетическая клеточка» исследовательских действий) не только реально существует на самых ранних этапах филогенеза и онтогенеза, но то и дело проявляется в нашей повседневной жизни. Её анализ позволяет выделить «генетически исходное отношение», сторонами которого, образующими противоречивое единство, выступают потребность в новизне и собственное действие, обеспечивающее появление этой новизны.

Потребность в новизне, как и другие потребности, сначала представляет собой, по А.Н. Леонтьеву [10], неопредмеченную нужду в новых впечатлениях, способную породить лишь хаотичную активность. И только впервые столкнувшись с «новизной» некоторого впечатления, вызванной собственной активностью по отношению к миру, потребность «в новизне» опредмечивается, то есть находит свой предмет. В результате появляется стремление к новизне, начинают осуществляться исследовательские действия. Исследовательские действия, запускаемые потребностью в новизне, могут быть направлены как вглубь какого-то элемента окружающего мира, так и вширь – на разные элементы окружающего мира, а могут представлять собой сочетание того и другого в разных пропорциях.

Постепенно сама потребность «в новизне» начинает проявляться в двух формах:

- как потребность в новом впечатлении, новой информации, новом опыте (собственно, потребность в новизне);
- как потребность в новом способе, новой технологии получения впечатления, информации, опыта (исследовательская потребность).

Поскольку исследовательская потребность – это потребность в «новизне» самого способа получения новой информации, то получение новой информации старым способом, удовлетворяя потребность в «новизне» информации, опыта, может оставить неудовлетворенной потребность в «новизне» способа получения новой информации», то есть оставить неудовлетворенной исследовательскую потребность. Исследовательская технология – это сложившиеся внутренние механизмы исследовательских действий человека, действий по удовлетворению как самой исследовательской потребности, так и собственно потребности в новизне, в новой информации, новом опыте.

С того момента, когда произошло опредмечивание потребности в новизне, в любом исследовательском действии можно обнаружить следующие составляющие:

- потребность «в новизне» (в новых впечатлениях, в новой информации);
- запускаемые этой потребностью способы осуществления исследовательских действий, сначала простейшие, а позднее и представляющие собой сложные исследовательские технологии;
- получаемые при использовании этих способов, технологий новые впечатления, новая информация, новый опыт.

Разумеется, эти три всеобщих момента пока лишь «тощие абстракции», в которых специфика конкретных исследовательских действий и технологий еще никак не отражена. Но для этого и разработана технология восхождения от абстрактного к конкретному, чтобы от таких абстракций постепенно переходить к все более и более сложным технологиям. Отметим, что даже для того, чтобы осуществить восхождение к технологии «слепых проб и ошибок» и теоретически описать ее, нужно приложить немало усилий.

Специфика научно-исследовательской теоретической деятельности состоит, в числе прочего, в том, что исследователь, с одной стороны, применяя старые исследовательские процедуры уходит все дальше вглубь изучаемого объекта или явления и тем самым обеспечивает себе постоянный приток новых впечатлений, новых идеи (и соответственно, новых эмоций, подкрепляющих потребность в новизне, в результате чего у него складывается устойчивая диспозиция – «любопытность, пытливость», в основе которой – потребность в новизне, владение различными технологиями осуществления исследовательских действий и потребность в их обновлении). С другой стороны, исследователь, столкнувшись с ситуацией, когда испытанные спо-

события исследования не дают новой информации и не позволяют удовлетворить соответствующую потребность, создают новые исследовательские технологии, приводящие к удовлетворению потребности, в данном случае – в новой научной информации.

*Синергетические механизмы разрешения противоречий, связанных с осуществлением исследовательских действий.* Выше было сказано, что разные исследовательские технологии – это особенные случаи одного и того же всеобщего отношения, лежащего в основе класса «исследовательских технологий». Основное противоречие, характерное для любого представителя данного класса, – это противоречие между потребностью «в новизне», в новых впечатлениях и устаревшими способами, технологиями получения впечатлений.

Это противоречие разрешается путем выработки новых исследовательских технологий, позволяющих либо в старом увидеть новое, благодаря обеспечиваемому новой технологией углублению в объект и открытию в нем ранее не известных сторон, свойств, качеств, закономерностей, отражение которых удовлетворяет потребность в новизне, либо обнаружить такие объекты, которые еще не попадали в поле зрения данного исследователя, и для него обладают несомненной новизной. Когда такая новая технология выработана, противоречие оказывается разрешенным, потребность в новизне (в новой информации, новом опыте) начинает благодаря этой технологии систематически удовлетворяться.

Возникает вопрос, как создаются новые исследовательские технологии? Этот процесс можно описать, используя технологию «синергетической развертки» [2-4], позволяющую выделить основные стадии в процессе разрешения ставшего актуальным противоречия. Если рассматривать противоречие между неудовлетворенной потребностью «в новизне» (в новом опыте) и устаревшей «исследовательской технологией», то синергетическая развертка даст следующую картину.

При наличии указанного актуального противоречия, которому имманентно присуща направленность на поиск способа разрешения, исследователь оказывается в зоне действия некоторого «аттрактора» [8, 12] – виртуального, предполагаемого потенциально возможным, но пока еще не изобретенного, нового варианта «исследовательской технологии».

Исследователь вместе со своей устаревшей «исследовательской технологией» должен прийти через девять этапов «синергетической развертки», чтобы его усилия завершились выходом на «аттрактор», а именно, созданием такой «исследовательской технологии», которая на значительный период времени будет способна для данного исследователя, да и, возможно, не только для него, служить источником получения все новой и новой научной или практически значимой информации.

Исследователь как носитель устаревшей технологии (точнее, сложившейся у него некоторой их совокупности) должен пройти на пути к ат-

трактору следующие стадии, могущие разворачиваться как последовательно, так и наслаиваться друг на друга:

1. «*закрытости*» (применения устаревшей технологии в ее исходном варианте);
2. «*открытости*» (предъявления устаревшей технологии во вне для критики, для обнаружения ее слабых сторон, несоответствий и др.);
3. «*неравновесности*» (дисбаланса «входа» и «выхода», когда на множество внешних разрушительных для старой технологии воздействий с ее стороны возникают слабые и невразумительные ответы);
4. «*нелинейности*» (возникновения множества возможных путей дальнейшей эволюции технологии);
5. «*детерминированного хаоса*» (лавинообразного процесса зарождения и разрушения различных структур-зародышей новых исследовательских технологий);
6. «*стохастичности*» (множества разнoverоятных структур-зародышей новых исследовательских технологий, не скоординированных между собой, не образующих упорядоченной системы);
7. «*неустойчивости*» (разнонаправленных изменений возникшего конгломерата по разным параметрам, когда, например, количество структур-зародышей новых технологий систематически нарастает, а степень их упорядоченности, структурированности систематически снижается);
8. «*катастрофы*» (происходящего в точке бифуркации под влиянием случайного фактора («эффект бабочки») необратимого выхода на один из возможных путей эволюции исследовательской технологии);
9. «*аттрактора*» (достижения новой исследовательской технологией необходимой степени структурированности, логической упорядоченности, позволяющей стать конкурентоспособной на рынке исследовательских технологий).

Для эффективного прохождения стадий «синергетической развертки» требуется владение целым спектром разных исследовательских технологий, как более, так и менее эффективных, поскольку то, что получится в результате, в значительной степени зависит не только от действия фактора случайности, но и от наличия у исследователя разнообразного «исходного материала», который может быть использован в процессе образования и разрушения структур-зародышей новых исследовательских технологий.

Все вышесказанное позволяет сделать вывод, что формируя исследовательские компетенции специалистов необходимо, во-первых, развивать наряду с их потребностью в собственно новизне, также и их исследовательскую потребность, что позволяет сложиться устойчивым личностным диспозициям – «любопытности» и «креативности»; во-вторых, осна-

щать их различными способами и технологиями осуществления профессиональных исследовательских действий, направленных на получение новой информации, решение новых задач, чему очень способствуют компьютерные игры по управлению сложными динамическими системами; в-третьих, развивать рефлекссию по отношению к собственным исследовательским действиям, посредством освоения диалектической логики; в-четвертых, формировать способность к созданию в критических ситуациях новых исследовательских технологий и новых способов решения проблем, используя для этих целей идеи синергетики.

### **Список литературы:**

1. Глотова Г.А. Психология: наука и бизнес. – Екатеринбург: УНИПО, 1996.
2. Глотова Г.А. Психосинергетика развития и функционирования человека // Психологический вестник Уральского государственного университета. – 2003. – Вып. 4. – С. 250-266.
3. Глотова Г.А. Психосинергетика человека / Г.А. Глотова // Психологический вестник Уральского государственного университета. – 2002. – Вып. 3. – С. 88-100.
4. Глотова Г.А., Фомина Н.Г. Семиотико-синергетический подход к исследованию интуиции // Психологический вестник Уральского государственного университета. – 2002. – Вып. 3. – С. 64-88.
5. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов. – М.: Педагогика, 1972.
6. Дёрнер Д. Логика неудачи. – М.: Смысл, 1997.
7. Ильенков Э.В. Диалектическая логика: Очерки истории и теории. – М.: Политиздат, 1984.
8. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Основания синергетики. Режимы с обострением, самоорганизация, темпомыры. – СПб.: Алетейя, 2002.
9. Корнилова Т.В. Психология риска и принятия решений. – М.: Аспект Пресс, 2003.
10. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975.
11. Подъяков А.Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт. – М.: Эребус, 2006.
12. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: новый диалог человека с природой. – М., 1986.
13. Решетова З.А. Организация деятельности усвоения и развитие учащегося // Вопросы психологии. – 2002. – № 5. – С. 70-78.
14. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. – 7-е изд. – М.: Академия, 2009.

## **ПРЕИМУЩЕСТВА МЕТОДА КЕЙС-СТАДИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

**© Ефимова Н.И.<sup>\*</sup>, Бурова Л.Б.<sup>♦</sup>**

Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва

Как правило, более успешным в жизни и работе оказывается не тот, кто лучше знает язык, а тот, кто лучше ориентируется в предмете обсуждения, и лучше умеет общаться на соответствующие темы. В ситуации коллективного обсуждения какой-либо проблемы на иностранном языке особое значение имеют навыки общения. Умение объединить отдельные разрозненные наблюдения, ощущения, суждения в некоторую отчетливую позицию, – это, действительно, умение, которое можно формировать и которое изначально может отсутствовать. Следовательно, задача преподавателя будет заключаться в том, чтобы помочь ученику осознать свою позицию. Для этого преподаватели могут использовать разные формы педагогических технологий, развивающих навык общения на иностранном языке, в частности метод кейс-стади.

Коммуникативная компетенция является основополагающей, так как именно она лежит в основе всех других компетенций, а именно информационной, социокультурной, а также готовности к образованию и саморазвитию. Развитие коммуникативной компетенции предусматривает развитие речевых навыков, но для осуществления продуктивного общения этого недостаточно. Как правило, более успешным в жизни и работе оказывается не тот, кто лучше знает язык, а тот, кто лучше ориентируется в предмете обсуждения, и лучше умеет общаться на соответствующие темы. Именно такой человек быстрее сумеет установить контакт с собеседниками – носителями языка, завладеть их вниманием, вызвать у них желание продолжить общение. Соответственно, в ситуации коллективного обсуждения какой-либо проблемы на иностранном языке особое значение имеют навыки общения. Общение как на иностранном, так и на родном языке невозможно без формирования навыка речевой интенции, без которой никакая спонтанная творческая речь развиваться не может. Поэтому не следует исключать этот план из задач преподавателя при организации обсуждения. Преподаватель должен помочь ученику выработать собственную позицию в процессе обсуждения. Умение объединить отдельные разрозненные наблюдения, ощущения, суждения в некоторую отчетливую позицию, – это, дейст-

---

<sup>\*</sup> Заместитель заведующего кафедрой «Английский язык», доцент.

<sup>♦</sup> Старший преподаватель кафедры «Английский язык».

вительно, умение, которое можно формировать и которое изначально может отсутствовать. Следовательно, задача преподавателя будет заключаться в том, чтобы помочь ученику осознать свою позицию [5, 10]. Для этого преподаватели могут использовать разные формы педагогических технологий, развивающих навык общения на иностранном языке.

В данной статье мы более подробно остановимся на методе кейс-стади или методе ситуативного анализа, который, с нашей точки зрения, является наиболее интересным среди других инновационных педагогических технологий, имеет ряд преимуществ и достоинств, что позволяет учащемуся возможность мобилизовать ранее приобретенные навыки и умения, а также развить специфические языковые и профессиональные компетенции.

Современное увлечение методом кейс-стади является свидетельством интеграционных процессов отечественной высшей школы в европейскую систему образования. Ситуационный анализ или метод кейс-стади это один из действенных методов, стимулирующих учащихся к активной речевой деятельности, самостоятельному мышлению. Он все больше используется и государственными институтами и частными лингвистическими школами. В систему образования этот метод пришел сравнительно недавно, в начале девяностых годов, хотя в науке и бизнесе он используется достаточно широко с начала двадцатого столетия. Появление данной методики, предложенной Дэвидом Коттоном в учебнике *Business Class* (David Cotton, Sue Robbins, English Language Teaching, 1993), принимается сейчас как широко распространенная проблемная методика обучения деловому языку [4, с. 26-28]. Кейс в переводе с английского языка означает «случай». Метод кейс-стади – это качественная оценка определенного случая. Кейс-метод предполагает тщательное исследование по многим параметрам одного случая-кейса. К. Роджерс определяет кейс-метод в системе образования как описание события в определенной ситуации, обстановке. Проблема может быть не совсем ясна, она проясняется по мере анализа события и ситуации, в которой это событие имело место.

Суть метода заключается в пошаговых действиях при работе с определенными практическими ситуациями (при условии, что студент уже на достаточно хорошем уровне владеет фонетикой, лексикой и грамматикой иностранного языка). Студентам предлагается определенная проблемная ситуация. Затем, группа студентов переходит к самостоятельному анализу предложений проблемной ситуации. Позднее преподавателем организуется групповое обсуждение аналитических решений по предложенной проблеме. У студентов проверяется уровень самостоятельности и способности аргументировано представить ряд своих размышлений при решении проблемной ситуации, а также умение обосновано отвечать на критические замечания других студентов. В конце занятия преподаватель, как всегда, подводит итоги обсуждения. Заключительным этапом работы над тем или иным кейсом становится написание студентами небольшого эссе по

данной проблеме [3, с. 313-315]. Подчеркнем, что данная методика коренным образом изменяет взаимоотношения между преподавателем и студентом в аудитории. Преподаватель в первую очередь становится сотрудником, а не контролером действий студентов. Студент же выступает в качестве главной действующей фигуры, способной к сотворчеству и сотрудничеству. Данная технология предполагает:

1. наличие описания (текста) какого-то реального события, содержащего в себе определенную проблему, и, возможно, не одну;
2. необходимость рассмотрения данного события, его анализа с разных сторон;
3. выявление скрытых проблем разного плана;
4. прогнозирование возможных последствий данного события.

Использование данного метода позволяет студентам сформировать как общие, так и профессиональные компетенции, причем особое внимание уделяется овладению студентами умения решения проблемных заданий. Методика кейс-стади дает возможность:

- вовлекать в активное речевое сотрудничество всех студентов учебной группы одновременно;
- применять на практике все полученные студентами фоновые знания по сути поставленной деловой проблемы или задачи;
- побуждать студентов к активному использованию изученного языкового речевого материала;
- развивать беглость речи студентов на иностранном языке и адекватность их вербальной и невербальной реакции;
- обучать студентов внимательно слушать и слышать друг друга, что крайне важно как для культуры речевого общения, так и для сотрудничества в команде;
- формировать управленческие способности и умения студентов в ходе работы в команде, распределять ответственность за решения конкретных проблемно-поисковых задач;
- корректно управлять процессом речевого взаимодействия с помощью разнообразных речевых техник [4, с. 26-28].

Метод обучения иностранному языку при помощи кейсов в настоящее время является одним из наиболее эффективных подходов к преподаванию иностранного языка у студентов таких специальностей как экономика, менеджмент, социология юриспруденция, которым крайне необходимо понимание тех или иных законов, умение аналитически подойти к быстрейшему разрешению любой запутанной профессиональной ситуации, принять решение в стрессовых условиях развить творческие навыки в принятии определенных решений.

Таким образом, использование метода кейс-стади в реализации лично-ориентированного подхода в преподавании иностранного языка позволяют значительно увеличить время речевой практики на уроке для ка-

ждого ученика, добиться усвоения материала всеми участниками группы, решить разнообразные воспитательные и развивающие задачи. Учитель при такой форме обучения, в свою очередь, становится организатором самостоятельной учебно-познавательной, коммуникативной, творческой деятельности учащихся, у него появляются возможности для совершенствования процесса обучения, развития коммуникативной компетенции учащихся и целостного развития их личности [6, с. 15].

Хочется подчеркнуть, что при создании методических пособий, содержащих тренажи-ситуации, надо учитывать следующие факторы:

1. ситуации должны быть актуальными для сегодняшнего дня, поскольку относящееся к далекому прошлому меньше интересует учащихся;
2. хорошая ситуация рождает чувство симпатии к главному герою. Чем больше личностной информации вы сообщите о герое, тем лучше;
3. хорошая ситуация содержит диалог. Также как и предыдущий фактор диалог делает ситуацию более личностной и вызывает больший интерес;
4. хорошая ситуация учитывает интересы учащихся;
5. хорошая ситуация предполагает обязательное решение заложенной в ней проблемы. Ситуация, в которой герой должен решить какую-то проблему вызывает интерес учащихся, особенно если вы попросите обучаемого помочь герою решить данную проблему Проблема не должна быть легкой, она должна предусматривать множество вариантов решений;
6. хорошая ситуация должна отражать определенные дидактические цели;
7. хорошая ситуация должна предполагать обобщение фактов и выводов;
8. хорошая ситуация не должна быть длинной. Короткие ситуации легче писать, легче читать, легче анализировать и легче использовать в процессе обучения [1, с. 346-348].

Иногда, для рассмотрения какого-либо события, обучаемым не хватает знаний в той или иной области, затронутой в ситуации. В этом случае неразумно давать им задания для размышлений и высказываний по данному событию прежде, чем преподаватель даст необходимые пояснения, дополнительную информацию или попросит студентов самостоятельно предварительно изучить отдельные факты и детали.

В заключении хочется еще раз отметить, что метод кейс-стади является многоаспектовым и исключительно творческим, помогающим студенческой аудитории сформировать коммуникативную компетенцию усовершенствовать свой языковой потенциал, получить стимул для изучения иностранного языка, реализовать свои креативные качества. Он предоставляет широкую возможность для формирования всех видов речевой деятельности (говорения, чтения, письма). Содействует изучению культуры страны изучаемого языка,

формирует информационную культуру и, наконец, содействует воспитанию обучаемых студентов. Этот метод нацелен на совершенствование будущего специалиста в различных аспектах – профессиональном, интеллектуальном, творческом и др. Он способствует формированию именно тех компетенций и компетентностей, которые необходимы профессионалам, готовящимся к деятельности в определенных сферах общественного производства [2, с. 6-13].

### **Список литературы:**

1. Миролюбов А.А. Современные педагогические технологии // Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / Под ред. А.А. Миролюбова. – Обнинск: Титул, 2010. – С. 346-348.
2. Поспелов В.К. Финансовая академия в процессе перехода на многоуровневую систему подготовки кадров // Вестник Финансовой академии. – 2007. – № 1 (41). – С. 6-13.
3. Солодовник К.Б. Метод кейс-стади в преподавании иностранных языков как свидетельство современных интеграционных процессов в образовательной системе // Материалы третьей международной научной конференции «Актуальные проблемы современного научного знания» / Под общ. ред. Н.А. Стадильской. Ч. 2. – Пятигорск: ПГЛУ, 2010. – С. 313-315;
4. Твердохлебова И.П. Эволюция контекста преподавания «Английского языка делового общения в России и ее влияние на роль студента // Материалы межвузовской научно-практической конференции «Key skills and knowledge students need to participate successfully in the 21<sup>st</sup> century society». – М.: Изд-во Академии бюджета и казначейства, 2009. – С. 26-28.
5. Ковальчук М.А. Дискуссия как средство обучения иноязычному общению. – М.: Изд-во Высшая школа, 2008.
6. Богомолова И.Н., Петровская Л.А. Групповая дискуссия // Социально-психологический климат коллектива. – М.: Изд-во МГУ, 1981.
7. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. – М., 2000.

## **АСПЕКТЫ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В СИСТЕМЕ МНОГОУРОВНЕВОГО ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**© Каратаева Н.Г.\***

Морская государственная академия им. Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск

В статье подробно анализируется проблема смены образовательной парадигмы в высшем инженерном образовании, раскрываются особен-

---

\* Заведующий методическим кабинетом Управления методической работы и внедрения новых образовательных технологий.

ности реализации идей компетентностного подхода в системе многоуровневого обучения, связанные с усилением практико-ориентированной подготовки в высшей школе, рассмотрены основные аспекты компетентностного подхода в системе многоуровневого высшего профессионального образования.

В настоящее время перед государственными образовательными учреждениями России, перед вузами, занимающихся подготовкой инженерных кадров, стоят задачи подготовки специалистов, отвечающих современным потребностям бурно развивающейся экономики. Инженерное образование имеет свои особенности, связанные со спецификой тех отраслей экономики, для которых ведется подготовка специалистов, а это создает дополнительные проблемы в организации инновационной системы обучения, которая обеспечивала бы подготовку действительно конкурентоспособного специалиста, отвечающего запросам как рынка труда, так и конкретного заказчика. Причем, чем стремительнее развивается отрасль, тем сложнее организовать подготовку конкурентоспособных специалистов.

Вхождение в мировое экономическое пространство привело к структурным сдвигам в экономике, и это неизбежно отразилось на росте требований к уровню подготовки специалистов транспортной отрасли. Общие проблемы, характерные для технических вузов, усугубляются проблемами транспортной отрасли. Потребность в конкурентоспособных и компетентных специалистах ощущается особенно остро в связи с высокой динамикой развития транспортной отрасли, расширением модельного ряда морских судов, бурным ростом сервисных предприятий и изменением концепции фирменного сервиса. Одна из возможных стратегий построения инновационной системы подготовки инженеров транспортной отрасли является переход на более высокий уровень индивидуализации образовательных маршрутов, взаимодействие образования с окружающей средой, диверсификацию образовательных стратегий. Одна из возможных стратегий построения инновационной системы подготовки инженеров транспортной отрасли является переход на новые стандарты, основой которых является компетентностный подход. Наиболее адекватными данному подходу являются такие образовательные стратегии, как модульное обучение; обучение «keis-study», проектное обучение, а также обучение посредством пакета ситуаций для принятия решений.

Новая парадигма как стиль мышления данной исторической эпохи вносит определенные коррективы в традиционную трактовку целей и содержание образования. В результате модернизации системы высшего профессионального образования в Российской Федерации был принят закон о формировании многоуровневой системы обучения. В российских вузах в рамках стандартов третьего поколения реализация программ направлений подготовки строится по модели «бакалавриат плюс магистратура». С многоуров-

невым высшим образованием, связывают более высокие показатели качества образования вследствие построения его на компетентностной основе, более высокий уровень индивидуализации образовательных маршрутов, взаимодействие образования с окружающей средой, диверсификацию образовательных стратегий. Подготовка по направлению в отличие от подготовки по специальности – это широта и фундаментальность знаний, предполагаемые для бакалавриата, который представляет собой необходимый трамплин для магистратуры. В самой природе компетентности заложен потенциал профессионального саморазвития, профессиональной карьеры, последующего повышения своей профессиональной квалификации, что соответствует сущности многоуровневого непрерывного образования. Система образования в новых условиях должна решать принципиально новые проблемы. Именно отсюда вытекают широта и фундаментальность знаний, предполагаемых для бакалавриата. Магистратура к широкой фундаментальной подготовке добавляет углубленную подготовку в некоторой узкой проблемной области. Программы магистратуры, дополненные дисциплинами профессионализации, дают широкообразованных и компетентных выпускников. При этом формирование базовых профессиональных компетенций выступает в качестве приоритетной миссии многоуровневого высшего образования, более высокие показатели качества, которого построены на компетентностной основе. Переход с одного уровня образования на другой предполагает возрастание роли креативных, учебно-исследовательских компонентов в структуре профессиональной подготовки студентов. Таким образом, современное профессиональное образование выступает как целостный процесс личностного и профессионального развития специалиста.

В настоящее время под влиянием объективных факторов развития общественного производства, вхождения России в общеевропейское образовательное пространство происходит смещение акцентов со знаниевого на компетентностный подход в образовании. Одним из важных концептуальных положений обновления содержания высшего профессионального образования в XXI в. становится компетентностный подход. Компетентностный подход зародился в рамках одной из конкретных наук и был впоследствии экстраполирован в качестве научного метода, применимого к различным сферам знания. Байденко В.И. определяет компетентностный подход, как «метода моделирования и проектирования результатов образования. Поэтому сам принцип компетенции апеллирует к современной парадигме междисциплинарных науки и образования. Анализ теоретических основ содержания высшего образования позволяет представить компетентностный подход как интеграцию различных моделей содержания образования: предметно-знаниевой, культурологической, задачно-профессиональной и др. При реализации такой образовательной стратегии целью ее должна стать не только система знаний, умений и навыков, но и набор заявленных

государством ключевых компетенций в интеллектуальной, общественно-политической, коммуникационной, информационной и других сферах, образующих структуру соответствующей профессиональной деятельности. С точки зрения компетентностного подхода, содержание образования – это система компетентностей, интегрирующая в себе совокупность взаимосвязанных смысловых ориентаций, умений и знаний для эффективного решения личностно-значимых и социально-актуальных проблем в определенных сферах культуры и видах деятельности. Компетентностный подход выдвигает на первое место не информированность студента, а умения решать проблемы, возникающие:

- в познании и объяснении явлений действительности;
- при освоении современной техники и технологии;
- во взаимоотношениях людей, в этических нормах, оценке собственных поступков;
- в практической жизни при выполнении социальных ролей;
- в правовых нормах и административных структурах, в потребительских и эстетических ценностях;
- в овладении профессией в высшем учебном заведении, в умении ориентироваться на рынке труда;
- при рефлексии собственных жизненных проблем, самоорганизации себя, выбора стиля и образа жизни, разрешения конфликтов.

В контексте компетентностного подхода логика обучения состоит из двух взаимодополняющих блоков: логика обучения предмету и логика развития учащихся посредством предмета. Отражение компетентностного подхода в стандартах третьего поколения осуществляется по следующим направлениям: определение сущности компетенций и их структуры:

- отражение потребностей рынка труда; участие работодателей;
- использование инновационных образовательных технологий;
- формирование структуры образовательной программы;
- проверка освоенных компетенций.

Компетентностный подход ориентирует на построение учебного процесса сообразно результату образования: в учебную программу или курс изначально закладываются отчётливые и сопоставимые параметры описания того, что обучающийся будет знать и уметь «на выходе».

При реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании в качестве основных единиц его обновления выступают понятия компетентности и компетенции. Существуют различные подходы к определению понятия компетенции и компетентности. При этом следует отличать синонимически используемые часто понятия «компетенция» и «компетентность». Компетенция в переводе с латинского «*competentia*» означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом. «Под компетенцией принято понимать «область знаний, в которой кто-

нибудь хорошо осведомлен» («Толковый словарь русского языка» С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой). Компетенции – это некоторые внутренние потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлениях. Компетенция также включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. Поэтому компетенция представляет собой сложное, интегрированное понятие, характеризующее способность человека реализовывать весь свой потенциал (знания, умения, личностные качества) для решения профессиональных и социальных задач в определенной области. В образовательных стандартах третьего поколения компетенция определяется как «способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области» Развитие компетенций зависит от изменяющихся условий и требований общества к тому или иному виду деятельности, а также развитием ценностных установок. При этом компетенции не являются раз и навсегда данными новообразованиями. Они находятся в постоянном развитии и обновлении. По мере развития компетентности человека в той или иной сфере деятельности они укрупняются и интегрируются с другими компетенциями, проявляясь в новом качестве, представляя спираль диалектического развития.

Важнейшей ценностью, на реализацию которой должна быть нацелена образовательная система, становится компетентность. Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности. «Компетентность – это «обладание компетенцией». (компетенция – описание, компетентность – свойство личности», Новый словарь русского языка» Т.Ф. Ефремовой). Компетентность – профессионализм, т.е. знания, умения, опыт, реализованные в профессиональной деятельности. Компетентный в определенной области человек обладает соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней. По определению Б.Д. Эльконина, компетентность – это квалификационная характеристика индивида, взятая в момент его включения в деятельность. Поэтому понятие компетентность имеет в первую очередь деятельностную характеристику. Таким образом, компетентность – это качество личности (вернее, совокупность качеств), которое предполагает владение, обладание студентом соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности, эффективный опыт деятельности в заданной сфере. Становление компетентности возможно при включении студента в такой вид учебной деятельности, который моделирует

условия высокоэффективной профессиональной деятельности, соответствующей уровню европейского стандарта. Компетентность как заданное содержание компетентности не может быть присвоена формально путем воспроизведения закона или правила, а непременно предполагает ориентировку в профессиональной ситуации, ее индивидуально-субъективный анализ, построение субъективной картины профессиональной деятельности как последовательности задач-операций. Поэтому компетентность выступает как способ существования содержания образования, обеспечивающая его успешное воплощение в деятельности. В этом контексте компетентность – это не просто владение способом деятельности, это индивидуально-стилевая композиция деятельности, основанная на субъектной ориентировке, то есть на индивидуальной картине профессиональных задач и способов деятельности. Структурным элементом компетентности является индивидуальный стиль учебной и профессиональной деятельности как продукт саморазвития обучающегося. Использование подобного подхода может способствовать преодолению традиционных когнитивных ориентаций высшего образования, ведёт к новому видению самого содержания образования, его методов и технологий.

Специфика компетентности, как и всякой другой, в том, что она не является продуктом «чистого обучения», а выступает следствием саморазвития студента, определенной динамики его становления на этапах бакалавриата и магистратуры. Компетентным он может стать лишь сам, найдя и апробировав различные модели поведения в данной предметной области, отобрав из них те, которые в наибольшей степени соответствуют его индивидуальному стилю, притязаниям, эстетическому вкусу и нравственным ценностям. Компетентность, будучи целевой и содержательной характеристикой современного высшего образования, выступает как сложный синтез когнитивного, предметно-практического и личностного опыта; ее нельзя сформировать, дав обучающемуся учебное задание или включив его «в деятельность». Студент должен пройти через последовательность ситуаций, близких к реальности и требующих от него все более компетентных действий, оценок, рефлексии приобретаемого опыта. Таким образом, природа компетентности такова, что она, хотя и является продуктом обучения, но не прямо вытекает из него, а является, скорее, следствием саморазвития «профессионала» на разных ступенях образования, причем не столько «технологического», сколько личностного роста, целостной самоорганизации и синтеза деятельностного и личностного опыта.

Таким образом, новая парадигма как стиль мышления данной исторической эпохи вносит определенные коррективы в традиционную трактовку целей и содержание образования. При переходе к многоуровневому образованию современное профессиональное образование выступает как целостный процесс личностного и профессионального развития личности в процессе подготовки бакалавров и магистров. Ориентация на компетентностный подход позволяет сформировать у студентов мобильность и

критичность мышления, системность знаний и способов овладения ими в процессе деятельности, регуляцию мыслительных процессов, умение ориентироваться во все увеличивающемся потоке научной и специальной информации, способность к индивидуальному творческому подходу при самостоятельном решении задач научного и профессионального характера, позицию подлинного субъекта будущей профессии. Структурным элементом компетентности является индивидуальный стиль учебной и профессиональной деятельности как продукт саморазвития обучающегося. Переход с одного уровня образования на другой предполагает возрастание роли креативных, учебно-исследовательских компонентов в структуре профессиональной подготовки студентов. Требования к результатам освоения образовательных программ в новых стандартах представлены в виде определенного набора компетенций, которыми должен обладать бакалавр и магистр, являющихся основными аспектами компетентностного подхода.

### **Список литературы:**

1. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: методич. пособие. – М., 2006.
2. Похолков Ю.П., Чучалин А.И., Боев О.В. Гарантии качества подготовки инженеров: аккредитация образовательных программ и сертификация специалистов // Вопросы образования. – 2004. – № 4. – С. 125-141.
3. Сазонов Б.А. Болонский процесс: актуальные вопросы модернизации российского высшего образования: учеб. пособие. – М.: ФИРО, 2006. – 184 с.
4. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3.
5. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002 г. / Центр «Эйдос».

## **РОЛЬ ИНТЕГРИРОВАННЫХ КУРСОВ ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ В ПРЕЕМСТВЕННОМ РАЗВИТИИ ОСНОВНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ И СТУДЕНТОВ**

**© Куликова Л.Г.\***

Санкт-Петербургский государственный университет сервиса и экономики,  
г. Санкт-Петербург

Роль современного Естествознания, а особенно интегрированных курсов Естествознания, имеет колоссальное значение не только в развитии научного мировоззрения учащейся молодёжи, но и в формировании основных компетенций.

---

\* Ассистент кафедры «Прикладная физика».

Социально-экономические изменения в России привели к необходимости модернизации многих социальных институтов, и в первую очередь системы образования. Новые задачи, поставленные сегодня перед школьным образованием, сформулированы и представлены в образовательном стандарте. Из «Концепций модернизации российского образования на период до 2010 г.» главной целью образования являлось формирование разносторонне развитой личности, способной реализовать творческий потенциал в динамичных социально-экономических условиях, как в собственных жизненных интересах, так и в интересах общества. «Главным ресурсом развивающего общества являются люди, не столько подготовленные, сколько развивающиеся непрерывно» (П.Г. Щедровицкий).

Повышение качества образования является одной из актуальных проблем современного общества. Главная задача современной системы образования – создание условий для качественного обучения. В «Концепции модернизации российского образования» зафиксировано положение о том, что «... общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, учений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть ключевые компетенции, определяющее современное качество образования». Компетентностный подход предполагает не усвоение учеником отдельных друг от друга знаний и умений, а овладение ими в комплексе. Это наиболее эффективно осуществлять именно на основе интегрированных курсов, в том числе, Естествознания. Ведущей идеей повышения качества образования, является постепенное превращение ключевых образовательных компетенции, в средства развития личных качеств и личных смыслов учащихся.

«Итак, если есть у тебя разум, учись чему-нибудь, ибо разум без умения – тело без платья или человек без лица, ведь сказали: образование – лицо разума.» Унсур Аль-маали (Кей Кабус).

Известно, что новые стандарты российского образования создавались с позиции компетентностного подхода. В федеральном государственном образовательном стандарте (макет 2007 г.) давалось следующее определение понятия: «компетентность – новое качество субъекта деятельности, проявляющееся в способности системного применения знаний, умений, ценностных установок и позволяющее успешно разрешать различные противоречия, проблемы, практические задачи в социальном, профессиональном и личностном контексте. Компетентность – объективный результат освоения компетенций конкретной личностью». Компетентность – это способность к решению жизненных и профессиональных задач в той или иной области, т.е. компетенция – это набор ЗУНов, а компетентность – это качество владения ими.

Общеобразовательная школа не в состоянии сформировать уровень компетентности учеников, достаточный для эффективного решения про-

блем во всех сферах деятельности и во всех конкретных ситуациях, тем более в условиях быстро меняющегося общества, в котором появляются и новые сферы деятельности, и новые ситуации. Цель школы – формирование ключевых компетенций. Ключевые компетенции определяют современное качество образования.

Концепция «ключевых компетенций» уже была принята Советом Европы в 1996 г. как образовательный результат. В ней содержится указание на то, что для общеобразовательной школы актуальным становится для школьника наличие общеучебных умений, навыков и способов деятельности. В Российской Федерации наиболее полный набор ключевых компетенций разработал А.В. Хуторской, который представил их в 4-х основных группах: ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая, личностная компетенция [6]. Отметим здесь общий большой вклад в разработку проблем компетентности в целом, именно отечественных исследователей Н.В. Кузьминой, Л.А. Петровской, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, Л.П. Алексеевой, Н.С. Шаблыгиной и др. [1-5]. На основе их вклада в разработку, выделяют три основные группы компетентностей: компетентности, относящиеся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности; компетентности здоровьесбережения: компетенции ценностно-смысловой ориентации в Мире; компетенции интеграции; компетенции гражданственности; компетенции самосовершенствования, саморегулирования; компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми: компетенции социального взаимодействия; компетенции в общении; компетентности, относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах: компетенция познавательной деятельности; компетенции информационных технологий.

В Концепции закреплено положение о том, что «...общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, учений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть ключевые компетенции, определяющее современное качество образования». «Сегодня главной задачей является подготовка выпускника такого уровня, чтобы попадая в проблемную ситуацию, он мог найти несколько способов её решения, выбрать рациональный способ, обосновав своё решение. «Другими словами, компетентность – это способность установить и реализовать связь между «знанием – умением» и ситуацией» [7]. «Определенные таким образом цели образования, ориентируют учителя на компетентностный подход к организации учебно-воспитательного процесса и предполагают смену требований к образовательным технологиям, критериям оценки результатов обучения и воспитания» [8]. Базовыми технологиями, поддерживающими компетентностно-ориентированное обучение являются: технология проблемного обучения;

технология проектного обучения; технология развития критического мышления; технология когнитивного обучения; технология обучения в глобальном информационном сообществе; технология решения изобретательских задач.

Ведущим интегрированным курсом в естественных науках школы и вуза является курс Естествознания. «Естествознание – система наук о природе, или естественных наук, взятых в их взаимной связи, как целое. Естествознание – одна из трёх основных областей научного знания о природе, обществе и мышлении; теоретическая основа промышленной и с.-х. техники и медицины; естественно-научный фундамент философского материализма и диалектического понимания природы» [9]. В мировоззренческом плане, Естествознание как система научных знаний, играет фундаментальную роль. Естествознание как система научных знаний о природе, обществе и мышлении взятых в их взаимной связи, как единое целое, представляет собой весьма сложное явление, обладающее различными сторонами и связями, чем обусловлено его место в общественной жизни, как неотъемлемой части духовной культуры человечества. «Естествознание объединяет науки о природе, и неорганическом мире, существующем во Вселенной» [8]. Состояние Естествознания в конкретно-исторический период определяет доминирующую систему взглядов в обществе на природу в широком смысле слова и методы ее познания. Известные науки, обобщающие теории, составляют важные этапы её развития. Исходя из этого, можно заключить, что и школьный и вузовский интегрированные курсы Естествознания имеют грандиозную роль в освоении основополагающих компетентностей у учащихся и студентов. Учителю, чтобы убедиться, что разработанный урок действительно и в полной мере отражает компетентностный подход, надо спросить себя, на что направлена организованная деятельность ученика? То, что они делают значимо для них, но востребовано ли это в современном обществе? Где, как и в чем выражается применение их сегодняшнего опыта? Умение взаимодействовать в реальных жизненных условиях, а не сумма фактических знаний, вот чему необходимо учить наших ребят.

В связи с таким определением типа ведущей деятельности, на уроках ставится первоочередная задача – формирование компетенций учебно-познавательной деятельности путем:

1. постановки и решения познавательных задач, создания и разрешения проблемных ситуаций, продуктивного и репродуктивного познания, развития интеллектуальной деятельности;
2. формируются и развиваются компетенции деятельности:
  - планирование;
  - проектирование;
  - моделирование;
  - прогнозирование;
3. развиваются компетенции самосовершенствования:

- индивидуальная работа с научной литературой;
  - исследовательская деятельность;
  - развитие способностей учащихся ориентироваться в разных видах деятельности;
4. осуществляется работа по разработке совместно с отдельными учащимися индивидуальной образовательной траектории с учетом общих требований и норм с последующей самооценкой своей учебно-познавательной деятельности.

Таким образом, в педагогической деятельности необходимо продолжать работу по переходу на компетентностный подход к образованию, который на первое место выдвигает не информированность ученика, а умения решать проблемы: в познании и объяснении явлений действительности при освоении современной техники и технологии; во взаимоотношениях людей, в этических нормах, при оценке собственных поступков; в практической жизни при выполнении социальных ролей гражданина, члена семьи, покупателя, клиента, зрителя, горожанина; в правовых нормах и административных структурах, в потребительских и эстетических оценках; при выборе профессии и оценке своей готовности к обучению в профессиональном учебном заведении, когда необходимо ориентироваться на рынке труда; при необходимости разрешать собственные проблемы: жизненного самоопределения, выбора стиля и образа жизни, способов разрешения конфликтов.

### **Список литературы:**

1. Алексеева Л.П., Шаблыгина Н.С. Преподавательские кадры: состояние и проблемы профессиональной компетентности. – М.: НИИВО, 1994.
2. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М., 1990.
3. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя // Советская педагогика. – 1990. – № 8.
4. Митина Л.М. Психология профессионального развития. – М., 1998.
5. Петровская Л.А. Компетентность в общении. – М., 1989.
6. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002 г. / Центр «Эйдос».
7. Долгих Е.В. Формирование ключевых компетенций учащихся педагогическим коллективом в соответствии с требованиями модернизации образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.festival.1september.ru/articles/414559](http://www.festival.1september.ru/articles/414559).
8. Естествознание // Большая советская энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.bse.sci-lib.com/article038015.html](http://www.bse.sci-lib.com/article038015.html).
9. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm](http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm).

10. Панорама современного естествознания [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.teachpro.ru/УрокиCourseID=fad78641-e617-43d9-b6fa5788df9e6794&N](http://www.teachpro.ru/УрокиCourseID=fad78641-e617-43d9-b6fa5788df9e6794&N).

11. Формирование ключевых образовательных компетенций учащихся на уроках биологии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.sch64-stavedu.narod.ru/index.files/project7.htm](http://www.sch64-stavedu.narod.ru/index.files/project7.htm).

## **ОБЩЕКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ: СТРУКТУРНАЯ МОДЕЛЬ**

**© Любина Д.Е.\***

Российский государственный педагогический университет  
им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург

В статье сделана попытка логически обосновать структурно-содержательную модель общекультурной компетенции. Методологическим основанием содержания выступили культурологический и компетентностный подходы, а также технология проектирования ключевых компетенций, предложенная А.В. Хуторским.

Современный этап развития образования характеризуется культурологической направленностью, предполагающей становление культурной личности как стратегической цели и высшей ценности. В связи с этим культурологическая парадигма в образовании неизбежно детерминирует компетентностный подход. Поскольку компетентностный подход напрямую связан с идеей всесторонней подготовки и воспитания индивида не только в качестве специалиста, профессионала своего дела, но и как личности и члена коллектива и социума, он является гуманитарным в своей основе. Целью гуманитарного образования является, как известно, не только передача учащимся совокупности знаний, умений и навыков в определённой сфере, но и развитие кругозора, междисциплинарного чутья, способности к индивидуальным творческим решениям, к самообучению, а также формирование гуманистических ценностей. Всё это составляет специфику и компетентностного подхода.

Тенденции развития мирового сообщества заставляют переосмыслить цели школьного образования, соответственно по-новому сформулировать и планируемые результаты образования. В этой связи основным результатом деятельности образовательного учреждения должна стать не система знаний, умений и навыков сама по себе, а набор ключевых компетенций в интеллектуальной, гражданско-правовой, коммуникационной, информационной и прочих сферах.

---

\* Аспирант кафедры Методики обучения географии и краеведению.

Проблема отбора ключевых (базовых, универсальных) компетентностей является одной из центральных для обновления содержания образования.

Формулировки ключевых компетенций представляет наибольший разброс мнений; при этом используются и европейская система ключевых компетенций, так и собственно российские классификации.

Исследование проблемы формирования общекультурной компетенции показало, что в качестве классификации ключевых компетенций при рассмотрении вопроса об общекультурной компетенции, наиболее целесообразно принять перечень таковых, предлагаемый А.В. Хуторским.

Ученик, владеющий общекультурной компетенцией, должен быть хорошо осведомлен, обладать познаниями и опытом деятельности в вопросах национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственных основ жизни человека и человечества, культурологических основ семейных, социальных, общественных явлений и традиций, бытовой и культурно-досуговой сфере. Так же обладать опытом освоения научной картины мира [4].

В данном случае компетентностный подход не регламентирует отбор информационного компонента, не определяет, насколько глубоко и в какие области научного знания ученику необходимо погружаться. Однако важность формирования целостной картины мира, ориентации в ней, представления совокупности существующих элементов и взаимосвязей между ними выявляет необходимость интегрированных знаний (философских, науковедческих, культурологических).

В соответствии с технологией проектирования ключевых и предметных компетенций предложенной А.В. Хуторским, ключевые образовательные компетенции конкретизируются всякий раз на уровне образовательных областей и учебных предметов для каждой ступени обучения.

Для определения содержания каждой из компетенций необходима структура (табл. 1), обусловленная их общими функциями и ролью в образовании.

Таблица 1

### Структурно-содержательная модель общекультурной компетенции

| Компонент      | Когнитивный                                                                                                                                                                                          | Операционно-деятельностный                                                                                      | Ценностно-ориентационный                                                                                                                                                                                                                                           |
|----------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Характеристика | Формирует знания о человеке, культуре, природе; целостной картине мира. Обеспечивает учащихся системой научных знаний о человеке, культуре, истории, природе, ноосфере как основе духовного развития | Имеет целью формирование у учащихся разнообразных способов познавательной деятельности, творческих способностей | Имеет целью введение учащихся в мир ценностей и оказание им помощи в выборе ценностных ориентаций и присвоении культурных образцов. Обеспечивает самопознание, развитие рефлексивных способностей, овладение способами саморегуляции, самосовершенствования и т.д. |

Понятие общекультурной компетенции является мало разработанным в методике. Анализ научно-педагогической литературы позволяет предположить ее трехкомпонентную структуру:

- когнитивный – интегрированная совокупность знаний, соответствующих различным аспектам человеческой культуры. Интеграция учебной информации представляется нам эффективным методическим приемом, позволяющим сформировать общекультурную компетенцию;
- операционно-деятельностный – система общеметодологических умений и навыков, позволяющих использовать знания общекультурного порядка для решения тех задач, которые ставит перед субъектом образования реальная действительность;
- ценностно-ориентационный – система общечеловеческих гуманистических ценностей, определяющих жизнедеятельность индивидуума в рамках культуры соответствующего социума, а также способность личности к восприятию и интерпретации предметного мира культуры и созданию материальных и духовных ценностей.

Так же, по мнению И.М. Осмоловской [2], в общекультурной компетенции можно выделить познавательную-информационную компетенцию, включающую следующие способы познавательной деятельности: интеллектуальные умения (анализ, синтез, сравнение, классификация, систематизация, видение закономерностей), умения поиска, переработки, использования и создания информации, а также наблюдение, эксперимент, определение понятий, выдвижение гипотез и т.д. (в случае научно-познавательной деятельности).

На основании выделения структурных компонентов, а также анализа литературы по проблеме, общекультурная компетенция определяется нами, как способность человека ориентироваться в пространстве культуры, и включает знаниевую составляющую: представление о научной картине мира, знание основных научных достижений, представление о художественных ценностях, а так же совокупность умений и навыков, опыт творческой деятельности и систему духовных ценностей, позволяющих быть полноценным субъектом культуры соответствующего социума.

Из определенной выше сущности компонентов общекультурной компетенции логически вытекают критерии образовательных результатов ее структурного состава, выявленных на основании структурно-содержательной модели общекультурной компетентности, предложенной С.Л. Троянской [3]. Поле проблем, выступая характеристикой когнитивного компонента общекультурной компетенции, предполагает наличие таких критериев, как:

- обладание теоретической базой в областях культуры (знание фактов, теорий, имен, дат, отражающий этапы развития культуры);

- способность к решению проблем на основе выбора методов, адекватных содержанию;
- способность к системному осмыслению личностных, мировоззренческих, социальных проблем (их анализ, раскрытие и обоснование причин их возникновения).

Операционно-деятельностный компонент характеризуется способностью работать с информацией, поученной при изучении культурного наследия: оценивать, перерабатывать, сопоставлять, а также использовать вышеуказанную информацию в практической деятельности.

Критериями ценностно-ориентационного компонента выступают способность к определению интересов в различных областях культуры; потребность и интерес в самостоятельном освоении культурного наследия; наличие ценностных ориентиров при освоении культурного наследия; способность к эмоциональному восприятию, сопереживанию и оцениванию явлений культуры.

Совокупность всех трех компонентов, составляющих общекультурную компетенцию, предоставляет возможность формирования цельной личности учащегося, способной к самоопределению и культурной идентификации, готовой к построению собственного продуктивного действия. Несомненно, что структурные компоненты, взаимодополняя друг друга, составляют неделимость общекультурной компетенции. Следственно, реализация современной культурологической парадигмы осуществляется путем интеграции образования в культуру и культуры в образование, а также посредством целенаправленного процесса формирования общекультурной компетенции в рамках компетентностного подхода.

### **Список литературы:**

1. Иванова Е.А. Компетентностный подход в образовании: методологические основания, история и современность [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.lyceum8.ru/1/k\\_technolog/Ivanova/Komp\\_podchod\\_v\\_obrazov.doc](http://www.lyceum8.ru/1/k_technolog/Ivanova/Komp_podchod_v_obrazov.doc).
2. Осмоловская И.М. Формирование компетенций учащихся общеобразовательной школы // Институт теории и истории педагогики РАО [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.lerner.edu3000.ru/Moskva-2007/osmolovskaya.htm](http://www.lerner.edu3000.ru/Moskva-2007/osmolovskaya.htm).
3. Троянская С.Л. Общекультурная компетентность: опыт определения и структурирования // Культурно-историческая психология. – 2008. – № 2. – С. 19-22.
4. Хуторской А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / Под ред. А.В. Хуторского. – М.: ИНЭК, 2007.

## **ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ШКОЛЬНОМ ГЕОГРАФИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ**

**© Любина Д.Е.\***

Российский государственный педагогический университет  
им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург

В статье сделана попытка логически обосновать потенциал географической науки для формирования общекультурной компетенции школьников. Общекультурная компетенция представляется связующим звеном между общекультурной компетентностью и предметной компетенцией.

Многие известные деятели прошлого писали о роли географии как явления культуры, о значении географической составляющей для формирования общечеловеческой культуры, в том числе для школьного образования. Академиком РАН В.М. Котляковым была высказана мысль о том, что одной из функций общества стало распространение информации, а также воспитание географической культуры различных групп населения [1]. Применительно к условиям современной школы, наиболее подробно и всесторонне, географическая культура рассмотрена в одноименном труде академика РАО В.П. Максакковского [2].

Во всех исследованиях подчеркивается, что география несет в себе огромный культурологический потенциал. География как элемент культуры, используя научные и образно-ассоциативные методы, изучает пространственный аспект человеческой деятельности, взаимодействия в триаде «человек – природа – общество» в пространственно-временном аспекте. Она раскрывает территориальную специфику и особую роль человека в культурном освоении геокультурного пространства, включающего географические объекты глобального, регионально-национального, локально-краеведческого и индивидуально-личностного уровней. Ученик через познание географии учится понимать людей другой культуры, свое место и роль в жизни окружающей природы.

Географическая культура как высшее проявление географической образованности и компетентности является географической составляющей общей культуры личности. Она, в отличие от географической науки, интернациональной по существу, является частью культуры народа, нации. Географическая культура включает в себе все признаки культуры, отражает черты целых географических эпох, формируя сознание человека – субъ-

---

\* Аспирант кафедры Методики обучения географии и краеведению.

екта культуры. Она включает культуру взаимодействия с природой, культуру межнациональных отношений, этнокультуру, региональную культуру труда и тесно связана с характером местной природы, историко-географической обстановкой, многовековыми традициями народа. В системе основного общего образования география – единственный школьный предмет, содержание которого одновременно охватывает многие аспекты как естественного, так и гуманитарно-общественного научного знания. При реализации компетентностного подхода в теории и практике географического образования важно учитывать его культурологическую направленность.

Школьная география располагает большими возможностями для осуществления культурологического подхода к обучению. Реализацию культурологических идей в школьную географию можно представить поэтапно: от культурно-географических представлений, созданных на основе эмоционально насыщенных комплексных описаний; к формированию системы научных географических знаний как элемента культуры; и далее к становлению культурной личности средствами географии.

Общекультурная компетенция представляется связующим звеном между общекультурной компетентностью и предметной компетенцией. Культурный вектор задает особенности построения методической системы на теоретико-методологическом и частно-методическом уровнях, а географический – наполняет ее предметным содержанием, отражающим культурологический потенциал, способами его восприятия и освоения, осмысления и творческого преобразования. При этом подчеркивается значимость категорий «пространство», «время», «человек», «деятельность» как важнейших аспектов культуры в формировании общекультурной компетенции. Эти положения являются значимыми для нашего исследования, которое развивает их применительно к курсу школьной географии.

География в основной школе – учебный предмет, формирующий у учащихся систему комплексных социально ориентированных знаний о Земле как о планете людей, закономерностях развития природы, размещении населения и хозяйства, об особенностях, о динамике и территориальных следствиях главных природных, экологических, социально-экономических и иных процессов, протекающих в географическом пространстве, проблемах взаимодействия общества и природы, об адаптации человека к географическим условиям проживания, о географических подходах к устойчивому развитию территорий. Целью географического образования является становление культурной личности, обладающей географическими знаниями, культурно-географическими ценностными ориентирами и строящей свою деятельность в географическом пространстве на основе созидания и «сотворчества» с природой.

Формирование общекультурной компетенции на основе географического знания способствует освоению выпускниками таких метапредмет-

ных результатов образования, прописанных в программах по учебным предметам федеральных государственных стандартов общего образования второго поколения [3], как формирование и развитие:

- познавательных интересов, интеллектуальных способностей учащихся;
- гуманистических и демократических ценностных ориентации, готовности следовать этическим нормам поведения в повседневной жизни и производственной деятельности;
- способности к самостоятельному приобретению новых знаний и практических умений, умения управлять своей познавательной деятельностью.

Важнейшие личностные результаты обучения географии, четко отражают содержание общекультурной компетенции, что подтверждает потенциал географического содержания как основы для формирования общекультурной компетенции:

1. ценностные ориентации выпускников основной школы, отражающие их индивидуально-личностные позиции:
  - осознание себя как члена общества на глобальном, региональном и локальном уровнях (житель планеты Земля, гражданин Российской Федерации, житель конкретного региона);
  - представление о России как субъекте мирового географического пространства, ее месте и роли в современном мире;
  - осознание единства географического пространства России как единой среды обитания всех населяющих ее народов, определяющей общность их исторических судеб;
2. гармонично развитые социальные чувства и качества:
  - эмоционально-ценностное отношение к окружающей среде, необходимости ее сохранения и рационального использования;
  - патриотизм, любовь к своей местности, своему региону, своей стране;
  - уважение к истории, культуре, национальным особенностям, традициям и образу жизни других народов, толерантность.

Личностным результатом обучения географии в основной школе является формирование всесторонне образованной, инициативной и успешной личности, обладающей системой современных мировоззренческих взглядов, ценностных ориентации, идейно-нравственных, культурных и этических принципов и норм поведения.

Таким образом, содержание школьного географического образования дает широкие возможности формирования общекультурной компетенции, а требования к результатам основного общего образования, представленные в Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования второго поколения обуславливают необходимость ее формирования.

Формирование общекультурной компетенции на базе школьного географического образования, связывается с освоением учащимися определенного круга культурно-географических объектов реальной действительности, а также ориентирована на включение обучаемых в изучение и решение в культурологическом аспекте географических проблем

### **Список литературы:**

1. Котляков В.М. Избранные сочинения: в 6 кн.: в 2 ч. Кн. 3. География в меняющемся мире. – М., 2001.
2. Крылова Н.Б. Культурные модели образования с позиции постмодернистской педагогики // Новые ценности образования. – 1997. – Вып. 7. – С. 185-203.
3. Примерные программы по учебным предметам. География. 6-9 классы. – М.: Просвещение, 2010. – 71 с. – (Стандарты второго поколения).

## **КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРАВОВОМ ОБРАЗОВАНИИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

**© Мардеева Л.Н.\***

Радужнинский профессиональный колледж, г. Радужный

Компетентностный подход как основа обновления правового образования объединяет в себе интеллектуальную и навыковую составляющие образования. Эти составляющие выступают зачастую в несвязанном виде, когда знания сообщаются в отрыве от их применения в практических ситуациях. В понятие компетентность заложена новая идеология интерпретации содержания образования, формируемого от результата.

Изменения, происходящие в экономике страны, вхождение России в общеевропейское и мировое образовательное пространство требует новых подходов в образовательной политике. Перед образовательными учреждениями возникают задачи, связанные с интеграцией традиционных эффективных технологий обучения с инновационными, обеспечивающими формирование специалистов требуемого уровня подготовки [2, с. 104].

Важным положением обновления содержания образования является компетентностный подход, цель которого – обеспечение качества подготовки студентов колледжа. Следует отметить, что компетентностный подход

---

\* Магистратура высшей школы Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, г. Уфа.

– новое явление для отечественной дидактики. Ведь до недавнего времени феномен компетентности ассоциировался только со сферой профессионального образования. В связи с этим рассмотрим сложившиеся в настоящее время некоторые ключевые теоретические позиции.

Во-первых, потребность в компетентностном подходе на рубеже XX и XXI вв. в отечественном образовании глубоко закономерна и соответствует мировым тенденциям, происходящим в образовательных системах развитых стран. Зунувская концепции содержания образования уже не может удовлетворять образовательные потребности ни государства, ни общества, ни отдельной личности. Характеризуя кризис образования, А.Г. Асмолов, справедливо отметил, что «в современной ситуации педагогика, созданная во времена Я.А. Коменского и ориентированная на модель культуры как фабрики массового производства, которая с самого начала исходила из принципа усреднения знаний и их квантовой, временной раздачи по урокам, была хороша лишь для этой эпохи» [1] В связи с этим российская «Федеральная целевая программа развития образования на 2006-2010 гг.» предписывает внедрение компетентностного подхода: обновление содержания и технологий образования, разработки новых государственных стандартов на основе компетентностного подхода. Таким образом, компетентностный подход направлен на удовлетворение потребности выйти за рамки знаниевой парадигмы, расширить содержание образования не в количественном, а в качественном отношении.

Во-вторых, компетентностный подход не отрицает, а развивает, современную культурологическую концепцию содержания образования, предложенную И.Я. Лернером, М.Н. Скаткиным, В.В. Краевским. Позитивный потенциал компетентностного подхода заключается в том, что он актуализирует прагматический и личностный аспекты того, что обучающимися должно быть освоено и развито. Краевский В.В. и Хуторской А.В. считают, что введение этого понятия в нормативную и практическую плоскости образования способствует решению проблемы, типичной для отечественного образования: обучающиеся могут хорошо владеть набором теоретических знаний, но порой испытывают значительные трудности при применении их на практике [5, с. 133].

В-третьих, компетентностный подход не ограничивается только рамками содержания образования. Так, например, О.Е. Лебедев трактует его как совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов:

- главное предназначение образования заключается в развитии способности обучающихся самостоятельно решать проблемы в различных видах деятельности на основе использования личностно освоенного социального опыта;

- содержание образования представляет собой педагогически адаптированный социальный опыт решения познавательных, нравственных, трудовых, коммуникативных, эстетических и иных проблем;
- организация образовательного процесса способствует личностно ориентированному формированию у обучающихся опыта самостоятельного решения проблем в различных видах деятельности;
- оценка образовательных достижений основывается на анализе применения обучающимися образовательных компетентностей [6, с. 3].

Но внедрение компетентностного подхода тесно связано и с рядом проблем, нуждающихся в дополнительной разработке.

Прежде всего, следует найти ответ на вопрос: что даст введение компетентностного подхода в российскую систему образования, в чём состоят «плюсы» и «минусы» его внедрения?

Несомненным плюсом, с нашей точки зрения, является то, что внедрение компетентностного подхода в отечественную систему образования позволит в значительной мере реализовать лично ориентированный подход в образовательном процессе, поскольку выделение компетенций в содержании учебных предметов определяет ориентиры в отборе тех знаний и умений, которые наиболее значимы для формирования ценностных ориентаций, будут востребованы в жизни самого обучающегося. В этом случае внедрение компетентностного подхода можно рассматривать и как важный инструмент разгрузки содержания, отбора соответствующих знаний и умений [4, с. 18].

Устранение ряда сложных для усвоения теоретических или описательных сведений фактического характера, которые никогда не используются обучающимися и остаются в его голове «мёртвым грузом» или быстро «выветриваются» вследствие их невостребованности.

Весьма негативной в рамках обозначенной проблемы может оказаться попытка представления содержания общего образования в виде системы компетенций, определяемых образовательными стандартами, которая прослеживается в некоторых работах [3, с. 13]. Подменой сложившейся системы образования «системой компетенций» означает, по сути, ликвидацию формировавшейся в течение длительного времени и положительно зарекомендовавшей себя отечественной системы предметного содержания образования.

Проблема, таким образом, состоит не в том, следует или нет вводить компетентностный подход, а в том, как и каким образом его реализовывать.

Вторая проблема связана с недостаточной разработанностью понятийного аппарата, что создаёт значительные трудности при определении перечня компетенций. Так, понятия «компетенция» и «компетентность» обычно рядопологаются, поэтому возникает вопрос: это одно и то же или это разные понятия? Так, в работе А.В. Баранникова, посвящённой проблемам компетентностного подхода, отмечено, что содержание общего образования мо-

жет быть представлено в виде системы компетенций, а оценкой знаний выпускников может служить оценка их компетентности.

Если говорить также о компетентностном подходе в правовом образовании студентов колледжа, хочется отметить, в Радужнинском профессиональном колледже происходит на основе учебных дисциплин:

- «Основы Российского законодательства»;
- «Основы правоведения»;
- «Обществознание».

Происходит переориентация оценки результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность» на понятия «компетенция», «компетентность» обучающихся. То есть делается существенная ставка на компетентностный подход как один из путей реформирования правового образования.

Одной из причин обращения к компетентностному подходу является неудовлетворённость как общества, так и личности современным процессом обучения, его отчуждённостью от потребностей личности, определяющихся современными условиями жизни.

Создание информационной образовательной среды, в поле которой учебный процесс получит реальную возможность учёта потребностей, интересов, склонностей, уникальных качеств активно развивающейся личности обучающегося как главной смыслообразующей ценности образования.

Студент должен уметь сам находить новые, необходимые ему знания, правильно их интерпретировать и применить на практике. А такого специалиста можно подготовить только на основании компетентностного подхода в образовании.

Другое изменение в обществе, которое также существенно влияет на характер социальных требований к системе правового образования, заключается в развитии процессов информатизации. Одно из следствий развития этих процессов – создание условий для неограниченного доступа информации.

В условиях неограниченного доступа к информации в выигрыше будут те люди, организации, страны, которые способны оперативно находить необходимую информацию и использовать её для решения своих проблем, а это одно из основополагающих задач правового образования. В современных условиях уровень образованности не определяется объёмом знаний, их энциклопедичностью.

Чтобы студент колледжа смог успешно реализовать эти требования, необходимо:

1. увеличить количество и качество экспериментальной и проектной деятельности на занятиях по правовым дисциплинам;
2. в методиках сместить акценты в сторону формирования оптимальных способов самостоятельной деятельности студента;
3. увеличить время на самостоятельную по праву; реферирование, проектирование, экспериментальная деятельность;

4. обеспечить применение информационных и коммуникативных технологий на занятиях по праву;
5. дифференцировать процесс обучения праву путём создания вариативных образовательных программ, ориентированных на различные контингенты обучающихся – от одарённых обучающихся до обучающихся с ограниченными возможностями;
6. усилить количество практических занятий, в том числе решение правовых задач;
7. введение факультативных занятий по углублённому изучению отдельных правовых курсов;
8. создание квази-правовых ситуаций, в которых моделируются наиболее типичные правовые проблемы;
9. использование разнообразных внеурочных форм работы по праву, в том числе тематических экскурсий;
10. создание правовой образовательной среды, обеспечивающей участие в выработке правил и норм, регулирующих правовые отношения в колледже, создание и деятельность общественных организаций [8].

Отсюда следует, что новая образовательная среда должна ориентировать на повышение активности субъекта и его творческих способностей, а следовательно, и на расширение использования методов самостоятельной работы обучающихся: самоконтроля, использования активных форм и методов получения образования. Активное обучение предполагает использование такой системы методов, которая направлена главным образом не на изложение готовых знаний, их запоминания и воспроизведения, а на самостоятельное овладение знаниями и умениями в процессе активной познавательной деятельности. Это как раз и отвечает компетентностному подходу в правовом образовании.

### **Список литературы:**

1. Асмолов А.Г. Кризис современной педагогики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.eduhmao.ru/portal/dt?last=false&provider=HMAOForPrintChannel&type=article&bid=ARTICLE\\_67859](http://www.eduhmao.ru/portal/dt?last=false&provider=HMAOForPrintChannel&type=article&bid=ARTICLE_67859).
2. Безюлева Г.В. К вопросу о формировании профессиональной компетентности студентов учреждений среднего профессионального образования // Новые педагогические исследования. Профессиональное образование. – 2005. – № 5. – С. 49.
3. Баранников А.В. Содержание общего образования: компетентностный подход. – М.: ГУ ВШЭ, 2002. – С. 51.
4. Иванова Т.В. Компетентностный подход к разработке стандартов для 11-летней школы: анализ, проблемы, выводы // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – № 1. – С. 18.

5. Краевский В.В., Хуторской А.В. Основы обучения. Дидактика и методика. – М.: Академия, 2007. – С. 352.

6. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3-12.

7. Шестак Н.В. Компетентностный подход в непрерывном профессиональном образовании // Право и образование – 2006. – № 6. – С. 90-98.

8. Роль образовательной среды в формировании профессиональной компетентности специалиста правовой сферы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.chiep.ru/pies/uploads/does/NIR/CONFERENCE/Vaseho\\_O.E.pdf](http://www.chiep.ru/pies/uploads/does/NIR/CONFERENCE/Vaseho_O.E.pdf).

## **РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В СФЕРЕ ИННОВАЦИЙ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ**

**© Ядрышникова О.В.\***

Региональный институт развития образования, г. Салехард

В статье рассматриваются противоречия актуализации компетентности педагога в сфере инноваций в условиях системы повышения квалификации; предлагаются результаты научно-теоретического анализа исследования выявленной литературы относительно таких понятий как «компетентность», «компетентностный подход».

Необходимость реализации государственной политики перехода страны на инновационный путь развития, зафиксированная в Стратегии развития России до 2020 г., предполагает существенные изменения в системе профессионального образования, качественно иной путь подготовки кадров. Проблема готовности педагога к профессиональной деятельности в изменившихся условиях, является актуальной и требует своего изучения и разрешения.

Опыт реформирования системы повышения квалификации, осуществляемый в региональной системе образования Ямало-Ненецкого автономного округа, уже много лет осуществляется с учётом социально-культурного контекста. Это обусловлено труднодоступностью и отдалённостью субъектов системы повышения квалификации от окружного института, сложностью взаимодействия и обучения в режиме реальности. В связи с этим, поиск направлений её совершенствования с учётом сложившихся условий осуществлялся в трёх аспектах: организационно-управленческом, содержательном и технологическом.

В ходе поисковой деятельности определились основные направления изменений: установка на интеграцию ресурсного обеспечения региональ-

---

\* Заместитель директора по учебно-методической работе.

ной системы повышения квалификации, развитие сетевого взаимодействия, освоение блочно-модульного принципа построения образовательных программ и др. Особое место занимали инновационные разработки, например, педагогические инновации в области образовательных технологий (проектно-программный подход, проектно-командный подход, продуктивный подход, и др.).

В ходе осуществления деятельности по совершенствованию системы повышения квалификации с учётом инновационного пути развития общества были апробированы инновационные модели подготовки кадров, направленные на формирование и развитие инновационных компетенций педагогов:

- переход от многоцелевых программ к реализации комплексно-целевых программ;
- переход от курсов специалистов к совместному обучению всех представителей социальной сферы;
- переход от обучения отдельных педагогов образовательного учреждения к обучению команды или всего коллектива;
- переход от обучения только в стенах института повышения квалификации с отрывом от основной деятельности к обучению на рабочем месте, совмещающая основную деятельность с повышением квалификации;
- переход от системы обновления знаний к ориентации на освоение новых видов деятельности, например деятельности в сфере образовательных инноваций.

Однако осуществляемые в последние годы попытки широкого внедрения инноваций в систему образования наталкиваются на серьёзные препятствия, не происходит регулярного поступательного и эффективного их внедрения. Предлагаемые инновационные мероприятия в системе образования при их нередкой полезности и важности страдают частностью и эмпиризмом, хаотичностью и бессистемностью, научной и методической необеспеченностью, неготовностью и неспособностью педагога к их реализации.

Во многом, это объясняется отсутствием профессиональной компетентности в сфере инноваций у большинства работников системы образования и, прежде всего, педагогов.

В качестве теоретико-методологической основы исследования проблемы мы определили:

- теорию компетентностного подхода в образовании (А.Г. Бермус, В.А. Болотов, В.Н. Введенский, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.Г. Каспржак, В.Н. Краевский, Ю.В. Сенько, В.Д. Шадриков и др.);
- концепцию личностно-ориентированного подхода к подготовке и повышению квалификации педагогов (Б.С. Гершунский, Э.Ф. Зеер, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Э.М. Никитин, Т.И. Шалавина, И.С. Якиманская и др.);

- деятельностный подход, рассматривающий активное взаимодействие человека с окружающей действительностью как субъекта деятельности (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев и др.);
- системный подход, отражающий предметные и межпредметные связи применительно к профессионально-педагогической компетентности, к компетентности педагога в сфере инноваций (Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.А. Сластёнин и др.);
- современные теории образования взрослых, повышения квалификации педагогов (Т.Г. Браже, С.Г. Вершловский, Н.А. Заруба, Т.С. Панина, Г.А. Шапоренкова, и др.);
- теорию непрерывного образования специалиста на разных этапах жизненного пути (В.А. Адольф, С.Г. Вершловский и др.);
- идеи, отражающие исследования природы педагогической деятельности учителя (Т.Г. Браже, О.Ю. Елькина, В.М. Лопаткин и др.);
- моделирование как всеобщий метод педагогического исследования (С.И. Змеев, В.В. Краевский и др.).

На современном этапе социально-экономического развития общества к профессионально-педагогической компетентности педагога, к уровню его профессионализма предъявляются новые, современные требования. Вследствие этого актуализируется необходимость изучения такого феномена как «профессиональная компетентность» педагога и его компонента – «компетентность педагога в сфере инноваций».

В настоящее время в педагогической науке существуют различные точки зрения к определению понятия «профессиональная компетентность». Осуществлённый нами анализ научной литературы, показывает, что исследователи, изучающие проблему компетентности педагога, в своих исследованиях используют термин «профессиональная компетентность» (Б.С. Гершунский, Т.В. Добудько, А.К. Маркова и др.), термин «педагогическая компетентность» (Л.М. Митина и др.); используют также оба термина (Н.Н. Лобанова); объединяют термины: «профессионально-педагогическая компетентность» (В.Н. Введенский, И.А. Колесникова, Ю.Н. Кулюткин и др.).

Наличие различных и разноплановых определений дифиниции «профессиональная компетентность» объясняются выбором в качестве основы различных научных подходов в контексте решаемых исследователями научных задач.

В соответствии с задачами нашего исследования ведущим подходом является «компетентностный подход». Однако, для изучения природы профессиональной компетентности, компетентности в сфере инноваций целесообразно подчеркнуть важность идеи полиподходности (И.А. Зимняя) в педагогическом исследовании, что позволяет нам говорить об интеграции системного, деятельностного, личностно-ориентированного, технологического и др. научных подходов.

*Системный подход* является одним из важнейших методологических принципов современной науки и практики. Исследователи системного подхода (Б.Г. Ананьев, В.П. Кузьмина, Г.Ф. Ломова, В.Д. Шадриков и др.) обосновывают важность единства анализа и синтеза систем. Опираясь на положения системного подхода, мы рассматриваем самостоятельные компоненты профессионально-педагогической компетентности, например, компетентность в сфере инноваций, методическую компетентность и др. не изолировано, а как взаимосвязанные в системе с другими; при этом любой объект рассматривается одновременно и как система, и как элемент более крупной, объемлющей его системы.

Позиции *системного подхода*, на наш взгляд, присутствуют во многих определениях понятия «профессиональная компетентность»: «единство теоретической и практической готовности учителя» [1], «совокупность качеств личности» [7] и др. В данном исследовании на основании системного подхода мы рассматриваем компетентность в сфере инноваций как элемент, компонент системы – профессионально-педагогической компетентности педагога.

Компетентность формируется непосредственно в деятельности, в процессе преобразования собственного опыта, поэтому многие исследователи придерживаются *деятельностного подхода* как основания для определения профессиональной компетентности учителя. Теоретиками деятельностного подхода (В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Г.П. Щедровицкий и др.) разработана полидисциплинарная теория деятельности, принципы которой используются для исследования проблем социальной практики, в том числе, профессионального образования.

С позиций *деятельностного подхода* (Т.В. Добудько, Е.М. Павлютенков, И.Ф. Исаев, Н.А.Сластёнин и др.) определение профессиональной компетентности педагога представляет собой единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности, основу которой составляют многочисленные умения, характеризующие эту готовность. Митина Л.М. считает, что педагогическая компетентность включает знания, умения, навыки, а также способы деятельности». Эти же позиции разделяет К.А. Абульханова, определяют профессиональную компетентность как подготовленность и способность субъекта труда к выполнению задач и обязанностей повседневной деятельности.

*Личностно-ориентированный подход* (П.В. Каптерев, В.В. Сериков, А.Н. Тубельский, А.В. Хуторской, И.С. Якиманская и др.) способствует пониманию того, что компетентность проявляется в личностно-ориентированной деятельности и характеризует способность специалиста реализовать свой человеческий капитал для профессиональной деятельности.

Интересным для нас является определение А.К. Марковой доминирующего блока профессиональной компетентности учителя – это личность учителя, в структуре которой она выделяет:

- мотивацию личности (направленность личности и её виды), например, направленность на инновационную деятельность;
- свойства (педагогические способности, характер и его черты, психологические процессы и состояния личности), для нас важны способности к осуществлению инновационной деятельности;
- интегральные характеристики личности (педагогическое самосознание, индивидуальный стиль, креативность как творческий потенциал), инновации невозможны без творческого начала, они обречены на вымирание.

По его мнению, Е.И. Рогова, компетентность это совокупность психофизиологических, психологических и личностных изменений, происходящих в педагоге в процессе овладения и длительного выполнения деятельности, обеспечивающих качественно *новый*, более эффективный уровень решения сложных профессиональных задач в особых условиях, которыми могут быть условия *инновационной* деятельности.

*Компетентностный подход* в нашем исследовании является ведущим методологическим подходом, не смотря на его начальную разработанность в педагогической науке, а также на то, что не сформировались и его основные понятия: «профессиональная компетентность», «компетентность», «компетенции».

Для осуществления выбора рабочего понятия нашего исследования «компетентность в сфере инноваций» нами проведён терминологический поиск относительно дефиниций «компетентность», «компетенции».

В зарубежной литературе понятие «компетентность» рассматривают как «углублённое знание», «состояние адекватного выполнения задачи», «способность к актуальному осуществлению деятельности» и др.

В ходе анализа научно-педагогической литературы мы установили, что компетентность – это «общий оценочный термин, обозначающий способность и деятельность со знанием дела. Обычно употребляется «применительно к лицам определённого социально-профессионального статуса, характеризую меру соответствия их понимания, знаний и умений реальному уровню сложности выполняемых ими задач и разрешаемых проблем» [6, с. 935].

Компетентность (от лат. *competentius* – соответствующий, способный – глубокое, доскональное знание существа выполняемой работы, способов и средств достижения намеченных целей, а также наличие соответствующих умений и навыков [6]. В качестве рабочего термина «компетентность», в связи с темой исследования, мы определили, что компетентность выражается в способности правильно оценивать сложившуюся ситуацию, например, обусловленную инновационной деятельностью; принимать в связи с этим нужное решение, позволяющее в дальнейшем достигать значимого результата. Для нас важно, что компетентность предполагает не столько наличие у специалиста значительного объёма знаний и опыта, сколько *умение акти-*

*визировать* накопленные знания и умения в нужный момент и использовать их в процессе реализации своих профессиональных функций.

По мнению многих специалистов, именно компетентностный подход во всех своих смыслах и аспектах наиболее глубоко отражает основные аспекты процесса *модернизации, обновления* образования:

- компетентностный подход проявляется как *обновление* содержания образования в ответ на изменяющуюся социально-экономическую реальность (И.Д. Фрумин);
- компетентностный подход – обобщенное условие способности человека эффективно *действовать за пределами* учебных сюжетов и учебных ситуаций (В.А. Болотов);
- компетентностный подход дает ответы на *запросы* производственной сферы (Т.М. Ковалева);
- в основе компетентностного подхода лежит культура самоопределения – способность и готовность самоопределяться, самореализоваться, *саморазвиваться* (О.С. Таизова).

Во всех вышеперечисленных точках зрения присутствует элемент инновационного свойства: «обновление»; умение «действовать за пределами»; «запросы производственной сферы», ориентированной на инновационную экономику и др. Это подтверждает наше предположение о важности компетентности педагога в сфере образовательных инноваций в структуре его профессионально-педагогической компетентности и необходимости изучения путей и средств их формирования в условиях дополнительного образования педагогов.

В качестве организационно-педагогических *условий* формирования и развития компетентности педагога в сфере образовательных инноваций в системе повышения квалификации мы рассматриваем:

- *организационные условия* (создание структурных компонентов в учреждении системы повышения квалификации (институте повышения квалификации, в нашем случае) с целью методического сопровождения организации и управления инновациями в образовании, которые во многом будут способствовать актуализации компетентности педагога в сфере инноваций; разработка и апробация механизма актуализации компетентности педагога в сфере образовательных инноваций в системе повышения квалификации);
- *педагогические условия* (разработка и реализация структурно-функциональной модели актуализации компетентности педагога в сфере образовательных инноваций в системе повышения квалификации; учебные программы, реализуемые в системе повышения квалификации, как результат проектирования содержания процесса актуализации компетентности педагога в сфере образовательных инноваций; определение и апробация критериев и показате-

лей оценки уровня компетентности педагога в сфере образовательных инноваций).

Анализ выявленной нами научно-педагогической литературы по проблеме компетентности педагога в сфере инноваций, привёл нас также к выводу об ограниченности исследовательской работы в этом направлении и необходимости её осуществления.

### **Список литературы:**

1. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19-27.
2. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. – 2003. – № 10.
3. Браже Т.Г. Профессиональная компетентность специалиста как многофакторное явление. – Л., 1990.
4. Каспаржак А.Г., Митрофанов К.Г. Новые требования к содержанию и методике обучения в Российской школе в контексте результатов международного исследования PISA-2000. – М., 2005. – 92 с.
5. Ленская Е.А. Компетентностный подход в подготовке и переподготовке педагогов и их становление // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление: материалы 10-й научно-практ. конф. – Красноярск, 2004. – С. 58-65.
6. Хасан Б.И. Границы компетенций: педагогические изменения и возрастные притязания // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление: материалы науч.-практ. конф. – Красноярск, 2003. – С. 23-32.
7. Хуторской А.В. Ключевые компетенции. Технология конструирования // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 55-61.
8. Шадриков В.Д. Деятельность и способности. – М.: Логос, 1993. – 320 с.

## **Секция 7**

# ***ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ***

# МЕТОДЫ ПОДГОТОВКИ ЛЫЖНИКОВ-ГОНЩИКОВ

© Айдаров И.Е.\*

Детско-юношеская спортивная школа Олимпийского резерва  
Сургутского района, Тюменская область, п. Солнечный

Все методы в зависимости от поставленных задач, периодов и этапов подготовки, возраста и индивидуальных особенностей, квалификации и тренированности лыжников применяются в комплексе и с их разновидностями, что и обеспечивает при всех остальных компонентах тренировки высокие спортивные результаты.

В данной статье рассмотрены разнообразные методы обучения, воспитания и тренировки в лыжном спорте. При совершенствовании техники способов передвижения на лыжах применяются наглядные, словесные и практические методы в разнообразных их вариантах и сочетаниях.

В процессе тренировки в избранном виде лыжного спорта при развитии физических качеств и повышении уровня функциональной подготовленности широко используются различные методы, основой которых является сочетание нагрузки и отдыха. Продолжительность и характер отдыха во многом определяют направленность нагрузки, в данном случае речь идет о выносливости. Необходимо учитывать все компоненты, определяющие характер воздействия того или иного метода на организм лыжника. Выделяют пять основных компонентов:

Продолжительность упражнений в лыжных гонках чаще всего определяется длиной проходимого отрезка дистанции, а иногда и временем, затраченным на его пробегание (на выполнение упражнений). Длина преодолеваемого на лыжах отрезка во многом определяет влияние нагрузки на организм и эффективность воздействия на развитие того или иного физического качества. В практике работы по лыжным гонкам обычно выделяют:

- короткие отрезки (применяемые для развития быстроты);
- средние (используются чаще для развития специальной выносливости);
- длинные отрезки (длительное выполнение упражнений для развития выносливости).

Однако эти понятия (короткие – средние – длинные) в лыжных гонках довольно относительны, так как изменение условий скольжения и рельефа местности порой резко меняет характер воздействия на организм. В связи с этим продолжительность упражнений при заметном изменении условий скольжения лучше учитывать по времени работы, а при хорошем скольжении («стандартных» условиях) часто ориентируются на длину отрезков.

---

\* Тренер-преподаватель по лыжным гонкам.

Кроме этого, длина отрезков зависит от возраста и подготовленности занимающихся. Выбор длины отрезков зависит от поставленных задач и планируемой интенсивности передвижения.

Интенсивность выполнения упражнений во многом определяет направленность нагрузки и сдвиги, происходящие в организме лыжника, характер энергетического обеспечения работы. Интенсивность – это количество работы, выполненной в единицу времени. Вместе с тем на скорость передвижения на лыжах помимо мышечных усилий и уровня владения техникой весьма значительно влияют внешние условия – рельеф местности и состояние снега и лыжни, условия скольжения и сцепления лыж. В связи с этим в лыжных гонках (в подготовительном периоде и на снегу) целесообразно использовать другие показатели, определяющие интенсивность выполнения упражнений. Наиболее объективным показателем интенсивности работы в лыжных гонках может быть частота сердечных сокращений. В практике работы, помимо этого, как дополнительный показатель, характеризующий интенсивность передвижения, используют частоту дыхания.

Вместе с тем в подготовке лыжников по любому виду (гонщиков, прыгунов слаломистов) интенсивность может быть оценена плотностью занятий, мощностью упражнений. В процессе занятий увеличение или уменьшение интенсивности может быть выполнено двумя способами:

- первый – путем изменения скорости передвижения и усилий;
- второй – за счет изменения плотности занятия (изменение интервалов отдыха в ту или другую сторону, изменение количества упражнений, включаемых в занятие).

Этими способами с некоторой условностью можно оценить интенсивность выполнения не только отдельного упражнения, но и в какой-то мере всего тренировочного занятия. Таким образом, между продолжительностью и интенсивностью существует тесная взаимосвязь, что нельзя не учитывать при планировании компонентов нагрузки. Это особенно важно в подготовке юных лыжников-гонщиков, так как значительное увеличение обоих компонентов сразу или одного из них может привести к переутомлению и даже к более значительным перегрузкам, что опасно в период развития организма подростков, юношей и девушек.

Длительность интервалов отдыха между пробегаемыми отрезками (нагрузками, упражнениями) имеет очень большое значение и во многом определяет величину и характер сдвигов, происходящих в организме лыжников под влиянием тренировочных нагрузок. При определении интервалов отдыха между отдельными повторениями необходимо учитывать длину отрезков и интенсивность их прохождения, а также возраст и подготовленность лыжников. Необходимо учитывать и то, что восстановление различных показателей (пульса, дыхания, кровяного давления) после нагрузки происходит одновременно и скорость восстановления также меняется (вначале, сразу

после нагрузки восстановления идет быстрее, а затем замедляется). В определенной мере при установлении длительности отдыха тренеры ориентируются (помимо других показателей) и на самочувствие лыжников, их готовность к каждому следующему пробеганию отрезков дистанции. В основном повторное выполнение упражнений планируется при большем или меньшем частичном восстановлении после предыдущей работы, но это во многом зависит от задач, отдельно взятого тренировочного занятия.

Все перечисленные компоненты нагрузки тесно связаны между собой и порой изменение хотя бы одного из них приводит к значительному изменению направленности нагрузки и ее величины. Тренер, планируя нагрузку, может варьировать практически все пять компонентов, что значительно расширяет возможности воздействия на уровень развития отдельных физических качеств и на спортивную работоспособность лыжников-гонщиков.

На основе изменения всех пяти компонентов нагрузки в лыжном спорте можно определить следующие основные методы тренировки, применяемые в процессе многолетней подготовки для развития физических качеств, воспитания морально-волевых качеств и психологической подготовки: Равномерный метод характеризуется длительным и непрерывным выполнением тренировочной нагрузки в циклических упражнениях (в беге, в передвижении на лыжероллерах, лыжах) без изменения заданной интенсивности от начала до окончания работы.

Переменный метод заключается в постепенном изменении интенсивности при прохождении заданной дистанции на лыжах в течение какого-либо времени. Отличительной чертой этого метода является плавное изменение интенсивности – от средней и порой до околопредельной, а также отсутствие жестких ограничений времени изменения интенсивности.

Повторный метод заключается в многократном прохождении заданных отрезков с установленной интенсивностью. Все эти параметры заранее планируются тренером.

Интервальный метод характеризуется многократным прохождением отрезков дистанции со строго установленными интервалами отдыха. При тренировке интервальным методом лыжник передвигается непрерывно по лыжне (кругу), чередуя участки со сниженной и повышенной интенсивностью.

Соревновательный метод – это проведение занятий или контрольного соревнования в условиях, максимально приближенных к обстановке важнейших соревнований сезона. Он характеризуется соревновательной интенсивностью и требует от лыжника полной мобилизации всех своих возможностей.

Контрольный метод – применяется для проверки подготовленности лыжника-гонщика на различных этапах и в периодах годового цикла. С этой целью проводятся заранее запланированные испытания по одному или целому комплексу упражнений. Контроль за ростом подготовленности и уровнем развития отдельных физических качеств проводится регулярно,

в течение всего года, но чаще всего в конце месячных циклов подготовки или в конце этапов периодов. В летнее и осеннее время такие испытания проводятся с помощью комплекса упражнений для определения сдвигов в уровне общей физической и специальной подготовки. В комплекс контрольных упражнений включаются различные испытания, но главное требование к ним должно заключаться в том, чтобы они отражали уровень развития всех важнейших групп мышц и других физических качеств. Вместе с тем испытания должны отражать и уровень специальной подготовленности.

В бесснежное время года для оценки уровня тренированности юных лыжников-гонщиков можно использовать следующий комплекс упражнений:

1. бег 100 м;
2. бег 800-1500 м (в зависимости от возраста);
3. подтягивание на перекладине;
4. отжимание в упоре лежа;
5. поднимание туловища в положении лежа (ноги закреплены);
6. прыжок в длину с места;
7. приседание на одной ноге («пистолет»);
8. имитация попеременного хода 50 м в подъем крутизной 5-6° (оцениваются скорость и техника преодоления отрезка);
9. кросс по пересеченной местности 2-3 км;
10. соревнования на лыжероллерах на дистанцию 3-5 км.

Помимо перечисленных методов в тренировке лыжников может быть применен и круговой метод подготовки. Основное его назначение – развитие физических качеств и повышение уровня общей физической подготовленности и общей работоспособности

При планировании подготовки лыжников – гонщиков следует помнить, что ни один из методов не может считаться универсальным, ни один из них не обеспечит всесторонней и специальной подготовки лыжников и не приведет к достижению высоких результатов. В связи с этим необходимо отметить: сужение круга применяемых методов приводит к однообразной работе, что значительно снижает эмоциональность занятий, повышает психическую напряженность и отрицательно сказывается на работоспособности лыжников в целом.

Все методы в зависимости от поставленных задач, периодов и этапов подготовки, возраста и индивидуальных особенностей, квалификации и тренированности лыжников применяются в комплексе и с их разнообразиями, что и обеспечивает при всех остальных компонентах тренировки высокие спортивные результаты.

### **Список литературы:**

1. Бутин И.М. Лыжный спорт: учеб. пособие для студ. – М.: Академия, 2000. – С. 217-229.
2. Попов А.Л. Психология спорта: учеб.пособ. – М.: Флинта, 1998. – 248 с.

## ОСНОВНЫЕ ПАРАМЕТРЫ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

© Гранкина М.Е.\*

Многопрофильный колледж им. И.Т. Карасева, г. Тамбов

... От того, насколько духовно сильным, телесно здоровым будет подрастающее поколение, зависит не только наше будущее, но и будущее и развитие России как экономически мощной, социальной стабильной и культурно богатой страны...

*Патриарх Московский и всея Руси Алексий II*

В настоящее время в России трудно найти абсолютно здорового человека: у 96 из 100 обнаруживаются те или иные болезненные изменения организма. Многие болезни начинаются еще с утробы матери, поэтому особую актуальность приобретает проблема здорового образа жизни.

Здоровый образ жизни, по мнению ведущих медицинских специалистов в сфере физической культуры, – это реализация комплекса единой научно обоснованной медико-биологической и социально-психологической системы профилактических мероприятий, в которой важное значение имеет правильное физическое воспитание, должное сочетание труда и отдыха, развитие устойчивости к психоэмоциональным перегрузкам, преодоление трудностей, связанных со сложными экологическими условиями обитания, и устранения гипокинезии [1].

До недавнего времени под «здоровьем» в преобладающем количестве случаев понималось здоровье в узко-биологическом смысле. С данной точки зрения здоровье можно рассматривать как универсальную способность к разносторонней адаптации в ответ на воздействие внешней среды и изменения состояния внутренней среды. В этом случае речь идет о физиологических адаптационных возможностях человека.

Здоровый образ жизни в единстве его компонентов биологического и социального представляет собой социальную ценность, укрепление которой – важнейшая задача любого цивилизованного общества.

Здоровый образ жизни выражает и определенную ориентированность деятельности личности в направлении укрепления здоровья и развития личного и общественного здоровья. Тем самым здоровый образ жизни связан с личностно-мотивационными воплощением индивидами своих социальных, психологических, физических возможностей и способностей. Отсюда понятно огромное значение формирования здорового образа жизни в создании оптимальных условий функционирования индивида в обществе.

Древние говорили: «Здоровый дух в здоровом теле», – подчеркивая таким порядком слов приоритетность здоровья духовного, которому со-

---

\* Преподаватель физического воспитания.

путствует и здоровье физическое; другими словами, если человек кульtureн в широком смысле этого слова, духовен, то и за физическим здоровьем он не сможет не следить. Но в практику нашего физкультурного движения эта древняя мудрость пришла в искаженном, перевернутом виде, что и сказалось на некоторых концептуальных просчетах. У нас она звучит, как «в здоровом теле – здоровый дух», а значит, телесное как бы ставится, выпячивается на первый план, являясь гарантом того, что телесное здоровье может служить залогом духовного здоровья, что, как мы тому имеем множества свидетельств совсем не так.

Состояние человека, лежащее между здоровьем и болезнью, совмещает в себе и то, и другое. Еще классик античной медицины Гален назвал его третьим состоянием. И так же как и болезнь, третье состояние может быть вызвано самыми различными причинами. Современные условия жизни порождают воздействия на организм человека физической, химической, биологической природы, они приводят к так называемым болезням цивилизации. Но, по мнению некоторых ученых, те же воздействия вызывают общие симптомы, свойственные третьему состоянию. Это неврастения, потеря аппетита, раздражительность, головные боли, усталость, сухость кожи и т.д.

Сущность здорового образа жизни – обеспечение оптимального удовлетворения потребности человека при условии и на основе оптимизации развития, состояния и функционирования организованных внутренних и внешних систем индивида и общества. Структура здорового образа жизни – целостное единство предметно-вещного природного, социокультурного и духовного компонентов социально творимого информационного человека и общества. Структура здорового образа жизни включает духовное, социокультурное и предметно-вещную среду обитания индивида, что, в свою очередь, зависит от экономических, промышленно-производственных, агрокультурных, коммуникационных факторов. Формирование здорового образа жизни – сложный системный процесс, охватывающий множество компонентов образа жизни современного общества и включающий основные сферы и направления жизнедеятельности людей.

Существует необходимый и достаточный уровень физической активности человека, характеризуемый общими показателями рационального содержания, структуры и использования активного двигательного режима. Этого уровень определяется анаболическим восстановлением после активной трудовой деятельности, при котором происходит увеличение и накопление пластических и энергетических ресурсов организма, повышающих его потенциал и работоспособность. Регулярная физическая тренировка, повышает двигательный режим у людей разного возраста способствует повышению функциональных возможностей организма [2].

Рациональная форма двигательной активности – такая двигательная активность, которая обеспечивает необходимые и достаточные показатели

физического развития и физической подготовленности, физической готовности к выполнению основных социальных функций, высокую профессионально-трудовую работоспособность, относительно низкую утомляемость в процессе и циклах труда, устойчивость внутренней среды организма, прочное здоровье и низкую заболеваемость в стандартных и меняющихся условиях труда и быта. Важным компонентом рациональной двигательной деятельности является физкультурно-спортивная двигательная деятельность человека, которая характеризуется:

- ее объемом – количеством времени, затраченного на занятия физической культурой и спортом за определенный календарный цикл – сутки, неделю, месяц, год;
- интенсивностью занятий, измеряемой показателями физической нагрузки на организм, потреблением кислорода на килограмм веса человека;
- распределением физкультурно-оздоровительных занятий в календарном цикле;
- содержанием средств, используемых в занятиях, и способом их применения.

Рациональный, удовлетворяющий биологические потребности организма двигательный режим повышает устойчивость организма к воздействиям внешней среды, в том числе различных неблагоприятных и критических факторов, способствует повышению общей и специфической работоспособности. Действительно, выявление, изучение и смягчение последствий таких факторов риска, как социальные конфликты и социально-психологические напряжения, стрессы и психологический дискомфорт, а такие факторы риска охватывают более 70 % населения, выходят из зоны профессиональной деятельности медицины. Здесь главным образом необходимы усилия социологов и психологов, социальных работников и педагогов. А к ряду приоритетных и действенных средств снятия социально-психологических напряжений, предотвращения и смягчения конфликтов и психологических стрессов относятся занятия физической культурой, спортом, туризмом, рекреационные занятия физическими упражнениями.

Таким образом, в общественном сознании прочно утверждается мнение, что физическая культура общества в целом и каждого человека в отдельности представляет собою базовое условия формирования и осуществления здорового образа жизни, который, в свою очередь, – не только основа хорошего самочувствия и бодрого настроения, но и путь к оздоровлению нации, к решению многих социальных проблем современной России.

### **Список литературы:**

1. Пути формирования, сохранения и укрепления здоровья школьниками средствами физической культуры / Под общ. ред. А.М. Частихина. – Тамбов, 2003.

2. Джураева С., Потетюрина Е.А. Здоровьесберегающая деятельность образовательного учреждения // Безопасность жизнедеятельности в молодой среде: материалы межрегиональной научно-практической конференции (12-13 марта 2009 года): сб. ст. – Мичуринск, 2009. – С. 239-242.

## **АНТРОПОТЕХНИКА В ГУМАНИЗАЦИИ ЧЕЛОВЕЧЕСТВА**

**© Зеленин Л.А.\***

Пермский государственный университет, г. Пермь

Статья рассматривает технические средства, которые являются неотъемлемой частью мировой культуры и составной частью нашего жизненного уклада, политики, экономики, межнациональных интересов и, несомненно, спорта. Они позволяют воспроизводить целостные двигательные действия или их основные элементы в специально созданных для этого искусственных условиях, обеспечивающих возможности регламентировать режимы выполняемых движений и их целесообразное изменение. Принципиальной значимостью является возможность получения занимающимися искусственно организованной внешней помощи со стороны технических средств.

За многовековой период развития исторического общества созданная человеком совокупность единства материальных и духовных ценностей представляют собой общемировую культуру, к которой относятся технические средства. В педагогической практике междисциплинарные связи в системе наук ярко характеризуют исследования и разработку по созданию технических средств, нового спортивного оборудования, тренажёров, регистрирующей и информационной аппаратуры. В данном процессе заложена творческая функция, и свойства этого объекта исследований неисчерпаемы.

В процессе социально-экономического и технических средств развития, человек в ускоренном темпе разработал – искусственную управляющую среду [4], т.е. вторую среду, которая значительно отличается от природной (естественной). Особенно быстро современный мир развивает технические средства, чем развивается духовный мир человека.

При разработке и создании технических средств, спортивных тренажёров привлекаются новые знания из биомеханики, инженерной технологии, дизайна и эргономики. Человеческая мысль неустанно направлена на изыскание новых научных направлений, которые бы изучали человека и

---

\* Заместитель заведующего кафедрой Физической культуры и спорта, кандидат педагогических наук, доцент.

его педагогическую деятельность с использованием технических средств, устройств, тренажёров и приспособлений. В системе «окружающая среда – человек» спортивные технические средства (антропотехника) является компонентной. В этой системе технические средства подчиняются единым механизмам управления и взаимодействия для достижения нужного результата в педагогической деятельности [5]. При выполнении физических упражнений необходимы тренажёры и тренировочные приспособления, инструменты и аппараты для обучения и тренировки в получении объективных данных о состоянии организма и их пространственно-временных показателей.

В педагогической деятельности весь спектр технических средств направлен на благо занимающихся [6].

Технические средства – это средства определяющим образом влияющие на социальную, экономическую и техническую сферу деятельности людей, оказывает положительную эффективность в педагогической деятельности, к которой следует отнести: приобретение знаний, повышение умственных способностей, снижение заболеваемости, восстановление и улучшение производительности труда связанного с работоспособностью организма, а также в улучшении физического состояния учащихся и студентов.

1. Технические средства воздействует на гармоничное развитие учащихся. В процессе педагогической деятельности с использованием технических средств проявляется самая активная и тесная связь, которая позволяет приобрести занимающимся образовательные, воспитательные и оздоровительные задачи. Разрабатывание, конструирование и создание технических средств является процессом материальной мысли, где практическая деятельность активно будоражит и порождает систему накопленных теоретических, технических и методологических знаний.

2. Технические средства, спортивная техника (антропотехника) существенно влияет на социальную потребность воспитания спортсмена высокого класса, и находят пути раскрытия возможности физических резервов человеческого организма. Тренажёрные системы помогают выполнять такие двигательные действия, которые не являются повторением естественных движений, сформировавшихся в ходе эволюции, а с помощью их синтезируются искусственность условий, т.е. проявляются в искусственно управляющей среде (ИУС) [1, 3, 4].

3. В обыденной жизни часто происходит посттравматическое состояние людей и наблюдается предболезненное состояние двигательных функций психической системы характеризующиеся неустойчивостью, т.е. болезненным состоянием напряжённостью мышц. При помощи облегчающих и страхующих технических средств, тренажёров, устройств и приспособлений более эффективно происходит восстановление жизнедеятельности в условиях контролируемого взаимовоздействия.

4. Разработанные новые технические средства, тренажёры, устройства и приспособления в занятиях с детьми направлены на перспективы разви-

тия инфраструктуры рекреации, оздоровительной направленности, повышения двигательной активности и уровня физических качеств, а также использование устройств в развитии двигательной координации.

5. Технические средства, тренажёры, устройства улучшают профессионально-прикладную подготовку (ППФП). С каждым годом повышаются требования к разным видам профессий, к их сенсорным системам: кинестетическому, зрительному, тактильному и нервной деятельности организма. Массовые занятия на спортивных технических средствах, тренажёрах, приспособлениях стимулируют к активному адаптивному занятию занимающихся к психофизическим нагрузкам, повышению двигательльно-координационных способностей, развитию и совершенствованию физических качеств организма. При этом физическое состояние кондиционных качеств приобретает надличностную форму, которая зависит от системы ценностей в обществе и таким образом, роль технических средств в ППФП ещё более и тесно повышается.

6. История развития общественных явлений убедительно показала и утвердила, что технические средства направлены на развитие и удовлетворение жизненных потребностей занимающихся. Технические средства, несомненно, характеризуются диалектическим прогрессом в области физической культуре и спорте, и они являются материальным обеспечением, т.е. входят в предметы мирового сообщества. Технические средства опосредуют связь между людьми в форме различных типов взаимоотношений, выступают предметами, и выполняют роль в виде орудий и средств труда. Технические средства играют неоспоримую ценность, проявляющуюся в том, что их использование и дальнейшее развитие приносят занимающимся только пользу и характеризуют позитивные социальные последствия.

7. В интересах человека необходимо создание экологически чистой, здоровой, жизненной и социально-культурной искусственно управляющей среды и ей являются оздоровительные комплексы и к ним относятся технические средства, спортзал, бассейн, специализированный тренажёрный зал. Методология выполнения двигательных действий на технических средствах, тренажёрах позволяют определить для каждого занимающегося его индивидуально-оптимальные двигательные действия, а также определить адекватный метод его достижения.

8. Технические средства, тренажёры, устройства и тренировочные приспособления в процессе освоения двигательных связей (техники двигательных действий) заранее не позволяют выполнять ошибочное движение. С помощью разработанных новейших дидактических технологий, которыми являются технические средства наиболее эффективно реализуются прогрессивное повышение учебных требований. На сегодня с помощью технических средств, приспособлений, тренажёрных видеокomпьютерных технологий, устройств управляющего взаимодействия и устройств срочной информации, т.е. обратной связи, при обучении можно использовать невербальный метод показа и объяснения, являющиеся эффективным средством воздействия.

Теория и практика физической культуры и спорта особенным феноменом отличается от других сфер деятельности тем, что она естественным образом соединяет социальное и биологическое в человеке и на основе общепсихологической методологии интегрирующим началом в её развитии должны быть специально разработанные физкультурные знания и технологии [2-4].

Технические средства – это гуманное направление в теории и методологии педагогики воспитания, где исследования и разработки представляют собой естественную и составную часть деятельности занимающихся и в несколько раз повышают их способности. В нашем технократическом мире современный человек стал «человеком техники или человеком машина» по отношению всей технократической среде и в отношении к техническим средствам [7]. В современном мире человек стал активным участником преобразования технических средств и применяет свои научно-технические достижения в виде разработок и создания новых технологических средств, тренажёров, устройств, приспособлений и аппаратов и в связи с этим саморазвивается и самосовершенствуется.

Технические средства позволяют внедрять новые технологии, которые дают возможность раскрыть психофизические резервы и возможности организма без применения стимулирующих препаратов и допинга в спорте. Человек – это сложная информационно-энергетическая (биологическая) система, постоянно стремящаяся к накоплению информации в приобретении знаний о физическом и интеллектуальном развитии и это привело к появлению новых наук информатики. Достижения третьего тысячелетия в информатике и компьютерной технике в единстве с другими науками позволяют развивать и использовать в спортивной практике новые технологии, основанные на биологической обратной связи. Например, развивать силу мышц можно сознательно управляя тренировочным процессом, при помощи световой и звуковой информации, которая приводит величину электрической активности мышц и регистрирует показатели наложенными электродами [2, 4].

Учёные выявили скрытые резервы биоэнергетики человеческого организма имеющейся соответствующей аппаратурой в подготовке спортсменов высокого класса [2]. Например, на моторные мышцы и нейроны головного мозга накладывается электромиограммный прибор для изменения нагрузки в создании интеллектуального изометрического напряжения контролирующего за состоянием сердечно-сосудистой системы. Данная аппаратура представляет собой технические средства нового поколения с помощью, которой реализуется новые научно-методологические исследования психофизических качеств и способности к личности.

### **Список литературы:**

1. Бальсевич В.К. Конверсия основных положений теории спортивной тренировки в процессе физического воспитания / Г.Г. Наталов, Ю.К. Чернышенко // Теория и практика физической культуры. – 1997. – № 6. – С. 15-25.

2. Клешко В.М. Психофизика, информатика человека – основа познания нашего общества в XXI в. – Минск: БИТА, 1996. – 38 с.
3. Лубышева Л.И. Современный ценностный потенциал физической культуры и пути его освоения обществом и личностью // Теория и практика физической культуры. – 1997. – № 6. – С. 10-15.
4. Ратов И.П. Двигательные возможности человека. Нетрадиционные методы их развития и восстановления. – Минск, 1994. – 190 с.
5. Ратов И.П. Проблемы преодоления противоречий в процессе обучения движениям и реализация дидактических принципов // Теория и практика физической культуры. – 1983. – № 7. – С. 40-44.
6. Скрипко А.Д. Философские аспекты антропотехники в физической культуре // Теория и практика физической культуры. – 2001. – № 9. – С. 2-6.
7. Философия и медицина / Под ред. В. Сержантова, А. Королькова. – Л.: ЛГУ, 1986. – 213 с.

## **НАСЛЕДИЕ И.П. РАТОВА – КОНЦЕПЦИЯ ПЕРСПЕКТИВ РАЗВИТИЯ ТРЕНАЖЁРОВ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ В ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**© Зеленин Л.А.\***

Пермский государственный университет, г. Пермь

Статья с позиции теории тренажёра даёт определение, что такое «Тренажёр». Ратов И.П. обосновал использование тренажёра в физкультурно-спортивной деятельности и в профессиональном обучении, и убедительно доказал, что знания теоретических и методологических основ технических средств значительно позволит предсказать свойства новых, ещё не существующих конструкций, а также перспектив развития современных тренажёрных технологий.

Введение. Парк технических средств с каждым годом увеличивается, и рассматривать их изолированно не следует. В профессиональном обучении тренажёры имеют значительный и огромный удельный вес в следующих областях деятельности: космонавтике, гражданской и военной авиации военноморском, а также в освоении профессий водителей разных специальностей. В общественной жизни при освоении физических упражнений на тренажёрах можно себе позволить ошибаться, тогда как в профессиональном обучении и в военных областях, цена ошибки значима жизни. На сегодня нам нужны та-

---

\* Заместитель заведующего кафедрой Физической культуры и спорта, кандидат педагогических наук, доцент.

кие тренажёры, как в военном деле, так и в области освоения водителей военных и гражданских специальностей, которые позволили бы иметь полный комплекс ощущений, настоящего полёта, ведения техники в условиях реального боя. В связи с этим И.П. Ратовым, разработана использования тренажёрных средств с компьютерными технологиями с программным обеспечением относящаяся к «искусственным реальностям» [14, 15].

В спорте и педагогике цена ошибки особенно не осознаётся, где неорганизованности возможны неосознанность технических ошибок в их устранении, которые стали участием многих талантливых спортсменов, так и не достигших своих потенциальных возможностей. В разных областях массовой физической культуры и других направлениях цена ошибки вообще мало осознаётся. Многие занимающиеся на тренажёрах смотрят на них как на полноценные заменители естественных движений, роль которых сводится восполнению недостатков в двигательных действиях или их заменить. Многие специалисты физической культуры и спорта не осознают того факта, что на тренажёрах эффект выполняемых упражнений значительно выше естественных упражнений [8-10]. Ратов И.П. доказал, что в созданных и разработанных многих конструкциях и даже самых простых тренажёрах заложены принципы формирования и выполнения двигательных действий, отдельных фаз, связок и частей движения, а также совершенствование двигательных действий необходимыми биомеханическими характеристиками. Даже простой тренажёр при многократном выполнении контролируемой вариативности проявляет комплекс свойств некоторых элементов действий, которые способствуют и активно стимулируют к точному, ускоренному и уверенному освоению двигательного действия. Преимущество тренажеров, *во-первых*, проявляется в многократном выполнении количество раз упражнений с наименьшим числом технических ошибок и переучиваний. *Во-вторых*, важным моментом каждого тренажёра является воспроизводить упражнение без значительного отклонения по параметрам характеристик и позволяет ограничить разброс выполняемого упражнения за определённые пределы. Для преодоления отрицательных влияний выполнения двигательных действий важным является *контролируемая вариативность*, фактором которой является ограничение отрицательных последствий осуществления физических упражнений и представляет собой решающую предпосылку ограничения влияния одного из ведущих противоречий спортивной тренировки [9].

Следует заметить, что применяя относительно простые тренажёры дают существенный и положительный эффект и на основе использования этих тренажёров необходимо задуматься над перспективами их развития, создания и творческой переработки достижений современной экспериментальной науки, которые ещё больше и активнее обеспечивают эффект [3, 5, 8, 9].

Ратов И.П. пишет, что необходимость разделения тренажёров и тренировочных приспособлений предопределена, в том, что даже самый прос-

той тренажёр содержит в себе ряд конструктивных элементов, позволяющих осваивать упражнение в специально созданных для этого условиях, а также регламентировать режимы отрабатываемых движений за счёт особенностей конструкции для оценки контролируемых показателей [2, 4, 8]. В своих исследованиях И.П. Ратов говорит, что тренировочные приспособления, не обладают обратной связью, но от них не следует отказываться, а наоборот, число их необходимо приумножать, развивать и совершенствовать и любое тренировочное приспособление проявляет возможность качественного выполнения двигательного действия. Под тренажёром И.П. Ратов понимает, *комплекс устройств, позволяющих воспроизводить целостные упражнения или их основные элементы в специально созданных для этого искусственно созданных условиях, обеспечивающих возможности регламентировать режимы выполняемых движений и их целесообразное изменение* [2, 8, 13].

Возрастающие требования к уровню тренировок оптимизируют создание всё новых конструкций тренажеров, позволяют проявлять более высокие требования к «биомеханическим, физиологическим и психологическим действиям» [6] и являются неотъемлемой частью в системе теории тренажёров педагогического обоснования в теоретической, технической, физической, интеллектуальной и интегральной подготовке [8].

По И.П. Ратову, одним из существенных отличий новых тренажёров является воспроизведении большего или меньшего количества элементов того состояния движения, которое может быть построено только в искусственно созданных условиях и за счёт этого проявляются черты нового качества – более высокие показатели двигательных проявлений по сравнению с предшествующими [7-9].

Принципиальную значимость и возможность занимающиеся имеют в получении искусственно организованной внешней помощи со стороны тренажёрных устройств. Необходимо отметить, что на основе всестороннего анализа движений и выявления условий выхода на рекордный режим возможно конструирование такой «искусственной среды» [9-11] для выполнения тренировочных упражнений, в которой обеспечивалось ограничение вероятности тех или иных технических ошибок, но и оказывались прямые управляющее воздействия со стороны исполнительных систем тренажёрных комплексов. Именно, это и позволило добиться формирования движений с заранее запланированными наборами их свойств и требуемой результативностью [9-11]. Сам факт подобных специально созданных воздействий «искусственной управляющей среды» на процесс выполнения движений стал основой для выработки методологии теоретической концепции [9-11]. Ратов И.П. мотивирует, что на основе методологии построенная «искусственная управляющая среда» [10] является принципиально важной особенностью применения тренажёрных комплексов, прояв-

ляющих возможность переориентации одних методических задач на другие. Каждая тренажёрная конструкция, рекомендуемая к промышленному выпуску должна использоваться людьми разного возраста и подготовленности и иметь целевое применение, а также наращивать повышение сложности за счёт доукомплектования дополнительными приспособлениями или блоками.

Необходимость в выпуске новой модификации тренажёров И.П. Ратов заранее направляет и говорит о том, что следует знать условия наличия перспектив её многофункциональности. К многоконтурным тренажёрным комплексам относятся «тредбанд» и «лодка-лаборатория», которые оснащены разнообразными датчиками в целях – обучения технике ходьбы, бега, гребли, а также для совершенствования элементов этой техники применительно к условиям планируемого результата, а также превышающих уровень существующих рекордных показателей. Данные тренажёрные комплексы способствуют активному открытию перспектив развития тренировки в рекордных режимах, и они показывают, может ли тот или иной занимающийся войти в нужный соревновательный режим, который легко определяется условиями «искусственной управляющей среды». Она даёт возможность определить предполагаемую спортивную перспективность, а с уровня искусственно созданного результата увидеть «слабые звенья или слабое место» в системе двигательных действий, которые сдерживают реализацию физического потенциала занимающихся в естественных условиях.

Тренажёрные комплексы или стенды, оснащённые соответствующей научной аппаратурой, выдают данные в прямой связи с конкретной спортивной результативностью, эти показатели спортсмен должен видеть сам о влиянии некоторых определённых причин на улучшение или ухудшение данной результативности. Следует подчеркнуть, что подобным целям служат лишь те тренажёрные стенды и технические средства, которые могут, во-первых, ввести спортсмена в соревновательный режим самого высокого класса. Во-вторых, создать условия для осуществления биомеханических и биоэнергетических коррекций для каждой индивидуальности соответствующего режима соревновательной деятельности [13].

Перспективы развития тренажёрных устройств и стендов, и их применение, которые ориентированы на интенсивность выполнения физических упражнений занимающихся, в которых заранее запрограммированы двигательные действия и могут быть наиболее эффективны и резко отличительны по качеству выполнения с использованием технических средств управляющей вычислительной техники.

Ратов И.П. смотрел наперёд и предвидел, что современные тренажеры, оснащённые компьютерными системами разных вариантов имеют огромные перспективы, и они называются «биомеханические станки» [1, 12]. Силовые узлы этих тренажёрных стендов принимают на себя интенсифицированные резонансные эффекты воздействия спортсмена на имитаторы

спортивных снарядов соответствующей этой структуре движений, которая может проявляться условиями рекордного выполнения моделируемого двигательного действия.

Следует подчеркнуть положительные стороны применения тренажёрных стендов и компьютерных устройств и нельзя оставить без внимания то дополнительное обстоятельство, что только стендовые формы занятий могут предотвратить неблагоприятные условия внешней (воздушной) среды: такие как загазованность, холод, дождь и др, которые особенно присущи современному индустриальному мегаполису. Можно значительно улучшить условия проведения тренировочных, соревновательных занятий с непосредственным использованием кондиционеров, приборов для аэронизации и других специальных устройств. Современные спортивные залы, фокис, стационары используют тренажёрные системы, стенды, которые создают подлинные условия искусственной управляющей среды, специально ориентированной на наиболее оптимальное функционирование систем организма выполняющих на занятиях активно физические упражнения.

По мнению И.П. Ратова, использование стационарных комплексов, которые он назвал, «векторы целевой направленности», которыми можно широко варьировать и рационализировать тренировочный процесс и подготовку спортсменов, а в учебных заведениях коренным образом изменить проведение занятий физическими упражнениями.

К тренажёрным стендам И.П. Ратов рекомендует приспособлять дополнительные средства или добавлять небольшие технические элементы для освоения упражнений переходящих в той или иной мере в целостные двигательные действия или же в основные элементы выполнения техники упражнений в тех или иных видах специализации, а затем с постепенным переходом выполнения в естественных условиях. Тренажёрные системы и комплексы, использование которых оказывает локальное активное воздействие на определённые группы мышц, которые с одной стороны, служат целям «наполнения» и освоению на других тренажёрах целостным двигательным действиям «силовым содержанием», а с другой – восполнить недостаток физической активности, так необходимый современному обществу.

В арсенале тренажёрных устройств имеется довольно много конструкций отличающиеся главным образом вариантами силовых узлов, т.е. разработанных элементов, применяемых в качестве средств в повышении уровня специальной силовой подготовки, где действия занимающихся обеспечиваются характеристиками внешнего сопротивления. В практической деятельности данные тренажёры в серии подходах проявляют монотонность, стимулирующая цель которых направлена на получение тренировочного эффекта на уровне субмаксимального отягощения. Снижение величины отягощения всегда проявляются в увеличении длительности выполнения серий в подходах, где монотонные попытки вызывают подавленность у занимающихся и они не несут в себе никакого эмоционального заряда.

Тренажёрные устройства, оснащённые силовыми узлами, такими как датчиками скорости, усилий, ускорений, где тренировочные подходы активно повышают интерес занимающихся к повторным выполнениям физических упражнений и помогают контролировать свои действия по каналам обратной связи. Применение форм обратной связи показывает взаимодействие занимающихся с какими-то игровыми программами вносящие в тренировочный процесс положительные эмоции, которые стимулируют эффективность любого занятия.

Научно-технический прогресс для тренировочного процесса изобрели игровые тренажёрные устройства, оснащённые средствами вычислительной техники, с одновременно игровыми программами позволяющие программировать тренировочный процесс выполнения упражнений, которые воспроизводятся на мониторе телевизионного экрана в виде меняющихся игровых ситуаций. В этих условиях занимающийся должен оценивать игровую ситуацию и своевременно выполнить действие с таким дозированным усилием, прикладываемым к силовому узлу тренажёра производя соответствующие перемещения, которые оцениваются определёнными датчиками, а их сигналы управляются перемещениями курсора на игровом поле. Любые сменные игровые программы, вводимые в оперативную память компьютера, позволяют занимающимся по вариантам сложности заданий их разнообразить, но вся физическая трудность этих заданий определяется конструкцией блоков тренажёрных устройств, которые замещают функцию управления процессом взаимодействия с компьютером. На сегодня в физкультурно-спортивную практику широко внедряются игровые компьютеризированные тренажёры [10, 11], полифункционального назначения для применения в учебных заведениях, спортивных школах, клубах, ФОКах и др. В составе данных тренажёрных систем можно с успехом применять «тренажёры психофизического сопряжения» [5, 6], воспроизводящие на экране телевизора разные ситуации движений объектов, скорость передвижения которых зависит от движений занимающихся.

Ратов И.П. рекомендует, что функции таких тренажёров следует использовать в физкультурно-спортивных мероприятиях и аттракционах. На сегодня все виды компьютеризированных тренажёрных устройств позволяют подключаться к домашнему телевизору, владелец такого игрового комплекса имеет возможность устранения дефицита физической активности и получать эмоциональный заряд с неумолимым игровым партнёром, разнообразные двигательные действия которого во многом зависят от количества имеющихся игровых программ.

По глубокому убеждению И.П. Ратова игровые тренажёры, тренажёрные стенды и компьютерные технологии во всём своём диапазоне форм должны стать основными элементами организации полноценных и высоко-

эффективных занятий физическими упражнениями. Они необходимы для всех возрастов населения нашей Родины и только на базе их полного применения и всеобщей компьютеризации возможно полное внедрение в массы методов медицинской профилактики. Только полный переход на практическую деятельность использования компьютерных технологий можно создать компьютерные условия для научно-технической деятельности опережения наших основных конкурентов [13, 15].

Много лет наша страна считает себя одной из ведущих стран мира в спортивной деятельности, а для великой страны должны быть поставлены великие цели – создание научно-технического центра для опережающего развития во всех направлениях спортивного тренажёростроения, которые решают не сиюминутные задачи, а творческие задачи стратегической значимости страны.

Кроме того, по ВОЗ <sup>2</sup>/<sub>3</sub> населения нашей страны имеет несколько букетов болезней и для повышения здоровья населения страны необходимо в каждом дворе строить оборудованные спортивные площадки, ФОКи. Каждой школе иметь от 2-4 оборудованных на современном уровне спортивных зала, а также свой плавательный бассейн. Каждому институту, университету следует иметь не один, а несколько оборудованных по современным технологиям спортивных залов и плавательных бассейнов. Возможности, заложенные в компьютерных технологиях, тренажёрных стендах и системах оптимизируют к переориентированию с одних задач на другие и создают огромный потенциал в решении компьютеризации практического исследования.

По мнению И.П. Ратова государственные ответственные чиновники в наибольшей мере несут ответственность за научно-техническую политику в области физкультурно-спортивной деятельности в нашей стране. На базе вышеуказанных стендов имеются возможности наращивания различных по своему составу аппаратурные комплексы собираемых из унифицированных технических средств, которые успешно функционируют в народном хозяйстве страны, при этом, не ограничивая перспектив развития тренажёрных стендов, комплексов и систем путём замены устаревших частей и блоков. На сегодняшний день все прекрасно понимают, что следует стимулировать активность в интенсифицировании работ по созданию компьютеризированных тренажёрных классов, залов ориентированных на применение не только в учебных заведениях, а также пригодных для оснащения центров здоровья на фабриках и заводах. Для создания таких центров имеются свои трудности, которые быстро окупятся не только по финансовым затратам, а сколько улучшат и окажут стимулирующее воздействие на повышение уровня физического развития здоровья каждого человека и физическую подготовленность всех слоёв населения нашей Родины.

**Список литературы:**

1. Агашин Ф.К. Биомеханика ударных движений. – М.: ФиС, 1977. – 207 с.
2. Вершинин В.В., Кочетов С.И., Лысков Д.Ф. Вопросы теории и практики создания и применения тренажёров в профессиональном: методич. рекомендации. – М.: Высшая школа, 1982. – 96 с.
3. Гостев Э.В., Сучилин Н.Г. Обучающие машины адаптивного типа в технической подготовке // Гимнастика: ежегодник. – 1981. – № 1. – С. 47-54.
4. Евсеев С.П. Некоторые вопросы теории и методики применения тренажёров // Гимнастика: ежегодник. – 1986. – № 1. – С. 67-74.
5. Калинин Л.А. и др. Оpubл. Б.И. – 1982. – № 41.
6. Платонов К.К. Психологические вопросы теории тренажёров // Вопросы психологии. – 1961. – № 4. – С. 77-87.
7. Ратов И.П. Перспективы преобразования системы подготовки спортсменов на основе использования технических средств и тренажёров // Теория и практика физической культуры. – 1976. – № 10. – С. 60-65.
8. Ратов И.П. Противоречия совершенствования в движениях и пути их преодоления // Пробл. биомех. спорта.: сб. – Вып. 2. – М.: ВНИИФК, 1976. – С. 5-25.
9. Ратов И.П. Методол. пробл. соверш. сист. спорт. подг. квалиф. Спортсменов. – М.: ВНИИФК, 1984. – С. 127-145.
10. Ратов И.П. методология концепции «искусственная управляющая среда» и перспективы её практической реализации в процессе подготовки спортсменов // Методологические проблемы совершенствования системы спортивной подготовки квалифицированных спортсменов: сб. трудов / Под ред. В.В. Кузнецова. – М., 1984. – С. 127-145.
11. Ратов И.П., Усатый В.Г., Попов Г.И., Золотов М.И. Научно-метод. и мед. воспр. разработ. и применен. в спорт. тренировке, физ. восп., масс. физ. культ. технич. средств и тренажёров // Тез. докл. республ. научно-практ. конф. (20-22 дек. 1983 г.). – Киев. 1984. – С. 31.
12. Ратов И.П., Тверитинов Э.Н., Антонов А.Л., Иванов В. Пробл. биомех. в спорте // Тез. докл. Всесоюзн. научно-практ. конф. (14-18 дек. 1987 г.). – М., 1987. – С. 136-137.
13. Ратов И.П. Концепция перспектив развития физкультурно-спортивных тренажёров // Теория и практика физической культуры. – 1990. – № 8. – С. 10-13.
14. Фоли Д. Человеко-машинные интерфейсы // В мире науки (Scientific American). – 1987. – № 12. – С. 59-65.
15. Шукшанов В.Е. Тренажёрные системы / Под общ. ред. В.Е. Шукшанова, Ю.А. Буланов, А.В. Григорьев, А.В. Голованов. – М.: Машиностроение, 1981. – 256 с.

## О РАЗВИИ СТАТИЧЕСКОЙ ВЫНОСЛИВОСТИ ПОЗНЫХ МЫШЦ ДЛЯ ПОДДЕРЖАНИЯ РАВНОВЕСИЯ ГРЕБЦОВ

© Зеленин Л.А.\*

Пермский государственный университет, г. Пермь

Статья рассматривает статическую выносливость позных мышц для поддержания равновесия в гребле на каноэ, которая является новой координационной способностью в теории спорта, и характеризуется длительным удержанием по времени равновесия в статической позе каноиста (на ногах) в сопряжённом освоении технических (сложных по координации) элементов гребковых движений мышцами верхней части тела – туловищем.

Среди актуальных проблем в гребле на каноэ важное место занимает проблема ускоренного формирования статической выносливости равновесия. Гребля на каноэ отличается от многих видов спорта, но и сходна координационными движениями с другими видами спорта. Отличие заключается в том, что стойка каноиста на одном колене (другая нога впереди) в быту очень неустойчивая, неудобная и непригодная. Общий центр тяжести расположен высоко, ноги находятся на одной линии вдоль продольной оси лодки и проявляют активное удержание длительное по времени. Каноисту для этого необходимо иметь высокую статическую выносливость равновесия. При этом нижняя часть его тела – ноги фиксированы и неподвижны, находятся в статике и проявляют изометрический режим напряжения, при котором мышцы находятся активном состоянии [1-6], но при этом не меняют свою длину. Верхняя часть – туловище, шея, руки выполняют технику гребковых движений, т.е. их мышцы испытывают динамическое напряжение, находясь в постоянном движении.

Гребля на каноэ по поддержанию длительного равновесия похожа на многие другие виды спорта: сноуборд, велоспорт, гребля на байдарках, академическая гребля, водный и гребной слалом, катание на доске по волнам и др. В этих видах спорта приходится длительно по времени в течение нескольких часов удерживать статическое равновесие.

На современном этапе развития гребли на каноэ среди учёных и специалистов нет единого мнения формирования равновесия с одновременным обучением технических элементов гребковых движений на суше.

Многолетний педагогический опыт и 40-летний тренерско-преподавательской практики навели на мысль об ускоренном формировании длительного по времени статического равновесия, сходного гребле на каноэ.

---

\* Заместитель заведующего кафедрой Физической культуры и спорта, кандидат педагогических наук, доцент.

Поэтому мы разработали систему специфических физических упражнений, направленных на формирование и длительное сохранение статического равновесия в разнообразных позах на ногах (на одной ноге, ноги сомкнуты и врозь) с одновременным воспитанием основ техники гребли на каноэ. В основу этой системы заложен метод сопряжённого воздействия [7]. Ноги активно удерживают длительное время в статической позе равновесие, а туловище, руки, таз выполняют разнообразные двигательные действия координационного характера. Гребцы постоянно теряют равновесие, а мышцы нижней части – ног, находящихся в статическом положении, постоянно стремятся восстановить это равновесие.

\* \* \*

По нашему мнению, статическая выносливость позных мышц для поддержания равновесия – это новая координационная способность в теории спорта, характеризующаяся длительным удержанием по времени равновесия в статической позе каноиста на одной и двух сомкнутых ногах или ноги врозь с одновременным выполнением основных технических (сложных по координации) элементов гребковых движений мышцами верхней части тела – туловищем.

О разработанной методике развития статической выносливости равновесия позных мышц в стойке каноистов сообщено в ранее печатных работах. Она открывает перспективы создания новых подходов развития и реализации физического потенциала каноистов-новичков: позволяет эффективно увеличить статическую выносливость мышц для поддержания равновесия, уменьшить количество ошибок в «простой» и «сложной» стойке каноиста; сокращает процесс обучения формированию статической выносливости равновесия и освоения основ техники гребковых движений, как на суше, так и на воде; позволяет стимулировать подготовленность каноистов к выполнению разрядных норм Единой Всероссийской спортивной классификации.

#### **Список литературы:**

1. Бирюк Е.В. Длительность сохранения равновесия в художественной гимнастике // Теория и практика физической культуры. – 1970. – № 5. – С. 20-24.
2. Бирюк Е.В. Уровень развития равновесия у занимающихся художественной гимнастикой // Теория и практика физической культуры. – 1971. – № 9. – С. 18-22.
3. Болобан В.Н., Сильченко В.Г., Шахлин Б.А. Развитие некоторых вестибулярных функций у юных гимнастов под влиянием специальных упражнений. – 1970. – № 5. – С. 43-46.
4. Зеленин Л.А. Повышение равновесия каноистов-новичков с использованием специальных физических упражнений и тренажёра: автореф. дисс. ...канд. пед наук. – Чайковский, 2004. – 199 с.

5. Кандауров А.М. Исследование некоторых показателей функции равновесия с целью экспериментального обоснования начального обучения на байдарках: автореф. дисс. ...канд. пед. наук. – Л., 1978. – 199 с.

6. Пшеничникова Г.Н., Буровых А.Н. Электромиографические исследования взаимосвязи активности мышц с колебаниями о. ц. т. при выполнении равновесий в художественной гимнастике // Теория и практика физической культуры. – 1970. – № 5. – С. 22-24.

7. Уфлянд Ю.М. Физиология двигательного аппарата человека. – Медицина, 1965. – С. 224-267.

## ПРОСТЕЙШИЕ ТРЕНАЖЁРЫ, ДАЮЩИЕ ЗДОРОВЬЕ

© Зеленин Л.А.\*

Пермский государственный университет, г. Пермь

Статья рассматривает улучшение своего здоровья с использованием простых тренажеров, являющиеся нестандартными снарядами, несмотря на ограниченные возможности, такие тренажёры представляют собой определённый интерес для массовой физкультурно-оздоровительной практики.

На современном этапе развития нашего общества в качестве важнейшей выдвигается задача превращения массового физкультурно-спортивного движения в общенародное. На сегодня назрела необходимость поиска новых организационно-методических путей, методов, методик, подходов, приёмов и средств эффективного физического совершенствования всех слоёв населения страны, и особенно учащейся молодёжи. Большинство людей основной целью ставят укрепление здоровья путём восполнения дефицита двигательной активности, за счёт рекомендуемого для данного индивида расхода энергии за определённое время и в свои оздоровительные цели включают тренажёры и тренировочные приспособления [1, 3, 5-7]. На сегодняшний день накоплен огромный опыт конструирования и применения тренажёров для физических упражнений людей занимающихся физкультурно-оздоровительной деятельностью самостоятельно, а также в группах здоровья [2-4], которые являются актуальными.

Однако важно различать тренажёры, которые могут быть без обратной связи и называют их тренировочные приспособления, и определяют как простые тренажёры. Выполняя физические упражнения на простых тренажёрах без обратной связи человек не получает информации об эффективности своих движений, несмотря на ограниченные возможности, такие

---

\* Заместитель заведующего кафедрой Физической культуры и спорта, кандидат педагогических наук, доцент.

тренажёры представляют определённый интерес для массовой физкультурно-оздоровительной практики.

Простые тренажёры (или тренировочные приспособления) – это устройства, на которых занимающиеся выполняют физические упражнения, но не получающие информацию об эффективности своих движений, т.е. обратной связи (АР). На сегодня в отечественной и зарубежной литературе накопились сведения о многих десятках таких простейших тренажёров без обратной связи, о некоторых мы и расскажем.

По И.П. Ратову заключается, что в конструкции простых тренажёров заложена возможность вычленения каких-то отдельных фаз осваиваемых или совершенствующих движений. В определённых элементах движений даже самый простой тренажёр приобретает комплекс свойств, обеспечивающих формирование осваиваемого упражнения. В случае использования относительно простых тренажёров занимающиеся приобретают явно положительный эффект в результате их творческой переработки достижений современной экспериментальной спортивной науки. Даже самый простой тренажёр содержит в себе ряд конструктивных элементов, которые позволяют воспроизводить упражнения в специально созданных для этого условиях, а также регламентировать режим выполнения отрабатываемых движений за счёт особенностей конструкции или же применения приспособлений для оценки контролируемых показателей.

Простые тренажёры очень удобны, малогабаритны, легко устанавливаются и убираются, а также эстетичны. Главное достоинство простых тренажёров заключается в их конструкции, в которых заранее запрограммированы обусловленные упражнения, позволяющие избирательно, точно, дозированно и в срок включать в работу определённые группы мышц и звенья нашего тела. Люди, благодаря техническим возможностям разнообразию простых тренажёров, специально-направленными физическим упражнениям, методикой, подходами, приёмами их выполнения могут рассчитывать в довольно короткие сроки на оздоровительный, а по возможности и на лечебный эффект.

Применение простейших тренажёрных устройств в массовой физкультурно-оздоровительной физической культуре сдерживается их дороговизной и недостаточным финансированием. При этом создание относительно дешёвых и удобных для массового использования простых тренажёров в процессе физкультурно-спортивных занятий всего населения позволит значительно повысить эффективность оздоровления. В настоящее время научно обоснованных разработок в области простейших тренажёров для массовой физкультурно-оздоровительной работы значительно мало в этом определяются противоречия.

Интенсивность современной жизни потребовала активных и стимулирующих методов компенсации недостатка мышечных нагрузок и возмож-

ностью их решить с помощью простых тренажёров. Целью, которых является возможность повышения интереса и создание устойчивости мотивации к занятиям физическими упражнениями посредством включения учащихся в процесс разработки и создания простых тренажёрных устройств для личного физического поддержания, развития и совершенствования в самостоятельных занятиях и во внерабочее время. Развитие интереса учащихся к самостоятельным занятиям физическими упражнениями на тренажёрах являются объектом исследования, тогда как педагогические условия формирования интереса к занятиям физической культурой у учащихся, включённых в разработку и изготовления самостоятельно простейших тренажёрных устройств относится к предмету исследования.

В современных условиях научно-технической революции остро встал вопрос, как сохранить физическую активность и чем восполнить недостаток движений при минимальной затрате времени и как сделать занятия привлекательными. Для этих целей можно самостоятельно создать и изготовить тренажёры, которые по конструкции просты и несложны и их можно, приобрести. К простейшим тренажёрам относятся тренировочные приспособления, которые мы и представляем:

- *велотренажёры* – в первую очередь служат для развития мышц ног и живота, укрепления сердечно-сосудистой и дыхательной систем и существенного повышения выносливости [1, 3, 7];
- *комплекс «Здоровье»* – предназначен для формирования всех основных двигательных качеств, улучшения телосложения и физического здоровья [1, 3, 7];
- *тренажёр «Кавказец»* – этот снаряд предназначен для развития мышц рук, ног, спины и плечевого пояса. Занятия на данном тренажёре многостороннее позволяет развивать силовые возможности, а также усиливают кровообращение и дыхание [1, 3, 7];
- *тренажёр «Гребля»* – конструкция тренажера состоит из основания с подвижным сиденьем, упора для ног, с двух сторон кронштейнов и двух рукояток. Нагрузка на тренажере регулируется бесступенчато, а работа одноименных мышечных групп обеих рук и мышц спины в сопряженном воздействии с мышцами ног содружественны. При выполнении систематических физических нагрузках на этом тренажерном устройстве развиваются скоростные, силовые и качество выносливость, где приобретается, развивается и закаляется воля в процессе преодоления трудностей, возникающих на пути к цели. Тренировки на этом тренажере приводят к снижению артериального давления в покое и росту функциональных возможностей дыхательного аппарата [1, 3, 7];
- *тренажёр «Горка»* – позволяет выполнять разнообразные физические упражнения, которые активно стимулируют укрепление

мышц плечевого пояса, спины, брюшного пресса и нижних конечностей, а также способствуют развитию вестибулярного аппарата [1, 3, 7];

- *беговая дорожка-массажёр «Колибри»* – данное устройство применяется для имитации ходьбы и бега, которое активно стимулирует массаж мышц стопы. Метроном диктует темп и ритм, а счетчик от велосипеда фиксирует пройденный путь. Тренажер массирует активные точки стопы, осуществляя воздействие на многие органы и системы человека [1, 3, 7];
- *экспандеры* – применяются цилиндрический, пружинный, блочный, кистевой и «Дифференциал» и другие, которые предназначены для укрепления мышц рук, ног, мышц пресса, спины и верхнего плечевого пояса. При выполнении силовых упражнений на этих тренажерах развиваемое усилие изменяется в зависимости от установленного сопротивления [1, 3, 7];
- *ролик гимнастический* – состоит из вращающегося колесика с двумя ручками на оси, который активно стимулирует укрепление мышц спины, рук, верхнего плечевого пояса, мышцы брюшного пресса и улучшает осанку [1, 3, 7];
- *диск «Здоровье»* – оказывает активное общеукрепляющее воздействие на все системы организма человека. Особенно полезен этот тренажёр при выраженном остеохондрозе, для улучшения и укрепления мышечной системы голеностопного, коленного и тазобедренного суставов, а также активно воздействует на развитие вестибулярного аппарата. Практика работы на тренажерном диске убедительно показала свою эффективность уменьшения жировой прослойки в области талии и живота [1, 3, 7];
- *тренажёр «Грация»* – представляет собой блочное устройство, крепящееся на стене или за ручку двери, имеющие два растягивающихся тросика на концах которых образованы две петли для работы рук и ног. Тренажер позволяет выполнять физические упражнения в уступающе-преодолевающем режиме, которые развивают силу различных мышечных групп, а также повышают координационные способности [1, 3, 7];
- *Массажёры*: автомассажёр «Поколачивание», автомассажёр «Тонус», гимнастическая палка-массажёр, массажёр «Бодрость». Данные простейшие тренажерные устройства, выполняющие активные массажные действия повышают кожно-мышечный тонус, улучшают кровообращение и эффективно воздействуют на окислительно-восстановительные процессы в мышцах, суставах и тканях, в которых повышается возбудимость и эластичность нервно-мышечного аппарата. Массаж ускоряет ток всех жидких сред организма: крови,

межтканевой жидкости, лимфы. При выполнении массажа на простейших тренажерах в сочетании с физическими упражнениями достигается заметное снижение веса, существенно улучшается настроение и повышается здоровье [1, 3, 7].

В научно-методической литературе авторы (И.П. Ратов, 1972, 1985, 1990; С.П. Евсеев, 1987; А.Н. Лапутин, В.Л. Уткин, 1990; Ю.Л. Старынин, В.В. Крапивник, И.М. Усвицкий, 1986; Л.С. Глузман, В.М. Баранов, 1985) отмечали, что конструкции простых тренажёрных устройств запрограммированы определённые движения и это упрощает методику освоения данного упражнения. Предварительно применяемые специально-направленные упражнения значительно сокращают время освоения физических упражнений на тренажёре и существенно, повышается эффективность всего занятия. Простые тренажёры призваны усилить развитие и совершенствование конкретного двигательного акта. Перед началом занятий на тренажерах на велотренажёре и беговой дорожке следует выполнять специальные упражнения, подготавливающие соответствующие группы мышц, связки, стопы и колени к беговым нагрузкам и ходьбе.

Воспитание интереса к занятиям физическими упражнениями с учётом развития у учащихся познавательной активности и творческого отношения к самосовершенствованию является существенным моментом и может быть достигнуто различными путями, в том числе при помощи конструирования тренажёрных устройств, а также адекватных проявлению активности каждым конкретным учащимся.

Сочетание умственных процессов с двигательной деятельностью на тренажерах является личной значимостью для учащихся, которые дают положительные результаты, и способствует развитию интереса к этой деятельности. Разработка, создание и конструирование простых тренажёрных устройств позволяет в значительной мере повысить интерес учащихся к занятиям, активизировать свою двигательную деятельность на тренажерах и, следовательно, добиться желаемых результатов в повышении двигательной подготовленности. Конструирование собственных тренажёрных устройств в педагогической науке, а особенно в теории физической культуры активно проявляют вопросы воспитания интереса, развитие самостоятельности, активности и творчества учащихся.

\* \* \*

1. Установлено, что у людей имеется определённый уровень знаний, умений, навыков и опыта, позволяющих правильно понимать и оценивать необходимость занятий физическими упражнениями, чему способствует выбор средств и методов воспитания интереса. Наиболее действенные средства формирования интереса относятся:

- побуждающие-теоретические знания;

- деятельностные-конструирование и изготовление тренажёрных устройств;
- организующие-демократический стиль деятельности преподавателя физической культуры, самостоятельная разработка индивидуальных программ физического самосовершенствования, проявление активности и самостоятельности;
- контролирующие – отношение к результатам тестирования.

Методы воспитания интереса, основанные на эмоциональных чувствах приобщения к самостоятельным занятиям физическими упражнениями на тренажёрных устройствах собственной конструкции вызывают потребность у людей в активном отношении к процессу оздоровления.

2. Процесс конструирования и применения простых тренажёрных устройств следует рассматривать не как самоцель, а как необходимое, действенное условие формирования устойчивого интереса к занятиям физическими упражнениями, направленными на своё здоровье.

3. Занятия на тренажёрных устройствах собственного изготовления занимающимися активизируют процесс самоконтроля, сопровождается сознательной оценкой не только конечного, но и промежуточных результатов своей деятельности.

4. Занятия на тренажёрных устройствах с опорой на их активность позволила повысить интерес к занятиям физической культурой и значительно улучшила общий уровень здоровья (по данным пропуска занятий по болезням простудного характера).

5. Чёткое дозирование нагрузки на простых тренажёрах, интерес, с которым учащиеся применяют собственные тренажёры в домашних условиях, требуют постоянного обновления содержания занятий, которые позволили существенно повысить уровень развития двигательных качеств: силы, скоростно-силовых способностей, быстроты, выносливости.

### **Список литературы:**

1. Глузман Л.С. Домашние тренажёры. – М.: Знание, 1985. – 64 с.
2. Евсеев С.П. Формирование двигательных действий в гимнастике с помощью тренажёров: учеб. пособие. – Л.: Изд-во ГДОИФК им. П.Ф. Лесгафта, 1987. – 91 с.
3. Лапутин А.Н., Уткин В.Л. Технические средства обучения: учеб. пособие для ин-тов физ. культ. – М.: Физкультура и спорт, 1990. – 80 с.
4. Ратов И.П. Исследование спортивных движений и возможностей управления изменениями их характеристик с использованием технических средств: дисс. ...док. пед. наук. – М: ГЦОЛИФК, 1972. – 909 с.
5. Ратов И.П. Классификация тренажёров и тренировочных приспособлений для массовой физической культуры // Теория и практика физической культуры. – 1985. – № 11. – С. 35-37.

6. Ратов И.П. Концепция перспектив развития физкультурно-спортивных тренажёров // Теория и практика физической культуры. – 1990. – № 8. – С. 8-10.

7. Старынин Ю.Л. Машины, дарящие здоровье. – М.: Физкультура и спорт, 1986. – 80 с.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ТЕХНИКИ ДВИГАТЕЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ НАЧИНАЮЩИХ КАНОИСТОВ С ПОМОЩЬЮ ТРЕНАЖЁРОВ**

**© Зеленин Л.А.\***

Пермский государственный университет, г. Пермь

Статья рассматривает комплекс тренажёрных устройств, в которых заложена практическая реализация методики обучения юных гребцов спортивной технике гребли в сопряжённом ускоренном формировании специфического (водного) равновесия на неустойчивых тренажёрах на суше.

Введение. Изучая и анализируя научно-методическую литературу по гребному спорту, которая убедительно свидетельствует о том, что исследователи свои результаты получали на гребцах, которые уже уверенно сидели и работали в байдарках, отлично управляли лодкой, а техника двигательных действий была на очень хорошем уровне (вгребание, начало гребка, проводка, конец гребка, амплитуда гребка, разворот туловища, наблюдалась хорошая опорная и безопорная фаза гребка и соответственно неплохое удержание равновесия в лодке), тогда как у начинающих гребцов, которые только пришли заниматься греблей на первую тренировку, а особенно греблей на каноэ всем этим искусством управления лодкой не обладают.

Многие известные ученые по гребному спорту В.Б. Иссурин, 1986; В.Н. Гаврилов, 1980; В.М. Шадрин, 1978; В.Н. Жмарёв, 1981; И.Ф. Емчук, 1976; Б.И. Бондарев, 1969; А.М. Кондауров, 1978 и др. утверждают, что осваивать технику гребли необходимо уже на суше.

А как осваивать технику гребли начинающих гребцов, формировать специфическое (водное) равновесие? Какие применять методы, подходы, приемы, и какими средствами обучения и воспитания осваивать техническое мастерство особенно гребцов на каноэ эти исследователи по гребному спорту ответа не дают и поэтому решение данной проблемы в научно-практическом плане, является, несомненно, актуальным со всех сторон и механизмов подготовки спортсменов.

---

\* Заместитель заведующего кафедрой Физической культуры и спорта, кандидат педагогических наук, доцент.

Подготовка спортсменов обеспечивается достижением науки и обосновывается знанием фундаментальных исследований современных технологий влияния на юный организм, оказывающие влияние нового интегрального подхода, позволяющего более эффективно и стимулируют способы, приёмы, подходы, направления и системы подготовки способные воедино свести в общий процесс достижения максимально возможного спортивного результата [1-5, 7].

Теоретической основой явилась разработанная в начале 70-х гг. профессором И.П. Ратовым концепция «искусственная управляющая среда» [4, 5, 7], проявляющаяся в тренажёрных средствах физкультурно-спортивной практики. Выполняются условия целостного и качественного выполнения двигательных действий в технике гребковых движений на начальном этапе освоения (моделирование разных режимов) [2, 4, 5, 7]. Многие тренажёрные устройства обеспечивают одновременное (сопряжённое) воздействие, как на процесс освоения движений и также на эффективное развитие специальных физических качеств [1, 2, 4, 5, 7].

В тренировочном процессе на начальном этапе специализации с первой тренировки мы обучаем в стойке каноиста следующим техническим элементам каноистов новичков на суше:

1. беседы:

- показ гребного инвентаря, рассказать о терминологии гребли;
- правила поведения на воде;
- действия гребца при перевороте лодки;
- основные требования к технике гребли;
- гигиена и самоконтроль гребца.

2. показ и разъяснение техники гребли;

3. обучение правильной посадке в стойку каноиста на суше и выхода из неё;

4. в стойке каноиста выполнить имитацию технического элемента веслом-имитатором движение вперёд-назад с удержанием равновесия в мысленном образе о воду;

5. в позе каноиста, весло прижато к животу спортсмена, выполнить наклон через весло, грудью достать колено передней ноги, при наклонах вперёд на ногах стоять жёстко;

6. в стойке каноиста весло на плечах, руки на весле в стороны, выполнить повороты туловищем в правую и в левую стороны;

7. в позе каноиста руки на поясе, выполнить наклоны на правый и левый бок.

Изучив стойку каноиста и последовательность освоения спортивной техники гребли на начинающих спортсменов суше, следующим этапом мы применяли тренировку на блочном тренажёре. В тренировочном процессе тренажеры, в которых заложена практическая реализация методики обучения

юных гребцов технике гребли при сопряжённом формировании равновесия на неустойчивом тренажёре на суше [2]. *Блочный тренажёр* – это тренажер, на котором спортсмен выполняет движения, преодолевая вес груза, подвешенных через систему блоков [5, 6]. Данный тренажёр даёт возможность:

- позволяет отрабатывать каждый элемент техники гребли отдельно, а затем соединить в единое целое техническое двигательное действие;
- позволяет добиться целостного двигательного действия на основе сознательного контроля пространственных, временных и динамических характеристик техники;
- существенно уменьшить вероятность образования и закрепления двигательных (технических) ошибок;
- активно укрепляет и развивает силу подъёма мышц спины;
- эффективнее проявляется мощность гребка;
- стимулирует максимальное растяжение мышц туловища в момент захвата веслом воды;
- активизирует повышение уровня функциональных систем и стимулирует высокий рост возможностей организма;
- позволяет развивать интенсивность гребли для создания благоприятной возможности наращивания скоростно-силовой выносливости. Тренажёр даёт возможность чётко сосредоточиться на становлении дистанции 200 м; 500 м; 1000 м по исполнению гребков;
- точно дозировать величину задаваемой нагрузки;
- свидетельствует о необходимости совершенствования пространственных параметров быстрых движений и скоростно-силовых качеств при формировании навыков начальной технической подготовки;
- обеспечивает безопасность занятий.

*Гребковый тренажёр* – устройство, на суше обеспечивающее посадку и выполняющее движения сходные по своим техническим, физическим и координационным характеристикам с греблей в лодке [2, 5]. Нами сконструирован каноэ-тренажёр для развития равновесия. Он формирует равновесие с одновременным обучением техники гребковых движений на суше.

- является неотъемлемой частью предлагаемой методики, способствует стимулированному формированию, развитию специфического координационного качества равновесия у начинающих каноистов на суше;
- позволяет получать знания о правильной посадке в лодку и выхода из неё;
- создаёт возможность длительное время удерживать равновесие в статической позе каноиста с одновременным выполнением имитации техники гребковых движений по частям, а затем соединить в единое целое, т.е. имитировать технику гребли в полной координации;
- позволяет добиться стабильности и автоматизма в технике гребли на каноэ;

- активизирует до необходимой степени совершенства индивидуальные черты техники гребковых движений на каноэ.

*Скольльзящий, динамический «Тренажёр-каноэ»* активно используется в учебно-тренировочном процессе в условиях зимы (снегового покрытия асфальтовой пешеходной дороги) максимально приближён к условиям водной среды и стимулирует следующее:

- эффективно повышает техническую, физическую и функциональную подготовку, а также физиологические основы работоспособности вестибулярного анализатора;
- сокращает процесс обучения и позволяет выполнять технику гребли на соревнованиях более стабильно, надёжно, уверенно с лучшим результатом;
- даёт возможность получить объективную информацию о действиях занимающихся;
- эффективно реализовать принцип динамического соответствия тренировочного и соревновательного упражнений, значительно уменьшить вероятность образования ошибок;
- позволяет сократить сроки освоения качество выполнения технической подготовки;
- повышает уверенность занимающихся в своих силах, преодолеть стеснительность при освоении новых заданий и отработке технических элементов;
- активно повышает интерес тренирующихся в удержании специфического равновесия у начинающих каноистов, что характеризует снижение отсева гребцов.

### **Список литературы:**

1. Волосов В. Тренажёрная подготовка дзюдоиста. – Кстово: Кстовская типография, 2002. – 88 с.
2. Зеленин Л.А. Повышение равновесия каноистов новичков с использованием специальных физических упражнений и тренажёра: дисс. ... канд. пед. наук. – Чайковский, 2004. – 198 с.
3. Новиков А.А. Основы спортивного мастерства. – М., 2003. – 197 с.
4. Ратов И.П. Исследование спортивных движений и возможностей управления изменениями их характеристик с использованием технических средств: дисс. докт. – М.: ГЦОЛИФК, 1972.
5. Ратов И.П. Насриддинов Ф.Н. Совершенствование движений в спорте. – Т.: Изд-во им. Ибн Сины, 1991. – 152 с.
6. Терминология спорта. Толковый словарь спортивных терминов, 2001. – 480 с.
7. Юшкевич Т.П., Васюк В.Е., Буланов В.А. Тренажёры в спорте. – М.: Физкультура и спорт, 1989. – 320 с.

## ПРИМЕНЕНИЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И КРУГОВОЙ ТРЕНИРОВКИ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

© Калинин А.В.\*

Лянторская средняя общеобразовательная школа № 6, г. Лянтор

В настоящее время деятельность учителей физической культуры основана на решении таких задач, как воспитание ценностных ориентаций на физическое и духовное совершенствование личности школьника, закрепление потребности в регулярных занятиях физическими упражнениями и избранным видом спорта, воспитание моральных и волевых качеств.

Заботой учителя является воплощение в жизнь таких целевых установок, как формирование умений самостоятельно заниматься физическими упражнениями, использовать их в целях досуга, отдыха, самосовершенствования. Уроки физической культуры целесообразнее строить не на принуждении, а на сотрудничестве учителя и учеников, учете интересов и склонностей школьников, их двигательных и психических возможностей. В своей педагогической деятельности я стремлюсь к тому, чтобы уроки были эмоциональными, привлекательными и интересными, чтобы учащиеся видели в них необходимость и личностный смысл.

Физическое развитие школьников необходимо осуществлять с опорой на духовный фундамент личности. Попытки развития телесной сферы без воспитания духовности обречены, как правило, на неудачу. Поэтому я делаю ставку на то, чтобы заложить у школьников стремление к самоанализу, самооценке, самосовершенствованию. Движение в этом направлении сделает физическую культуру средством непрерывного совершенствования личности. В соответствии с социально-экономическими потребностями современного общества, его дальнейшего развития и исходя из сущности общего среднего образования, *целью физического воспитания в школе является содействие всестороннему развитию личности.* Достижение этой цели обеспечивается решением следующих основных задач:

- укрепление здоровья, содействие нормальному физическому развитию;
- обучение жизненно важным двигательным умениям и навыкам;
- развитие двигательных (кондиционных и координационных) способностей;
- приобретение необходимых знаний в области физической культуры и спорта;

---

\* Учитель физической культуры.

- воспитание потребности и умения самостоятельно заниматься физическими упражнениями, сознательно применять их в целях отдыха, тренировки, повышения работоспособности и укрепления здоровья;
- содействие воспитанию нравственных и волевых качеств, развитию психических процессов и свойств личности.

Успешное решение современных задач физического воспитания возможно лишь на пути перехода системы физического воспитания к развивающей и развивающейся, открытой, демократичной, многообразной, гуманистической системе, в которой высшей ценностью является ученик с его индивидуальными особенностями.

История мировой педагогики свидетельствует о том, что школьникам всех времен и народов гораздо больше нравилось играть, чем заставлять себя активно и настойчиво учиться. Как учителю физической культуры необходимо воспользоваться этой человеческой склонностью в благих профессиональных целях, грамотно и умело включая ситуационно подходящие подвижные игры в свои уроки.

На уроках играющие дети счастливы, изобретательны, неутомимы. Увлекаясь игрой, они отдают ей всей душой, забывают о своих физических недостатках и слабостях и буквально превосходят сами себя, демонстрируя результаты, нередко невозможные в условиях обычной деятельности. Победа, одержанная в игре, повышает уверенность в себе и стимулирует дальнейшую жизненную активность развивающейся личности. При этом подвижные игры формируют и навыки честного, равноправного соперничества, приучают к совместным, коллективным действиям.

В игре решаются задачи развития основных физических качеств. Так для развития силы провожу на уроке игры, связанные с кратковременными скоростно-силовыми напряжениями, разнообразными формами преодоления мышечного сопротивления соперника в непосредственном соприкосновении с ним (перетягивания, удержания, выталкивания, элементы борьбы), с различными двигательными операциями с доступными отягощениями (бег или прыжки с грузом, метания на дальность, подъемы спортивных снарядов нужного веса, разнообразные способы их перемещения в пространстве, передачи набивных мячей партнерам по команде).

Для развития быстроты подбираю игры, требующие мгновенных ответных реакций на зрительные, слуховые, тактильные сигналы, упражнения с внезапными остановками, стремительными рывками, мгновенными задержками, бегом на короткие дистанции в кратчайший срок и другими двигательными действиями, направленными на сознательное и целеустремленное опережение соперника. Для развития ловкости использую игры, требующие точной координации движений и быстрого согласования своих действий с действиями партнеров, физической сноровки и тактической изворотливости, умения своевременно и эффективно использовать те редкие

благоприятные ситуации, которые неожиданно и непредсказуемо складываются в условиях бескомпромиссного психофизического соперничества. Для развития выносливости применяю игры, связанные с заведомо большой затратой сил и энергии, с частыми повторами двигательных операций или с продолжительной непрерывной двигательной деятельностью, обусловленной правилами игры.

Также, наряду с развитием основных физических качеств, в игре можно решать задачи совершенствования и закрепления элементов гимнастики, легкой атлетики, лыжной подготовки.

В старших классах целесообразнее использовать метод круговой тренировки, которая с каждым годом приобретает все большую популярность, особенно у учащихся. Упражнения комплексов круговой тренировки, как правило, хорошо увязываются с материалом уроков, учебных тем, способствуя не только общему и физическому развитию старших школьников, но и успешному освоению ими всех разделов учебной программы. Конкретная направленность круговой тренировки, комплекс включаемых в нее упражнений, дозирование нагрузки и другие черты методики зависят, естественно, от возрастных особенностей учащихся и уровня подготовленности.

Круговая тренировка как интегральная форма физической подготовки приучает учащихся к самостоятельному мышлению при развитии двигательных качеств, вырабатывает алгоритм заранее запланированных двигательных действий, воспитывает собранность и организованность при выполнении упражнений.

При разработке комплексов физической подготовки, выполняемых методом круговой тренировки:

1. определяю перспективную цель формирования двигательных качеств, их развитие на конкретном этапе обучения;
2. провожу анализ намеченных упражнений, связав их с учебной программой, ее конкретным учебным материалом, учитывая наличие спортивного оборудования и инвентаря, имеющегося в школе;
3. довожу до сведения учащихся методику организации и проведения круговой тренировки. Каждое упражнение комплекса учащиеся выполняют в течение обусловленного времени (работают 20-30 сек., отдыхают 30-40 сек.), стараясь проделать его максимальное (для себя) число раз;
4. комплекс круговой тренировки должен вписываться в основную часть урока и, в зависимости от его задач, связанных с обучением, занимать в ней соответствующее место. Круговая тренировка входит в учебный процесс как эффективная форма организации физической подготовки. Используя ее, многие учителя физической культуры добиваются большей степени физического воздействия на занимающихся, что связано со значительным расходом сил,

утомлением учащихся. Однако не на каждом уроке эта цель является основной. Так как обучение новым упражнениям должно проходить в оптимальных условиях, когда организм учащихся подготовлен к предстоящей работе, то применять перед этим круговую тренировку нецелесообразно, поскольку это противоречит образовательным задачам. Другое дело, когда обучение новым двигательным действиям невозможно из-за низкого уровня физической подготовленности учащихся. Тогда развитие специфических двигательных качеств методом круговой тренировки выдвигается на первый план, а обучение временно отходит на второй, чтобы затем можно было вернуться к обучению на качественно более высоком уровне физической подготовленности занимающихся. Такие уроки носят характер общефизической и специальной подготовки. Они могут предшествовать обучению тому или иному программному материалу. Нецелесообразно применять круговую тренировку и во вводной части урока, так как задачи ее – функционально подготовить организм к предстоящей работе и таким образом создать оптимальные условия всем системам организма для более сложной и интенсивной работы, предстоящей в основной части урока;

5. определяю объем работы и отдыха на станциях при выполнении упражнений с учетом возрастных и половых особенностей учащихся;
6. строго соблюдаю определенную последовательность при выполнении упражнений и переходе с одной станции к другой, а также интервал между кругами при повторном прохождении комплекса. Строгое соблюдение последовательности перехода с одной станции на другую определяется заданной моделью. Если эту последовательность нарушить, то может оказаться, что в отдельных моментах при выполнении комплекса нагрузка окажется чрезмерной на какие-то мышцы или органы, не будет чередования нагрузки, т.е., как гласит известная пословица, в одном месте будет густо, а в другом пусто. А это неприемлемо для круговой тренировки;
7. создаю станционные плакаты, запрограммировав их текстовую и графическую информацию, определяю способ ее размещения и хранения.

Метод круговой тренировки на уроках физической культуры в нашей школе применяется давно. Сначала это были отдельные комплексы упражнений для развития только физических качеств (быстрота, выносливость, ловкость, гибкость, сила) и совершенствования их комплексных проявлений (скоростной силы, силовой выносливости и т.п.).

Видя, что уроки с использованием круговой тренировки интересны для учащихся, мы стали добавлять в упражнения элементы спортивных игр (волейбола и баскетбола). А в дальнейшем стали использовать метод

круговой тренировки на открытой площадке при изучении раздела легкой атлетики. Уроки стали разнообразнее и интереснее.

### **Список литературы:**

1. Цымбалова Л.Н. Подвижные игры для детей. – М.: Физкультура и спорт, 2001. – 234 с.
2. Ильин Е.П. Психология физического воспитания: учеб. пос. – М.: Просвещение, 1987. – С. 340.

## **РАЗВИТИЕ ГАРМОНИЧНОЙ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

**© Ляшкова Т.Л.\***

Многопрофильный колледж им. И.Т. Карасева, г. Тамбов

Данная статья посвящена основным тенденциям, направленным на развитие гармоничной личности средствами физической культуры. Занятия физической культуры влияют не только на физическое состояние обучающихся и студентов, но и на развитие таких психолого-педагогических категорий, как самооценка, развитие волевых и нравственных качеств, коммуникативных способностей, умения работать в коллективе и т.д.

Развитие науки и образования напрямую отражают тенденции развития современного общества. Федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения нацелены на развитие у обучающихся и студентов компетенций. Другим приоритетным направлением является развитие личности детей.

Педагогической основой физического воспитания, безусловно, является формирование гармонически развитой личности. Физическая культура и спорт являются не только эффективным средством физического развития человека, укрепления и охраны его здоровья, сферой общения и проявления социальной активности людей, разумной формой организации и проведения их досуга. Они бесспорно влияют и на другие стороны человеческой жизни: авторитет и положение в обществе, трудовую деятельность, на структуру нравственно-интеллектуальных характеристик, эстетических идеалов и ценностных ориентации [1].

Цель педагогической деятельности связана с реализацией цели воспитания, которая и сегодня многими рассматривается как идущий из глубины веков идеал гармонично развитой личности. Эта общая стратегическая

---

\* Преподаватель физической культуры.

цель достигается решением конкретизированных задач обучения и воспитания по различным направлениям. Цель физкультурной деятельности – явление историческое. Она разрабатывается и формируется как отражение тенденции социального развития, предъявляя совокупность требований к современному человеку с учетом его духовных и природных возможностей. В ней заключены, с одной стороны, интересы и ожидания различных социальных и этнических групп, а с другой – потребности и стремления отдельной личности [2].

В Российской Федерации физическое воспитание рассматривается как одно из важнейших средств воспитания и развития человека, гармонически сочетающего в себе духовное богатство, моральную чистоту и физическое совершенство.

Физкультура и спорт подвержены «обратной» связи со стороны других социальных институтов и явлений общественной жизни. Физкультура и спорт способствуют утверждению своих возможностей, опереживанию спортивным соревнованиям как творческому процессу, радости победе, огорчению поражением. При этом проявляется вся гамма человеческих эмоций.

Занятия спортом способствуют совершенствованию и укреплению организма, тела, способности управлять движениями и двигательными действиями. Ещё в 1927 г., в первой отечественной монографии, посвященной психологии физической культуры, профессор А.П. Нечаев писал о том, что пора, признать, что нельзя говорить о полном воспитании там, где отсутствует воспитание движений. Ловкость, выносливость и настойчивость могут быть названы мускульными добродетелями, а утомляемость, апатия, капризное настроение, скука, беспокойство, рассеянность и неуравновешенность – мускульными пороками [3].

Спорт, вне всякого сомнения – одно из главных средств воспитания движений, совершенствования их точной координации, развития необходимых человеку двигательных физических качеств. Как известно, физическая деятельность человека тесным образом связана с его психикой – психическими явлениями и процессами. Занятия спортом способствуют закалке воли, характера, совершенствованию умений управлять своими эмоциями. Спортсмен тренируется рядом с другими спортсменами, соревнуется с соперниками. Это способствует развитию коммуникативных навыков.

Проявления творческой энергии человека – живопись, музыка, литература, балет – убеждают людей, что человеческое совершенство – одна из прекраснейших ценностей жизни. И это во многом согласуется с задачи физического воспитания. Стала крылатой фраза о том, что высший смысл спорта в раскрытии способностей человека, и не только физических. «Десять лет, проведённых в большом спорте, – рассказывает о себе известный горнолыжник Жан-Клод Килли, – были годами борьбы. Я столкнулся со всем, что формирует характер. Были тяготы и лишения, радости побед и

горечь поражений, узнал я и самое прекрасное, что есть на свете – людскую дружбу».

На уроках физического воспитания каждый педагог пытается довести до обучающихся и студентов мысль о том, что спорт приносит в жизнь человека искренность отношений, дружбу и доброжелательность между людьми. И дети убеждаются в этом на собственных примерах. Студенты и обучающиеся колледжа с удовольствием принимают участие в различных спортивных соревнованиях. А ведь соревновательная деятельность – личностно значима, трудна. Она требует больших и физических сил. В жестоком соперничестве, безусловно, полнее и ярче, чем в обыденности, проявляется и всякая человеческая личность, и каждая черта характера. Тут напряженнее выступают чувства, полнее проявляется воля. Именно, когда тебе трудно, ты весь раскрываешься в порыве. Следовательно, спорт для человека – могучее средство самопознания, самовыражения, самоутверждения. Участие в соревнованиях влияет на морально-этическое и нравственное формирование личности: необходимость соблюдения правил, честное соперничество, умение управлять своими эмоциями, физическая деятельность, основанная на волевых качествах человека, уверенности в себе, своих силах, действиях команды, способность слаженно действовать в коллективе и т.д.

Влияние спорта на развитие этих черт личности во многом связано с организацией всего процесса обучения, воспитания и тренировки детей и особенно с определением целей, с оценкой деятельности ребенка.

Физическое воспитание напрямую связано и таким важным понятием, как самооценка.

Согласно психологической науке самооценка включает аффективную оценку представления о себе и определяется как ценность, значимость, которой индивид наделяет себя в целом и отдельные стороны своей личности, деятельности, поведения. Основу самооценки составляет система личностных смыслов индивида, принятая им система ценностей. Как известно, самооценка выполняет регуляторную и защитную функции, влияя на поведение, деятельность и развитие личности, ее взаимоотношения с другими людьми. Основная функция самооценки в психической жизни личности состоит в том, что она выступает необходимым внутренним условием регуляции поведения и деятельности [4].

Особенно проблема самооценки характерна для подросткового и юношеского возраста, а это – наши обучающиеся и студенты.

Занятие физической культуры может помочь в формировании высокой самооценки, особенно в том случае, если подросток имеет среднюю успеваемость по общеобразовательным или специальным дисциплинам. Общая самооценка студента очень часто базируется на оценке им, педагогом, сокурсниками своих спортивных возможностей, результатов, способностей и перспектив или успехов на уроках физического воспитания. До-

бывшись определённых успехов в спорте, человек начинает с уважением относиться к самому себе. Высоко оценив себя как спортсмена, он переносит эту оценку на себя как на личность, как на члена общества.

Особое значение занятие физической культурой влияет на формирование волевых качеств. Этот факт ни у кого сомнений не вызывает. Спорт не только развивает мускулы, но и закаляет дух.

Совершенствование воли человека в значительной степени второй специфической особенности спортивной деятельности – обязательностью нагрузок и напряжений. Воля человека отчетливо проявляется и развивается в сознательных действиях, направленных на достижение определённых целей и связанных с преодолением препятствий. Спортивные тренировки и соревнования обязательно сопряжены с возникновением разнообразных преград. Именно препятствия преодоления их развивают у обучающихся и студентов волевые качества. Профессор А.Ц. Пуни считал, что препятствие – это различные предметы и явления, условия и влияния, с которыми человек сталкивается и которые становятся помехами для достижения им сознательно поставленной цели. Препятствия можно разделить на внешние и внутренние. Внешними препятствиями могут быть: техника спортивных упражнений, тактика, ведения спортивной борьбы, условия, в которых проходят соревнования или тренировка (освещённость, температура, влажность, покрытие стадиона или площадки, своеобразие снарядов, инвентаря и т.п.), действия противника, зрителей, судей и др. Внутренними препятствиями могут быть изменения различных систем организма спортсмена, его функционального и психического состояния. Возникновение внутренних препятствий связано, как правило, со столкновением с препятствиями внешними. Например, бегун, чтобы не проиграть в состязании, вынужден бежать в высоком темпе, предложенном его противником. Действия противника (высокий темп, в данном случае) – препятствие внешнее. Необходимость выдерживать этот темп (преодолевать внешнее препятствие) вызывает изменения в ряде систем организма спортсмена, т.е. утомление. Это утомление осознаётся спортсменом, может вызвать у него сомнение в своих силах, неуверенность в возможности победить, страх поражения, тревогу. Это – внутренние препятствия. Их тоже надо преодолеть, чтобы достичь успеха [5].

Таким образом, физическое воспитание направлено в поле современного образования направлено на развитие гармонично развитой личности.

### **Список литературы:**

1. Андронов О.П. Физическая культура как средство влияния на формирование личности. – М.: Мир, 1992.
2. Скобликова Т.В. Теоретические и методологические проблемы развития личности средствами физической культуры в системе непрерывного образования [Электронный ресурс] // Физическая культура. – 2000. – № 2.

– Режим доступа: [www.lib.sportedu.ru/press/fkvot/2000N2/p54-59.htm](http://www.lib.sportedu.ru/press/fkvot/2000N2/p54-59.htm) (дата обращения: 15.02.2011).

3. Аншакова В.В. Вклад А.П. Нечаева в становлении и развитии возрастной и педагогической психологии: материалы к спецкурсу. – Астрахань: Изд-во Астрах. гос. пед. ун-та, 2002.

4. Теория личности в зарубежной психологии [Электронный ресурс] // Психология личности. – Режим доступа: [www.kpip.kbsu.ru/ps/glava10.html](http://www.kpip.kbsu.ru/ps/glava10.html) (дата обращения: 21.03.2011).

5. Пуни А.Ц. Проблема личности в психологии спорта: лекция для слушателей фак. повышения квалификации. – М.: ГЦОЛИФК, 1980.

## **СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ВУЗЕ**

**© Матиевская С.М.\***

Кубанский государственный университет, г. Краснодар

В статье предложено краткое содержание учебной программы по дисциплине «Физическая культура» для студентов вуза нефизкультурного профиля (специализация волейбол), позволяющее более качественно решать задачи физического воспитания, что существенно повысит уровень физической подготовленности и физического здоровья студенческой молодежи.

Характерной чертой нашего времени, являются социально-экономические перемены, происходящие в стране, направленные на улучшение качества жизни. Сегодня нам приходится работать больше и интенсивнее, поэтому современная жизнь предъявляет все возрастающие требования к физической и психической готовности личности к продуктивной жизнедеятельности. Сохранение и укрепление здоровья, повышение и поддержание высокой работоспособности являются одной из важнейших задач общества. Создав в стране культ здоровья, здорового образа жизни, условия для занятий физкультурой и спортом мы добьемся улучшения физической подготовленности людей, в частности молодежи. Многие проблемы в развитии физической культуры и спорта кроются в недопонимании значительной частью населения важности физического воспитания в укреплении здоровья. Вести такую работу надо повсеместно, повысив физическую образованность студенчества, мы сможем поднять её и у всего остального населения.

В системе высшего профессионального образования эта задача решается в процессе физического воспитания студентов, с помощью теоретиче-

---

\* Старший преподаватель кафедры Физического воспитания.

ских и практических учебных занятий, направленных на обучение и совершенствование в определенном виде спорта. Для примера возьмем один из игровых видов спорта – волейбол.

Волейбол как игра, популярна среди людей всех возрастов и стала поистине неотъемлемой составной частью культурного отдыха, особенно молодежи. Это объясняется не только его доступностью и эстетической красотой, но и благотворным влиянием на развитие физических качеств – выносливости, быстроты, силы, координации.

Он является не только популярной командной игрой, но и пожалуй, самой технически сложной. Обучение в волейболе, как и в других спортивных играх, имеет значение для дальнейшего становления игрока. Совершенствование умений и навыков для достижения спортивных результатов зависит от правильного подхода к ряду вопросов обучения. Структура отдельных технических приемов кажется довольно простой, однако рациональное применение их в игре связано с определенными трудностями [2, 3].

Если детально проанализировать традиционную учебную программу по предмету «Физическая культура», можно констатировать недостаточность решения спортивно-оздоровительных задач физического воспитания. Изучив спортивные интересы студентов, убедившись в доступности спортивных игр, в частности волейбола, с учетом материально-технических возможностей и уровнем квалификации преподавательского состава ВУЗа, можно сделать вывод о необходимости разработки новой рабочей программы, основанной на спортивной тренировке [2, 4].

Например, в рабочей программе, разработанной на кафедре физвоспитания в КубГУ по дисциплине «Физическая культура» специализация «Волейбол» с учетом возможностей студентов и по выбору преподавателя предусмотрено обучение и совершенствование в этом виде спорта. Чтобы студенты прочно освоили необходимые двигательные действия, овладели соответствующими знаниями, игровыми умениями и навыками, преподавателю при планировании занятий по волейболу важно четко представлять значение элементов данной спортивной игры. Это позволит правильно и своевременно отбирать соответствующие средства и методы обучения.

Важное значение имеет организация данного процесса. В начале учебного года на первом курсе комплектуются группы, имеющие разные уровни подготовленности и потенциальные возможности в овладении навыками игры в волейбол. Поэтому в первом семестре обучение идет по традиционной программе. Вначале осуществляется обучение тому или иному элементу игры, затем его закрепление и совершенствование, завершающееся контрольным выполнением.

Начиная со второго семестра нами в практическом разделе, разработаны учебно-тренировочные комплексы, в структуру которых вошли упражнения, позволяющие существенно повысить эффективность обучения тех-

нике и тактике игры и сформировать основания для повышения потенциала здоровья студентов.

Первый комплекс включает в себя упражнения для развития координации и быстроты: эстафеты с элементами волейбола, подвижные игры, жонглирование, балансирование. Эстафеты с применением элементов волейбола – эмоциональные групповые упражнения, которые позволяют в соревновательной форме закреплять и совершенствовать техническую подготовленность. Подвижные игры специально отобраны и представляют собой в основном подготовительные и подводящие к волейболу упражнения.

В состав второго комплекса для обучения техники игры входят имитационные упражнения и упражнения с мячом при участии зрительного контроля и без него.

Третий комплекс, это групповые упражнения, направленные на удержание мяча, обучения начальным игровым ситуациям, и упражнения, позволяющие быстрее осваивать основные игровые моменты и повышать уровень двигательной активности. Комплекс призван, реализовать тренировочные эффекты отдельных сторон подготовки (физической, технической, тактической) в игровой соревновательной деятельности.

Четвертый комплекс – организационно-методический. На определенном этапе, в рамках указанного комплекса с учетом приоритетного значения связанного с решением оздоровительных задач, в ходе занятий необходимо исключить травмоопасные приемы (нападающие удары, блокирование, падения), что позволит увеличить продолжительность игровых моментов. Далее предполагается придать распределению различных видов физических упражнений целенаправленный, спортивно-тренировочный характер, решить задачи общей и специальной физической подготовки для ускорения освоения техники и развития качеств, необходимых для игры в волейбол.

Отдельной строкой в этой программе необходимо выделить организационно-педагогические условия (требования). Такие как:

- физическая подготовка игроков (позволяющая эффективнее повышать общий уровень физического состояния);
- техническая подготовка игроков (позволяющая быстрее и качественнее осваивать игровые элементы);
- тактическая подготовка (позволяющая целесообразно согласовывать действия игроков команды, направленные на достижение победы);
- комплектование команд по показателям подготовленности игроков с целью продолжительности увеличения времени игровых эпизодов;
- оценка игровой деятельности (позволяющая осуществлять контроль за качеством технической и тактической подготовки не только на учебно-тренировочных занятиях, но и в период соревновательной деятельности с обязательной практикой студента в судействе).

В процессе организации и проведении развивающих и оздоровительных занятий волейболом необходимо придерживаться следующих нагрузок:

- специфические (они включают в себя эстафеты с элементами волейбола, упражнения с мячом в парах, тройках, четверках с перемещением, различные виды подач мяча, а также взаимодействие линии атаки с защитниками);
- неспецифические (к ним относятся бег в медленном, среднем темпе, специальные физические упражнения и подвижные игры);
- упражнения большой и максимальной нагрузки: нападающие удары без блока и против блока, бег в максимальном темпе, подача в прыжке и двусторонняя игра;
- упражнения средней и малой координационной сложности: прыжки, различные передачи мяча сверху, снизу, в прыжке или с перемещением, игровые комбинации и общеразвивающие упражнения.

В качестве параметров педагогического контроля рекомендуются следующие выполнения тестов физической и технической подготовленности студентов:

- бег 30 м;
- челночный бег  $4 \times 9$  и  $6 \times 6$ ;
- прыжок в длину с места;
- передача мяча над собой сверху, передача в парах сверху без потери;
- передача мяча над собой снизу, передача в парах снизу без потери;
- подача верхняя прямая в пределы площадки;
- подача избранным способом на точность [1].

Таким образом, использование предложенной программы занятий волейболом для студентов вуза, расширит возможности совершенствования процесса физического воспитания, позволит существенно повысить уровень физической подготовленности и укрепить здоровье студенческой молодежи, что является приоритетным направлением деятельности высшей школы.

### Список литературы:

1. Коновалова М.П., Костюков В.В. Особенности подготовки олимпийского резерва в волейболе в условиях вуза // Сборник материалов VII Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 100-летию Олимпийских игр. Кн. 2. – Краснодар, КГАФК, 1996. – С. 204-206.
2. Бальсевич В.К. Конверсия высоких технологий спортивной подготовки как актуальное направление совершенствования физического воспитания и спорта для всех // Теория и практика физической культуры. – 1993. – № 4. – С. 21-23.
3. Лубышева Л.И. Концепция физического воспитания: методология развития и технология реализации // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 1996. – № 1. – С. 11-17.
4. Ким В.В., Латыпов М.М., Линькова Н.А. и др. О разделении спорта и оздоровительной физической культуры // Теория и практика физической культуры. – 2001. – № 3. – С. 17-21.

## КОРРЕКЦИЯ НЕГАТИВНЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ ЛЫЖНИКОВ

© Слушкина Е.А.\*

Уральская государственная сельскохозяйственная академия,  
г. Екатеринбург

В статье рассматриваются негативные психические состояния, вызванные у лыжников особенностями тренировочного процесса – утомление, монотонность, психическое насыщение. Далее автор описывает задачи, методы психотерапии, использование которых поможет спортсменам легче переносить тренировочные нагрузки, эффективнее готовиться к ответственным соревнованиям и с успехом выступать на них.

Все увеличивающиеся физические в тренировочном процессе и эмоциональные в соревнованиях нагрузки в лыжном спорте могут вызывать неблагоприятное внутреннее состояние у спортсменов. Различают 3 вида близких между собой, но не тождественных негативных состояний: психическое утомление, монотонность и психическое насыщение.

Под монотонностью понимают такое психическое состояние, которое возникает вследствие отрицательного воздействия повторяющейся деятельности. Установлено, что монотонность – это состояние пониженной психической активности, выражающееся в обостренном чувстве усталости, сонливости, и связано с уменьшением способности быстро реагировать, переключать внимание, а также с колебаниями в результативности и ее понижением [2]. Подобное состояние вызывается специфическими факторами среды, а именно: однообразием, повторяющимся характером работы, бедностью внешних раздражителей, ограниченным полем наблюдения, чрезмерной длительностью периода неинтересной работы, чрезмерной регламентацией и детализацией выполняемых действий, отсутствием полноценного освещения и др. Монотонность существенно отличается от психического насыщения (пресыщения). Если насыщение (пресыщение) проявляется в раздражительности, нервозности, беспокойстве, аффективными реакциями, то монотонность характеризуется сужением внимания и уменьшением психической активности. Еще одно различие заключается в том, что насыщение (пресыщение) возникает, прежде всего, в результате повторения немотивированной деятельности, монотонность же – под влиянием еще целого ряда факторов, о которых говорилось выше.

Главной причиной монотонности выступает факт снижения психической активности, которая включает в себя два компонента:

- психическое напряжение, определяемое интенсивностью протекания психических процессов;

---

\* Доцент кафедры Физического воспитания и спорта, кандидат педагогических наук.

- объем внимания, определяемый его широтой или частотой переключения в единицу времени.

Монотонность возникает в том случае, когда и объем внимания, и психическое напряжение резко уменьшаются. Причем роль указанных компонентов в изменении психической активности неоднозначна. Расширение объема внимания всегда ведет к повышению психической активности, возрастание же психического напряжения при ограниченном объеме внимания повышает активность лишь временно, после чего она неизбежно снижается [1].

Путем произвольного усиления психического напряжения активность можно повысить даже в условиях ограниченного объема внимания, но не надолго, ибо интенсивное психическое напряжение несовместимо с сильно ограниченным объемом внимания. Вот почему устранение монотонности достигается исключительно за счет первичного расширения объема внимания, а не за счет увеличения психического напряжения.

Важнейшая особенность внимания состоит в том, что оно имеет тенденцию к постоянным колебаниям, к переходу от одного объекта к другому. При монотонной же работе спортсмен вынужден произвольно подавлять эти естественные колебания и концентрироваться на ограниченном количестве объектов. Непрерывное принуждение к сужению объема внимания и борьба с его колебаниями приводят к повышенному напряжению, а в конечном итоге к общему состоянию истощения.

Установлено также, что состояние монотонности наступает вследствие «ненасыщенного интереса», который в свою очередь, возникает в результате несоответствия между личными желаниями и потребностями и степенью их соответствия в деятельности. Поскольку сама по себе однообразная деятельность не стимулирует интереса и не «заполняет» его полностью, внимание спортсмена легко переключается на неприятные особенности работы, что и приводит к усилению психического напряжения.

Выделяют следующие наиболее важные симптомы монотонности:

1. психологические – сонливость, чувство усталости, легкое чувство апатии и снижение психической работоспособности;
2. физиологические – понижение частоты пульса, замедление альфаритма, понижение кровяного давления, уменьшение потребления кислорода, понижение мышечного тонуса;
3. спортивные – колебания спортивных результатов, общее снижение физической работоспособности, уменьшение способности быстро переключаться и реагировать на сигналы окружающей обстановки.

Большое значение при анализе монотонности, психического утомления и насыщения придается фактору интереса и мотивации деятельности, личностным особенностям, от которых может зависеть степень подверженности отрицательному влиянию однообразных спортивных действий. Установлено, что степень подверженности монотонии зависит от темперамента и особен-

ностей личности: упорства, настойчивости, целеустремленности. Люди живого, сангвинического склада склонны к переживанию монотонности в большей степени, чем обладающие спокойным, флегматичным темпераментом. Экстраверты более подвержены монотонности, чем интроверты [5].

В лыжном спорте бороться с неблагоприятными состояниями приходится постоянно. Успешно применяются различные психолого-педагогические, а также психотерапевтические средства восстановления оптимального состояния спортсменов. Рассмотрим некоторые из них:

1. использование разнообразных тренировочных упражнений, игровых методов тренировки, эстафет, гонок с гандикапом;
2. варьирование внешних раздражителей (смена рельефа местности, визуальных и слуховых ощущений);
3. возбуждение интереса к тренировочной работе. В широком смысле слова – формирование оптимальной мотивации к спортивной деятельности, значимых качеств личности лыжника;
4. избегание чрезмерной регламентации и детализации выполняемых лыжниками действий. Тренерам предпочтительнее ставить только общую задачу тренировки, а выбор средств и методов их использования для решения задачи должен принадлежать самим спортсменам. Это повышает их активность, самостоятельность, настойчивость и упорство;
5. позитивная установка на тренировку положительно эмоциональная. Тренировка должна проходить на фоне приподнятого настроения, а не вызывать ощущения трудной монотонной работы;
6. моделирование соревновательной ситуации (местность, оборудование старта и финиша, поведение зрителей с их сильными средствами воздействия: свистками, трещотками, скандирование и т.п., отсутствие поддержки болельщиков).

Психологические средства такие как: методы групповой психотерапии – патогенетическую и симптоматическую. При патогенетической психотерапии проводится комплекс активных воздействий, носящих характер позитивного изменения отношений (к себе, тренировкам, соперникам и т.п.). Симптоматическая группа – это значительно более узкая система воздействий, которая имеет своей целью ликвидировать, смягчить отдельные неблагоприятные симптомы.

Первые два технических приема патогенетической психотерапии предусматривают поиск общих особенностей у спортсменов и анонимное обсуждение тех, кто сумел выйти из неблагоприятного состояния и достигнуть высоких результатов в спорте (так называемое психотерапевтическое зеркало). Второй этап этой психотерапии включает в себя мотивированное внушение. Второй этап патогенетической психотерапии – перевоспитание или коррекция отдельных неблагоприятных качеств и свойств спортсменов. По-

следним этапом этой терапии считают реадaptацию (прогулки, походы, спортивные игры по упрощенным правилам). Задачи симптоматической психотерапии – успокоить спортсменов, снизить их возбудимость уменьшить вегетативно-эмоциональные колебания [6]. Одним из действенных приемов этой терапии является музыкотерапия. Музыка один из факторов коррекции настроения, легко способствует установлению дружеских контактов и откровенности в группе, эмоциональному реагированию.

Задача рациональной психотерапии – разъяснение сущности страха, беспокойства, причин их возникновения, анализ физиологической основы, динамики проявления и благоприятный прогноз. Активирующая психотерапия имеет своей целью мобилизовать активность спортсменов, которая по тем или иным причинам заторможена. Аутопсихотерапия (самовнушение, самовоспитание, аутогенная тренировка, мышечная релаксация) – перспективная ветвь общей психотерапии, которая с успехом может использоваться в лыжном спорте.

Психолого-педагогические и психотерапевтические средства борьбы с неблагоприятными состояниями лыжников не требуют больших затрат особых знаний, подготовки но, как показывает, опыт психологов, работающих со спортсменами, дают большой положительный эффект. Умелое использование этих средств поможет спортсменам легче переносить тренировочные нагрузки, эффективнее готовиться к ответственным соревнованиям и с успехом выступать на них.

### **Список литературы:**

1. Гогунев Е.Н., Мартыанов Б.И. Психология физического воспитания и спорта: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2000. – 288 с.
2. Горбунов Г.Д. Практический психолог в спорте // Спортивная психология в трудах отечественных специалистов / Сост. и общ. ред. И.П. Волкова. – СПб.: Питер, 2002. – С. 260-268.
3. Горская Г.Б. Психологическое обеспечение многолетней подготовки спортсменов. – Краснодар, 1995. – С. 25-26.
4. Ильин Е.П. Психология физического воспитания: учебник для институтов и факультетов физической культуры. – СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2000. – 486 с.
5. Маришук В.Л., Блудов Ю.М. Назначение и применение психодиагностических методик // Методики психодиагностики в спорте. – М.: Просвещение, 1982. – С. 8-16.
6. Спортивная психология в трудах отечественных специалистов / Сост. и общ. редакция И.П. Волкова. – СПб.: Питер, 2002. – 384 с.
7. Фельдштейн Д.И. Психология развивающейся / Д.И. Фельдштейн. – М., 1996. – 458 с.

## СОЦИАЛЬНО-ЦЕННОСТНАЯ СУЩНОСТЬ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

© **Титова Т.Л.\***, **Оплетин А.А.**

Пермский государственный институт искусства и культуры, г. Пермь

Определение и усвоение системы ценностей в сфере физической культуры всеми участниками педагогического процесса в целях формирования социально активной личности. Реализация индивидом потребностей в направлениях: культурологическом, гуманистическом, утилитарном. Физическая культура как неотъемлемая часть общей культуры современного общества представляет собой многогранное социальное явление, оказывающее мощное воздействие на воспитание детей, подростков, молодёжи.

В период экономической и политической стабилизации в нашем государстве возникла необходимость уделять больше внимания социальным проблемам связанных со здоровьесбережением граждан. Это должно стать приоритетным направлением и стратегической задачей институтов социализации для дальнейшего развития общества. Так, в области образования наметился процесс модернизации, коснулся он и сферы физической культуры, где существует немало проблем различного характера.

На наш взгляд в сфере физической культуры необходимо разрешить каким-то образом существующие уже долгие годы противоречия между тем *как* осуществляется процесс физического воспитания, и *что нужно* для потребности детям, подросткам, юношеству исходя из современных реалий, в целях формирования мотивации для данной деятельности и успешной социализации.

Для этого, на наш взгляд необходимо обозначить и сформировать систему ценностей. Разумеется, ни один человек не может освоить необходимое культурное наследие и присвоить себе определённые в нём ценности, ему приходится всё время выбирать из безграничного объёма культурного наследия, и как бы ни была при этом велика помощь родителей, педагогов, сверстников, выбор этот в развитой культуре неустраним, делая воспитание в большей мере зависимым от требований общества.

В физическую культуру, как деятельность заложен огромный ценностный потенциал. В определении «физическая культура» считается, что она есть вид культуры и является важнейшей составляющей процесса социализации, в ходе которой происходит усвоение человеком ценностей данного общества. В определении, «физическое воспитание», заложена аксиологическая сущность, где процесс воспитания выступает как формирование

---

\* Доцент кафедры Физической культуры, кандидат педагогических наук, доцент.

«иерархической системы ценностей» (М.С. Каган). Следовательно, при правильно организованных занятиях по физическому воспитанию будут заложены основы индивидуальных ценностей.

Необходимо отметить, что ценностная сущность физической культуры представляется полярной. С одной стороны формируются ценностные отношения индивида в сфере физической культуры по отношению к данной деятельности, с другой стороны внутри этой сферы формируются компоненты личностного поля субъекта общего мировоззренческого характера. К одному из таких формирующихся компонентов относится строительство основ системы социальных норм, так как зависимость процессов социализации от общества сказывается и на «физической социализации» (Э. Майнберг). Вследствие этого преобладающие в обществе ценности и нормы отражаются на физкультурно-спортивной деятельности, так как эта деятельность является отражением общества. В сфере физической культуры, в ходе занятий её разновидностями, может происходить усвоение индивидом других социальных ценностей, а именно умение достигать поставленных целей, принимать решения, быть готовым нести ответственность и т.д., всё это говорит об усвоении ценностной системы.

Физическая культура, как и всякая деятельность, позволяет реализовать определённые потребности, самые значимые из которых могут быть для индивида главными. Любая деятельность сама по себе не обладает багажом ценностей, она лишь представляет возможность каждому субъекту реализовать свои личные потребности внутри её. Физическая культура не является исключением. В ходе занятий ею, человек самореализуется и самосовершенствуется. Под воздействием множества социальных факторов, наряду с образованием системы потребностей, у индивида происходит его ориентация в отношении тех видов деятельности, где можно самореализоваться как личность.

Время образования для молодого человека является важнейшим жизненным этапом социализации, выбором своего места в обществе, осознания себя в нём и подготовкой к предстоящей трудовой деятельности.

Современное представление о социализации как о явлении определяют, преимущественно, как двухсторонний процесс, с одной стороны происходит насыщение социальным опытом, а с другой стороны создаётся система социальных связей путём активного вхождения в среду, где есть условия – микрофакторы, это семья, общество сверстников, образовательное учреждение и др.

Физическая культура, как вид общей культуры нации создаёт условия для социализации, но есть проблема в её реализации, так как существует представление, что данный вид деятельности призван решать преимущественно рекреативные функции. В последние годы проводятся активные исследования не только в области непосредственной «работы с телом»,

изучения воздействия двигательных качеств, но и «работы с духом человека», с его внутренним миром. «Без формирования ценностного отношения к телу невозможна культурная деятельность, практика направленная на тело, в связи с телом, на основе тела» (С.П. Евсеев, 2000).

Физическую культуру следует воспринимать, как сферу человеческого осознания телесности в обществе в этом случае происходит формирование и применение средств воздействия.

«Физическая культура личности представляется как сформированная потребность и способность к максимальной самореализации в качестве социально-ориентированного процесса, направленного на взаимодействие с другими и индивидуально-значимого объекта на основе применения средств отпущенных природой (телесно-двигательных характеристик) и преобразованных в соответствии с этими целями и принципами культуросообразности в пределах их нормального функционирования» (И.М. Быховская, 1993).

Дополнительное представление о значении и роли физической культуры даёт совокупность физических и духовных функций: мировоззренческой, ценностно-нормативной, нравственной, эстетической, специально-теоретической, психорегулирующей и потребностно-мотивационной, материально-преобразующей, политической и педагогической. Приведённые функции могут иметь реальное значение, играть существенную роль в социализации человека при условии сформированности основ образования в сфере физической культуры. Образование в области физической культуры это не только процесс и результат, но и воспроизводство социальных связей и ценностей общества, что подтверждает непрерывность всеобщего образования в области физической культуры как и непрерывность самого процесса социализации. В нашем государстве существует проблема всеобщего непрерывного образования в сфере физической культуры и не имеет достаточного научного обоснования как системно функционирующего и развивающегося явления, что является полем деятельности для будущих исследований. И если физическое воспитание есть процесс формирования потребностей в занятиях физическими упражнениями, то физкультурное образование есть процесс и результат. Он является фундаментом для физического воспитания, самовоспитания и формирования физической культуры личности. Знания, осознанные мотивы и потребности являются безальтернативной движущей силой построения физического и психического здоровья и его сохранения.

Таким образом, ценностное пространство сферы физической культуры включает в себя с одной стороны знания, накопленные этой деятельностью, а с другой – условия, представляемые данным видом деятельности, для реализации индивидом целого ряда важных для каждого человека потребностей, что соответствует трём основным направлениям сферы физической

культуры: культурологической, гуманистической, утилитарной. Основным элементом ценностного пространства сферы физической культуры является процесс социализации общества. Данный процесс в зависимости от складывающейся социально-экономической ситуации способен оказывать влияние на доминирование в функционировании одного из трёх вышеизложенных направлений сферы физической культуры. Процесс социализации исторически и культурно обусловлен. В эпоху научно-информационного прогресса он приобретает специфические черты: изменяются и усложняются критерии социальной зрелости, происходит усложнение самих институтов социализации, изменяются соотношения всех видов и форм воспитания, характер взаимоотношений между поколениями и т.д. Проблемы социализации личности будут актуальны всегда, пока существует наша цивилизация. Они особо остро стоят перед современным российским обществом, для которого характерен экономический, культурный, политический и, как следствие социальный кризис. Всё это самым непосредственным образом влияет на формирование личности и её ценностей.

Физическое и духовное совершенствование личности молодого человека, подростка, ребёнка, его полнокровная и активная жизнь, здоровье, здоровый стиль жизни, дух спортивного соперничества, уважения и сопереживания – вот те человеческие ценности, которые заложены в основе физической культуры в целом. Позитивные изменения возможны лишь поистине реформными преобразованиями в области физической культуры со стороны государства, а также преобразованиями в самих учебных заведениях разного уровня.

#### **Список литературы:**

1. Каган М.С. Философская теория ценности. – СПб., 1997. – 159 с.
2. Лисовский В.Т. Духовные ценности и воспитание человека // Педагогика. – 1998. – № 4. – 45 с.
3. Евсеев С.П., Шапкова Л.В. Адаптивная физическая культура: учеб. пособие. – М.: Советский спорт, 2000. – 240 с.

## **ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННЫХ ТЕНДЕНЦИЙ ЮНЫХ СПОРТСМЕНОВ**

**© Ушаков С.Н.\***

Лянторский центр детского творчества, г. Лянтор

Личность спортсмена – система, которая функционирует ради одной цели – это достижение максимального результата, в которой большую роль играют психологические свойства личности.

---

\* Педагог дополнительного творчества.

Достижение максимального результата обусловлено непременно наличием трех компонентов, каждый из которых имеет психологическую составляющую личности: биопсихические свойства личности; готовность к максимальной мобилизации волевых усилий; способность к психической саморегуляции.

Биопсихические свойства личности включают в себя качества, имеющие биологическую природу, являющиеся врожденными. Это, прежде всего, свойства нервной системы: сила, подвижность, уравновешенность, которые обеспечивают наиболее стабильные реакции личности на воздействия факторов внешней и внутренней среды. Сочетание свойств нервной системы в определенной комбинации создает тип темперамента спортсмена. Наиболее универсальным типом темперамента в спортивной деятельности является сангвиник, способный легко приспосабливаться к любым видам спорта и к любым экстремальным ситуациям. Известно, что высокий спортивный результат показывается при оптимальном уровне психического возбуждения. Как высокий уровень, так и низкий приводят к снижению результата. Поэтому необходимо четко представлять механизм достижения максимального результата: готовность к максимальным волевым усилиям мобилизует все функциональные резервы.

Максимального спортивного результата может достичь спортсмен, соответствующий определенной психологической модели, включающей его мотивацию, свойства нервной системы, особенности темперамента, психические состояния, способность к произвольной саморегуляции.

Ведущее значение для максимальной мобилизации волевых усилий личности имеют мотивы и потребности: потребность в достижении успеха или потребность в общении, потребность в борьбе или самосовершенствовании, потребность в материальном поощрении.

Чем выше общественная значимость потребностей спортсмена, тем выше его готовность к волевой мобилизации.

Среди психологических свойств личности наибольший вклад в готовность к максимальной мобилизации вносит свойство личности психическая активность. Сущность активности заключается в тенденции личности к эффективному освоению и преобразованию внешней действительности, что на психомоторном уровне выражается в более высокой готовности выполнять напряженную работу, испытывая от этого сильное и стабильное удовольствие. Этот компонент личности отражает смелость, дерзость, азартность, склонность к риску, невосприимчивость к «превратностям судьбы», агрессивность в борьбе.

Другим значимым фактором является стремление быть первым, стремление подчинять, отстаивать свою точку зрения. Это свойство личности обязательно присутствует в структуре личности выдающихся спортсменов.

Наличие черт лидерства побуждает спортсмена проявлять волевые усилия даже в условиях тренировки, если кто-то из партнеров или соперников выполняет аналогичную работу лучше.

Большое влияние на готовность к максимальной мобилизации оказывает волевой самоконтроль. Это способность к сильному контролю своих эмоций и поведения. Значимость этого свойства трудно переоценить, так как благодаря сильному самоконтролю в поведении спортсмена преобладает сознательный компонент, подавляющий инстинктивное желание отдохнуть, расслабиться, уйти от боли, сопровождающей тренировку. Отмечено, что волевой самоконтроль у спортсмена начинает играть решающую роль в особо опасных, напряженных или неопределенных ситуациях. Недостаточный волевой самоконтроль – основа низкой работоспособности в напряженных тренировках.

Неожиданные срывы и неудачи в тренировочном процессе после серии успешных тренировок наблюдаются у спортсменов с очень низким самоконтролем.

Готовность к максимальной мобилизации волевых усилий выше при устойчивости к физическому дискомфорту. Это свойство суммарно отражает пониженную восприимчивость жизненных, бытовых, организационных неудобств, способность строить свое поведение на реалистической основе.

В способности к психической саморегуляции наряду с такими свойствами как волевой самоконтроль решающую роль играет эмоциональная уравновешенность. Она отражает устойчивость настроения, собранность, спокойствие, невосприимчивость к длительным стрессовым ситуациям и постоянно действующим раздражителям. Спортсмен, эмоционально уравновешенный, не капризничает, если не удовлетворен организацией тренировочного процесса, не пресыщается однообразными тренировками и, самое главное, в состоянии справиться с раздражением, с собственными эмоциями на фоне возбуждения. Неуравновешенному спортсмену грозит быстрое истощение нервно-психической энергии и, как следствие, снижение результативности в период тренировок и соревнований.

Заметную роль в способности к саморегуляции играет оптимальная тревожность. Здесь возможны две крайности. Спортсмен с высокой тревожностью склонен драматизировать любую ситуацию, у него часто плохое настроение, любые неполадки приводят к пессимистическим прогнозам. В трудных ситуациях спортсмен занимает пассивную позицию в саморегуляции, у него отсутствуют активные, преодолевающие элементы.

В то же время очень низкая тревожность – это безмятежность, самоуверенность, излишняя расслабленность в опасных ситуациях, когда спортсмена застанут врасплох любые неожиданные мелочи. На этом фоне высок уровень спортивного травматизма.

Практика показала, что саморегуляция выше и стабильней при низкой общительности: спортсмен при восприятии ситуации опирается на свои внешние впечатления от нее, он видит то, что чувствует.

При высокой общительности спортсмен чаще не способен сознательно управлять своим поведением. Такой спортсмен видит то, что видит, воспринимает только действительные свойства ситуации в данный момент и постоянно

нуждается в подкреплении через неуправляемое общение. Ситуация осложняется, если рядом оказываются еще 1-2 общительных спортсмена. Отсюда вывод – общение в зале возможно только после тренировки, но не во время.

Эти факторы заметно сказываются на способности к саморегуляции, но их влияние еще более усиливается и делается стабильным, если устойчивость выражена в ситуациях с повышенной ответственностью. Этот фактор личности определяет ее решительность и способность быстро принять решение в экстремальной ситуации. Причем не только принять решение, но и осуществить его, даже если оно неверное.

В этом случае можно проанализировать ошибку и исправить ее. Хуже, если спортсмен занимает агрессивную позицию. Существует тесная связь между успешностью в соревновательной деятельности и стабильным психическим состоянием на протяжении всей подготовки к главным соревнованиям.

Большая часть из названных особенностей поддается коррекции в процессе общей и специальной психологической подготовки спортсмена.

Выводы. Среди психологических свойств личности наибольший вклад в готовность к максимальной мобилизации вносят такие свойства личности как: психическая активность, лидерство, волевой самоконтроль, эмоциональная уравновешенность, оптимальная тревожность.

#### **Список литературы:**

1. Кулиненко О.С. Технология атлетизма // Советы спортивного врача. – Самара, 2002. – С. 270.
2. Сопов В.Ф. Система психологического обеспечения подготовки российских спортсменов к олимпийским играм – тенденции развития спорта высших достижений и стратегия подготовки высококвалифицированных спортсменов в 1997-2000 // Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – М., 1997. – С. 340-343.

## **ХАРАКТЕРИСТИКА СКОРОСТНО-СИЛОВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ ИГРОКОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ КЛАССИЧЕСКИМ ФУТБОЛОМ И МИНИ-ФУТБОЛОМ**

**© Харламов А.А.\***

Тюменский государственный архитектурно-строительный университет,  
г. Тюмень

Данная статья посвящена репрезентации скоростно-силовых способностей квалифицированных игроков, занимающихся классическим футболом и мини-футболом.

---

\* Старший преподаватель кафедры Гуманитарных дисциплин.

Успех в конкретном виде спорта обусловлен определенным соотношением в развитии таких физических качеств как сила, быстрота, выносливость, ловкость, гибкость. С развитием теории спортивной тренировки стали появляться новые интегральные физические качества: моторная ловкость, скоростная выносливость, взрывная сила [2]. Особый интерес для исследователей всегда представляла мышечная сила. Проявление ее в спортивных движениях весьма многообразно. В большинстве видов спорта ведущая роль принадлежит не абсолютному значению силы, а распределению ее во времени.

Цель статьи заключается в определении скоростно-силовых способностей квалифицированных игроков в футбол и мини-футбол.

Исследуемая тема считается актуальной, поскольку проявление скоростно-силовых качеств у футболистов зависит от способности к реализации имеющихся в наличии силовых и скоростных возможностей в конкретном двигательном навыке, способности к проявлению мышечной силы в течение небольшого промежутка времени при сохранении оптимальной амплитуды движения. Изыскание новых путей и подбор эффективных средств и методов развития скоростно-силовых способностей у футболистов различных направлений представляется весьма актуальной задачей.

Исследователи, изучающие «градиент силы», такие как В.П. Губа [1], В.Г. Никитушкин [3], анализируют скорость достижения максимального значения силы, половины этого значения, обращают внимание на начальный участок кривой, выделяя при этом участки «стартовой силы», «взрывной силы». В работах указанных авторов подчеркивается зависимость спортивного результата от этих составляющих. Мы, кроме этого, обратили внимание на скорость расслабления мышц.

Измерения проводились непосредственно на учебно-тренировочном занятии, после десятиминутной разминки. Положение испытуемого было – основная стойка, угол между динамометром и звеном тела –  $90^\circ$ . Во всех измерениях спортсмену давалась установка развить наибольшую силу в кратчайший промежуток времени и быстро расслабить мышцы.

По полученным графикам определялись следующие показатели:

- $F$  – максимальное значение силы, проявленной при установке на быстрое сокращение мышц;
- $t$  – время, в течение которого сила мышц увеличилась до максимального значения;
- $t_{1/2}$  – время достижения половины максимального усилия;
- $G$  – «градиент» силы, то есть скорость нарастания силы в динамическом режиме, который определялся по графику развития силы, как отношение максимальной динамической силы ко времени ее увеличения;
- $R$  – скорость расслабления мышц.

Статистический анализ цифрового материала показал высокую вариативность скорости достижения максимума силы и скорости расслабления.

Если для значений силы коэффициент вариации составлял 5-7 % для разных групп мышц, то для скорости нарастания силы он равнялся 15-20 %, а для скорости расслабления – 25-30 %.

Значения силы, времени ее достижения и скорости – величины, в целом взаимозависимые по определению, однако характер статистической взаимосвязи между ними неоднозначен. Поэтому исследуемые характеристики были включены в корреляционный и факторный анализ.

В ходе анализа были выявлены особенности в компонентной структуре скоростно-силовых характеристик. Так, существует тенденция к более высоким значениям максимальной силы мышц у студентов, занимающихся классическим футболом. У них зарегистрированы более высокие значения абсолютной мышечной силы, проявляемой при сгибании и разгибании бедра и голени, хотя различия статистически не существенны.

Временные характеристики силовых показателей, напротив, выше у студентов, занимающихся мини-футболом. У них существенно меньше время достижения максимального усилия при разгибании голени. Более выражены различия в значении времени достижения половины максимума усилия, они достоверны при выполнении всех изучаемых движений.

Скорость нарастания силы (градиент силы) зависит как от абсолютной силы мышц, проявляемой в движении, так и от времени ее нарастания. Поэтому в некоторых движениях наблюдалось нивелирование большего значения силы у студентов, занимающихся футболом, и меньшего времени ее достижения – у занимающихся мини-футболом. Существенных различий в величине градиента силы не обнаружено.

Меньшее время развития усилия и быстрое расслабление характеризует способность нервно-мышечной системы нападающих к мобилизации функционального потенциала для достижения высоких показателей силы в максимально короткое время. Решающее влияние эти способности оказывают на результаты в беге, способность к быстрому стартовому ускорению, виртуозное владение техническими приемами.

Скорость произвольного расслабления у студентов, занимающихся мини-футболом, выше, чем у игроков классического футбола, причем различия существенны при выполнении разгибания бедра, сгибания и разгибания голени.

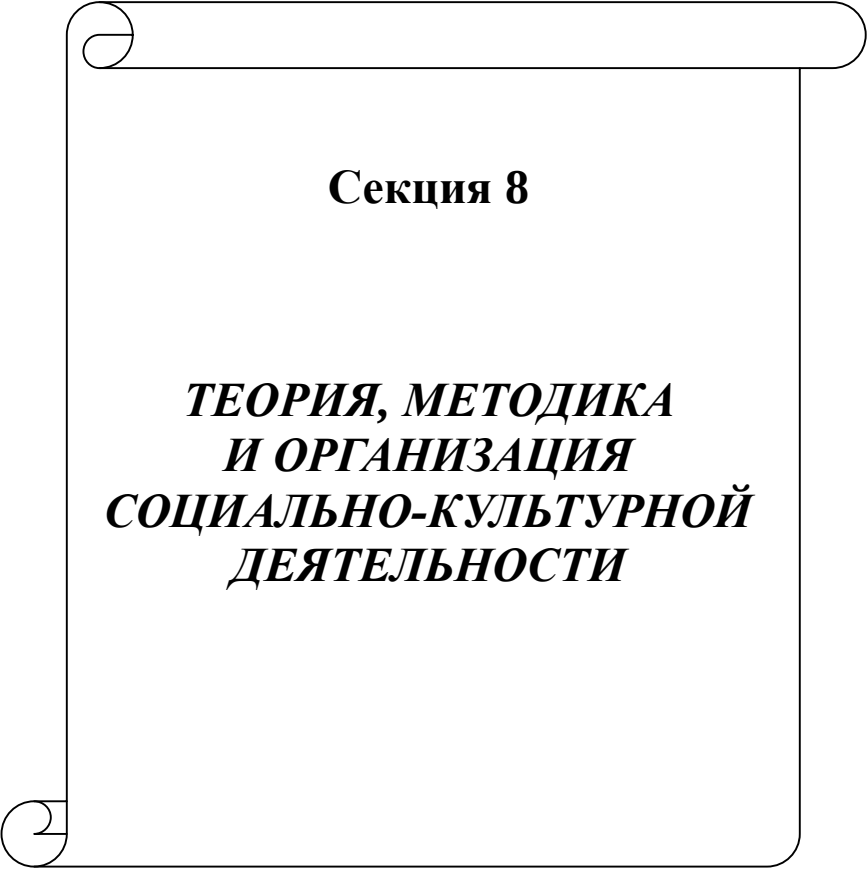
Таким образом, проведенные нами исследования совпадают с большим количеством научных данных, показывающих, что на этапе спортивного совершенствования уровень функционального развития футболистов, занимающихся классическим футболом и мини-футболом, имеет свои особенности, сформированные как в результате спортивной селекции, так и под воздействием определенного тренировочного режима.

Результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют, что силовые качества у студентов, занимающихся классическим футболом и ми-

ни-футболом, следует дифференцировать в зависимости от величины проявлений силы в двигательных действиях, предъявляющих различные требования к игровой деятельности спортсмена.

**Список литературы:**

1. Губа В.П., Шестаков М.П., Бубнов Н.В., Борисенков М.П. Измерения и вычисления в спортивно-педагогической практике. – М.: СпортАкадемПресс, 2002. – 216 с.
2. Дорохов Р.Н., Губа В.П., Петрухин В.Г. Методика раннего отбора и ориентации в спорте: учеб. пособ. – Смоленск, 1994. – 80 с.
3. Никитушкин В.Г., Губа В.П. Методы отбора в игровые виды спорта. – М.: ИКА, 1998. – 288 с.

A decorative border resembling a scroll, with a horizontal bar at the top and vertical lines on the sides. The top-left and bottom-left corners feature circular scroll-like details.

## **Секция 8**

# ***ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ***

# **СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ КОМПЕНСИРУЮЩЕГО ВИДА В КОНТЕКСТЕ ЛИЧНОСТНОГО ФОРМИРОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

**© Ключева А.Е.\***

Детский сад «Елочка», г. Надым

Статья раскрывает особенности социально-культурной деятельности дошкольного образовательного учреждения (ДООУ) компенсирующего вида, направленной на социальную абилитацию детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях активизации партнерства с учреждениями и организациями города; описывает принципы, определяющие цели и содержание социально-культурной деятельности ДООУ.

На современном этапе развития общества проблема охраны и укрепления социального здоровья детей – одна из наиболее актуальных. В последние годы в нашей стране стало более заметным стремление к изменению сложившейся ситуации с подготовкой детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, к полноценной жизни в обществе. На государственном уровне приняты соответствующие законодательные акты: Федеральный закон «О социальной защите инвалидов», Национальная Доктрина образования в Российской Федерации до 2025 г., Федеральная программа «Культура и инвалиды», федеральная комплексная программа «Социальная поддержка инвалидов» и др. В стране складывается система нового вида специализированных учреждений: абилитационных и реабилитационных центров, позволяющих комплексно решать многие проблемы в этом направлении. Основная задача этих учреждений – создание возможностей для наращивания социально-культурного потенциала, обеспечивающего подготовку таких детей к полноценной жизни в обществе. Проблема разработки условий социально-культурной абилитации детей с ограниченными возможностями здоровья важна, потому что развитие такого ребенка протекает в контексте особых жизненных обстоятельств, которые не всегда оптимальны. Процесс личностного формирования ребенкаотягощен неблагоприятными факторами биологического, социального, психологического и педагогического происхождения, острота которых непосредственно определяет глубину несформированности необходимых социально-культурных качеств его личности. Поэтому такой ребенок нуждается в специально организованной педагогической помощи, отсутствие или несвоевременное осуществление которой приводит к необратимым послед-

---

\* Заместитель заведующего по учебно-воспитательной работе.

ствиям. Одной из важных задач ДООУ остается использование средств социально-культурного воспитания, что связано с разработкой и внедрением эффективных технологий, при которых ребенок способен познать мир в тех формах деятельности, которые ему близки, доступны и способствуют продвижению в развитии. Особое значение в данном случае приобретает механизм социального партнёрства, который выстраивается в логике обеспечения институционального сотрудничества, непосредственно заинтересованного сделать вклад в становление полноценного гражданского общества. Консолидация общественности ориентирована на стимулирование социального партнёрства на основе расширения доли участия вовлечённых в образовательный процесс ДООУ субъектов путём достижения баланса интересов каждой из сторон с привлечением дополнительных ресурсов развития.

Центральная идея социально-культурной деятельности ДООУ компенсирующего вида – развитие социальной компетенции дошкольников с ограниченными возможностями здоровья и формирование здорового, адекватного поведения их в обществе.

Указанная идея предполагает решение следующих задач:

- создание оптимальных условий, обеспечивающих охрану и укрепление физического и психического здоровья детей, формирование у ребенка представлений о здоровом образе жизни;
- исследование социального, психомоторного, эмоционального развития ребенка;
- изменение пространственно-предметной среды ДООУ, организация ее как модели социокультурной жизни общества, обеспечивающей развитие и саморазвитие социальных качеств личности ребенка;
- обеспечение нового подхода к организационно-управленческой деятельности дошкольного учреждения на основе интеграции деятельности специалистов детского сада;
- создание условий для профессионально-творческого роста и проявления социальной активности педагогов в ДООУ;
- организация совместной деятельности с социальными партнерами.

Создание единого пространства функционирования субъектов образовательного процесса на основе сотрудничества обеспечивает:

- развитие социально значимых качеств личности;
- успешность социально-культурной реабилитации;
- частичную компенсацию нарушений познавательной и речевой деятельности.

Для успешной реабилитации ребенка и оптимизации воспитательно-образовательного процесса необходимо *соблюдение следующих правил*:

- создание необходимых условий для саморазвития, самоактуализации внутренних движущих сил, способностей и талантов ребенка от 2 до 7 лет;

- создание ситуации успеха;
- активизация интереса к познанию;
- формирование ценностных ориентаций у ребенка на образцах позитивного социального поведения человека и нормах поведения, сложившихся в обществе;
- реализация индивидуальных потребностей, соотнесение их с социальными и общекультурными нормами.

Миссия ДООУ, в данном случае, заключается в реализации права каждого ребенка на качественное и доступное образование, обеспечивающее равные стартовые условия для полноценного физического и психического развития детей, как основы их успешной социально-культурной абилитации.

Принципы, определяющие цели и содержание социально-культурной деятельности ДООУ:

1. принцип приоритета общечеловеческих ценностей, ставящий на первое место здоровье и жизнь ребенка, свободное творческое развитие личности, необходимость воспитания личного достоинства, гражданственности;
2. принцип гуманизации педагогического процесса – через последовательную реализацию личностно-ориентированного подхода к организации учебно-воспитательного процесса, признание самоценности личности, создание условий для ее гармоничного саморазвития, для реализации ее внутренней и внешней свободы, предоставление возможностей для реализации каждым ребенком индивидуального и возрастного потенциала;
3. принцип человекообразности, предполагающий учет природосообразности (возрастные, психологические, типологические, индивидуальные особенности и возможности детей) и культуросообразности (соответствие элементов образования модели социокультурного опыта в логике глобального, национального, регионального компонентов) в развитии дошкольников;
4. принцип личностной ориентации, создание атмосферы педагогического оптимизма, ориентация на успех и мотивацию успешности, самообразования и самовоспитания педагогов;
5. деятельно-рефлексивный принцип, направленный на развитие культуры рефлексии ребенка в различных проблемных ситуациях, на анализ собственных действий и поведения, установление связей и причин;
6. принцип сотрудничества с семьей и представителями социума через привлечение их как единомышленников к совместной деятельности.

Таким образом, между ДООУ и социально-культурными организациями формируется система отношений, при которой социальные партнёры станут не просто потребителями «продукции» образовательного учреждения, но и смогут выступать дополнительным источником его финансового благополучия, возрождая традиции благотворительности. При этом если роль

коммерческих организаций предусматривает главным образом возможность финансирования, выражающуюся в благотворительных пожертвованиях, то широкий социум формирует и организует уникальный ресурс: социальные инициативы граждан.

Успех в деле формирования социального партнёрства, а значит повышения качества образования, напрямую зависит от самих образовательных учреждений, от инициативы и энергии их руководителей, от понимания ими всей важности этого вопроса и способности вовлечь в него всех своих потенциальных партнеров – на рынке образовательных услуг.

#### **Список литературы:**

1. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. – М.: Владос, 2004. – 368 с.
2. Будякина М.П., Русалинова А.А. Некоторые аспекты социально-психической адаптации. – Л.: Наука, 1989. – 189 с.
3. Коробейников И.А. Нарушения развития и социальная адаптация. – М ПЕРСЭ, 2002. – 192 с.
4. Синцова Л.К. Социализация и адаптация // Синцова Л.К. Социальная адаптация и вопросы нравственного воспитания личности. – Барнаул: ПИД, 1984. – С. 12-27.
5. Социальная работа с инвалидами. Настольная книга специалиста / Под ред. Е.И. Холостовой, А.И. Осадчих. – М.: Ин-т соц. работы, 1996. – 87 с.
6. Социальная реабилитация детей в условиях разных образовательных учреждений Спецкурсы по социальной педагогике. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 1998. – 199 с.

## **РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММЫ ПО СОЗДАНИЮ ОБЛАСТНОГО ДУХОВНО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ЦЕНТРА «АРСКОЕ» КАК ОДИН ИЗ ПУТЕЙ ВЫХОДА ИЗ ДУХОВНО-НАВРСТВЕННОГО КРИЗИСА ОБЩЕСТВА (ОПЫТ РАБОТЫ ПО СОЗДАНИЮ ОБЛАСТНОГО ДУХОВНО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ЦЕНТРА В УЛЬЯНОВСКОЙ ОБЛАСТИ)**

**© Шмакова Е.В.\***

Ульяновский государственный университет, г.Ульяновск

Сейчас всем или почти всем понятно, что выход из духовно-нравственного кризиса, влияющего в том числе на экономический кризис, воз-

---

\* Аспирант кафедры Педагогика профессионального образования и социальной деятельности, помощник руководителя областного духовно-патриотического Центра с. Арское.

можен путем оздоровления духовно-нравственной составляющей общества. А это соответственно приведет к выходу из-под влияния многих общественных недугов: коррупции, всеобщего безразличия к происходящему, ослабления и разрушения в хозяйственных сферах деятельности, обороне государства. В решении всех названных проблем необходим комплекс усилий государственных и общественных структур, церкви, влиятельных личностей. Выход из духовно-нравственного кризиса путем усилий всех вышеперечисленных сторон попытались найти в Ульяновской области с помощью создания областного духовно-патриотического Центра «Арское» г. Ульяновска на базе Арского храмового комплекса.

Обращение государства и системы образования к идее духовно-нравственного воспитания как основного условия возрождения современного российского общества и человека не случайно. Нравственная деградация, прагматизм, утрата смысла жизни и культ потребления, подростковая наркомания и алкоголизм – вот те характеристики состояния современного общества и человека, которые свидетельствуют о духовном кризисе общества и утрате духовного здоровья личности.

С одной стороны, духовный кризис – глобальное явление, которое связывают с преобладающим характером цивилизационного развития человечества. Современное постиндустриальное общество, ориентированное на максимальное потребление материальных благ и преобразование окружающего мира для более полного их удовлетворения, породило особый тип технократической личности – «кибернетического человека» (Э. Фромм), интеллектуально развитого и технически образованного, но неспособного к подлинно человеческим отношениям и духовно отчужденного от мира природы и человеческой культуры. Последствия данного явления отчетливо проявляются в системе социальных, межличностных отношений, в экологическом кризисе, который является ярким показателем духовной ограниченности современного технократа, зачастую лишенного чувства ответственности и осознания своего человеческого долга перед окружающим миром [1, с. 42].

С другой стороны, духовный кризис, характеризующийся бездуховностью и безнравственностью – явление отечественное, которое особенно стало явным, начиная с 90-х гг. XX в. Это связано не только с реалиями социальной жизни, но прежде всего с утратой прежних основ и ценностей воспитания, порожденной долгими годами идеологической неопределенности и аксиологическим кризисом [цит.: 3, с. 23].

В современных социально-экономических условиях решать задачу духовно-нравственного воспитания нелегко. В Ульяновской области назрела необходимость в формировании и укреплении системы взаимодействия различных структур в деле духовно-патриотического и духовно-нравст-

венного воспитания жителей региона. С этой целью в январе 2010 г. было принято решение о создании на базе Арского храмового комплекса города Ульяновска областного Центра по духовно-патриотическому воспитанию. Основная цель создания Центра: формирование и развитие региональной системы духовно-патриотического и духовно-нравственного воспитания населения Ульяновской области.

К решению задачи создания Центра были привлечены активные структуры, которые на своем уровне прямо или косвенно уже занимаются вопросами духовно-нравственного воспитания: Правительство Ульяновской области, Арский храмовый комплекс, Засвияжская администрация, Законодательное Собрание Ульяновской области, Министерство образования области, Министерство культуры и архивного дела, Департамент массовых коммуникаций, Департамент социальной защиты населения, ведущие университеты города Ульяновска – педагогический и Ульяновский государственный университет, детские дома и школы-интернаты Ульяновской области, Центральная городская библиотечная система, представители общественных союзов – Союза архитекторов, Союза армян, Союза казаков.

В ходе проведения ряда совещаний был составлен план совместных мероприятий Правительства Ульяновской области с приходом Арских храмов, определены направления работы, составлены планы работы по каждому из этих направлений и назначены ответственные за выполнение.

Были выделены следующие направления работы:

1. создание историко-мемориальной зоны – «жемчужины» земли Симбирской;
2. работа с семьей;
3. социальное сопровождение воспитанников и выпускников детских домов;
4. молодежное движение;
5. организация и проведение лагерей;
6. развитие массового спортивного движения;
7. туризм и паломничество;
8. казачество.

На сегодняшний день почти по каждому из этих направлений уже реализован ряд запланированных мероприятий.

1. По созданию историко-мемориальной зоны: специалистами «Симбирскпроект» разработан детальный проект по строительству засечной черты, разработан план работ по строительству;

2. По работе с семьями:

- совместно с руководителем областного семейного совета Ольгой Желтовой составлен план работы на год;
- организованы и проведены мастер-классы и экскурсии на территорию храмового комплекса;

- по месту жительства организованы клубы многодетных и молодых семей – всего 97 клубов;
  - в июле 2010 г. проведен областной туристический слет многодетных и молодых семей;
3. По работе с детскими домами:
- воспитанники детских домов и школ-интернатов выезжают на субботники в Арское, где не только работают, но и отдыхают, смотрят фильмы духовно-патриотического содержания;
  - выпускники детских домов, а сейчас студенты профессиональных училищ проходят практику на территории Арского храмового комплекса;
  - выпущены в свет два методических пособия: «Особенности духовно-нравственного воспитания в детских домах и школах-интернатах» и «Духовно-нравственное воспитание молодежи Ульяновской области»;
  - составлен план летних лагерей труда и отдыха на базе Арского для воспитанников детских домов и школ-интернатов на 2011 г.;
4. По летним лагерям:
- разработан план работ спортивных, оздоровительных, трудовых, международных летних лагерей на базе Арского и на других территориях, курируемых храмовым комплексом;
  - ведется подготовка материально-технической базы (закупка спортивного инвентаря с помощью благотворителей и заинтересованных людей).
5. По молодежному движению: на 90 % реализована программа «От Пасхи до Троицы», в которой задействовано более 80 тыс. школьников и студентов Ульяновской области. На данный момент проведены такие мероприятия как:
- акция «Подпиши пасхальную открытку» (во все учебные заведения Ульяновской области через Министерство образования были распределены Пасхальные открытки с методическим материалом к ним. Учащиеся подписывали открытки и дарили родным, друзьям, а также эти открытки были направлены в хосписы, тюрьмы);
  - акция «Веточка вербы» (по берегу реки Сельдь у Арского храмового комплекса школьниками со всей области были высажены веточки вербы);
  - акция «Вестник добра» (в акции приняло участие более трех тысяч школьников. В различных техниках они изготовили птичек, к которым прикрепили письма – послания стране, Президенту, Губернатору, своей малой Родине, родным и близким);
  - областная научно-практическая конференция «История семьи в истории Отечества».
- Совместно с Департаментом образования ведется подготовка к областному фестивалю «День славянской письменности и культуры», который состоится 28 мая на базе Арского храмового комплекса.

Цель фестиваля: воспитание патриотизма, чувства любви и уважения к прошлому своего Отечества.

Задачи:

1. возродить национальное и духовное самосознание;
2. воспитать достойного гражданина и патриота России;
3. пробудить интерес к изучению жизни и деяний святых равноапостольных Кирилла и Мефодия;
4. развивать творческие способности школьников, создавать условия для умственного и физического совершенствования детей, воспитания у них волевых качеств.

*Программа проведения праздника:*

Заезд участников и регистрация – 9.00-9.50.

Открытие праздника (Молебен, официальная часть, театральное представление) – 10.00-10.30.

Основная часть (путешествие по слободам праздника – 10.30-12.50:

- родная слобода (рассказ о русском языке, общение на церковно-славянском языке);
- добрая слобода (основы православной культуры);
- плясовая слобода (разучивание танца);
- братская слобода (представление традиционных костюмов, блюд братских народов: русских, украинцев и белорусов);
- игровая слобода (разучивание русских народных игр);
- песенная слобода;

Обед (полевая кухня) – 13.00-13.30.

Закрытие праздника (концерт, общий хоровод) – 13.30-14.00.

Общий сбор (церемония награждения участников и закрытия праздника).

Отъезд участников праздника – 14.00.

6. По туризму и паломничеству:

- достигнуты договоренности с паломническими центрами Самары, Тольятти, Оренбурга, Уральска о паломнических поездках в Арское и организации специальных программ пребывания на территории комплекса.

7. По работе с казачеством на сегодняшний день достигнута договоренность по участию ансамбля «Звонница» в мероприятиях, проводимых духовно-патриотическим Центром, а также по участию казаков во всех проводимых мероприятиях: организация патрулей, показательных выступлений.

Таким образом, на сегодняшний день проведена определенная работа по формированию структуры областного духовно-патриотического Центра, составлены планы работ, намечены ближние и дальние перспективы развития. Но открытым остается вопрос о юридическом статусе организации. Сейчас рассматриваются возможные варианты. На наш взгляд, для более эффективной работы Центра необходимо ускорить этот процесс.

Дальнейшая работа в вышеобозначенных направлениях приведет к решению главной на сегодняшний день задачи: повышению уровня духовно-нравственного и патриотического воспитания населения Ульяновской области, а соответственно улучшению уровня жизни, искоренению негативных последствий антисоциальных явлений. Также в ходе реализации Программы мы ожидаем следующие результаты:

- объединение общества на основе духовности, нравственности и патриотизма;
- повышение уровня духовно-нравственного и патриотического воспитания детей и молодежи, а соответственно, воспитание нового поколения здоровых, активных и ответственных жителей Ульяновской области;
- создание на территории Ульяновской области историко-архитектурной жемчужины Симбирска и Поволжья;
- укрепление духовного, душевного и физического здоровья жителей Ульяновской области;
- воспитание любви к труду;
- возрождение массового спорта, основанного на духовно-нравственных принципах.

#### **Список литературы:**

1. Каган М.С. Философия культуры. – СПб.: Петрополис, 1996. – 416 с.
2. Лихачев А. Духовно-нравственная жизнь в категориях психологии // Московский психотерапевтический журнал. – 2005. – № 3. – С. 20-50.
3. Никитина Н.Н., Балашова В.Г., Новичкова Н.М. Социально-педагогические основы ценностного самоопределения в ранней юности: методич. пособие. – Ульяновск: УлГПУ, 2006. – 273 с.
4. Петракова Т.И. Ценностный потенциал базового образования в духовно-нравственном воспитании учащихся: монография. – М.: OIMRU, 2000 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.oim.ru](http://www.oim.ru).
5. Соловцова И.А. Законы духовной жизни человека как основа духовно-го воспитания / Под ред. Н.М. Боротко. – Волгоград: ОПТИМ, 2006. – С. 5-10.

## **НЕИЗВЕСТНЫЕ СТРАНИЦЫ РУССКОЙ МУЗЫКИ**

**© Щербаков В.Ф.\***

Государственный музыкально-педагогический институт  
им. М.М. Ипполитова-Иванова, г. Москва

Статья посвящена неизвестным страницам творчества Д.Б. Кабалевского. В архиве дочери композитора М.Д. Кабалевской хранится ряд

---

\* Доцент кафедры Ансамбля, Лауреат Международных конкурсов.

сочинений, представляющих значительный интерес как для современного исследователя, так и для слушателя. На примере Прелюдий для фортепиано ор. 1 автор статьи предлагает глубокий анализ творческого почерка композитора, ярко проявившегося уже в его ранних сочинениях.

В архиве дочери выдающегося композитора, пианиста, дирижера, педагога-просветителя и общественного деятеля Д.Б. Кабалева Марины Дмитриевны Кабалевской хранятся его сочинения раннего периода, которые представляют значительный интерес не только для исследователя, но и для широкой публики. Начавший профессиональное обучение музыке в 14 лет Кабалевский к 20-ти годам уже зрелый музыкант. Убедительным доказательством этому являются его ранние сочинения.

Три прелюдии соч. 1 Дмитрий Кабалевский написал в период с октября (первая прелюдия) до декабря (вторая и третья) 1925 г. Этот официально первый опус композитор поставил после множества доопусных сочинений в которые входили: сонаты для фортепиано, камерная соната для скрипки и фортепиано, соната для виолончели и фортепиано, фортепианный концерт, романсы для голоса и фортепиано, целый ряд фортепианных миниатюр. Несомненно этот опус явился своего рода итогом творческого периода с 1922-1925 гг. – времени учебы в музыкальном техникуме имени А. Скрябина. Имя А. Скрябина было знакомым для интеллигенции 10-20-х гг., для московской публики Скрябин был кумиром. Преждевременная и скоропостижная смерть в 1915 г. дала толчок к восприятию Скрябина как поэта-мученика, а Скрябин несомненно, был в глазах интеллигенции поэтом музыки, ушедшим на излете, недосказавшим самое главное, самое важное.

Настоящее знакомство Кабалева с творчеством Скрябина начинается как раз с 1922 г., и если мы рассмотрим сочинения 18-20-летнего Дмитрия начиная с 1922 г., мы обнаруживаем явное влияние Скрябина – скрябинские гармонии, мелодику, ритмику. Формы и названия пьес, иногда на французском (известно что значил французский язык и французская культура для Скрябина), типично скрябинские жанры – поэмы, ноктюрны, прелюдии, сонаты – они на первый взгляд отличаются особенной «скрябинской температурой» и нервной изломанностью.

Однако при более пристальном рассмотрении, понимаешь, что формальные признаки налицо, а философия творчества совсем иная. Так излюбленная скрябиным триада – борьба – томление – *languido* – полет – у Кабалева выглядит скорее как протест-элегия-борьба. Нам представляется, что это значительно более суровая и огрубленная манера, скорее приближенная к Н. Мясковскому или Ф. Пуленку. При всех чертах сходства важнейший скрябинский мистический элемент у Кабалева практически отсутствует, мы находим вместо парящей хрупкости элегическую, почвенническую, рахманиновского толка прозрачность, вместо излома мелодии,

строгую линию – вместо благоухающей, предельно сгущенной скрябинской атмосферы, явно ощущаемое тяготение к конструктивизму.

Рукописный автограф прелюдий ор. 1 представляет из себя 5 листов или 9 страниц формата около А3 написанных рукой Д. Кабалевского с характерной полной подписью Д. Кабалевский на титульной странице. Название написано на французском языке: 3 preludes. Pour piano op 1. Стоит дата 1925 г., Москва. В конце каждой прелюдии тщательно выписанная дата окончания: 22 октября 1925 г. Москва (прелюдия № 1), 19 декабря 1925 г., Москва (прелюдия № 2), 18 декабря 1925 г., Москва (прелюдия № 3). Весьма интересна последняя страница рукописи, где мы находим программу и дату концерта 18/V 1923 г. «Концерт с участием лучших исполнительских сил» (кавычки В.Щ). Кабалевский в это время параллельно с учебой работал в Музыкальном техникуме имени А. Скрябина.

Обращает на себя программа с участием Неждановой (Ипполитов-Иванов «Три прованские песни», Римский-Корсаков «В царстве...», Чайковский «Нам звезды кроткие сияли», Страшная минута»). Интересно, что с момента написания этой программы и окончанием прелюдий ор. 1 полтора года, можно представить себе бережливость молодого автора по отношению к нотной бумаге. Прелюдии ор. 1 на первый взгляд продолжают скрябинскую линию, особенно в первой и второй характер и образы созвучны образам 10-20-х опусов Скрябина. В прелюдии № 1 *gis-moll*, *espressivo*) мы находим излюбленные Скрябиным тональности *gis-moll* – основная тональность прелюдии (сравним с *gis-moll* прелюдией опус 11 *gis-moll* сонатой-фантазией Скрябина, отклонение в духе Скрябина через минорную III ступень в VII ступень *fis-moll* в середине, возвращение в репризу через сопоставление *f-moll* и *fis-moll*, затем трехтактовый доминантовый органнй пункт *dis* на который накладывается септаккорд VI. Обратим внимание на типично скрябинскую бездоминантовую каденцию в конце прелюдии. Септаккорды используются часто с секстой, пониженной квинтой, в квартовом расположении. Многочисленные эллиптические обороты и проходящие звуки создают иллюзию скольжения, брожения. неустойчивости, «беспочвенности» (Л. Шестов).

Мелодика прелюдии изломанная, преимущественно построенная на восходящих трех-четырёх-звучных мотивах *impetuoso* и *accelerando* с последующим *languido*-томлением и *ritardando*. В середине характер *Roco agitato* создают двузвучные восходящие, разделенные паузами мотивы, что выражается в еще более прерывистом, спазматическом дыхании и соответствующей фразировке, что приводит к трехтактовому скандированию с заключительным предельно острым полутонем в мелодии перед репризой. Динамика прелюдии преимущественно *piano*, *piu piano* с взрывным *fortissimo* на гранях формы. Вообще форма отчеканенная, с подчеркнутой квадратностью начальных предложений и ее усечением перед средним

разделом – семь тактов вместо восьми и пять вместо шести перед репризой. Весьма характерен своеобразный подчеркнутый и как-будто вздыбленный музыкальный росчерк автора в последнем такте, эти росчерки мы найдем как в ранних (доопусная соната для скрипки и фортепиано), так и поздних сочинениях (например в сонатах Шекспира для баса и фортепиано). Как нам представляется здесь налицо параллель с музыкальными росчерками Ф. Пуленка (к тому же современника Кабалевского).

Прелюдия № 2 *h-moll, andante mesto* представляет из себя период из 28 тактов с элементами трехчастности, где основная тональность *h-moll* наступает только в заключительном аккорде. Эта прелюдия своего рода закливание с хроматической нисходящей формулой (в чем-то вызывающей ассоциации с первыми тактами девятой сонаты Скрябина). Идея траурного, монотонного шествия здесь налицо. Отчетливо влияние скрябинского мистического начала, но с настроением сломленности, трагической усталости. Весьма интересно начало: квинтсекст DDVII на басу *gis* – арка от предыдущей прелюдии, к тому же в динамике *pp*, как эхо заключающего первую прелюдию FF. Гармонически прелюдия построена на скольжении малых с уменьшенной квинтой септаккордов с уходом и возвращением к *gis* в тактах 1-4, 19-22, к *dis* в тактах 5-6, 23-24, к трезвучию *B-dur*, которое не воспринимается как консонанс среди множества септаккордов в тактах 9, 13.

В этой прелюдии применен тот же прием, что и в первой, в отношении органного пункта в зоне золотого сечения (такты 17-18), но на субдоминанте (то есть на ноте «е»). Характерно указание *Maestoso FFF* в зоне кульминации. В последних двух тактах нисхождение в трех верхних голосах сталкивается с октавным восхождением в басу, сопровождаясь авторскими указаниями *ritenuto* и *accel* в предпоследнем такте и достигает кульминационной точки в последнем росчерке плагальной каденции *h-moll*.

Прелюдия № 3 *e-moll, presto tenebroso* как-будто продолжает мистическую скрябинскую линию, однако при всех признаках скрябинского стиля в ней отчетливо проступают черты линейного, где-то подчеркнуто упрощенного, «варварского» стиля *alla Хиндемит, Оннегер*. Прелюдия представляет из себя простую трехчастную репризную форму с кодой. Музыка середины весьма близка второй части скрипичной доопусной сонаты Кабалевского и лирическим темам Скрябина. Следует заметить, что Кабалевский неоднократно упоминал о том, что ему близка скрябинская музыка периода до пятой сонаты (хотя многое в пятой сонате ему тоже весьма близко). Но в крайних разделах прелюдии, на наш взгляд, проступает родство именно с поздними сочинениями Скрябина, в частности с опусом 74.

Интересно дважды пятитактовое неквадратное построение первого предложения, второе предложение длится 21 (!) такт и заканчивается на квинтсекстаккорде доминанты с пониженной квинтой и секстой. Средний раздел продолжает лирическую линию первой и второй прелюдий. Идея

скольжения отчетливо выражена в басу (такты 32-35). Кульминация (такты 41-45) предстает в примечательном для того времени воплощении идеи двуединства борьбы и поражения, с характерным для кульминаций Кабалева *ritenuto pesante*. Основой гармонии в крайних разделах является увеличенное трезвучие, кстати прелюдия начинается с доминанты и тональности ми минор в виде трезвучия ми вообще не найдем. Здесь скорее налицо модальность «in e» хиндемитовского плана.

Идея скольжения, томления доведена до абсурда и предстает в огрубленных, разорванных паузами коротких фразах. Мы можем услышать скрябинскую полетность, только с совершенно другим характером, несущим в себе ощущение придавленности, страшного, непрометеевского сопротивления. В исполнении этих прелюдий, нам представляется важным избегать излишней скрябинской пронзительности, нервозности, экзотичности, а обратить внимание на линейность, длинное дыхание объединяющее короткие фразы, юношескую элегичность, суровость и подчеркнутость кульминаций.

Прелюдииopus 1 не были напечатаны при жизни Кабалева (но были им тщательно сохранены). Возможно ушедшая затем в глубину творчества композитора «скрябинская линия» воспринималась композитором как еще незрелое подражание, а, может быть, это объясняется нежеланием приоткрывать трагическую завесу тех лет. Сейчас эти прелюдии-важный штрих к портрету Кабалева двадцатых годов, который придает последующим сочинениям новую окраску и значение. Прелюдии несомненно «ждали своего часа», смутное десятилетие 1915-1925 г. оказалось созвучным десятилетию 2000-2010 гг.

В заключение следует сказать, что теософическая философия Скрябина скорее всего не была близка Кабалева, но интересно, что в музыкальной стилистике прелюдия № 3 как будто есть продолжение с одной стороны линии «раннего» Скрябина, а, с другой, Скрябинаopus 74. Линия, которая явно присутствует и у Н. Рославца, и у Н. Мясковского (3 фортепианная соната), скрыто у С. Прокофьева (например в «Мимолетностях»opus 22), хотя он неоднократно подчеркивал свое несходство, отсутствие близости со Скрябиным. Эта линия наблюдается и у Д. Шостаковича (например в его «Фантастических танцах»opus 1 или «Афоризмах»opus 13), далее у А. Шнитке, Э. Денисова во второй половине XX века. Что несомненно роднит музыку Скрябина с музыкой Кабалева периода 1922-1925 гг., то это тревожная, смятенная атмосфера, действительно сходная с состоянием общества того времени. В прелюдияхopus 1 молодой Кабалева как будто учится на материале скрябинской музыки, ощущая мощный импульс к созданию уже «другой музыки».

Прелюдииopus 1 открывают сущностные черты его личности – глубину и остроту творческого восприятия, особый взгляд на мир, огромную потребность творческого самовыражения, невероятную скорость овладения

всеми секретами мастерства. В них ощущается творческая активность, проявившаяся с первых шагов музыкального творчества, острое ощущение времени, потребность не потерять ни единой минуты жизни, все то, что составляет сущность Кабалевского – труженика и созидателя. Есть люди, для которых жизнь складывается из дней, недель, месяцев, лет. Итогом такой жизни являются иногда недели, иногда дни, а иногда и минуты подлинного созидания. У Дмитрия Борисовича с раннего возраста счет исчислялся даже не минутами, а секундами, каждая из которых была значима, а итогом стали более 100 опусов музыкальных сочинений, около 450 публицистических произведений, значительное количество учеников, сотни и тысячи любителей музыки, приобщенных к ней, благодаря его музыкально-просветительской деятельности.

### **Список литературы:**

1. Грошева Е.Д. Кабалевский. – М., 1956.
2. Данилевич Л. Творчество Д.Б. Кабалевского. – М., 1963.
3. Дмитрий Кабалевский Творческие встречи, очерки, письма. – М., 1974.
4. Материалы из личного архива М.Д. Кабалевской.
5. Пожидаев Г.А. Дмитрий Борисович Кабалевский. – М., 1970.
6. Шостакович Д. Побеждающий время // СМ. – 1964. – № 12.

A decorative border resembling a scroll, with rounded corners and a small circular element at the top left and bottom left.

**Секция 9**

***ПРОБЛЕМА КАЧЕСТВА  
СРЕДНОГО И ВЫСШЕГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ***

# **ДИСТАНЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СФЕРЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**© Чернецова Е.А.\***

Тульский государственный университет, г. Тула

Вопросы повышения качества образования являются в современных условиях для сферы образования наиболее актуальными. Качество подготовки профессионалов – специалистов с высшим образованием, способных решать самые сложные проблемы прогресса во всех сферах науки, техники, технологии и общественной практики, выдвинулась в число первоочередных национальных проблем во всех государствах. Особое место приобретает поиск новых подходов к совершенствованию педагогического образования всех уровней с ориентацией на его качественные аспекты, на удовлетворённость образованием индивида и общества.

Образование в России вслед за другими сферами производства и непроизводственной деятельности всё острее ощущает давление рынка. По этой причине справедливо отмечено, что молодёжь, поступая в тот или иной вуз, будет всё сильнее, чем раньше, учитывать при этом, сможет ли она получить образование, позволяющее быть конкурентноспособным с точки зрения его качества и конъюнктуры рынка.

Качество среднего и высшего педагогического образования – понятие масштабное и многогранное, его изучению в настоящее время посвящено множество трудов. И как показывает международная практика, для эффективной деятельности высшей и средней школы необходимо создание системы контроля качества, основанной на устоявшихся традициях, результатах научных исследований и современного опыта.

Сфера педагогического образования – сложный многоуровневый и многофакторный объект. Круг вопросов и задач, возникающих в связи с такой специфичной сферой деятельности человека как накопление и передача опыта, знаний, умений и навыков (как общих, так и профессиональных), достаточно обширен. Проблема качества образования – одна из центральных в современной образовательной политике и науке, потому что она связана с решением комплекса задач, направленных на развитие личности, ее подготовку к жизни в быстро меняющемся и противоречивом мире, личности с высокими нравственными устремлениями и мотивами к высокопрофессиональному труду [1].

В педагогической теории и деятельности все более осознается, что игнорирование или принижение роли в учебных программах, практике обра-

---

\* Инженер международного отдела Интернет-института.

зовательного процесса какого-либо элемента или вида содержания образования наносит громадный ущерб интересам не только отдельной личности, но и всего общества, прогресс которого напрямую связан с качеством образования.

Многие вопросы качества образования, которые возникают в настоящее время в среднем специальном педагогическом учебном заведении, также как и в других сферах образования, связаны с изменениями в подходах к профессиональной подготовке специалистов в результате востребованности новых качеств профессионала, основанных на умении самоактуализироваться, творить, налаживать эффективные коммуникации.

Однако, существующие модели подготовки учителей, особенно в среднем специальном учебном заведении отражают в основном требуемый уровень знаний и умений, ориентируясь на подготовку специалиста, готового выполнять профессиональные функции в соответствии с принятыми в социуме стандартами и нормами.

В то же время вопросам продуктивности будущей педагогической деятельности напрямую связанным с совокупностью определенных личностных качеств студента, которые формируются и совершенствуются в ходе образовательной деятельности, и, в конечном итоге, закладывают основы высшего качества личности педагога – «профессионального педагогического мастерства», должного внимания не уделяется [1].

Реформирование образования требует подготовки кадров нового типа. На сегодняшний день необходимы профессионалы, обновляющие свои теоретические и практические знания, совершенствующие мастерство, проявляющие творческий подход к работе.

Установим *перечень проблем*, влияющих на качество педагогического образования:

1. *Качество субъекта получения* образовательных услуг (абитуриента, студента, слушателя, аспиранта).

2. *Качество объекта предоставления* образовательных услуг (школы, среднего специального заведения, вуза), в том числе:

- *качество управления* (назначение, цели, принципы, методы, структуры, организация планирования);
- *качество проекта* предоставляемых услуг (структура и содержание программ обучения);
- *качество ресурсного обеспечения* процесса предоставления услуг:
  - *материально-технического* (учебные аудитории и лаборатории, оборудование, расходные материалы);
  - *методического* (учебная литература, пособия, сборники задачи, макеты, тренажеры);
  - *кадрового* (профессорско-преподавательский и вспомогательный персонал);
  - *финансового и т.д.*;

3. *Качество процесса* предоставления образовательных услуг, в том числе:

- *качество организации и реализации применяемых технологий* предоставления образовательных услуг (структура взаимодействия субъектов, форма и содержание образовательных процессов, мотивационные факторы);
- *качество контроля за процессом* предоставления образовательных услуг;
- *качество контроля результатов* предоставления образовательных услуг.

Рассматривая эти проблемы в совокупности, нетрудно заметить что они относятся к той или иной стадии жизненного цикла предоставления любой услуги. Поэтому вопрос о том, что влияет на качество образования, сводится фактически к тому какие из стадий жизненного цикла услуги оказывают влияние на ее качество.

Необходимо скорейшее разрешение противоречий: между увеличивающимся объёмом научной информации и традиционными педагогическими технологиями, не позволяющими обучаемым её своевременно усвоить; между растущими требованиями к профессиональному мастерству работников и недостаточным уровнем их квалификации; между ростом объективной социальной значимости педагогической подготовки и фактической недооценкой педагогического труда со стороны общества. Нужно существенно актуализировать содержание и повысить качество педагогической подготовки с целью подготовки «квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, и компетентного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности на уровне мировых стандартов, готового к профессиональному росту. Ограничение государственным образовательным стандартом времени на теоретическое образование, предполагает совершенствование методик преподавания учебных дисциплин ускоряющих процесс изучения материала и поиск новых технологий организации контроля. Совершенствование содержания образования направлено на развитие у студента способности восприятия новых идей, выработку умений и навыков самостоятельного анализа новой информации, формирование творческой активности будущего дипломированного специалиста, умеющего ставить задачи и организовывать совместную деятельность для их выполнения [2].

Анализ теории и практики педагогического образования показал, что качество подготовки специалистов в вузах не обеспечивает необходимого решения задач модернизации профессионального образования. Это создаёт угрозу научно-технического, экономического, социального и культурного регресса страны. Главной причиной такого несоответствия является

неразвитость механизмов целеобразования и целеусвоения на всех уровнях управления высшей школой, отсутствие чётко заданных и диагностических комплексных конечных целей по качеству профессиональной подготовки специалистов. В существующей вузовской системе подготовки специалистов студенты не знают как конечных, так и промежуточных целей своей учебной деятельности и не могут определить, насколько уровень их подготовки соответствует или не соответствует этим целям, что не способствует формированию у них устойчивой положительной мотивации к получению избранной профессии.

В этих условиях особое место приобретает поиск новых подходов к совершенствованию педагогического образования всех уровней с ориентацией на его качественные аспекты, на удовлетворённость образованием индивида и общества. Одним из таких подходов, является использование дистанционных форм образования. Широкий спектр способов дистанционного обучения позволяет выбирать метод с учётом индивидуальных требований и предпочтений слушателя: индивидуальный ритм обучения, удобное время и место для обучения, прочное усвоение знаний, постоянный контакт с преподавателем, экономия времени и денег. Применение современных подходов к обучению предполагает широкое использование интернет-технологий. Компьютер, подключенный к системе Интернет, позволяет сделать обучение более индивидуальным, приближенным к жизненным условиям. Интернет-институт ТулГУ предлагает слушателям удобную и современную систему обучения. К достоинству интернет образования можно отнести качество предоставляемых услуг, что характеризуется наличием обширной базы знаний, постоянным обновлением учебных программ, полным набором учебных и методических материалов, наличием персонального преподавателя-тьютора.

Несмотря на значительное число исследований проблема эффективного, рационально организованного контроля, обеспечивающего на всех этапах и во всех точках предметной среды оценку качества педагогической подготовки специалистов, является одной из актуальных для современной высшей школы.

Повышения качества педагогического образования возможно достигнуть в процессе использования:

- современных способов организации контрольно-оценочной деятельности;
- самоорганизации и личной вовлечённости образующегося в активную познавательную деятельность;
- специально разработанной измерительной технологии, сочетающей оценочную деятельность преподавателей и самоконтроль учебной деятельности студента;
- структурирования учебного материала как средства контрольно-оценочной деятельности.

Все вышеперечисленное является неотъемлемой частью работы современного учебного заведения, занимающихся обучением студентов с использованием дистанционных образовательных технологий через сеть Интернет.

Вопросом на пути повышения качества педагогического образования является: с помощью каких механизмов можно улучшать, совершенствовать процесс предоставления образовательных услуг? Собственно говоря, этот вопрос и является ключевым во всей проблематике качества образования. Разработка его, привела к первым попыткам в области образования структурировать то, что входит в современный термин «менеджмент качества» применительно именно к образованию:

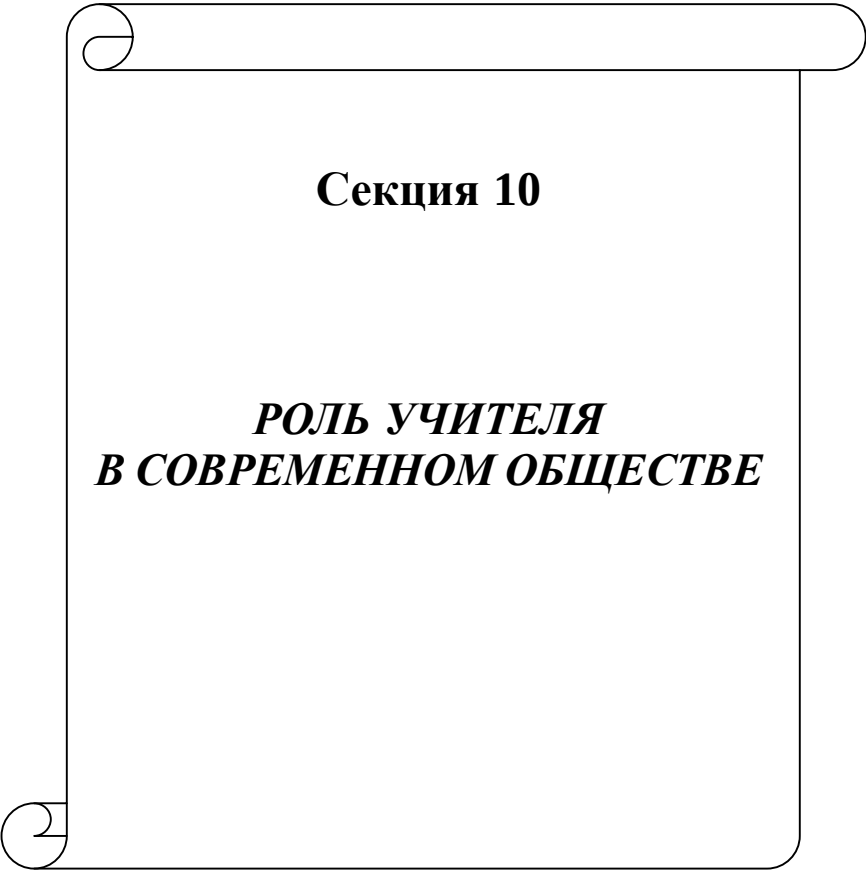
- прогнозирование и планирование деятельности учебных заведений, правильную постановку целей, их субординацию по степени важности;
- рациональную расстановку кадров, распределение обязанностей, установление связей между подсистемами и управление этими связями;
- организацию системы образовательной информации и эффективности ее использования;
- всесторонний контроль, анализ и своевременную корректировку для предупреждения или скорейшей ликвидации недостатков;
- надлежащую квалификацию и опыт менеджеров образовательных учреждений и систему повышения их мастерства.

На рынке уже сформировалось новое представление о качестве образования: «Качество в образовании – это не только результаты учебы, но и система, модель, организация и процедуры, которые гарантируют, что студенты получают комплексное личное и общественное развитие, дающее им возможность удовлетворить свои потребности и позволяющие им внести вклад в прогресс и улучшение общества в целом».

В сложившихся условия успехи в управлении качеством образования в передовых учебных заведениях позволяют им приобрести имидж «лучший в своем классе» и соревноваться за это звание на равных с самыми передовыми предприятиями и организациями в любой другой сфере человеческой деятельности.

### **Список литературы:**

1. Качалов В.А. Стандарты ИСО 9000 и проблемы управления качеством в вузах, 2006.
2. Ребрин Ю.И. Управление качеством: учеб. пособие. – Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2004.

A decorative border resembling a scroll, with a horizontal bar at the top and a vertical bar on the left. The top bar has a rounded right end and a small circular detail on the left. The vertical bar has a circular detail at the bottom.

## **Секция 10**

### ***РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ***

# **РОЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЩИТ И КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ УЧИТЕЛЯ**

**© Дунаевская Э.Б.\***

Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан

Работа посвящена анализу психологических особенностей педагогов, работающих в обычных и коррекционных классах общеобразовательных школ и в разной степени готовых к профессиональному развитию. Обследован 301 учитель обычных и коррекционных классов. На основе опросника готовности к профессиональному и личностному развитию педагогов (Л.Ф. Вязникова, Л.К. Золотых, 1989) учителя были разделены на тех, кто более готов к профессиональному развитию, и тех, кто к этому готов в меньшей мере. Затем группы были сравнены с помощью батареи психологических тестов. Показано, что у группы учителей обычных классов, более готовых к профессиональному развитию, наиболее выражены компенсация, замещение и реактивное образование. Учителя, в меньшей мере готовые к профессиональному развитию, имеют самые высокие значения эмоциоцентрированного копинга и самые низкие – проблемноцентрированного.

Профессионально обусловленные психологические черты учителя связаны с общей направленностью его личности и обнаруживаются в социальной зрелости, гражданской ответственности, следовании профессиональным идеалам и гуманизму (В.Н. Кознев, 1980; Н.В. Антонова, 1997). Воздействуя на познавательные процессы учеников, педагог должен сам иметь высокоразвитые познавательные интересы. Эта профессия требует и специфических качеств, прежде всего организаторских, проявляющихся в организованности, деловитости, инициативности, требовательности, самокритичности; коммуникативных, реализующихся во внимательности к ребенку, открытости разным мнениям, доброжелательности, тактичности. Облигатными качествами профессии педагога должны быть наблюдательность, креативность, интеллектуальная активность, гибкость (И.Б. Котова, Е.Н. Шинное, 1997), способность к нестандартным решениям, объективность и беспристрастность, оптимизм, эмоциональная восприимчивость и отзывчивость, самообладание, толерантность, выдержка, чувство юмора. Не менее важными должны быть физическое и психическое здоровье (Н.В. Кузьмина, 1990, Е.Ю. Пряхникова, 1994, С.Е. Пиняева, И.В. Андреев, 1998, В.Н. Мясичев, 2003, В.Н. Панферов, 2005, Н.Г. Молодцова, 2007, С.В. Пазухина, 2007).

Учитель не только обучает детей определенным знаниям, но собственным примером показывает, как взрослый человек ведет себя в той или иной

---

\* Старший преподаватель кафедры Психологии развития, кандидат психологических наук.

ситуации. Прежде всего, это поведение в проблемной ситуации и способы выхода из нее.

Длительно не разрешаемые проблемы у любого человека вне зависимости от типа профессии порождают тревожность (Г.Н. Волков, 1999; Л.И. Анциферова, 2001; А.А. Абабков, М. Пере, 2004), которая может быть ситуативной (обусловленной сиюминутной ситуацией), и личностной (обусловленной особенностями формирования личности). Обычно для оценки этих показателей тревожности используют тест Ч.Д. Спилбергера, адаптированного Ю.Л. Ханиным (1976). Показано, что у учителей тревожность нарастает с возрастом и связана со степенью удовлетворенностью работой (Ю.Л. Ханнин, 1978). Еще одним следствием не решения проблем могут быть особенности механизмов психологической защиты (Л.Ф. Бурлачук, Е.Ю. Коржова, 1998). Каменская В.Г. (1999) отмечает, что психологическая защита выступает в роли особого элемента саморегулирующейся системы, функция которой заключается в разрешении интрапсихических конфликтов. Эта система позволяет субъекту сохранить набор социальных ролей, соответствующий ожиданиям и требованиям значимого окружения. Каменская В.Г. (1999) предлагает защитные процессы делить на высшие и низшие. К низшим (примитивным) защита, формирующимся на ранних этапах онтогенеза, она относит вытеснение, отрицание, регрессию. К промежуточным относятся замещение и проекция. Остальные защиты – такие как компенсация, интеллектуализация, реактивное образование – считаются высшими защитами, которые возникают в онтогенезе достаточно поздно, а потому они более проявляются в зрелом возрасте.

Считается, что у каждого человека могут наблюдаться все виды защит, но доминировать могут лишь отдельные из них, разные у разных людей (Р.М. Грановская, И.М. Никольская, 1999).

В настоящее время для анализа способов преодоления трудных стрессовых ситуаций используют понятия «копинг» и, соответственно, «копинг-стратегии». Согласно Р. Лазарусу, копинг представляет собой внутреннюю оценку человеком встающей перед ним проблемы: одно и то же воздействие может быть чрезмерным для одного и достаточным для другого человека. Более того, человек может применять разные стратегии решения проблем, апробируя разные возможности. Весь спектр реакций Р. Лазарус (R.S. Lazarus, 1991) разделил на две категории: проблемноцентрированный копинг и эмоциентрированный копинг. Эмоциентрированный копинг сопряжен со специфической реакцией человека, при которой он отказывается от решения возникшей проблемной ситуации, но полностью поглощен своими эмоциями. Тогда как под проблемноцентрированным копингом понимается совокупность действий человека, связанных с решением проблемы, породившей стресс (Е.И. Николаева, 2008).

Дети коррекционных классов часто растут в обедненной социальной среде, что свидетельствует об ограниченности их ресурсов. Это обстоя-

тельство может повлиять на предпочитаемые ими копинг-стратегии и на частоту использования им социальной поддержки в качестве стратегии совладания со стрессом (E. Frydenberg, R. Lewis, 2002).

Анализ копинг-стратегий у учителей начальных классов обнаружил преобладание эмоциоцентрированного копинга (С.А. Котова, Г.Н. Алексеева, 2008), что объясняется тем, что эмоциональность, которая так необходима учителю для формирования общения с ребенком, не может быть не сопряжена с эмоциональностью в решении сложных проблемных задач.

Анализ особенностей защитного поведения учителей разных групп с помощью теста Плутчика-Келлермана-Конте.

Из табл. 1 можно увидеть, что напряженность защит не отличается у учителей двух групп и находится в пределах нормы. Однако учителя имеют принципиально разные структуры защит. Для всех учителей характерно сочетание примитивных и высших защит, но виды наиболее часто применяемых защит отличаются. У учителей обычных классов в большей мере выражены регрессия, замещение, реактивное образование. Для учителей коррекционных классов характерно сочетание отрицания, подавления и компенсации.

Деление учителей на подгруппы в отношении большей или меньшей готовности к профессиональному росту обнаружило следующие различия.

У группы учителей обычных классов, более готовых к профессиональному развитию, наиболее выражены компенсация, замещение и реактивное образование. Такое сочетание защит позволяет быть открытым новому и стремиться к изменениям. У тех, кто менее готов – регрессия, замещение и реактивное образование.

Анализ сочетаний защит в подгруппах учителей коррекционных классов обнаружил, что различия носят лишь количественный характер: соотношения защит остаются, но уменьшается их выраженность у тех учителей, кто более готов к саморазвитию (табл.1).

Таким образом, наиболее адекватным является сочетание защит у учителей обычных классов, более готовых к профессиональному развитию.

Были изучены стратегии копинг-поведения педагогов коррекционных и обычных классов (табл. 2). Обнаружено, что учителя коррекционных классов значимо реже прибегают к проблемноцентрированному копингу, чем учителя обычных классов. Более того, внутри группы только учителей коррекционных классов различия между эмоциоцентрированным и проблемноцентрированным копингом также значимы.

Наличие влияния независимой переменной «фактор группы» на зависимые «эмоциоцентрированный копинг» и «проблемноцентрированный копинг» обнаружил и дисперсионный анализ ( $F = 123,019$ ,  $p = 0,000$ ), ( $F = 10,308$ ,  $p = 0,001$ ). Нет различий в типах копинга при делении учителей на группы в соответствии с наличием или отсутствием у них высшего образования.

Таблица 1

**Особенности психологических защит у учителей  
коррекционных и обычных классов**

| Учителя классов              | Название шкалы |               |              |              |              |               |                |                        |                     |
|------------------------------|----------------|---------------|--------------|--------------|--------------|---------------|----------------|------------------------|---------------------|
|                              | Отрицание      | Подавление    | Регрессия    | Компенсация  | Проекция     | Замещение     | Рационализация | Реактивное образование | Напряженность защит |
| <b>обычных классов</b>       |                |               |              |              |              |               |                |                        |                     |
| все                          | 38,9 ± 13,3    | 29,9 ± 12,8   | 58,4 ± 14,8  | 45,5 ± 15,1  | 35,7 ± 12,0  | 52,7 ± 15,1   | 25,9 ± 13,5    | 46,5 ± 13,8            | 41,9 ± 10,4         |
| более ГПР                    | 37,9 ± 12,5    | 28,2 ± 12,7   | 47,3 ± 15,0  | 49,2 ± 15,7  | 35,1 ± 12,4  | 53,2 ± 13,7   | 25,9 ± 13,4    | 47,6 ± 13,6            | 41,1 ± 8,9          |
| менее ГПР                    | 39,2 ± 13,3    | 32,2 ± 12,5   | 64,3 ± 14,8  | 42,2 ± 14,9  | 36,2 ± 12,1  | 51,9 ± 16,4   | 27,2 ± 13,7    | 45,3 ± 13,7            | 42,8 ± 8,2          |
| <b>коррекционных классов</b> |                |               |              |              |              |               |                |                        |                     |
| все                          | 61,7 ± 11,5**  | 51,9 ± 10,9** | 39,6 ± 7,5*  | 52,4 ± 11,4* | 23,9 ± 10,1* | 39,3 ± 11,0*  | 36,9 ± 9,5*    | 38,4 ± 8,9             | 43,0 ± 8,9          |
| более ГПР                    | 56,7 ± 11,5**  | 46,9 ± 10,9** | 39,7 ± 7,5*  | 53,2 ± 11,7* | 25,1 ± 11,1* | 42,3 ± 9,9**  | 36,9 ± 8,9**   | 38,5 ± 9,3**           | 42,7 ± 6,0          |
| менее ГПР                    | 64,9 ± 11,9**  | 55,9 ± 10,5** | 39,8 ± 7,7** | 51,9 ± 11,3* | 22,7 ± 8,9*  | 35,6 ± 10,8** | 36,5 ± 10,4*   | 38,7 ± 8,8*            | 44,2 ± 6,7          |

Таблица 2

**Копинг-стратегии учителей коррекционных  
и обычных классов (в баллах)**

| Учителя классов      | Стратегии поведения          |                                |
|----------------------|------------------------------|--------------------------------|
|                      | Эмоциоцентри-рованный копинг | Проблемноцентрированный копинг |
| <b>Обычных</b>       |                              |                                |
| все                  | 2,2 ± 0,2                    | 1,7 ± 0,3                      |
| более ГПР            | 2,1 ± 0,2                    | 1,7 ± 0,3                      |
| менее ГПР            | 2,3 ± 0,2                    | 1,7 ± 0,3                      |
| <b>коррекционных</b> |                              |                                |
| все                  | 2,1 ± 0,2                    | 1,4 ± 0,2 <sup>oo*</sup>       |
| более ГПР            | 1,9 ± 0,2                    | 1,6 ± 0,2                      |
| менее ГПР            | 2,4 ± 0,2                    | 1,3 ± 0,2 <sup>^</sup>         |

Деление учителей на подгруппы более и менее готовых к профессиональному развитию обнаружило различие только в группе учителей коррекционных классов: те, кто был более готов к профессиональному развитию, практически не отличались по уровням видов копинга от группы учителей обычных классов. Учителя, в меньшей мере готовые к профессиональному развитию, имеют самые высокие значения эмоциоцентрированного копинга и самые низкие – проблемноцентрированного.

Таким образом, соглашаются преподавать в коррекционных классах в провинции учителя с более выраженным эмоциоцентрированным копингом и со структурой психологических защит, позволяющей не видеть проблемы,

а потому и не ставить задачу их решения. Ситуация такова, что еще долгое время на эти места не придут профессионалы, получившие специальное образование в большом городе. Это означает, что тех, кто согласился работать в коррекционных классах, необходимо обучать по специальным программам, в которых, кроме специальных знаний о специфике детей с проблемами развития и методах работы с ними, уделялось бы внимание тренингам личностного роста, нацеленным на приобретение навыков конструктивного разрешения проблем и становлению психологических черт, способствующих формированию профессионализма.

## **РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ**

**© Ефимова Н.И.<sup>\*</sup>, Бурова Л.Б.<sup>♦</sup>**

Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва

Новая парадигма высшего образования ведет к изменению роли и функции преподавателя. Вхождение России в международное образовательное пространство будет более эффективным, если будет улучшен статус преподавателя иностранных языков, будет изменена образовательная политика в области качества его подготовки. В новых условиях сфера деятельности преподавателя существенно расширится, к традиционным функциональным обязанностям прибавляются новые. Результаты многих фундаментальных исследований, базирующихся на использовании новейших научных методов при решении проблем, связанных с обучением иностранному языку, позволили обобщить те параметры, которыми должна характеризоваться личность преподавателя иностранного языка в вузе неязыковой специальности. Успех реформирования высшего образования напрямую связан с профессиональной компетентностью преподавателей, которые являются опорой Болонского процесса.

В настоящее время высшее экономическое образование в России находится на достаточно сложном этапе, требующем инновационных решений из-за необходимости интеграции России в единое Европейское пространство. Новая парадигма высшего образования предполагает переход к принципиально иной по своему построению и содержанию – открытой, мобильной, личностно-ориентированной системе образования и ведет к изменению роли и функции преподавателя в этой системе. Вхождение России в международное образовательное пространство будет более эффективным, если будет улучшен

---

<sup>\*</sup> Заместитель заведующего кафедрой «Английский язык», доцент.

<sup>♦</sup> Старший преподаватель кафедры «Английский язык».

статус преподавателя иностранных языков, будет изменена образовательная политика в области качества его подготовки. По мнению Е.И. Пассова «любая модернизация школы обречена на провал, если она основана даже на самых умных, научно обоснованных положениях, но забывает об учителе» [1, с. 50]. Обосновывая свою точку зрения, он указывает на четыре недостатка системы подготовки преподавателя иностранного языка, а именно:

- система ориентирована не на профессиональную, а на предметную подготовку;
- система ориентирована на натаскивание, на научение, а не на подготовку учителя-исследователя;
- система готовит учителя вне школы и не моделирует ни содержание, ни структуру его будущей деятельности;
- система не обеспечивает необходимого высокого уровня владения методическим мастерством.

На современном этапе преподаватель не может ограничиться простым представлением языкового материала и контролем за его усвоением. Отношения между преподавателем и студентом меняются. Целью преподавателя становится подготовка активного участника межкультурного общения. Помимо основной задачи – формирования коммуникативной компетенции – новая парадигма накладывает на преподавателя обязательства по формированию целого ряда дополнительных компетенций: межкультурной, социолингвистической, социокультурной, а также развитие навыков и умений профессионально-ориентированного делового общения. В сфере профессиональной коммуникации преподаватель иностранного языка становится посредником между культурами, способствует развитию профессиональной личности обучающегося с акцентом на междисциплинарной составляющей процесса обучения [2, с. 26]. Для успешной реализации названных целей и задач необходимо повысить качество иноязычного образования, актуализировать содержание обучения в соответствии с новыми подходами к образовательному процессу, дополнить традиционные формы и методы преподавания новыми активными видами работы, прежде всего связанными с применением информационных технологий. Это требует коренной перестройки системы подготовки и повышения квалификации вузовских преподавателей иностранного языка.

В новых условиях сфера деятельности преподавателя существенно расширяется, к традиционным функциональным обязанностям прибавляются новые, а именно:

- разработка учебно-методических комплексов;
- создание учебных материалов для мультимедийных классов и работе в режиме on-line;
- диагностика уровня языковой компетенции обучающихся в соответствии с европейским образовательным стандартом;

- разработка заданий и критериев для самоконтроля и самооценивания;
- выполнение функций тьютера в дистанционном режиме;
- подсчет и анализ зачетных единиц;
- стимулирование обучающихся к самоанализу и самоисследованиям, воспитание ответственности за результаты собственной деятельности [3, 5].

Таким образом, результатом реструктуризации национальной образовательной системы становится резкое увеличение нагрузки на преподавателя, вызванное расширением сферы его деятельности, усложнением задач, усилением дифференциации в обучении, развитием новых форм и методов преподавания, активным внедрением в процесс обучения инновационных технологий, стремительно растущим потоком информации. Это не только ведет к увеличению объема труда преподавателя, но и требует его непрерывного самосовершенствования и самообразования. Каждый преподаватель неязыкового вуза должен обладать целенаправленно сформированной профессиональной коммуникативной компетенцией.

Результаты многих фундаментальных исследований, базирующихся на использовании новейших научных методов при решении проблем, связанных с обучением иностранному языку, позволили обобщить те параметры, которыми должна характеризоваться личность преподавателя иностранного языка в вузе неязыковой специальности. Такими параметрами являются профессиональные знания, навыки и умения, а также определенные психолого-педагогические характеристики специалиста данной профессии. Перечисленные параметры взаимосвязаны и взаимозависимы, и составляют профессиональную компетенцию преподавателя иностранного языка.

Оставляя за рамками данной статьи рассмотрение вопроса о формировании у преподавателя знаний филологического характера, навыков и умений иноязычного общения, как устных, так и письменных, которыми владеет любой человек, знающий иностранный язык, рассмотрим более подробно вопрос о тех параметрах, которыми должна характеризоваться личность преподавателя как субъекта современной системы образования. По мнению Е.В. Мусницкой помимо владения упомянутыми выше компонентами коммуникативной компетенции, преподаватель иностранного языка в неязыковом вузе должен иметь следующие характеристики:

1. преподаватель иностранного языка должен иметь профессиональные умения и знания, связанные непосредственно с учебным процессом, а именно:
  - иметь четкое представление о конечных и промежуточных целях подготовки будущих выпускников;
  - учитывать и реализовать в ходе преподавания иностранного языка общедидактические и собственно методические принципы;

- знать и отражать в учебном процессе содержание обучения иностранному языку конкретного контингента обучаемых на каждом этапе преподавания предмета;
  - формировать у студентов умения автономной, самостоятельной деятельности, стимулировать интерес к познанию культуры страны и народа, говорящего на иностранном языке;
  - развивать у студентов способности логично и критически мыслить;
  - уметь использовать в учебном процессе современные методические приемы и средства обучения;
  - внедрять инновационные методы в учебный процесс;
  - корректно планировать как систему занятий, так и каждое отдельное занятие по иностранному языку;
2. преподаватель иностранного языка должен иметь психолого-педагогические умения, а именно:
- учитывать психологические и возрастные особенности обучаемых (разные виды памяти, внимания, степени развитости логики, мышления и т.д.);
  - на основе индивидуального подхода при подборе дополнительного материала на иностранном языке принимать во внимание не только профессиональные интересы и предпочтения студентов;
  - стимулировать активную умственную деятельность студентов, в частности с помощью приемов проблемного обучения;
3. преподаватель иностранного языка должен иметь личностные качества:
- развитую коммуникативную компетенцию;
  - культуру речевого и неречевого общения;
  - высокий уровень общей эрудиции;
  - определенный уровень компетентности в специальности обучаемых;
  - творческий потенциал, позволяющий вносить изменения в творческий процесс и некоторые другие характеристики.

Таковы основные параметры личности преподавателя иностранного языка в аспекте приоритетных направлений обучения студентов высших учебных заведений [4, с. 45].

Таким образом, можно сделать вывод, что осуществление перехода отечественного высшего образования на двухуровневое обучение затрагивает многие аспекты деятельности преподавателя иностранных языков. Обучение в новых условиях требует не только обновления содержания, пересмотра учебных планов, но и переосмысления методов преподавания и подходов к учебному процессу, широкого использования эффективных педагогических технологий. Успех реформирования высшего образования напрямую связан с профессиональной компетентностью преподавателей, которые являются опорой Болонского процесса.

**Список литературы:**

1. Пассов Е.И. Русское слово в методике как путь в Мир русского Слова, или есть ли у методики будущее?: научно-фантастическое эссе (вместо доклада). – СПб., 2008. – 50 с.
2. Агафонова Л.И. Трансформационный подход к деятельности преподавателя как основа повышения качества иноязычного образования // Иностранные языки в экономических вузах России: всероссийский научно-информационный альманах. – № 8. – СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2009. – С. 26.
3. Материалы Всероссийской межвузовской научно-методической конференции «На пути к Болонскому процессу: роль преподавателя иностранного языка в новой образовательной парадигме» // Иностранные языки в экономических вузах России: всероссийский научно-информационный альманах. – № 8. – СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2009. – С. 1-7.
4. Мусницкая Е.В. Актуальные параметры личности преподавателя иностранного языка в неязыковом вузе // Материалы межвузовской научно-практической конференции «Key skills and Knowledge Students Need to Participate in the 21st century society». – М.: Изд-во Академия бюджета и казначейства, 2009. – С. 45.

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ УЧИТЕЛЯ: ВЧЕРА, СЕГОДНЯ, ЗАВТРА**

**© Коротаева А.С.\***

Уральский государственный педагогический университет,  
г. Екатеринбург

Работа посвящена изучению качеств, которыми необходимо обладать учителю и профессионально-педагогическим ценностным ориентаци-  
ям. Особое значение их формирование и осознание приобретает у сту-  
дентов педагогического вуза – будущих учителей.

Вопросом о том, каким должен быть учитель, задавались многие ученые на протяжении веков. Конфуций еще в V в. до нашей эры, отвечал так: «Кто постигает новое, лелея старое, тот может быть учителем». Вопрос о тех качествах, которыми должен обладать педагог, остается актуальным и сегодня. Это свидетельствует о том, что до сих пор людям необходим Учитель, который смог бы их повести за собой. Это говорит и о той роли, которую играет педагог в жизни, как отдельного человека, так и целого общества, народа.

Белинский В.Г. считал: «как важен, велик и священен сан воспитателя: в его руках участь целой жизни человека». Подобной точки зрения при-

---

\* Ассистент кафедры Педагогики и психологии детства.

держивается и А. Дистервег: «Самым важным явлением в школе, самым поучительным предметом, самым живым примером для ученика является сам учитель».

Подласый И.П., пытаясь ответить на вопрос о том, какими качества должен обладать педагог, описывает его следующим образом:

Педагог – это великий труженик, а, следовательно, необходимы такие качества как трудолюбие, работоспособность, организованность, настойчивость и т.д.

Педагог – это человек, обладающий нравственными качествами, такими как доброжелательность, эмоциональная культура, отзывчивость, терпеливость, порядочность, гуманизм, чувством справедливости и т.д.

Педагог – это активная творческая личность, которая обладает изобретательностью, сообразительностью, настойчивостью, креативностью.

Педагог – это профессионал, обладающий выдержкой и самообладанием, требовательностью [7, с. 242-244].

Современный исследователь З.Н. Курлянд говорит о том, что в первую очередь требуется профессиональная устойчивость учителя. Ее компонентами он выделяет:

- мотивационный (то есть педагогическая направленность, уверенность в себе как в учителе, удовлетворенность деятельностью);
- эмоционально-волевой (отсутствие эмоциональной напряженности, умение регулировать свои эмоциональные состояния, наличие волевых качеств);
- личностный (быстрота реакции на поведение учащихся, познавательная направленность, нормальная утомляемость);
- профессионально-педагогический (знания, умения и навыки учителя, умение принимать правильные решения в нестандартных ситуациях, наличие потребности в самообразовании) [5].

Сегодня тема качеств, необходимым для педагога, обсуждается в русле профессионально-ценностные ориентации педагога, которые Ю.А. Райсвих определяет и как совокупность педагогических ценностей, принятых и осознанных личностью учителя, которые образуют консолидирующую основу направленности личности учителя и выступают своеобразным регулятором отношения учителя к окружающей действительности, к собственной деятельности и к другим членам коллектива и общества [8].

Курлянд З.Н. профессионально-педагогические ценностные ориентации трактует как «субъективное, индивидуальное отражение в психике и сознании социальных ценностей педагогической профессии. Наличие профессионально-ценностной ориентации предполагает существование относительно стойкой системы направленности интересов и потребностей на педагогическую деятельность, причем формирование ее наиболее эффективно происходит в процессе этой деятельности» [5].

Никитина Н.Н., рассматривает профессионально-педагогические ценностные ориентации в виде 3 типов отношений:

1. отношение к педагогической деятельности, определяющее цель и личностный смысл данной деятельности;
2. отношение к «объекту-субъекту» деятельности – личности ученика, обеспечивающее ее безусловное принятие и проектирование развития;
3. отношение к субъекту деятельности – личности учителя и к самому себе как педагогу, определяющее профессиональный идеал и Я-концепцию учителя [6].

Отметим, что тема профессионально-педагогических ценностных ориентаций сегодня актуальна и разрабатываема И.Ф. Исаевым, А.В. Петровским, Н.Г. Руденко, В.А. Сластениным, М.Г. Ярошевским и др. При этом профессиональные ценности и профессионально-педагогические ценностные ориентации выполняют множество функций. Особое значение они имеют для тех, кто еще только выбирает свой жизненный и профессиональный путь, для тех, у кого профессиональные ценности для студенчества. Это связано с тем, что наиболее активное формирование профессионально-ценностных ориентаций происходит во время обучения в вузе (по исследованиям Э.Ф. Зеера, Е.А. Климова, Э.Э. Сыманюк).

В период обучения студенты готовы и могут менять свои профессионально ценностные ориентации. Это связано с теми социальными, возрастными, психологическими и культурными особенностями студенческой молодежи. Выполняя прогностическую, проектирующую функцию, профессионально-ценностные ориентации позволяют построить в сознании студента идеальную модель своей будущей профессиональной деятельности, которая служит эталоном, ориентиром в профессиональном саморазвитии и самосовершенствовании [11].

Проблема личностно-профессионального развития студенчества представлена в трудах Б.Г. Ананьева, А.А. Бодалева, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, Е.А. Климова, Е.И. Степановой, А.В. Петровского, Н.С. Пряжникова, Е.Ю. Пряжниковой и др. Студенты, которые сегодня учатся в педагогическом вузе – это завтрашние учителя. В зависимости от того, какими они будут педагогами, так и будет общество.

К сожалению, многие студенты педагогического вуза не обладают профессионально-педагогическими ценностными ориентациями. Большинство из них не хотят идти работать по профилю полученной специальности, несмотря на наличие таких внутренних мотивов как «любовь к детям», «нравится работать (общаться) с детьми, «с детства хотела быть учителем» и др. Очевидно, преобладают социальные мотивы: «стать образованным человеком», «получить высшее образование», «повысить конкурентоспособность на рынке труда», «нежелание служить в армии (юноши)» и др. [1]. При этом

высшее педагогическое образование ценится студентами не очень высоко ценится: почти половина студентов планирует продолжить образование (в аспирантуре, в вузе другого профиля) [10, с. 87]; многие студенты стремятся получить образование лишь формально, то есть получение диплома.

За время обучения в вузе у студентов изменяется значимость и иерархия профессионально-педагогических ценностных ориентаций. Абасов З.А. отмечает, что это естественно, так как «учеба в вузе может сопровождаться пересмотром профессиональных намерений, корректировкой и ревизией жизненных планов, разочарованием в однажды сделанном выборе, потерей смысла и интереса к будущей педагогической деятельности» [1]. Согласно исследованию Т.И. Будаевой (2003 г.), у 27 % респондентов 4-5 курсов МПГУ за время обучения в вузе «несколько уменьшилось» желание работать учителем, у 2% «пропало совсем» и у 6,1 % «появилось желание сменить профессию». В целом, менее трети выпускников педагогического вуза хотят работать по специальности [2]. Абасов З.А. называет иные цифры: «только 15,5 % пятикурсников собираются посвятить себя профессии учителя» [1].

При этом будущие учителя уверены в своем возможном трудоустройстве по профилю полученного образования. Собкин В.С. и Ткаченко О.В. отмечают справедливость таких ожиданий, так как «учителя на рынке труда действительно высоко востребованы, что в значительной степени создает уверенность в возможностях трудоустройства» [10, с. 87]. Исследование В.С. Собкина и О.В. Ткаченко проводилось до введения новой оплаты труда учителя, в связи с этим уверенность студентов в своем возможном трудоустройстве могла измениться.

Студенты не считают, что педагог это престижная профессия, в первую очередь это связано с низкой оплатой, а во вторую, с негативным общественным мнением

Все это говорит о том, что у современных студентов педагогического вуза не сформированы профессионально-педагогические ценностные ориентации. Отсутствие молодых кадров в педагогической среде приводит к «старению» профессии. Именно поэтому все актуальней становится проблема формирования профессионально-педагогических ценностных ориентаций будущего педагога. Сластенин В.А. в 1996 г. писал, что «сложившаяся система педагогического образования игнорирует будущего учителя как субъекта психического и профессионального развития, не создает условий, побуждающих его к поиску личностно-значимого смысла профессии, к профессиональному самоанализу, не формирует его как носителя педагогической рефлексии» [9, с. 20].

С тех пор эта проблема стала более разрабатываема и к ней обращались Г.Д. Бабушкин, М.В. Велиев, Н.П. Гапон, Т.Н. Никитина, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов и др. Исследователи предлагают свои пути решения этой проблемы.

Дереча И.И. считает, что именно преподаватели должны руководить процессом овладения профессиональными ценностями педагогической деятельности. Педагог должен моделировать «значимые для студентов этические ситуации, способствующие наращиванию их нравственного опыта» [3].

Емельянова И.Е. отмечает важность педагогической практики в процессе формирования профессионально-педагогических ценностных ориентаций, так как она способствует переводу общественно-педагогических и профессионально-групповых ценностей в их личностную систему (по классификации И.Ф. Исаева), ориентация на которые определяет уровень развития специалиста и эффективность его деятельности [4].

Одним из путей формирования профессионально-педагогических ценностных ориентаций может быть знакомство учащихся вуза с высказываниями классиков педагогики о том, какими качествами должен обладать учитель. Необходимо, чтобы сами студенты осознали значимость своей будущей профессии, оценили ее важность. Тогда они смогут показать ее значимость и другим.

### **Список литературы:**

1. Абасов З.А. Проектирование студентами педвуза профессиональной стратегии [Электронный ресурс] // Социологические исследования. – 2006. – № 4. – Режим доступа: [www.ecsocman.edu.ru/db/msg/175395.html](http://www.ecsocman.edu.ru/db/msg/175395.html).
2. Будаева Т.И. Формирование личности молодого специалиста в процессе обучения в вузе [Электронный ресурс] // Педагогическая наука и практика: проблемы и перспективы. – 2004. – Режим доступа: [www.teacher-edu.ru/wmc/arts/1109068048](http://www.teacher-edu.ru/wmc/arts/1109068048).
3. Дереча И.И. Формирование культуры жизненного самоопределения студентов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.shvarts.pspu.ru/sbornik\\_konf\\_list\\_10.html](http://www.shvarts.pspu.ru/sbornik_konf_list_10.html).
4. Емельянова И.Е. Формирование профессионально-ценностных ориентаций будущих учителей в процессе педагогической практики в школе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.referun.com/n/formirovanie-professionalno-tsennostnyh-orientatsiy-buduschih-uchiteley-v-protseste-pedagogicheskoy-praktiki-v-shkole](http://www.referun.com/n/formirovanie-professionalno-tsennostnyh-orientatsiy-buduschih-uchiteley-v-protseste-pedagogicheskoy-praktiki-v-shkole).
5. Курлянд З.Н. Личностно-ориентированное педагогическое образование как фактор формирования ценностных ориентаций будущих учителей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.mgoru.ru/pvu.old/sobor/magazin/3/11.doc](http://www.mgoru.ru/pvu.old/sobor/magazin/3/11.doc).
6. Никитина Н.Н. Становление культуры профессионально-личностного самоопределения учителя [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.pedagogika-cultura.narod.ru/private/Articles/N\\_2008/Nikitina/Nikit\\_2.2.htm](http://www.pedagogika-cultura.narod.ru/private/Articles/N_2008/Nikitina/Nikit_2.2.htm).
7. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: в 2 кн. Кн. 1. Общие основы. Процесс обучения. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 574 с.

8. Райсвих Ю.А. Этапы формирования профессионально-педагогических ценностных ориентаций будущих учителей в контексте их профессионального обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.old.kuz-spa.ru/conf-feb-2009/files/1/raysvih.doc](http://www.old.kuz-spa.ru/conf-feb-2009/files/1/raysvih.doc).

9. Сластенин В.А. О современных подходах к подготовке учителя // Технология психолого-педагогической подготовки учителя к воспитательной деятельности: тез. всерос. конф. – М., 1996. – С. 17-28.

10. Собкин В.С., Ткаченко О.В. Студент педагогического вуза: жизненные и профессиональные перспективы. Труды по социологии образования. Т. XI-XII. Вып. XXI. – М.: Центр социологии образования РАО, 2007. – 200 с.

11. Шалгина Т.А. Влияние профессиональных ценностных ориентаций на эффективность профессиональной деятельности выпускника вуза [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.rspu.edu.ru/rspu/science/conferences/conference\\_ped/section\\_5/shilfginoi.doc](http://www.rspu.edu.ru/rspu/science/conferences/conference_ped/section_5/shilfginoi.doc).

## **Секция 11**

### ***ОБУЧЕНИЕ ВЗРОСЛЫХ: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ***

# ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К ОБУЧЕНИЮ ВЫПУСКНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

© Вадурина Е.Н.\*

Вологодский институт развития образования, г. Вологда

В статье раскрывается понятие «психологическая готовность к обучению», представлены некоторые результаты исследования специфики психологической структуры учебной деятельности выпускников педагогического вуза.

Общепризнано, что базовое образование принципиально не может обеспечить на всю жизнь человека знаниями, умениями, навыками, личностными качествами и ценностными ориентациями, необходимыми ему для эффективного выполнения различных социальных ролей и личностного развития, поэтому система образования функционирует и развивается на основе концепции непрерывного образования [1].

В условиях непрерывного образования, которое осуществляется на протяжении всей жизни человека, контингент взрослых людей включен в процесс обучения. Поэтому повышаются требования к интеллекту взрослого человека, к его мобильности и способности непрерывно обучаться.

В связи с реформированием системы образования, с разработкой нового поколения государственных образовательных стандартов вопрос о необходимости формирования у человека готовности к непрерывному образованию становится еще более актуальным. Причем, как отмечается, это должно осуществляться на всех ступенях обучения. Так в образовательных стандартах общего образования особое внимание уделено межпредметным и личностным результатам, отражающим ключевые компетенции учащихся, их готовность к непрерывному образованию. А конечный результат образовательной деятельности российской школы фиксируется в портрете будущего выпускника, мотивированного на образование и самообразование в течение всей своей жизни [2].

Школы, как отмечал М.М. Рубинштейн, должны научить учиться, а вузы создать основу, фундамент для окончательного созревания учителя. «Молодой педагог, выпускаемый даже более совершенными педагогическими учебными заведениями, никогда не может быть готов» [3].

Предпосылкой, внутренним условием освоения человеком определенных знаний и способов действия является определенный уровень развития способностей, т.е. сформированность психологической готовности к обучению.

В концепции системогенеза профессиональной деятельности (В.Д. Шадриков) обучение рассматривается как процесс, направленный на формиро-

---

\* Старший преподаватель кафедры Развития образовательных систем.

вание психологической системы новой для учащегося деятельности, который осуществляется на основе индивидуальных качеств субъекта путем их реорганизации, переструктурирования, исходя из мотивов, целей и условий деятельности [4].

Исследование специфики учебной деятельности выпускников педагогического вуза проводилось в рамках изучения системогенеза учебной деятельности в процессе непрерывного профессионального образования.

Теоретической основой исследования явилась системогенетическая концепция готовности к обучению Н.В. Нижегородцевой.

Автором готовность к обучению определяется как интегральное (системное) свойство индивидуальности человека, психологическую (внутреннюю) основу которого составляет психологическая система деятельности (преподавания либо учения), которая развивается в процессе освоения этой деятельности.

Готовность к обучению является вариантом более общего свойства индивидуальности человека – готовности к деятельности. С процессуальной точки зрения обучение включает в себя деятельность преподавателя (педагогическую деятельность) и деятельность учащегося (учебную деятельность). Готовность к обучению с точки зрения педагога как субъекта деятельности выступает в качестве готовности к педагогической деятельности, с точки зрения учащегося как субъекта деятельности – готовности к учебной деятельности [5].

Исходя из положения об универсальности общей архитектуры деятельности и опыта структурного анализа профессиональных видов деятельности (В.Д. Шадриков), в психологической структуре учебной деятельности Н.В. Нижегородцевой выделены пять функциональных блоков: личностно-мотивационный; представление о целях деятельности, принятие учебной задачи; представление о содержании и способах выполнения деятельности; информационная основа деятельности; управление учебной деятельностью, – которые «наполняют» учебно-важные качества (УВК) [5].

Для исследования особенностей психологической структуры учебной деятельности выпускников использовались теоретические положения системогенеза профессиональной деятельности, понятийный аппарат, разработанный для исследования учебной деятельности на этапе школьного обучения, методические приемы сбора, анализа и интерпретации эмпирических данных, разработанные в исследованиях системогенеза профессиональной деятельности.

Комплекс качеств, предположительно оказывающих значимое влияние на эффективность процесса обучения, был выделен Т.В. Жуковой на основе изучения психологической готовности студентов к обучению и профессиональному развитию. Данный комплекс составили 14 учебно-важных качеств: потребность в достижении, коммуникабельность, эмпатия, отно-

шение к себе, профессиональная направленность, принятие задачи, вводные навыки, логическое мышление, гибкость мышления, вербальная память, логическая память, производительность внимания, обучаемость, произвольная регуляция деятельности.

Уровень сформированности учебной деятельности выпускников исследовался с помощью комплексной методики [3], направленной на диагностику УВК и психологической структуры учебной деятельности в целом. Набор методических средств определен в соответствии с компонентным составом психологической структуры готовности к учебной деятельности и включает 13 методик.

Данные анализировались в нескольких аспектах:

- сравнение степени выраженности УВК у студентов определенного факультета, выявление у них качеств, наиболее и наименее выраженных;
- оценка различий по уровню выраженности качеств у студентов разных факультетов;
- наличие значимых корреляционных связей между УВК и успеваемостью;
- анализ «веса» УВК в структуре готовности;
- выявление степени сформированности структуры готовности к обучению у выпускников педагогического вуза;
- вычисление индекса готовности и построение усредненных профилей готовности к обучению выпускников разных факультетов педагогического вуза.

Полученные результаты позволяют сделать ряд выводов в отношении психологической структуры учебной деятельности выпускников педагогического вуза:

- психологическая структура учебной деятельности большинства выпускников педагогического вуза характеризуется полнотой компонентного состава (в структуру включены все УВК), оптимальным количеством взаимосвязей структурных компонентов, высоким уровнем интегрированности структуры, широким кругом базовых качеств. Это позволяет говорить о высоком уровне развития учебной деятельности (развитой форме учебной деятельности);
- студенты разных факультетов отличаются между собой по уровню развития отдельных УВК;
- существуют значимые корреляционные связи между отдельными УВК и успеваемостью.

Выявленные особенности психологической готовности к обучению у студентов могут быть обусловлены рядом причин:

- спецификой изучаемых предметов;
- особенностями организации процесса обучения на факультете;

- личностными особенностями студентов, выбирающих тот или иной факультет;
- стартовой готовностью к обучению: уровнем развития познавательных процессов.

Учет полученной в результате экспериментального исследования информации о психологической готовности к обучению выпускников педагогического вуза позволит создать систему психологического сопровождения студентов в процессе обучения с целью повышения его эффективности.

### **Список литературы:**

1. Змеев С.И. Образование взрослых и андрагогика в России: достижения, проблемы и перспективы развития // Педагогика. – 2007. – №9. – С. 32-39.
2. Кондаков А.М. Федеральный государственный стандарт общего образования и подготовка учителя // Педагогика. – 2010. – № 5. – С. 18-23.
3. Нижегородцева Н.В., Жукова Т.В. Комплексная диагностика готовности студентов к обучению в вузе – КДГс. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2008. – 26 с.
4. Нижегородцева Н.В., Карпова Е.В., Ансимова Н.П. Проблемы системогенеза учебной деятельности: монография / Под ред. чл.-корр. РАО, д-ра психол. наук, проф. А.В. Карпова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2009. – 420 с.
5. Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д., Воронин Н.П. Готовность к обучению в школе: теория и методы исследования. – Ярославль: ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 1999. – 248 с.
6. Рубинштейн М.М. Проблема учителя: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2004. – 176 с.

## **ОБУЧЕНИЕ ВЗРОСЛЫХ**

**© Гончарова Н.П., Козлова Н.А.,  
Азарова Е.С., Лаптиева Е.И.**

Воронежский институт высоких технологий, г. Воронеж

В статье изучаются основные особенности, связанные с обучением взрослых.

Человек учится в течение всей своей жизни. Он проходит различные этапы, у него изменяется возраст, в этой связи меняются и методы обучения [1]. Например, в отличие от детей взрослые:

- обладают уже некоторыми знаниями, что иногда позволяет облегчить процесс обучения;
- имеют определенную мотивацию к получению знаний, поскольку точно знают, что это позволит заработать больше денег;

- понимают, что их будущая жизнь во многом зависит именно от них самих.

У взрослых в отличие от детей, могут возникать и некоторые проблемы, являющиеся помехами в обучении:

- проблемы быта и семьи;
- осознание дороговизны обучения и волнения по возможности оплаты;
- сомнения по поводу востребованности полученных знаний и специальности.

Среди множества важных факторов обучения взрослых можно выделить то окружение, в котором они занимаются. Преподаватели должны создавать благоприятную обстановку.

Среди методов повышения активности взрослой группы можно выделить метод «мозгового штурма». Это помимо цели нахождения решения также позволит сплотить большое число людей в команду.

### **Список литературы:**

1. Колесникова И.А., Марон А.Е., Тонконогая Е.П. и др. Основы андрагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. И.А. Колесниковой. – М.: Академия, 2003.

## **ЦЕЛЬ И ЗАДАЧИ СПЕЦКУРСА ПО ОБРАЗОВАНИЮ ВЗРОСЛЫХ**

**© Милитосян Л.Х.\***

Ереванский государственный лингвистический университет  
им. В.Я. Брюсова, Республика Армения, г. Ереван

Статья посвящена современной проблеме: образованию взрослых. В ней рассматривается роль курса по выбору в расширении представлений студентов о роли, методах и системе образования взрослых в современном обществе, разъясняются основные понятия: дополнительное образование, непрерывное образование, образование на протяжении всей жизни, андрагогика и образование взрослых.

В связи с интенсивными процессами развития, происходящими в обществе, возникла необходимость активного отношения к собственным знаниям, профессиональным умениям и пересмотра тезиса «Обучение для всей жизни» на «Обучение на протяжении жизни» или же *«non scholae, sed vitae»*

---

\* Доцент кафедры Педагогика и методики преподавания иностранных языков, кандидат педагогических наук, доцент.

*discimus» учимся не для школы, а для жизни.* С чего начать? С переосмысления главного: умения учиться, осознания значимости переподготовки и при необходимости приобретения новой профессии без психологических стрессов. Сам термин «образование взрослых» многих приводит в недоумение и кажется, что взрослость это только возраст. Задачей номер один, пишет известный американский ученый М.Ш. Ноулз, стало производство компетентных людей – таких людей, которые были бы способны применять свои знания в изменяющихся условиях, и чья основная компетенция заключалась бы в умении включиться в постоянное самообучение на протяжении всей своей жизни». Учитывая психологические и антропологические теории образования взрослых необходимо особое внимание уделить принципам, методам и формам организации данного образования. Изучение проблемы образования взрослых мы начали с изучения представлений по данному вопросу среди студентов и преподавателей школ. Результат оказался неутешительным в обоих случаях. Студенты рассматривали данные понятия в аспекте постпенсионного образования, преподаватели школ, будучи сами вовлечены в процесс повышения квалификации, не определили его как образование взрослых. Второе исследование, которое провели студенты, ставило перед собой цель выяснить отношение людей к профессии. Были предложены следующие вопросы «Какую профессию Вы имеете? Сколько профессий приобрели в течении жизни? Желаете ли поменять свою профессию, если не имеете соответствующей работы?». Результаты были интересны в том плане, что большую роль сыграла психологическая привязанность человека к выбранной специальности. Актуальность данного спецкурса была обоснована необходимостью формирования сознания непрерывного образования. Целью курса, который читается для магистров, является формирование сознания необходимости и взаимосвязанности формального, неформального и информального образования и возможности его реализации в действительности.

По окончанию курса студент будет:

1. *знать:*

- место образования взрослых в системе профессионального образования;
- систему образования взрослых в Армении;
- особенности образования взрослых;
- трудности в сфере образования взрослых;
- методы обучения взрослых;
- основные виды и методы андрагогической технологии;

2. *суметь:*

- обосновать необходимость образования взрослых с позиции современных социально-экономических изменений, происходящих в обществе;

- проанализировать соответствие имеющейся системы с международными требованиями и стандартами;
- оценить и объяснить собственную позицию к проблеме образования взрослых и обосновать ее;
- объяснить психологические, биологические, социальные и профессиональные особенности обучения взрослых;
- выявить образовательные потребности среды и правильно запланировать свою дальнейшую работу;
- объяснить цель и задачи деятельности андрагога;
- сопоставить и выявить соотношение андрагогики и педагогики;

3. овладеет:

- необходимой терминологией;
- методикой исследования общественного мнения;
- технологией самостоятельного учения;
- методами работы со взрослыми.

Программа курса включает теоретический курс и практические задания, изучение курса осуществляется интерактивными методами, что способствует активному восприятию учебного материала и формированию умений работать с этими методами. Важное место отводится учебной исследовательской работе, которая осуществляется методом проектов. До начала работы над проектом, разяснив основные шаги и форму работы, мы предлагаем студентам составить рубрику оценки, для того, чтобы уточнить требования к выполнению проекта, правильно запланировать его и в конце оценить работы других групп и свою. В процессе совместной работы они подбирают материал об образовании взрослых, проводят исследование в рамках изучаемой темы, интерпретируют изученное, делают выводы и предложения, готовят презентацию и визуализацию, обдумывают вопросы для реализации интеракции, распределяют роли, пишут отчет о работе. Большое внимание уделяется подбору тем. Представим некоторые из них:

«Методы активного учения в системе образования взрослых»: в рамках данной темы рассматриваются вопросы о роли активных методов обучения, кто является сторонником данной концепции и почему, в чем особенности данного метода, каковы преимущества и недостатки, чем отличаются активные методы от традиционных, когда и как их надо использовать, какие примеры использования данных методов встречали в процессе подготовки проекта.

«Стили учения в системе образования взрослых»: в рамках данной темы студенты изучают проблему стилей обучения, выделяют из литературы особенности учения взрослых, какие стили учения приемлемы для продуктивной организации учения взрослых, в чем особенности этих стилей, что означает фасилитация или модерация и как они связаны с активизацией процесса учения, знакомятся с разными моделями учения.

«Принципы обучения взрослых»: в рамках данной темы студенты изучают проблему конкретной постановки цели в учении, непосредственной

связи учения с запланированной деятельностью, активизации личного опыта, самореализации, самостоятельности и самоуправления, четких временных рамок реализации обучения. «Андрагогика»: в рамках данной темы студенты знакомятся с основными требованиями предъявляемыми андрагогу как специалисту в области образования взрослых. Изучают модель деятельности педагога-андрагога, педагогическую и андрагогическую модели обучения, основные андрагогические принципы образования, принципы и элементы андрагогической технологии обучения, виды андрагогического обучения, сущность подготовки андрагогов. Перспективы развития образования, педагогики и андрагогики. Роль андрагогики в развитии культуры и в ряде наук об образовании. Виды и средства образовательной деятельности человека.

«Система образования взрослых в Армении»: исследуются современные технологии образования и обучения взрослых, образование взрослых и сотрудничество с социальными партнерами, образование взрослых в контексте современных образовательных процессов, управление образованием взрослых, «Армянская ассоциация образования взрослых» – основные цели, задачи и принципы.

В этом контексте рассматривается система модульного обучения в профессиональном образовании взрослых, которая обеспечивает динамизм, индивидуализацию, сокращение времени на изучение, экономность образования.

#### **Список литературы:**

1. Arevik S. Sargsyan. Training of trainers on methods of adult learning. – 2006.
2. Manuk M. Mkrtchyan. Theses About Adults' Education. – 2006.
3. Основы андрагогики / Под ред. И.А. Колесниковой. – 2003.

## **УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ К ПРИМЕНЕНИЮ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

**© Хачатрян Э.В.\***

Московский институт открытого образования, г. Москва

В статье дается описание условий формирования готовности учителей к применению инновационных технологий в процессе повышения квалификации: актуализация потребности учителей в совершенствовании своей профессиональной деятельности в ходе осуществления про-

---

\* Методист, преподаватель кафедры Открытых образовательных технологий.

блемно-ориентированного анализа; погружение учителей в процесс освоения инновационных технологий через организацию ситуаций осмысления, деятельности и рефлексии; тьюторское сопровождение профессиональной деятельности педагога.

Национальная доктрина образования Российской Федерации, устанавливая приоритет образования в государственной политике, определяет ведущую роль педагогов в достижении целей образования. В Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) и Концепции национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» отражены новые требования к целям, результатам образования, образовательным технологиям, структуре содержания образования и условиям, что предполагает кардинальное изменение процесса подготовки педагогов.

Опыт реформирования образования свидетельствует о том, что если педагоги не становятся субъектами проводимых изменений, активными соучастниками новой практики образования, то проводимые изменения не дают желаемых результатов.

Проблема освоения новых требований осложняется в связи с тем, что феномен сопротивления нововведениям широко проявляется в массовой педагогической практике из-за неготовности педагогов к применению инновационных технологий.

На наш взгляд, важным является определить, какие технологии мы относим к инновационным. Академик В.С. Лазарев инновацию определяет как целенаправленно осуществляемое изменение образовательной системы, осуществляемое с целью повышения ее эффективности в целом или каких-то ее частей [6]. Данное изменение осуществляется посредством освоения новшества. Те технологии, которые обладают основными характеристиками двухуровневой структуры критериев оценки новшеств: актуальностью, потенциальной полезностью, реализуемостью, контролируемостью, мы рассматриваем как инновационные. Это технологии: «Портфолио», «Дебаты», «Развитие критического мышления через чтение и письмо», «Педагогические мастерские», «Педагогическое целеполагание», «Тьюторское сопровождение деятельности учащихся», «Проектная и исследовательская деятельность» и другие. Таким образом, к инновационным технологиям относятся технологии, использование которых помогает учителю решать актуальные проблемы в своей педагогической деятельности и повышать эффективность образовательной системы в целом или ее частей.

На курсах повышения квалификации обучаются учителя разного возраста, с разным опытом работы, разной самооценкой, неоднозначным взглядом на введение в свою практику инновационных методик и технологий и разной степенью оформления образовательной мотивации. Поэтому особенно важным, на наш взгляд, является создание условий для раскрытия учителем своего внутреннего потенциала, присущих ему позитивных ка-

честв и способностей. Маслоу А.Г., говоря о самоактуализации, подчеркивает стремление человека к актуализации заложенных в нем потенциальных возможностей [7]. Поэтому на занятиях важно создать атмосферу, дающую выход на разнообразие мнений и возможность внесения личного вклада в собственное обучение. В связи с этим занятия по освоению инновационных технологий проходят в активной форме обучения через организацию деятельности педагогов в рамках самой технологии.

Одним из условий формирования готовности учителей к применению инновационных технологий является *актуализация потребности педагогов в совершенствовании своей профессиональной деятельности*. Для реализации этого условия на вводном занятии необходимо проводить с учителями проблемно-ориентированный анализ, направленный на выявление актуальных проблем в профессиональной деятельности педагогов, факторов, влияющих на достижение более высоких результатов в обучении и воспитании школьников, необходимости изменений в собственной деятельности.

Очень важным на занятиях по освоению инновационных технологий является создание *ситуации общения*. Общение в психологии понимается как взаимодействие двух или более людей, состоящее в обмене между ними информацией познавательного или аффективно-оценочного характера [4]. По мнению В.П. Симонова, коммуникативная деятельность проявляется в структуре межличностных отношений с превалированием диалогической формы [8]. Бахтиным М.М. общение понимается как самораскрытие: «Овладесть внутренним человеком, увидеть и понять его нельзя, делая его объектом безучастного нейтрального анализа, нельзя овладеть им и путем слияния с ним, вчувствования в него. Нет, к нему можно подойти и его можно раскрыть точнее, заставить его самого раскрыться лишь путем общения с ним, диалогически» [2, с. 338]. Диалогу М.М. Бахтин придает поистине универсальный характер, считая его всеобщей основой человеческого взаимопонимания: «Диалогические отношения... – это почти универсальное явление, пронизывающее всю человеческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни, вообще все, что имеет смысл и значение... Где начинается сознание, там ... начинается и диалог» [1, с. 92].

Осознание слушателями целесообразности применения инновационных технологий в своей предметной области происходит благодаря тому, что они оказываются в позиции реципиента, активно включенного в процесс своего обучения. Особенностью организации занятий на курсах повышения квалификации является *ситуация погружения* обучающихся в процесс освоения инновационных технологий через организацию процесса осмысления, деятельности и рефлексии, что способствует формированию готовности учителей применять алгоритм инновационных технологий, обновлять содержание обучения и методы его освоения, а затем разрабатывать сценарии уроков в своей предметной области. Реализация дан-

ного условия способствует организации в ходе освоения инновационных технологий осмысления их философских, психологических основ, а также непрерывной рефлексии педагогами собственного профессионального движения. Поэтому одной из главных задач в процессе освоения учителями инновационных технологий является развитие у педагогов способности к рефлексии своего опыта обучения. В психолого-акмеологических исследованиях рефлексия выступает как механизм самопознания, активного личностного переосмысления и профессионального совершенствования. Рефлексивная культура педагога позволяет путем обращения внутрь себя отслеживать как свои достижения, так и промахи, предполагает умение осознать, увидеть их причину и найти пути преодоления, прогнозировать и планировать проведение уроков с использованием инновационных технологий. По мнению В.П. Беспалько, в педагогической деятельности нельзя обойтись без планирования и прогнозирования [3]. Прогнозирование (этап подготовки преподавателя к уроку) направлено на оценку различных вариантов проведения будущего урока и выбор из них оптимального по принятому критерию. Умение предвидеть результат урока является показателем высокого уровня профессионализма преподавателя. В результате накопления методического опыта через анализ своих уроков и уроков коллег, формируется субъектная позиция педагога к практической деятельности, желание исследовать и реализовать свои возможности. Рефлексия профессиональной деятельности позволяет учителю вносить необходимые коррективы, самоутверждаться в правильности своих подходов, субъективировать педагогические ценности.

Таким образом, готовность учителей к применению инновационных технологий формируется поэтапно:

- осмысление философских, психологических и педагогических основ технологии, ее алгоритма, стратегий и приемов;
- осознание педагогами необходимости изменений в своей педагогической деятельности через включение учителей в рефлексивную деятельность;
- овладение практическими навыками применения технологии на уроках и во внеурочной деятельности;
- формирование системы новых установок.

На наш взгляд, одним из условий формирования готовности педагогов к применению инновационных технологий является *тьюторское сопровождение профессиональной деятельности учителя* как возможность актуализации потребности в совершенствовании своей профессиональной деятельности и погружение в процесс освоения инновационных технологий.

Тьюторское сопровождение профессиональной деятельности учителя понимается нами как его возможность постоянно консультироваться с методистом, преподавателем с целью уточнения и удовлетворения собствен-

ных образовательных запросов, направленных как на совершенствование профессиональной компетентности в части освоения и применения инновационных технологий, так и личностного развития педагога.

Формирование осознанного отношения к собственным ресурсам, навыков оптимального использования ресурсов продуктивной работы путем освоения возможностей инновационных технологий для личностного развития способствует решению одной из важнейших педагогических задач – обеспечение профессионального существования человека, т.е. взаимоотношений человека и выполняемой им работы. Каждый учитель вкладывает в свою профессию душу, и в зависимости от того, какой у него характер, каково его отношение к делу, какими индивидуальными особенностями он обладает, ему удастся увидеть и раскрыть заложенные в профессии возможности. Реализация педагогической модели формирования готовности учителей к применению инновационных технологий приучает учителей прислушиваться к себе, изучать и исследовать себя и свои возможности, строить судьбу, исходя из ресурсов способностей, ума и характера. Таким образом, самосовершенствование становится человеческой потребностью каждого профессионала. Здесь и проявляется принцип открытости как одна из качественных характеристик современного образования, позволяющий преодолеть границы любой какой-либо заданной заранее учебной программы. Освоение инновационных технологий формирует навык осмысленного и вдумчивого взаимодействия с информацией, позволяющий определять ценность содержащихся в них идей относительно личных целей и потребностей педагога, который, благодаря индивидуальным свойствам характера, ума, настойчивости, придает своеобразие самому процессу обучения и воспитания. Так человеческое проявляется в профессиональном, поскольку в основе инновационных технологий заложено гуманистическое отношение к человеку через ориентацию на его активность в самореализации и развитии. Все это непосредственно связано с задачами гуманитаризации образования взрослых: помочь учителю использовать себя в соответствии со своими целями и образом собственного будущего, видеть себя как потенциал и ресурс [5].

Отражением результата тьюторской работы и является актуализация потребности учителей в совершенствовании своей профессиональной деятельности, поскольку тьюторское сопровождение педагогов в процессе освоения и применения инновационных технологий помогает им увидеть новые возможности, отказаться от стереотипов коммуникации и оценки, принять осмысленное решение.

В процессе освоения и применения инновационных технологий обеспечивается тьюторская поддержка обучающихся через организацию и проведение индивидуального консультирования как средства актуализации профессиональной и личностной рефлексии учителя. Антропологический век-

тор тьюторского действия задает предметное и инфраструктурное расширение. С одной стороны, образовательные запросы учителей выходят за рамки его предметной области, он начинает видеть и использовать ресурсы параллельных возможностей (предметное расширение). С другой стороны, тьюторское сопровождение профессиональной деятельности педагога помогает учителю понять неограниченный доступ к образовательным ресурсам через использование разных возможностей: компьютерной сети, посещение семинаров, занятий коллег и т.п. (инфраструктурное расширение). Все определяется реальными потребностями самих обучающихся, осмысленным отношением к своим возможностям, что, собственно, и является целью расширения антропологического вектора тьюторского действия.

На наш взгляд, очень важным в тьюторском сопровождении процесса освоения и применения инновационных технологий является своевременный отклик, реакция со стороны преподавателя инновационной технологии на возникающие у педагога вопросы, проблемы, что позволит учителю «достроить» свою профессиональную деятельность на данном этапе до полноты. Это дает возможность преподавателю технологии строить процесс тьюторского сопровождения на каждом этапе внедрения инновационной технологии как экспертизу, поскольку он вместе с педагогом анализирует, корректирует и конструирует практическую деятельность учителя, которая благодаря такой организации процесса освоения и применения инновационной технологии становится открытой.

Таким образом, в ходе нашего исследования были выявлены следующие условия формирования готовности педагогов к применению инновационных технологий:

- актуализация потребности учителей в совершенствовании своей профессиональной деятельности в ходе осуществления проблемно-ориентированного анализа;
- погружение учителей в процесс освоения инновационных технологий через организацию ситуаций осмысления, деятельности и рефлексии, что способствует формированию готовности учителей применять алгоритм инновационных технологий, обновлять содержание обучения и методы его освоения, а затем разрабатывать сценарии уроков в своей предметной области;
- тьюторское сопровождение профессиональной деятельности педагога как возможность актуализации потребности учителей в совершенствовании своей профессиональной деятельности и их погружение в процесс освоения инновационных технологий.

### **Список литературы:**

1. Аверинцев С.С., Давыдов Ю.Н., Турбин В.Н. и др. Бахтин как философ. – М.: Наука, 1992. – 256 с.

2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / Сост. С.Г. Бочаров. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.
3. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 190 с.
4. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментально-психологического исследования. – М.: Академия, 2004. – 283 с.
5. Ковалёва Т.М., Долгова Л.М. Концепция школы «Эврика-развитие» как школы индивидуально-ориентированного образования // Управление школой индивидуального образования. – Томск, 2002. – С. 15-19.
6. Лазарев В.С. Управление инновациями в школе: учеб. пособие – М., Центр педагогического образования, 2008. – 352 с.
7. Маслоу А.Г. Мотивация и личность / Пер. с англ. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.
8. Симонов В.П. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя. – М.: МПА, 1995. – 192 с.

## **Секция 12**

### ***ПЕРЕХОД К МНОГОУРОВНЕВОМУ ВЫСШЕМУ ОБРАЗОВАНИЮ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ***

# **ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЕ «ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ЮРИДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»**

**© Екимова М.А.\***

Омский юридический институт, г. Омск

Проектируется содержание дисциплины «Информационные технологии в юридической деятельности», предусмотренной для изучения основной образовательной программой по направлению подготовки 030900 – «Юриспруденция» образовательными учреждениями высшего профессионального образования, реализующее компетентностный подход.

В новом учебном году будет осуществлен переход на федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения, предполагающие внедрение в систему образования компетентностного подхода, что вызывает много вопросов у образовательного сообщества.

Новый стандарт принципиально отличается от предыдущего. Проведем сравнительную характеристику старого и нового стандартов в части содержания дисциплин информационно-правового цикла.

В прежнем ГОС ВПО по специальности 030501 – «Юриспруденция» (от 27 марта 2000 г.) была предусмотрена только одна учебная дисциплина «информационного» цикла: «Информатика и математика» (ее индекс ЕН.Ф.02, в составе федерального компонента общих математических и естественнонаучных дисциплин (ЕН.00)). В соответствии с этим стандартом содержание дисциплины «Информатика и математика» включало: «Аксиоматический метод, основные структуры, составные структуры, вероятности, языки и программирование, алгоритмы, основы защиты информации и сведений, составляющих государственную тайну; методы защиты информации, компьютерный практикум». Таким образом, содержанием дисциплины не предусматривалось обязательное обучение студентов основам работы со справочно-правовыми системами, которые жизненно необходимы любому юристу, не предусматривалось и обучение работе в сети Интернет, и применению других информационных технологий, необходимых в юридической деятельности. Поэтому вузам в национально-региональный компонент приходилось включать дисциплины «Информационно-поисковые системы», «Информационные технологии в юриспруденции», содержание которых и предусматривало формирование этих навыков.

Основная образовательная программа бакалавриата по новому стандарту предусматривает изучение учебного информационно-правового цикла, в

---

\* Заведующий кафедрой Математики и информационных технологий, к.п.н.

базовой (обязательной) части которого есть только одна дисциплина – «Информационные технологии в юридической деятельности». Сейчас основная задача преподавателя – научить будущих юристов решать свои профессиональные задачи с помощью информационных технологий, что является основной идеей компетентностного подхода.

Предполагается, что в процессе изучения дисциплины «Информационные технологии в юридической деятельности» у обучаемого должны формироваться следующие общекультурные компетенции (ОК) [1]:

- способен понимать сущность и значение информации в развитии современного информационного общества, сознавать опасности и угрозы, возникающие в этом процессе, соблюдать основные требования информационной безопасности, в том числе защиты государственной тайны (ОК-10);
- владеет основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, имеет навыки работы с компьютером как средством управления информацией (ОК-11);
- способен работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (ОК-12).

Формирование общекультурных компетенций должно стать одним из факторов, обеспечивающим целостность высшего образования. В рамках одной учебной дисциплины, преподаватель может формировать у учащихся предметные компетенции, следовательно, перед ним встает задача создания эффективных методов формирования ключевых и общекультурных компетенций, решить которую можно посредством использования межпредметных связей с другими дисциплинами.

Дисциплина «Информационные технологии в юридической деятельности» является ярким примером дисциплины, в которой постоянно используются межпредметные связи с дисциплинами «Информатика», «Статистика» и различными правовыми дисциплинами. Профессиональная ориентированность дисциплин с учетом профиля подготовки выпускников упоминалась и в прежнем стандарте, а теперь ставится в его основу.

В новом стандарте содержание дисциплины «Информационные технологии в юридической деятельности» явно не выделено, но перечисляются знания и умения, которые должен получить обучающийся в результате ее изучения. Проанализировав их и перечень компетенций, можно выделить основные задачи, которые стоят перед преподавателем данной дисциплины:

1. научить будущих юристов работать с прикладными программами, необходимыми в профессиональной деятельности: MS Office, СПС КонсультантПлюс, СПС Гарант, Faces и др.;
2. научить студентов работать с информацией в глобальной компьютерной сети Интернет;
3. целенаправленное повышение общего уровня информационной подготовки;

4. передача студентам знаний основ государственной политики в области информатики, основных требований соблюдения информационной безопасности, в том числе защиты государственной тайны;
5. помочь студентам овладеть методами и средствами систематизации и обработки информации, проведения анализа статистической информации.

Выделение данных задач обучения помогает нам определить принципы отбора материала (в том числе и межпредметного), его место в структуре курса и содержании отдельных занятий.

В современных условиях каждый студент, не говоря о практикующих юристах, должен владеть навыками работы с пакетом офисных программ MS Office (или аналогичным), программными средствами создания и обработки растровой и векторной графики, и иной аудиовизуальной информации. Умение работать со справочными правовыми системами является важным для будущих юристов. И здесь нужно понимать, что программы постоянно видоизменяются, добавляются новые функции (так, например, в СПС КонсультантПлюс совсем недавно появились «умные ссылки», «путеводители»). Но основные виды поиска остаются неизменными: поиск по ситуации, поиск по реквизитам, поиск по источнику опубликования, полнотекстовый поиск, быстрый поиск. Возможности работы со списками документов, с документом у систем КонсультантПлюс и Гарант тоже по большому счету одинаковые, их и нужно показать студентам и научить их применять.

Решая задачу обучения студентов работе с информацией в глобальной компьютерной сети Интернет, необходимо показать те сетевые ресурсы, с которыми они будут работать на практике. Это Государственная автоматизированная система (ГАС) РФ «Правосудие», ГАС «Выборы», ЕАИКС – Единая автоматизированная информационно-коммуникационная система арбитражных судов РФ и др. Существуют также технологии общего («Электронное Правительство») и специального («АСБР-Москва» Банка России) назначения.

Сегодня практикующие юристы стали все чаще и чаще сталкиваться с тем, что при судебных разбирательствах арбитражных и гражданских дел, дел об административных правонарушениях стали фигурировать аппаратные и программные средства компьютерной, периферийной и иной цифровой техники, телекоммуникационные технологии, и информация, зафиксированная на различного типа локальных и сетевых машинных носителях. Это в свою очередь накладывает на будущих юристов требования о серьезном уровне подготовки в области информационных технологий.

Студенты и практикующие юристы должны владеть знаниями о современных информационных технологиях не только для целей эффективного обеспечения своей деятельности, но знать, как эти технологии используют правонарушители в своей противоправной деятельности, и как эту инфор-

мацию можно использовать в качестве доказательств при расследовании различных уголовных дел.

Поэтому необходимо познакомить студентов с законодательной базой, с основами государственной политики в области информатики, основными требованиями соблюдения информационной безопасности, в том числе защиты государственной тайны.

В программу нужно включить практические занятия, на которых студенты будут выполнять задания по защите файлов и архивов паролем, работать с программой распознавания паролей, оформлять протокол изъятия машинных носителей и информации с сетевых информационных ресурсов и др.

Практикующий юрист должен владеть методами и средствами систематизации и обработки информации, проведения анализа статистической информации. Что невозможно без изучения математической статистики, которая предоставляет нам способы сбора, сводки, группировки и анализа статистических данных о массовых социально-правовых явлениях и процессах. В стандарте теперь нет дисциплины «Информатика и математика», но ее часть, а именно раздел «Математическая статистика» должен изучаться в курсе «Информационные технологии в юридической деятельности». Юристу необходимо уметь составлять статистические таблицы, графики, диаграммы, читать и анализировать представленную в таком виде информацию, оценивать тесноту связи между явлениями, исследовать динамические ряды. Для облегчения выполнения необходимых расчетов целесообразно использовать современные информационные технологии, например табличный процессор MS Excel.

В педагогической литературе широко обсуждается вопрос о переходе на стандарты нового поколения, и отмечается, что «предстоит огромная работа по изменению учебно-методического, учебно-информационного обеспечения. Надо писать новые учебники, пособия, разрабатывать новые технологии и т.д.» [2].

Для формирования необходимого учебно-методического обеспечения учебного процесса по дисциплине «Информационные технологии в юридической деятельности» нужно рассмотреть все требования, сформулированные в стандарте.

В рамках учебного курса желательно предусмотреть встречи с региональными представителями Сети КонсультантПлюс (в Омске это ООО «ИПК «Промэкс-Инфо»), компании «Гарант» (ООО «Агентство Правовой Информации «Гарант Эntерпрайз»), которые расскажут о преимуществах своих справочно-правовых систем.

Дальнейшая методическая работа будет заключаться в создании необходимого дидактического материала, который будет включать задания, приближенные инструкции, справочные таблицы, схемы и др. А также в выделении и обосновании критериев диагностики сформированности компетенций.

**Список литературы:**

1. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 030900 Юриспруденция (квалификация (степень) бакалавр: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 4 мая 2010 г. № 464 // СПС «КонсультантПлюс».
2. Реформа высшей школы: проблемы и решения. Горь без УМО // Юрист ВУЗа. – 2011. – № 2. – С. 22-28.

## **МОТИВАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПЕРЕХОДА К МНОГОУРОВНЕВОМУ ВЫСШЕМУ ОБРАЗОВАНИЮ**

**© Колесникова Т.А.\***

Технологический институт им. Н.Н. Поликарпова  
Государственного университета – учебно-научно-производственного  
комплекса, г. Орёл

Настоящая статья посвящена особенностям мотивации профессионального самоопределения студентов технического вуза в условиях перехода к многоуровневому высшему образованию. В сравнительном плане представлены результаты исследования мотивационной структуры личности, мотивов выбора и обучения профессии у студентов технических и гуманитарных специальностей и динамика мотивации выбора профессии и обучения от 1 к 3 и 5 курсу.

Переход к многоуровневому высшему образованию в условиях происходящих коренных изменений в обществе и системе высшего образования формирует проблемы и перспективы, которые невозможно преодолеть и решить без изучения психологических аспектов процесса обучения и подготовки специалистов в вузе. Многоуровневая система профессионального образования в условиях постоянно меняющегося подвижного общества должна быть мобильной и в достаточной степени учитывать индивидуальные особенности личности студента, его мотивацию выбора и обучения профессии в процессе получения специальности.

Профессиональное самоопределение – динамичное образование, которое в любой момент времени находится на определённой стадии своего формирования [1]. Эффективность обучения студента в вузе, зависит от его

---

\* Преподаватель, научный сотрудник лаборатории Социальных технологий.

мотивации и, в частности – мотивационной структуры личности, которая является индивидуальной.

С помощью опросника В.Э. Мильмана «Диагностика мотивационной структуры личности» мы исследовали особенности мотивации профессионального самоопределения студентов различных технических и гуманитарных специальностей технического вуза [3]. В проведенном нами исследовании были получены следующие результаты особенностей мотивации профессионального самоопределения студентов вуза, обработанные математическим методом статистической обработки данных (t-Стьюдента).

Испытуемые студенты (519 чел.) условно были разделены на 2 группы: 1-я – студенты, обучающиеся техническим специальностям, 2-я группа – студенты гуманитарных специальностей, а также соответственно студенты 1, 3 и 5 курсов. В ходе исследования были выявлены достоверно значимые различия по таким показателям как «типы направленности личности» в соответствии с методикой подразделяющиеся на «общезитейскую» и «рабочую» направленности. Данные типы личности включают следующие шкалы: жизнеобеспечение, комфорт, социальный статус, общение, общая активность, творческая активность, социальная полезность.

В результате сравнения эмпирических показателей мотивационной структуры личности студентов технических и гуманитарных специальностей технического вуза были получены следующие данные

Таблица 1

**Показатели мотивационной структуры личности студентов  
технических и гуманитарных специальностей  
(по опроснику В.Э. Мильмана)**

|        | 1 курс |        | 3 курс |       | 5 курс |       |
|--------|--------|--------|--------|-------|--------|-------|
|        | ОН     | РН     | ОН     | РН    | ОН     | РН    |
| Техн.  | 64,81  | 51,75  | 62,33  | 48,11 | 48,51  | 38,44 |
| Гуман. | 56,98  | 44,29  | 33,40  | 28,75 | 45,05  | 37,01 |
| t      | 2,27*  | 2,79** | 2,59** | 2,11* | 0,51   | 0,28  |

Примечание: \* – при уровне значимости  $p \leq 0,05$ ;

\*\* – при уровне значимости  $p \leq 0,01$ ;

\*\*\* – при уровне значимости  $p \leq 0,001$ ;

ОН – общежитейская направленность;

РН – рабочая направленность.

Полученные статистические данные свидетельствуют, что существуют достоверные различия в показателях выраженности в общежитейской и рабочей направленности у студентов технических и гуманитарных специальностей на 1 и 3 курсах. Большие статистические различия (при  $p \leq 0,01$ ) наблюдаются по средним показателям рабочей направленности у студентов 1 курса и общежитейской направленности – у студентов 3 курса. Это говорит о том, что у первокурсников технических специальностей больше

выражена рабочая направленность мотивационной структуры личности (общая активность, творческая активность, социальная полезность) на 1 курсе обучения, а уже на 3 курсе вуза – общежитейская направленность (жизнеобеспечение, комфорт, социальный статус, общение). Сравнения среднего значения по общежитейской (ОН) и рабочей направленности (РН) студентов 1 и 3 курсов показывают, что существуют достоверные различия между таковыми по техническим и гуманитарным специальностям. В целом, для студентов технических специальностей показатели среднего значения общежитейской и рабочей направленности выше, чем у студентов гуманитарных специальностей.

Таблица 2

**Сравнительный анализ показателей мотивационной структуры личности студентов технических и гуманитарных специальностей по курсам (по опроснику В.Э. Мильмана)**

|    | 1 курс | 3 курс | T     | 1 курс | 5 курс | t     | 3 курс | 5 курс | T      |
|----|--------|--------|-------|--------|--------|-------|--------|--------|--------|
| ОН | 64,81  | 63,42  | 1,28  | 64,81  | 76,28  | 2,40* | 63,42  | 76,28  | 2,84** |
| РН | 51,75  | 48,96  | 2,55* | 51,75  | 52,12  | 0,39  | 48,96  | 52,12  | 2,37*  |

Примечание: \* – при уровне значимости  $p \leq 0,05$ ;

\*\* – при уровне значимости  $p \leq 0,01$ ;

\*\*\* – при уровне значимости  $p \leq 0,001$ ;

ОН – общежитейская направленность;

РН – рабочая направленность.

С целью выявления динамики мотивационной структуры личности студентов 1, 3 и 5 курсов технического вуза мы осуществили сравнение показателей общежитейской и рабочей направленностей личности. Значимые различия констатированы между показателями РН и ОН на всех курсах обучения. Так, у студентов 1 курса, так же как и 5-го, более выраженной, чем у студентов 3-его курса, является рабочая направленность. Общежитейская направленность становится значимо более выраженной к 5 курсу.

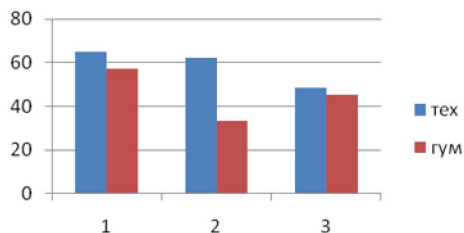


Рис. 1. Общежитейская направленность личности студентов технических и гуманитарных специальностей технического вуза

Примечание: 1 – 1 курс, 2 – 3 курс, 3 – 5 курс.

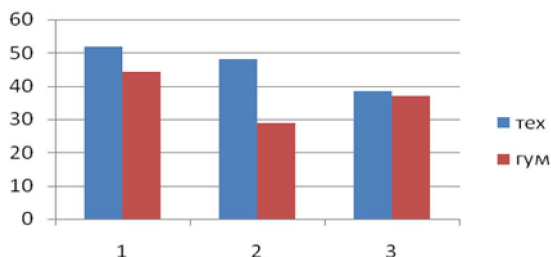


Рис. 2. Рабочая (деловая) направленность личности студентов технических и гуманитарных специальностей технического вуза

Примечание: 1 – 1 курс, 2 – 3 курс, 3 – 5 курс.

Снижение показателей рабочей направленности от 1 к 3 курсу является иллюстрацией известного «кризиса 3-его курса», часто проявляющегося у студентов в общем падении интереса и даже разочаровании в выбранной профессии. Тенденция к повышению рабочей и общежитейской мотивации к 5 курсу обучения в вузе, очевидно, связана с тем, что выпускник стоит перед необходимостью трудоустройства, начала самостоятельной жизни, создания семьи и перехода в новый статус взрослого человека.

Проведенные исследования позволили выявить следующие особенности мотивации профессионального самоопределения студентов технического вуза:

1. для всех студентов технических и гуманитарных специальностей в плане мотивации профессионального самоопределения характерно: максимальные изменения динамики мотивационной структуры личности студентов. Динамика развития процесса активизации профессионального самоопределения и мотивационных процессов после активизации на 1 курсе имеет тенденцию незначительного снижения к 3 курсу и существенного повышения к 5 курсу;
2. для студентов технических специальностей характерно при поступлении в ВУЗ в мотивационной структуре более значимо выраженной является рабочая направленность личности в сравнении со студентами гуманитарных специальностей, но к 5 курсу различия нивелируются;
3. от 1 к 3 курсу обучения в вузе наблюдается снижение показателей рабочей направленности, которая может быть проявлением «кризиса 3-его курса», описываемого в психологической литературе. Также отмечается тенденция к повышению рабочей и общежитейской мотивации к 5 курсу обучения. Среди мотивов обучения в вузе для студентов-гуманитариев наиболее значимыми является овладение профессией и получение диплома;

4. отмечается динамика различных видов мотивов обучения: мотив овладения профессиональными навыками становится все более значимым от начала к концу обучения, достигая своего максимума к 5 курсу. Мотивы получения знаний и получения диплома являются более значимыми на 1 курсе обучения, чем на 3-ем и 5-ом соответственно.

Профессиональное самоопределение связано с мотивацией личности студента, его мотивационной структурой, которые постоянно изменяются и преобразуются в соответствии с реалиями настоящего времени. Одной из таких реалий является многоуровневое высшее образование, которое вызывает много споров и дискуссий, поэтому необходимость теоретических и практических исследований возможностей и перспектив многоуровневого высшего образования очевидна.

#### **Список литературы:**

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991.
2. Зеер Э.Ф., Романцев Г.М. Личностно-ориентированное профессиональное образование // Педагогика. – 2002. – № 3. – С. 16-21
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2000.
4. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. – М.: МГУ, 1995.
5. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов-н/Д: Феникс, 1996.
6. [www.vfmgju.ru/chto\\_novogo\\_v\\_visshem\\_obrazovanii\\_450/uchregdenia\\_dopolnitelnogo\\_professionalnogo\\_obrazov\\_455/Mnogourovnevnoe\\_professionalnoe\\_obrazovanie\\_694/index.html](http://www.vfmgju.ru/chto_novogo_v_visshem_obrazovanii_450/uchregdenia_dopolnitelnogo_professionalnogo_obrazov_455/Mnogourovnevnoe_professionalnoe_obrazovanie_694/index.html).

## **К ВОПРОСУ О ЛЕТНЕЙ УЧЕБНОЙ ПРАКТИКЕ ПО ЖИВОПИСИ СТУДЕНТОВ-АРХИТЕКТОРОВ**

**© Ольшанская Е.Н.\***

Юго-Западный государственный университет, г. Курск

В процессе прохождения летней учебной практики по живописи будущие студенты архитектурных специальностей развивают профессиональные навыки, изучают влияние освещения, учатся воспринимать натуру в трехмерном пространстве, изображать ее на плоскости, развивают творческое воображение, находя наиболее выразительные композиционные и цветовые решения.

Неотъемлемой частью профессиональной подготовки будущего архитектора является летняя учебная практика по живописи, включающая в

---

\* Преподаватель кафедры Экспертизы и управления недвижимостью.

себя как работу в закрытом пространстве, так и на свежем воздухе, пленэр. Слово «пленэр» происходит от французского выражения «*en plain air*», что значит на «открытом воздухе» и представляет собой правдивое отображение в живописи красочного богатства натуры под открытым небом, вне мастерской. Термин «пленэр» обычно употребляется по отношению к пейзажу, тем не менее, он применим к любому изображению на природе.

Выдающийся вклад в становление основ живописи на пленэре внесли величайшие художники эпохи Возрождения. Так, природа служила образцом для живописи еще в канун Раннего Ренессанса в творчестве итальянского живописца Ченнито Ченнини. Художники Возрождения (Мазаччо, Пьеро дела Франческа, Леонардо да Винчи, Рафаэль, Микеланджело, Тициан, Веронезе, Тинторетто в Италии; Ян ванн Эйк, Брейгель в Нидерландах; Дюрер, Гольбейн в Германии) обогатили теорию и практику искусства разработкой таких проблем художественного отражения действительности, как передача объема, света, пространства, изображения человеческой фигуры и реальной среды – интерьера, пейзажа. А в свою очередь, гениальный итальянский художник Леонардо да Винчи, изучая законы света и цвета в природе, разработал некоторые положения пленэрной живописи. В его «Книге о живописи» изложены основы воздушной перспективы, где впервые обращается внимание на воздух как на материальную среду, которая активно воздействует на цвет поверхности любого предмета. В то же время этот великий художник, мыслитель и ученый показал сущность закона отражения и проанализировал его роль в светотеневом и цветовом построении изображений предметов, разработал учение о рефлексах в живописи. Нельзя не отметить и тот значительный вклад, который внес в развитие теории и практики пленэра выдающийся английский художник начала XIX в. Д. Констебль. Он постоянно совершенствовал свое мастерство в этюдах и набросках и на основании личного опыта пришел к выводу о необходимости изучать различные состояния пейзажа в зависимости от цвета неба. Больших успехов на данном поприще достигли художники так называемой барбизонской школы. Т. Руссо, Ж. Дюпре, Ш.Ф. Добиньи, К.Труайон, Н. Диаз и другие работали в деревне Барбизон около Парижа, изображая ее окрестности. Наиболее ярко принципы пленэра проявились во 2-й половине XIX в. в творчестве импрессионистов (К. Моне, К. Писсарро, О. Ренуар и др.). В России в первой половине XIX в. замечательный русский художник А.А. Иванов в своих этюдах решал вопросы линейной и воздушной перспективы, колорита произведения, добиваясь простоты и ясности живописного изображения. В.Д. Поленов, И.И. Левитан, В.А. Серов, И.Э. Грабарь, К.А. Коровин также достигают прекрасных результатов в живописи на открытом воздухе.

В учебном процессе работа вне мастерской остается незаменимым элементом подготовки настоящих архитекторов, способствуя зарождению, развитию и становлению архитектурного образа. Студенты овладевают

средствами и приемами живописи, что позволяет им в дальнейшем создавать творческие работы, начиная с простейших рабочих эскизов и заканчивая внушительными композициями монументально-декоративного искусства. В период прохождения изобразительной практики по живописи в условиях пленэра студенты учатся планировать учебные задачи, грамотно воспринимать натуру, а также учитывать особенности окружающей среды. Следует отметить, что одним из необходимых условий правильной «постановки глаза» является умение видеть изображаемые объекты целно в определенном сочетании тонально-цветовых отношений. Цветовые отношения натуры определяются практически мгновенно, но при дальнейшем наблюдении из-за определенных психологических факторов, адаптации зрения и константности восприятия, они могут исказиться. Следовательно, обучающийся в первую очередь должен подобрать сочетание цветов, а потом уже анализировать геометрический вид формы, ее линейно-конструктивное построение и т.д. Также в процессе работы над этюдом не менее важен учет особенностей окружения, активно воздействующего на натуру, вследствие чего значительно сложнее, чем в аудитории складывается изобразительная деятельность. В ходе обучения на пленэре будущие архитекторы должны стремиться воспитывать в себе настойчивость, инициативность, трудолюбие, умение контролировать себя в работе, то есть те качества, которые и определяют профессиональную подготовку.

В процессе обучения живописи на открытом воздухе необходимо знать свойства света как важного фактора среды. Свет, отражаясь от поверхности предметов, получает в воздушной среде некоторые изменения. Применительно к живописи это означает, что любой предметный цвет следует воспринимать с учетом воздушной перспективы. В условиях пленэра на цвет предметов влияет освещение неба, а также общее воздействие воздушной среды. Под открытым небом все наблюдаемое погружено в воздух. По мере удаления объектов от зрителя в пространстве сильнее ощущается действие воздуха, постепенно окрашивая все синими оттенками. В условиях же сильного освещения цветовое зрение человека практически не воспринимает цветовых оттенков, поэтому для занятий живописью наиболее благоприятными являются утренние или послеполуденные сеансы работы. Этюд необходимо писать в тех же условиях общего освещения, что и в натуре. Научные эксперименты в области восприятия цвета позволяют сделать вывод: когда этюд выполняется при одном освещении, а натура освещена по-другому, то общий цветовой фон в этюде искажается, весь цветовой строй сдвигается в сторону теплой или холодной гаммы тонов.

Цвет в условиях воздушной перспективы еле различим на ближних предметах и отчетливо виден на дальних планах. Например, в открытом многоплановом пейзаже легко заметить, что его ближние детали имеют множество цветных и светлотных контрастов, четкость границ и значительную насыщен-

ность. Не замечая этого, многие студенты очень часто перегружают этюд излишними подробностями цвета и рельефа объектов на дальних планах.

Кроме того, следует упомянуть о таком важном понятии как «общее цветовое состояние этюда», поиск которого осуществляется студентом еще до начала работы в материале. Он как бы перебирает в голове различные варианты цветового решения будущего изображения.

Профессиональную остроту цветового зрения позволяют выработать живописные эскизы, упражнения с цветом в набросках, а также систематические наблюдения состояний природы. Процесс создания цветового строя этюда можно разделить на две стадии. Во-первых, определение в природе главного цветового аккорда теплых-холодных отношений; во-вторых, нахождение группы красок, составляющих основные тоновые отношения. На завершающем этапе работы над изображением, следуя принципу от общего к частному и от частного к общему, окончательно уточняют общее, тоновое и цветовое состояние по трем основным свойствам: светлоте, насыщенности и цветовому тону.

Для того чтобы на пленэрном этюде передать объемные, материальные и пространственные качества воздушной перспективы, применяются следующие технические приемы письма:

1. использование нескольких различных по размеру кистей, которые соответствуют определенным планам изображаемого пространства (одинаковые по величине мазки подчеркивают плоскостность изображения и затрудняют выявление глубины пространства);
2. сохранение в тенях и на дальних планах фактуры основы (выполнение легких тонкослойных прописок, лессировок и т.д.);
3. разнообразие мазков. Так, например, ближние объекты в светах пишутся пастозно, густо, а удаленные изображаются с применением обобщенных по цвету заливок, затеков, легких и едва заметных мазков.

Теоретические знания законов реалистической живописи, полученные студентами во время аудиторных занятий, переходят в практику. Кроме всего прочего, на пленэре приобретаются дополнительные умения и навыки по технологии и приемам живописи акварелью, гуашью, темперой, акрилом, а также учатся разбираться и ориентироваться в многообразии кистей и различных сортов бумаги. Важно и то, что будущие архитекторы осваивают особые приемы письма «по мокрому», «по сухому», «из цвета в цвет»; выскабливания и т.д.

Немаловажным фактором развития профессиональных качеств у студентов является фактор ограниченности во времени. В зависимости от поставленной задачи этюды могут быть выполнены приблизительно в течение 30 мин, или пишутся 2-3 часа. Его воспитательная роль заключается в том, что заставляет практикантов начинать работу с первого дня отве-

денного времени, фиксируя внимание на самом главном, самом необходимом. Специфика выполнения этюда такова, что не позволяет увлекаться второстепенными деталями, на которые отводится лишь определенный остаток времени, заставляя передавать самое характерное и существенное в натуре. В работе появляется организованность, планомерность и сосредоточенность.

Охват работы от начала до конца развивает опыт предвидения результатов. Выполнение заданий, обусловленных сроками, также способствует совершенствованию изобразительной техники. Выбирая для изображения тот или иной мотив, студенты перебирают в голове различные варианты композиционного решения, находят наиболее выигрышный.

Изобразительная и колористическая подготовка – базовая составляющая в образовании архитектора, оказывающая несомненное влияние на его творческую деятельность. Таким образом, в процессе прохождения летней учебной практики по живописи будущие архитекторы учатся воспринимать природу в трехмерном пространстве, изображать ее на плоскости, развивают творческое воображение, находят наиболее выразительные композиционные и цветовые решения.

#### **Список литературы:**

1. Атанов В.С. Акварельная живопись на пленэре. – М., 2006.
2. Иконников А.В. Искусство, среда, время. – М., 1985.
3. Лясковская О.А. Пленэр в русской живописи XIX в. – М., 1996.
4. Раушенбах Б.В. Геометрия картины и зрительное восприятие. – М., 1994.
5. Ревякин П.П. Техника акварельной живописи. – М., 1959.

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САОМОПРЕДЕЛЕНИЕ УЧАЩИХСЯ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА НА ДВУХУРОВНЕВОЕ ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ «БАКАЛАВРИАТ – МАГИСТРАТУРА»**

**© Пашкевич А.В.\***

Средняя общеобразовательная школа № 1,  
Тюменская область, пгт. Пойковский

В статье рассматривается проблема профессионального самоопределения учащихся школ в условиях перехода на двухуровневое высшее профессиональное образование «бакалавриат – магистратура». Пред-

---

\* Методист, соискатель кафедры педагогики Омского государственного педагогического университета.

ставлены результаты исследования сформированности профессионального самоопределения субъектов образовательного процесса, показан уровень сформированности профессионального самоопределения учащихся старших классов.

С 1 сентября 2011 г. в системе высшего профессионального образования произойдут значительные изменения: введение нового федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования; переход на двухуровневую систему высшего профессионального образования бакалавриат – магистратура». В этом контексте особое значение имеет введение и развитие многоуровневого высшего образования – бакалавриата и магистратуры. В этой системе бакалавриат становится самостоятельной ступенью высшего образования, которая обеспечивает базовую подготовку в определённой области профессиональных знаний, достаточных, для того чтобы, студент мог выйти на рынок труда или продолжить своё профессиональное обучение в магистратуре. В программах подготовки бакалавра акцент делается на развитие универсальных умений, качеств личности, необходимых для конкурентоспособности на рынке труда, развитие умений самообразовательной деятельности, способности к самостоятельной аналитической оценке ситуации, к самоанализу и самоконтролю в профессиональной деятельности.

В этих условиях сегодняшние старшеклассники практически не представляют себе ту систему вузовского образования, при которой им предстоит учиться. Перед старшеклассниками встает задача – определиться не только с выбором профессии, но и разобраться в новых условиях. Причём выбор профессии осложняется сокращением количества вузовских специальностей. Необходимо определиться с уровнем образования, какой бы ученик хотел бы получить – стать бакалавром или магистром, или выбрать специалиста. Возникает гораздо больше вариантов самоопределения.

Осознанный, обоснованный и тщательно продуманный профессиональный выбор является ключевым моментом профессионального самоопределения.

В настоящее время происходит переход к двухуровневому высшему профессиональному образованию, в которой предполагается следующая структура высшего профессионального образования: первый уровень – бакалавр, второй – магистр или специалист.

Особенности введения двухуровневой системы обучения:

1. если раньше бакалавриат – магистратура была альтернативой традиционному – специалисту, то теперь преимущество получает система бакалавриат – магистратура, специалитет остаётся только в нескольких отраслях (там, где государство берёт на себя ответственность трудоустройства выпускников);

2. бакалавриат – магистратура получает наивысшее признание, позволяя студенту профессионально самоопределиться. Бакалавриат выступает фундаментом высшего образования, на основе которого лежит умение учиться в течение всей жизни. Точно выбрать сферу своей деятельности практически невозможно для выпускника школы, но вполне возможно при поступлении в магистратуру;
3. бакалавр – это полноценное высшее образование, его особенность – заключается в том, что это общепрофессиональная подготовка, являющаяся основой профессиональной компетентности.

Преимущества бакалавриата по сравнению долгосрочными образовательными циклами:

1. является более гибкой и мобильной, что создает возможность индивидуального построения образовательной траектории студента;
2. даёт возможность получить базовую профессиональную подготовку на необходимом студенту уровне;
3. обеспечивает вариативность обучения (выбор различных образовательных программ, специализаций и т.д.), что способствует наиболее полной реализации творческого потенциала личности;
4. представляет больше времени на распознавание собственных способностей, что даёт возможность сделать осознанный выбор своей будущей профессии;
5. обеспечивает освоение фундаментальных знаний и методов исследования и прикладных умений, позволяющих успешно конкурировать на рынке труда;
6. способствует взаимодействию между обучением и трудоустройством, обеспечивает соответствие между высшим образованием и запросами рынка труда;
7. более ранняя возможность обретения личностью финансовой независимости, социального статуса, профессии, развитие культуры образования через всю жизнь;
8. «прозрачность» и сопоставимость квалификаций на международном рынке труда;
9. уменьшение финансовых издержек государства на получение гражданами высшего образования;
10. преимущество двухуровневой системы состоит в более основательной профориентации и осознанном выборе профессии.

Программа исследования профессионального самоопределения включала в себя выявление общественного модуса к переходу на двухуровневую систему высшего образования. Нами был выявлен «общественный модус двухуровневой подготовки», который понимается в качестве определения отношения к переходу на двухуровневую систему высшего образования бакалавриат – магистратура основных потребителей образова-

тельных услуг. Для этого было проведено исследование мнений студентов первого и третьего курса, выпускников, работодателей и преподавателей относительно введения двухуровневой системы высшего образования.

Также было проведено исследование процесса профессионального самоопределения, в котором приняли участие студенты первого и третьего курса Омского государственного педагогического университета и Тюменского государственного университета, а также учащиеся старших классов МОУ «СОШ № 1» пгт. Пойковский, всего в исследовании приняло участие 503 чел.

В ходе анализа полученных данных выяснилось:

- выбор профессии для большинства выпускников школы является серьезной проблемой;
- ведущей тенденцией в профессиональных намерениях является получение диплома о высшем образовании;
- для студентов высшее образование является, прежде всего, инструментом реализации социальных, а не специально-профессиональных запросов;
- значительное число студентов выбрало профессию непосредственно перед поступлением;
- мотивация студентов поступления в вузы зачастую не связана с реальным профессиональным самоопределением и желанием работать по выбранной специальности;
- к третьему курсу, студенты более четко отдают себе отчет, о сделанном выборе и осознают, чем они будут заниматься, если пойдут работать по специальности;
- значительная часть студентов, во время обучения в вузе осознала, что они учатся не на то, чем бы они хотели заниматься и разочаровались в сделанном выборе.

Для уточнения, как происходит проектирование карьеры на разных этапах профессионального самоопределения, нами было проведено исследование процесса профессионального самоопределения с помощью биографического метода, который способствует получению качественной и достоверной информации, на основе которой можно проследить процесс профессионального самоопределения и выявить, какие факторы оказывают на него влияние. В исследовании приняло участие 12 чел., по 4 чел. от старшеклассников, от студентов и от выпускников вуза. Нами были разработаны три вида анкет на основе биографического метода, помимо анкет каждый респондент писал биографическое эссе.

Рассмотрим результаты на примере старшеклассников. В ходе исследования выяснилось, что большинство старшеклассников определились с выбором своей профессиональной карьеры, но у части респондентов профессиональная ориентация ещё не сложилась. У подавляющего большинства старшеклассников не сложилось чётких требований к своей будущей

работе; представления, в чём будет заключаться их работа по выбранной специальности. При этом всех респондентов объединяет одно – все занимаются проектированием своего будущего, объясняя это тем, что помогает чётко определять свои дальнейшие действия; выбор профессии не является выбором на всю жизнь. В пользу своего мнения привели следующие доводы: не все работают по полученной специальности, в жизни часто случаются события, которые кардинально меняют всю жизнь.

Также нами был разработан мониторинг сформированности профессионального самоопределения учащихся старших классов, разработаны критерии и показатели, выявлены уровни, разработана диагностическая методика. Уровень сформированности профессионального самоопределения учащихся старших классов представлен в табл. 1.

Таблица 1

**Уровень сформированности профессионального самоопределения учащихся старших классов МОУ «СОШ № 1» пгт. Пойковский за 2010-2011 учебный год**

| Критерии                     | Параллель 9 кл. | Параллель 10 кл. | Параллель 11 кл. |
|------------------------------|-----------------|------------------|------------------|
| Мотивационно-ценностный      | 1,8             | 1,9              | 2                |
| Информационно-содержательный | 1,4             | 1,6              | 1,7              |
| Деятельностно-практический   | 1,9             | 1,8              | 2                |
| Перспективно-прогностический | 1,7             | 1,6              | 1,7              |
| ИТОГО                        | 1,7             | 1,7              | 1,9              |

Как наглядно показывает таблица уровень профессионального самоопределения у старшеклассников находится к концу обучения на достаточно низком уровне. Общий уровень сформированности профессионального самоопределения учащихся по всем параллелям составил 1,8 из 3 возможных, что соответствует допустимому уровню.

Таким образом, можно сделать вывод: введение двухуровневого высшего профессионального образования «бакалавриат – магистратура» непосредственно связана с процессом профессионального самоопределения молодежи. В основе многоуровневого профессионального обучения выступает непрерывное образование, в рамках которого обучающийся получает такое базовое общее и профессиональное образование соответствующего уровня, которое позволяет ему постоянно совершенствовать свой профессиональный уровень в соответствии со своими потребностями и потребностями общества.

Система обучения «бакалавриат – магистратура» соответствует современному образованию, основной целью которого является подготовка широко образованных людей, готовых работать в условиях повышенных требований к профессиональной мобильности. Бакалавриат позволяет поправить себя в целом ряде областей знаний, которые позволяют сделать студенту осознанный выбор профессии.

От правильности профессионального выбора зависит душевное равновесие и материальное благополучие дальнейшей жизни. Неправильный выбор профессии приводит к недовольству выбранной сферой деятельности, и как следствие – уровнем и качеством жизни.

У студентов появляется шанс, пересмотрев свои достижения, приоритеты, изменить специализацию ещё при обучении, что способствует росту мобильности.

Для успешного профессионального становления необходимо, чтобы уже в школе учащийся смог определиться в выборе профессионального пути. Решение данной задачи связано с профессиональной ориентацией и подготовкой учащихся к профессиональному самоопределению. Изолированность работы школы от вуза способствует не профессиональному самоопределению, а подготовке их поступлению в вуз. Отсутствие преемственности системы «школа-вуз» является одной из главных проблем, в эффективном решении вопроса профессионального самоопределения учащихся в системе непрерывного образования.

## **ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ БАКАЛАВРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» ПРОФИЛЬ «БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ»**

**© Попова Р.И.<sup>\*</sup>, Силакова О.В.<sup>♦</sup>**

Российский государственный педагогический университет  
им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург

В статье описывается опыт подготовки бакалавров по направлению «Естественнонаучное образование» профиль «Безопасность жизнедеятельности». Определены цели и задачи организации педагогической практики бакалавров. Выделены основные виды педагогической практики бакалавров по направлению «Естественнонаучное образование» профиль «Безопасность жизнедеятельности».

В настоящее время в условиях модернизации образования наблюдается тенденция к развитию профессиональных функций педагога, ориентированного не только на знание предмета, но и на формирование самостоя-

---

<sup>\*</sup> Заведующий кафедрой «Методика обучения безопасности жизнедеятельности», кандидат педагогических наук, доцент.

<sup>♦</sup> Преподаватель кафедры «Методика обучения безопасности жизнедеятельности», кандидат педагогических наук.

тельности и ответственности будущего педагога, его способности эффективно управлять учебно-познавательной деятельностью обучаемых в условиях инновационных преобразований, проводимых в системе образования.

На факультете безопасности жизнедеятельности Российского государственного педагогического университета им.А.И. Герцена профессиональная подготовка бакалавров по направлению «Естественнонаучное образование» профиль «Безопасность жизнедеятельности» начата в 2006 г.

Вопросы формирования готовности студента к будущей профессиональной деятельности являются ключевыми в теории и практике совершенствования работы современного педагогического вуза. В совокупности форм и методов подготовки бакалавров важное место занимает педагогическая практика.

Педагогическая практика как эффективная форма профессионального обучения является с одной стороны, критерием профессиональной компетентности будущих педагогов, проявляющейся в готовности решать профессиональные задачи в условиях реального взаимодействия со школьниками, а с другой – возможностью актуализации образовательного опыта студента.

Основная цель педагогической практики заключается в подготовке студентов к целостному выполнению функций учителя безопасности жизнедеятельности, к проведению системы учебно-воспитательной работы с учащимися в практической деятельности на основе теоретической подготовки по психологии, педагогике и методике обучения безопасности жизнедеятельности, а также на основе учебно-воспитательного процесса в конкретном образовательном учреждении.

Основными задачами педагогической практики являются: формирование и развитие специальных профессионально-педагогических умений учителя безопасности жизнедеятельности; закрепление и углубление психолого-педагогических и специальных знаний, приобретенных в процессе теоретического обучения. Наряду с применением теоретических знаний, приобретенных в процессе обучения в вузе, в ходе педагогической практики студенты применяют также практические знания, полученные из личного опыта.

Целенаправленная организация педагогической практики способствует взаимосвязи психолого-педагогических и специальных знаний студентов, формированию профессиональной компетенции и профессионально значимых черт личности учителя.

Адаптация студентов к условиям профессиональной деятельности происходит тем успешнее, чем лучше практика продумана содержательно и организационно, имеет квалифицированное руководство. Программа подготовки и организации педагогической практики бакалавров профиля «Безопасность жизнедеятельности» на факультете безопасности жизнедеятельности предусматривает:

- использование возможностей всех дисциплин учебного плана для подготовки к педагогической практике с целью формирования профессиональной компетентности студентов;

- установление четкой согласованности деятельности преподавателей вуза по месту прохождения педагогической практики;
- выработку единых методических требований к проведению и оценке всех форм работ, осуществляемых студентами в период практики.

Бакалавры профиля «Безопасность жизнедеятельности» в период профессиональной подготовки проходят различные типы педагогической практики: учебно-исследовательскую и производственную.

Учебно-исследовательская практика начинается на втором курсе и носит характер ознакомительной. В ходе данной практики ставились следующие задачи:

- формирование представлений о функциональных обязанностях, содержании учебно-воспитательной деятельности преподавателя-организатора основ безопасности жизнедеятельности;
- изучение современного состояния учебно-воспитательного процесса по ОБЖ с учетом специфики разного типа школ;
- формирование умений наблюдать и анализировать учебно-воспитательный процесс по ОБЖ;
- развитие умений организовывать внеклассную работу по предмету.

Во время учебно-исследовательской педагогической практики студенты:

- изучают особенности и традиции образовательного учреждения, режим его работы, основные принципы деятельности;
- посещают уроки по курсу «Основы безопасности жизнедеятельности» и другим дисциплинам;
- изучают особенности организации учебно-воспитательного процесса по курсу «Основы безопасности жизнедеятельности» в общеобразовательном учреждении (с 5 по 11 классы);
- анализируют функциональные обязанности преподавателя-организатора ОБЖ;
- изучают план военно-патриотического воспитания учащихся и допризывной подготовки юношей к службе в Вооруженных Силах;
- проектируют и проводят внеклассное мероприятие по предмету;
- изучают учебно-методическое обеспечение кабинета ОБЖ.

В ходе учебно-исследовательской практики ознакомительного характера у студентов не только формируются представления о современном состоянии учебно-воспитательного процесса по ОБЖ в общеобразовательном учреждении, но и развиваются умения исследовательского характера, позволяющие осуществлять отбор и владеть методами научных исследований в области психолого-педагогических дисциплин, планировать и организовывать самостоятельную учебно-исследовательскую деятельность.

Результаты своей деятельности студенты представляют на итоговой конференции в виде сообщения о результатах прохождения практики.

Производственная практика бакалавров проходит на 3 и 4 курсах. Рассмотрим особенности производственной практики бакалавров, организуе-

мой на 4 курсе. В ходе производственной практики нами были поставлены следующие задачи:

- закрепить и расширить теоретические знания в области педагогики, психологии и методики обучения безопасности жизнедеятельности;
- повысить степень владения методикой обучения безопасности жизнедеятельности и внеклассной работы на разных этапах обучения;
- овладеть организацией различных видов учебно-познавательной деятельности учащимися на уроках основ безопасности жизнедеятельности;
- совершенствовать умения анализировать уроки ОБЖ на основе теоретических знаний по педагогике, психологии и методики обучения безопасности жизнедеятельности.

Необходимо отметить, что деятельность студентов во время производственной практики складывается из индивидуальной и коллективной работы студентов (обсуждение и анализ собственных уроков и других студентов-практикантов и учителей школы, подготовка и проведение внешкольных и внеклассных мероприятий, изготовление учебно-наглядных пособий и дидактических материалов). Студенты в процессе производственной педагогической практики работают с учащимися 5-11 классов. Во время практики студенты включаются во все виды деятельности преподавателя-организатора и классного руководителя. Бакалавры выполняют учебную, внеклассную и воспитательную работу. Важным компонентом в процессе производственной практики является участие студентов в педсоветах, совещаниях учителей, заседаниях методических объединений, в методических семинарах проводимых районным методистом по ОБЖ с преподавателями-организаторами ОБЖ школ. Особенностью производственной практики является возможность проведения исследовательской работы, необходимой для выполнения выпускных квалификационных работ. В ходе производственной практики бакалавры не только самостоятельно осуществляют все функции преподавателя-организатора безопасности жизнедеятельности, но и совершенствуют методические умения по предмету.

Таким образом, педагогическая практика бакалавров как особая форма практической подготовки выполняет функции адаптации студентов к реальной деятельности и содействует профессиональной компетентности бакалавров, которая выражается в способности решать различные виды профессиональных задач.

### **Список литературы:**

1. Соломин В.П. Концепция, модель и анализ опыта реализации многоуровневого естественнонаучного образования // Непрерывное педагогическое образование. – Вып. XVI. Теоретические основы многоуровневого естественнонаучного педагогического образования: коллект. монограф. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2002.

2. Морева Н.А. Технологии профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2008.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ КУРСОВ ПО ВЫБОРУ В ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ПРОГРАММЕ «ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ»**

**© Шаталов М.А.<sup>\*</sup>, Попова Р.И.<sup>\*</sup>**

Российский государственный педагогический университет  
им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург

В статье описывается опыт профессиональной подготовки магистров по направлению / программе «Естественнонаучное образование» / «Экологическая безопасность» в Российском государственном педагогическом университете им. А.И. Герцена. Рассматривается роль и возможности курсов по выбору в подготовке магистров, обучающихся по программе «Экологическая безопасность».

Современный этап модернизации российского образования сопряжён с активным внедрением многоуровневых систем профессиональной подготовки специалистов. На факультете безопасности жизнедеятельности Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена профессиональная подготовка магистров по направлению / программе «Естественнонаучное образование» / «Экологическая безопасность» начата в 2008 г.

Актуальность открытия магистерской программы «Экологическая безопасность» обусловлена рядом предпосылок социально-экономического, экологического и социально-педагогического характера. В этом плане, прежде всего, следует отметить, что повышение экологической грамотности каждого человека и общества в целом, развитие образования в сфере экологической безопасности выступает важнейшим фактором преодоления глобального экологического кризиса. Кроме того, система подготовки по программе «Экологическая безопасность» рассматривается нами как неременная составляющая фундаментального естественнонаучного образования, а её содержание имеет выраженный междисциплинарный характер и предполагает интеграцию содержания естественнонаучных, гуманитарных, социально-экономических и других учебных дисциплин.

---

<sup>\*</sup> Доцент кафедры «Методика обучения безопасности жизнедеятельности», доктор педагогических наук.

<sup>\*</sup> Заведующий кафедрой «Методика обучения безопасности жизнедеятельности», кандидат педагогических наук, доцент.

Важность реализации названной программы обусловлена и существенным отличием методики преподавания экологии, безопасности жизнедеятельности и экологической безопасности от других учебных дисциплин. Эти отличия проявляются как в теоретическом блоке, включающем рассмотрение методических теорий, закономерностей и принципов эколого-педагогического образования, так и в практическом, предполагающем формирование у студентов умений, связанных с проектированием и организацией процесса обучения. Не менее важным представляется овладение будущими педагогами исследовательскими умениями и навыками, а также умениями, связанными с прогнозированием последствий негативных воздействий на экосистемы и выработкой мер по их предотвращению, с действиями в чрезвычайных ситуациях экологического характера.

Эти и другие целевые приоритеты подготовки современного специалиста требуют пересмотра содержания многоуровневого профессионального образования, повышения степени его вариативности как необходимого условия индивидуализации образовательного процесса, удовлетворения разноплановых образовательных и иных потребностей и интересов магистрантов. Важную роль в этом мы отводим курсам по выбору.

Для магистрантов программы «Экологическая безопасность» нами разработаны и реализуются различные курсы по выбору, в частности такие, как «Организация внеклассной работы по экологической безопасности», «Педагогические технологии в естественнонаучном образовании» и др.

Курс «Организация внеклассной работы по экологической безопасности» направлен на овладение студентами теоретическими знаниями и формирование умений и навыков по организации внеклассной работы с учащимися в сфере экологической безопасности. Содержание курса включает вопросы о роли, принципах и видах внеклассной работы в условиях модернизации образования, учебно-методическом обеспечении внеклассных занятий по экологической безопасности, особенностях организации исследовательской деятельности учащихся в процессе внеклассной работы.

В структурном плане содержание программы курса по выбору представлено теоретическим, методическим и практическим блоками. Теоретический блок раскрывает положения организации внеклассной работы с учащимися, концептуальные подходы к организации внеклассной работы в современных условиях, а также вопросы, нацеливающие магистрантов на освоение особенностей содержания и технологий обучения, обеспечивающих усвоение учащимися знаний и умений в области экологической безопасности. Методический блок направлен на анализ существующих программ внеклассных занятий, ознакомление с методическими требованиями к внеклассным занятиям, включает самостоятельную работу студентов по разработке содержания и методики исследований в области экологической безопасности. Практический блок нацеливает студентов на самостоятельное проведение, обсуждение и

оценку разработанных исследований. Отчетной документацией для каждого студента по этому курсу является создание папки методических материалов, которая включает инструктивные задания для учащихся, практические работы, программы факультативных занятий и др.

Отметим, что подготовка студентов к организации внеклассной работы по экологической безопасности имеет следующие специфические особенности:

- усиление теоретического блока, включающего организацию познавательной деятельности студентов по усвоению методических знаний и умений;
- увеличение доли практических заданий исследовательского характера;
- сочетание коллективных, групповых и индивидуальных форм обучения и др.

Важно, что овладение содержанием курса по выбору и выполнение самостоятельной работы рассматривается как важная составляющая профессиональной подготовки магистров, обучающихся по программе «Экологическая безопасность» и осуществляется поэтапно:

- ознакомление студентов с теоретическими положениями, используемыми в процессе организации внеклассной работы по экологической безопасности;
- проектирование студентами конкретных внеклассных занятий по экологической безопасности;
- обсуждение со студентами возможностей внеклассных занятий по экологической безопасности в процессе обучения и воспитания школьников.

Такая организация учебного процесса, по нашему мнению, позволяет не только ознакомить студентов с особенностями внеклассной работы по экологической безопасности, но и способствует их готовности к осуществлению практической деятельности в школе в этом направлении.

Не менее важную роль в подготовке современного специалиста мы отводим курсу «Педагогические технологии в естественнонаучном образовании». Его изучение нацелено на развитие профессионально-методической подготовки будущего педагога в плане понимания им особенностей технологического подхода к организации образовательного процесса, сущности понятия «педагогическая технология», соотношения понятий «методика обучения...» и «технология обучения...», овладения теоретико-практическими аспектами комплексного использования педагогических технологий в процессе обучения и т.д.

Центральной нитью в раскрытии содержания обозначенного нами курса выступают педагогические технологии, базирующиеся на концепции развивающего обучения. Овладение ими магистрантами сопряжено с рассмотрением:

- сущности развивающего обучения как направления в теории и практике образования, нацеленного на развитие интеллектуально-творческих способностей учащихся на основе их потенциальных возможностей (здатков);
- концепций развивающего обучения;
- многоуровневой системы развивающего обучения предметам естественнонаучного цикла;
- проблемного обучения как ядра развивающего обучения и основы его технологий;
- педагогических технологий, базирующихся на принципе проблемности и т.д.

Изучение курса по выбору «Педагогические технологии в естественнонаучном образовании» строится на основе рационального сочетания лекционных и семинарских занятий. Лекционная часть курса обеспечивает необходимую теоретическую подготовку магистрантов по ключевым вопросам курса, а семинарская часть – её практико-ориентированную составляющую. Кроме того, в процессе изучения курса каждый из магистрантов более глубоко знакомится с одной из педагогических технологий в процессе выполнения мини-курсовой работы по индивидуальной теме. Результаты этой работы представляются и обсуждаются в группе на семинарском занятии и являются одной из составляющих итогового контроля по курсу.

Таким образом, курсы по выбору являются неотъемлемой составляющей многоуровневой модели подготовки современного специалиста, расширяют возможности её дифференциации, обеспечивают возможность более полного удовлетворения образовательно-профессиональных потребностей и интересов обучаемых.

### **Список литературы:**

1. Соломин В.П. Концепция, модель и анализ опыта реализации многоуровневого естественнонаучного образования // Непрерывное педагогическое образование. – Вып. XVI. Теоретические основы многоуровневого естественнонаучного педагогического образования: коллект. монограф. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2002.
2. Морева Н.А. Технологии профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2008.

## **Секция 13**

# ***УПРАВЛЕНИЕ СИСТЕМОЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ***

# **АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ**

**© Васичкина Ю.В.\***

Ростовский государственный экономический университет «РИНХ»,  
г. Ростов-на-Дону

В данной статье представлено системное рассмотрение политики РФ в сфере высшего профессионального образования. Дается анализ статистических данных по состоянию системы высшего образования в 2004-2010 гг., предоставленные Государственным комитетом статистики РФ. Отражены и проанализированы основные проблемы системы высшего образования в РФ.

Образование представляет собой важнейшую структурную составляющую социальной сферы, которая оказывает существенное воздействие на экономику как приоритетный элемент системы социальной защиты граждан в условиях рыночных отношений, выступает гарантом обеспечения профессионального роста и укрепления социального статуса личности в информационном обществе.

Как отрасль экономики образование являет собой систему образовательных учреждений, организаций и предприятий, осуществляющих, главным образом, образовательную деятельность, направленную на удовлетворение многообразных потребностей населения в образовательных услугах и подготовку квалифицированных работников.

Система образования Российской Федерации так же, как и любая другая система образования в мире, обусловлена историческими и географическими, экономическими и другими особенностями регионов и страны в целом. Система разнообразно связана со всеми управленческими структурами и системами РФ.

Система образовательных учреждений РФ представляет собой типовую для РФ совокупность дошкольных учреждений (ДОУ), общеобразовательных и специальных школ, учреждений начального, среднего и высшего профессионального образования, обеспечивающих возможность послевузовского образования [1]. Система дает возможность непрерывно, в течение всей жизни, повышать свой образовательный уровень.

Отметим, что в данной статье представлено системное рассмотрение политики РФ именно в сфере высшего профессионального образования с учетом вызовов, стоящих перед страной в глобальном контексте, а также анализ состояния системы образования в стране и задач, стоящих перед этой системой в связи с проблемами стратегического развития России. Высшее профессиональное образование представляет собой верхний уро-

---

\* Аспирант кафедры «Финансы».

вень профессионального образования, следующий после среднего общего или профессионального образования в трёхуровневой системе, и включает в себя совокупность систематизированных знаний и практических навыков, которые позволяют решать теоретические и практические задачи по профессиональному профилю [2].

Проанализировав статистические данные по состоянию системы высшего образования, предоставленные Госкомстатом РФ, можно сделать вывод о росте общего числа образовательных учреждений высшего профессионального образования [4]. Так, с 2004/2005 по 2008/2009 гг. произошло увеличение на 63 вуза, но в 2009/2010 г. произошло незначительное сокращение на 20 единиц по сравнению с предыдущим периодом, что, однако, не отразилось на общей положительной тенденции роста. При этом в 2009/2010 г. из 1114 образовательных учреждений высшего профессионального образования 662 учреждения являются государственными и муниципальными образовательными учреждениями, а 452 – негосударственными образовательными учреждениями.

В связи с ростом общего количества образовательных учреждений высшего профессионального образования наблюдается увеличение общего числа студентов, обучающихся в вузах. В 2009/2010 уч. г. на 7,7 % или на 534,6 тыс. чел. больше по отношению к 2004/2005 уч. г. В целом общая численность студентов в России имеет тенденцию роста: в расчете на 10000 чел. населения с 480 чел. в 2004/2005г. до 523 чел. в 2009/2010 г., то есть около 5 % населения учится в высших учебных заведениях. Из них большая часть студентов обучается в государственных и муниципальных вузах. Так, в 2009/2010 г. из 7418,8 тыс. студентов 6135,6 тыс. студентов обучалась в государственных вузах, а лишь 1283,3 тыс. студентов – в негосударственных образовательных учреждениях высшего профессионального образования, т.е. 82,7 % студентов предпочитают получать образование в государственном вузе.

Отметим, что количество студентов, обучавшихся на очных и на заочных отделениях, за весь исследуемый период незначительно отличается друг от друга и колеблется в значениях от 3280 до 3582,1 тыс. чел. на очном отделении и от 2942,5 до 3639,2 тыс. чел. на заочном отделении. При этом в государственных вузах количество студентов – «очников» немного превышает количество студентов – «заочников» (в 2009/2010 г. 3017,4 тыс. чел. и 2710,3 тыс. чел. соответственно). В негосударственных вузах существует обратная ситуация, когда количество студентов – «заочников» значительно превышает количество студентов, обучающихся на очном отделении (в 2009/2010 г. 928,9 тыс. чел. и 262,6 тыс. чел. соответственно).

Отметим, что в последнюю треть XX в. в России, как и в целом ряде государств мира, осуществились широкомасштабные образовательные реформы. Первый этап реформирования образования не привел к каким-либо существенным результатам.

К сожалению, сокращение объемов бюджетного финансирования в 90-х гг. превратило российскую систему образования в зону социального неблагополучия. Отставание в развитии учебно-лабораторной базы вузов и растущая утечка умов – миграция преподавательского состава в высокооплачиваемые сферы деятельности и выезд за рубеж – факторы, несущие реальную угрозу снижения интеллектуального уровня и практического значения профессионального образования;

Накопившиеся в 90-е гг. проблемы требовали немедленных действий для возвращения утраченных завоеванных позиций в сфере образования, иначе это привело бы к дальнейшему отставанию от ведущих стран мира. Изменение государственного политического устройства страны позволило реализовать современные подходы к развитию системы образования. На тот момент был осуществлен переход к всеобщему среднему образованию, укрепилась высшая и средняя специальная школа, были обеспечены гарантии равноправия граждан в сфере образования, развилась система повышения квалификации и переподготовки кадров.

Таким образом, к концу нулевых государству удалось достичь определенных результатов. Этот период отмечается противоречивостью основных показателей в системе образования России, в том числе и в системе высшего профессионального образования. Отмечается снижение общего числа образовательных учреждений и общего числа учащихся. Из-за недостатка государственного финансирования были вынуждены закрыться многие образовательные учреждения в стране, соответственно снизилось и общее число детей, обучающихся в этих учреждениях. Исключение составляют учреждения высшего профессионального образования, их количество выросло за счет увеличения числа негосударственных вузов. Также заметен рост количества студентов в вузах, что отражает явное стремление молодежи к получению высшего образования.

Негосударственный сектор высшего образования активно развивается с 1992 г., отражая растущий спрос на высшее образование у населения. Большинство направлений подготовки в негосударственных вузах ведется по востребованным и престижным специальностям. Тем не менее негосударственный сектор пока еще значительно уступает государственному по объему подготовки специалистов. Большинство негосударственных вузов пока проигрывает государственным вузам в престижности предоставляемого образования. В силу сокращения численности потенциальных абитуриентов и ужесточения конкуренции между вузами положение негосударственных вузов в ближайшее десятилетие может значительно ухудшиться.

В целом бум высшего образования стал реакцией на экономический кризис 90-х гг.: повышение уровня образования повышало адаптивные возможности молодежи в новой социальной и экономической среде. Однако вместе с ростом количества вузов и числа обучающихся в них развивается и отрицательная характеристика процесса – снижение качества образования [3].

Таким образом, ко времени начала рыночных реформ система высшего образования представляла собой вполне завершённый сектор плановой экономики, достаточно эффективно способствовавший реализации не только экономических (например, сбалансированная с потребностями различных отраслей подготовка специалистов), но и социальных задач. Вместе с тем к концу советского периода потребности плановой экономики стали приходить в противоречие с потребностями общества в высшем образовании, характерными для сложившейся социальной структуры, тогда как неформальные отношения и структуры, неизбежно возникающие в командно-административной системе для обеспечения гибкости управления и контроля в высшем образовании, как и в других сферах, стали нередко высвобождаться из-под контроля и приобретать самостоятельный характер.

Резкое снятие контроля на рубеже XX в. лишь усилило эту тенденцию. За годы рыночных реформ система высшего образования превратилась в весьма своеобразный гибрид: она сохранила доставшуюся в наследство от советского периода институциональную структуру практически неизменной, но была перенастроена для решения иных задач, связанных, прежде всего, с удовлетворением устойчиво высокой потребности населения в высшем образовании. Вполне понятно, что функционирование системы в таком виде порождает множество проблем и противоречий. Их разрешение не может стать результатом одного или двух решительных шагов и требует комплексных и взвешенных действий, сопровождающихся широким общественным диалогом.

#### **Список литературы:**

1. Федеральный Закон РФ «Об образовании» от 10.07.1992 № 3266-1.
2. Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» от 22.08.1996 № 125-ФЗ.
3. Автономов В.С., Дорошенко М.Е., Замков О.О. Высшее экономическое образование в России: трудный путь к мировому уровню // Высшее образование в России. – 2010. – № 8. – С. 127-154.
4. Официальный сайт Государственного комитета статистики РФ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.gks.ru](http://www.gks.ru).

## **ЭКСПЕРТИЗА БАНКОВ ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ КАК ОСНОВА УПРАВЛЕНИЯ СИСТЕМОЙ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ**

**© Железняк Н.С.\***

Сибирский университет потребительской кооперации, г. Новосибирск

В статье рассматривается технология проведения экспертизы банков тестовых заданий, при этом особое внимание уделяется проверке соот-

---

\* Старший преподаватель кафедры Информатики.

ветствия заданий тестологическим требованиям. Статья может быть полезна как разработчикам тестов, так и специалистам в области компьютерного тестирования.

Модернизация современного российского образования включает в себя не только изменение отношения к формам передачи знаний от преподавателей к студентам, но и новые формы контроля успешности усвоения студентами полученной информации. Одной из таких форм, наиболее успешно применяемых в рамках развития дистанционной системы образования, является компьютерное тестирование. Следует отметить, что компьютерные тесты могут применяться для контроля знаний студентов только в том случае, если они соответствуют тестологическим требованиям, а также прошли проверку экспертами-предметниками с точки зрения однозначности содержания.

Процесс разработки любого банка тестовых заданий (БТЗ) должен содержать следующие этапы:

1. определение целей тестирования;
2. отбор содержания учебного материала, а также определение соответствующих ресурсных возможностей разработчиков;
3. конструирование технологической матрицы и ее экспертиза;
4. составление тестовых заданий и их экспертиза;
5. апробация тестовых заданий;
6. определение и расчет показателей качества тестовых заданий, отбраковка заданий;
7. повторная апробация тестовых заданий;
8. определение и расчет показателей качества обновленных тестовых заданий, составление окончательного варианта БТЗ;
9. составление Спецификаций тестов, нормирование тестов;
10. добавление тестов на сервер и непосредственное использование.

Рассмотрим подробнее процедуру экспертизы БТЗ, а именно третий и четвертый этапы разработки.

На третьем этапе происходит экспертиза технологической матрицы, составленной автором. По мнению А.Н. Майоров [1] «... технологическая матрица задает содержание, которое будет отобрано для проверки, и важность того или иного элемента содержания. Она может содержать уровни достижений, которые будут проверены, их соотношение, соответствие стандарту и некоторые другие компоненты».

Таким образом, в технологической матрице описываются уровни достижений, мера трудности составляемых тестовых заданий, а также может указываться их форма.

Мера трудности тестовых заданий может задаваться отдельной таблицей, где помимо данного параметра также могут описываться уровень знаний, критерий оценки результатов тестирования (в случае, если использует-

ся не дихотомическая шкала оценивания тестового задания), примерное время выполнения задания.

Следует отметить, что основными факторами, определяющими распределение тестовых заданий по технологической матрице, являются важность и объем учебного материала, а также количество часов, отводимых на его изучение.

Зачастую, соотношение тестовых заданий определяется субъективно разработчиком, в зависимости от того, какие темы являются его любимыми. При таком подходе, как правило, остальные темы незаслуженно обделяются тестовыми заданиями. Чтобы предотвратить это, проводят экспертизу технологической матрицы.

Экспертами должны выступать преподаватели, ведущие дисциплину. В случае, если это невозможно, желательно привлекать специалистов смежных отраслей, а также специалистов-тестологов. Для достоверности ее результатов обычно привлекают не менее 2-3 экспертов.

Во время экспертизы технологической матрицы проверяются следующие ее элементы:

- полнота охвата содержания дисциплины выделяемыми автором темами, а также целесообразность выделения данных тем;
- соответствие выделяемых элементов знаний названным уровням (знание, понимание, умение), а также целям тестирования;
- полнота охвата содержания дисциплины выделенными элементами знания;
- целесообразность использования форм тестовых заданий в соответствии с темой и ее содержанием.

В результате проведения подобной экспертизы получается сбалансированная технологическая матрица, исключающая при составлении тестовых заданий «уклон» в какую-либо тему (или использование только одной формы тестовых заданий, тогда как данная тема позволяет составить и иные формы). Отметим, что зачастую авторы путают уровни знания, что приводит к ухудшению качества банка тестовых заданий, но данная проблема также решается с помощью грамотно проведенной экспертизы.

На четвертом этапе происходит составление тестовых заданий и их оценка экспертами.

При составлении тестовых заданий автор руководствуется технологической матрицей, учитывая основные требования к тестовым заданиям, сформулированные нами ранее. Безусловно, в ходе составления тестовых заданий в матрицу могут вноситься коррективы, которые согласуются с экспертами в ходе проверки тестовых заданий. Следует отметить, что в случае, если объем изменений технологической матрицы составляет свыше 20 %, необходимо заново произвести ее согласование с экспертами, а потом уже приступить к оценке тестовых заданий.

В ходе оценки тестовых заданий экспертами ряд авторов (Майоров, Опарина и др. [1, 2]) выделяют следующие оцениваемые параметры, которые были нами сгруппированы в несколько категорий для удобства их использования.

1. Экспертиза соответствия тестовых заданий технологической матрице:
  - соответствие фактического количества тестовых заданий разным форм планируемому;
  - соответствие представленных тестовых заданий заданному уровню знаний;
  - соответствие представленных тестовых заданий теме.

Переверзев В.Ю. [3] предлагает следующие методы оценки конгруэнтности (соответствие содержания) тестовых заданий.

Первая процедура, описанная Д. Милламаном, состоит в том, что несколько независимых специалистов по содержанию данной дисциплины присваивают каждому тестовому заданию рейтинг (степень соответствия данному элементу содержания). Этот рейтинг может быть осуществлен по 5-балльной шкале: 1 (неудовлетворительная конгруэнтность) до 5 (отличная конгруэнтность). В ходе анализа данного рейтинга выводится усредненная оценка соответствия каждого задания данному элементу содержания. В случае, если она ниже 3 баллов, тестовое задание нужно изъять из данного раздела.

Вторая процедура, описанная В. Попхэмом, называется «метод соответствия». Экспертам раздаются два списка: тестовые задания и элементы содержания теста. Задачей эксперта является определить, к какому элементу содержания относится данное тестовое задание. После оценки тестовых заданий каждым экспертом составляется таблицы (для каждого эксперта своя) с результатами экспертизы. По этим таблицам можно судить о согласованности мнений экспертов, а также (в случае единого мнения) о конгруэнтности тестовых заданий. В ряде случаев в список тестовых заданий могут быть включены задания, которые не относятся к данному тесту. Это является своеобразной проверкой согласованности мнений экспертов.

2. Содержательная экспертиза тестовых заданий:

- соответствие задания программе обучения и целям составления теста (не относится ли данное тестовое задание к вопросам для углубленного изучения предмета, в то время как цель составления теста – итоговый контроль; не относится ли данное тестовое задание к содержательным элементам другой дисциплины и т.д.);
- время выполнения тестового задания (не превышает ли время выполнения тестового задания норму – не более 5 мин);
- сложность задания (не является ли тестовое задание слишком / легким для планируемых целей тестирования);
- правильность ответа и его однозначность (является ли правильным вариант ответа, помеченный автором как верный; нет ли дру-

гих правильных ответов, не учтенных автором; однозначна ли последовательность и пары в заданиях на соответствие);

- формулировка правильного варианта ответа (не является ли правильный ответ очевидным для тестируемого в силу его значительного отличия от остальных или в случае заведомо правильного ответа);
  - приемлемость неправильных вариантов ответа (дистракторов) (нет ли среди дистракторов заведомо ложных вариантов ответа, а также не отличаются ли некоторые дистракторы от правильного ответа или других дистракторов стилем, длиной или ключевыми словами; однородны ли представленные варианты ответа, т.е. относятся ли к одной смысловой группе);
  - корректность формулировки тестового задания (нет ли подсказок, однокоренных слов в формулировке; однозначна ли она, нет ли в ней избыточной информации (или наоборот нехватки информации); возможно ли сократить формулировку с помощью средств невербальной поддержки);
  - предлагаемый вариант невербальной поддержки (достаточно ли информации на рисунке, схеме и проч. для решения тестового задания; качественно ли выполнен данный элемент задания; нет ли избыточной информации, затрудняющей понимание сути задания).
3. Тестологическая и грамматическая экспертиза тестовых заданий:
- согласованность формулировки и вариантов ответа (в числе, в роде, в падеже и проч.);
  - сложность формулировки для восприятия (наличие сложного синтаксиса – идущие подряд существительные, не согласованные между собой, повторы, двойное отрицание);
  - формулировка ТЗ с использованием глагола в изъявительном наклонении (без слов-вопросов, без повелительного наклонения);
  - соответствие вариантов ответа закрытых форм заданий тестологическим требованиям (отсутствие повторов в вариантах ответа, отсутствие слов «всегда», «иногда» и проч., отсутствие вариантов ответа наподобие «все выше перечисленные», «нет правильного ответа» и т.д.);
  - соответствие заданий открытой формы тестологическим требованиям (уточняется ли для числовых ответов степень точности результата, для текстовых ответов – дополнительные условия, исключающие неоднозначность трактовки формулировки тестового задания).
  - соответствие заданий на восстановление последовательности / соответствия тестологическим требованиям (отсутствие одинаковых элементов среди вариантов ответа на упорядочение или в элементах левой / правой групп заданий на соответствие).

После проведения экспертизы автор корректирует банк тестовых заданий, после чего отдает его на повторную проверку. Когда ни у одного из

экспертов нет вопросов к содержанию и формулировкам тестовых заданий, банк тестовых заданий переходит к следующему этапу.

Нами были рассмотрены основные элементы экспертизы БТЗ. Отметим, что без грамотно проведенной экспертизы тестовые задания могут не отвечать их главному предназначению: проверке знаний студентов. В результате разработчики и пользователи БТЗ могут получить результат, противоречащий реальности: группа хорошо успевающих студентов может написать тест на неудовлетворительные оценки, а группа плохо успевающих студентов – наоборот на высокие). Чтобы исключить возможность возникновения подобной ситуации, необходимо подходить к процессу экспертизы БТЗ внимательно. Ведь грамотно составленный тест – это гарант хорошо выстроенной системы контроля знаний.

### **Список литературы:**

1. Майоров А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования. – М., 2002.
2. Опарина Н.М., Полина Г.Н., Файзулин Р.М., Шрамкова И.Г. Адаптивное тестирование. – Хабаровск, 2007.
3. Переверзев В.Ю. Технология разработки тестовых заданий: справочное руководство. – М., 2005.

## **О ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ЗАЩИТЕ ОБЪЕКТОВ ЭКОНОМИКИ**

**© Медников Б.В.<sup>\*</sup>, Медников В.И., Медников С.В.**

ОАО «ММС», г. Пенза, г. Москва

ОАО «ВымпелКом», г. Пенза

В статье даны взаимосвязанные сведения о защите предприятий, указаны основные недостатки в подготовке специалистов, предложены меры по улучшению их подготовки, сформулированы основные требования к будущим специалистам.

*Введение.* Объекты экономики (предприятия) создают с целью удовлетворения потребности рынка в их продукции. Возможные негативные или опасные влияния в процессе их взаимодействия с внешней средой уменьшают путем создания системы защиты, которая противодействует таким влияниям. Государство регулирует процессы обеспечения безопасности предприятий в рынке путем создания соответствующей правовой среды для

---

<sup>\*</sup> Информатик-экономист.

их деятельности [1] и подготовки специалистов. В статье показаны основные недостатки в этой подготовке и даны предложения по ее совершенствованию.

*Защита объектов экономики.* Практика первой создала техническую «систему физической защиты» для важных промышленных предприятий, которая эволюционно развивается во многих отраслях. В основе построения таких систем находятся сценарии разного рода вторжений на предприятие, а их функциональное содержание состоит в «засечке», «замедлении» и «задержании» нарушителя. Недостатком известных концепций «физической защиты объекта» (см., например, [2]) и подготовки специалистов по защите является их ориентация только на один вид взаимодействия объекта с внешней средой – «вторжение на объект».

Потребности практики в совершенствовании инструментов управления и защиты предприятий привели в конце прошлого века к созданию понятной рынку системы стратегического управления BSC [3], основанной на иной идеологии – «успеха на рынке». Функциональное содержание управления состоит в периодическом сравнении прогноза маркетинговой ситуации (расчет) и результатов текущей маркетинговой деятельности предприятия (факт). На основании сравнения вырабатываются управляющие воздействия на компоненты (внутренние процессы, обучение и рост персонала). Эффект от применения воздействий оценивают по выбранному финансовому показателю. Использование в разных отраслях и странах этой адаптивной модели поведения предприятия на рынке показало ее высокую эффективность.

Понятие «безопасности» в идеологии «успеха в рынке» более конкретно, чем в идеологии «интересы – угрозы – защита», и базируется на использовании технологических возможностей предприятия, на умении персонала успешно разрешать проблемы путем видения стратегии предприятия, на адаптивной маркетинговой политике. Все это проявляется в управлении, ориентированном на финансовый успех. В сравнении с «физической защитой», возможности негативных влияний на деятельность защищаемого объекта BSC могут реализовываться путем воздействия на его финансы, маркетинговые приоритеты, на бизнес-процессы, на обучение и рост персонала.

Подготовка специалистов по стратегическому управлению BSC за рубежом состоит не только в получении ими знаний в управлении, о возможностях технологий предприятия, в анализе прибыльности и управлении ценами, в способах расширения круга покупателей, в эффективном маркетинге (способствует формированию конкурентных преимуществ предприятия), но и включает тренинги по применению этих знаний. Востребованность таких знаний обусловлена тем, что управление предприятием BSC представляет собой ежедневный мониторинг его финансовой деятельности, обнаружение текущих и будущих негативных тенденций или кризисных явлений и принятие адекватных мер. Нами установлено, что современный процесс подготовки отечественных специалистов BSC по ряду показателей

аналогичен процессу подготовки специалистов по физической защите. Причина аналогии заключена в отсутствии теоретического обоснования деятельности защищаемого предприятия, что начинают подтверждать отдельные представители современного научного сообщества [4].

Найденное решение проблемы формализации деятельности объектов на единой методической и математической основе [5] предоставило возможность устранить названную причину аналогии в подготовке отечественных специалистов. Техническая система защиты нашего предприятия встроена в его систему управления и осуществляет контроль состояния семи составляющих его гетерогенного ресурса (среды  $r_{cp}$ , коммуникативного  $r_k$ , технического  $r_m$ , людского  $r_n$ , денежного  $r_d$ , времени  $r_v$ , защиты  $r_z$ ), санкционированность доступа к ним и противодействие негативным влияниям на них.

Полученные взаимосвязанные результаты показали, что принцип подготовки специалистов «от решения учебных задач – к решению стратегических задач предприятия» должен стать основным, поскольку он не только позволяет осваивать курс защиты объектов, начиная с простейших понятий и знаний о моделях, критериях, оценках, операциях, агрегатах, инструментах, подсистемах и кончая тренировкой в применении всех полученных знаний для решения задач практики, но и побуждает их к формированию индивидуальных способов достижения коммерческого успеха предприятия, формирует мышление на основе этих знаний. Это дало нам основание предложить выделить курс «Защита объектов экономики» в самостоятельную дисциплину.

Структура защищаемого предприятия, построена из ячеек, показанных на рис. 1, каждая из которых реализует управление ресурсами некоторой функции при ее исполнении. Функционирование «рубежа» охраны ресурса (расположен на входе узла «+» на рис. 1) и всей системы защиты построено на использовании критериев «контролируемости влияния» и «идентифицируемости влияния», поэтому система охраны отличает санкционированные воздействия на ресурс и их «авторов» от несанкционированных в каждой ячейке на всех уровнях управления. Выявленным несанкционированным влияниям оказывается противодействие.

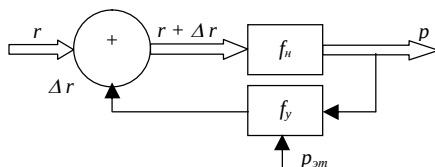


Рис. 1. Ячейка структуры управления предприятием

Функциональное содержание управления нашим объектом состоит в периодическом изменении  $\Delta r$  параметра гетерогенного ресурса  $r$  для уменьшения разности между расчетным основным показателем  $p_{зм}$  деятельно-

сти и фактическим  $p$  [7] в его натуральном выражении, но не между двумя такими же значениями одного только финансового показателя, как в BSC. Отсюда становится ясным, что защита нашего предприятия, как вспомогательный процесс, оптимизирует управление им по показателю «эффективность защиты ресурсов».

Как видно из приведенного выше описания моделей предприятий, во всех из них присутствуют система защиты, регулирование внутренних процессов и процессов его взаимодействия с внешней средой, которое производится персоналом предприятия, множество прямых способов влияния на ресурсы предприятия и, как следствие, на внутренние процессы и процессы взаимодействия с внешней средой. Это указывает на то, что такие предметы, как маркетинг, учет, распределение и расход ресурсов (бухучет), текущее и стратегическое управление BSC, эконометрика, метрология технических систем, физическая защита, подбор персонала, логистика, геоинформационная система и некоторые другие должны быть неотъемлемыми частями курса «защита объектов экономики» и компетенции будущих специалистов в их ответственной деятельности. Добавим к этому, что применение упомянутого выше принципа «от решения учебных задач – к решению стратегических задач предприятия» в подготовке специалистов, по нашему убеждению, не зависит от состояния учебной базы образовательного учреждения.

*Требования к специалистам по защите объектов.* Публикуемой статьей начата адаптация подготовки специалистов по защите к реалии нынешнего дня – рынку. Актуальность названных выше компетенций специалистов по защите подтверждена эффективностью современных систем управления предприятиями. Помимо знаний о функциях современного предприятия, наши специалисты должны иметь исчерпывающие знания о его ресурсах (рис. 2), их важности для деятельности предприятия (рис. 3) и опасностях для них [5]. Ниже приведена обобщенная информация о ресурсах предприятия.

Защита ресурса среды. Технической основой соответствующей системы защиты является геоинформационная система, содержащая цифровые данные о параметрах и распределении в пространстве составляющих природной среды предприятия. Специалист должен уметь формировать базы данных предельно допустимых норм, вредностей и загрязненностей рабочих сред, рисков, угроз и т.д. в географических координатах района расположения защищаемого предприятия. Отметим, что упомянутая выше система «физической защиты» функционирует, к сожалению, только в компоненте ресурса среды защищаемого объекта; она контролирует отдельные части физического пространства объекта и перемещение персонала в нем.

Защита коммуникативного ресурса включает защиту транспортных каналов обеспечения материальными и энергоресурсами, каналов связи и информации. Наш специалист должен уметь обоснованно выбрать протокол взаимодействия технических средств защиты по критерию живучести, иметь представление о логистике объекта, иметь информацию о рисках

для этого ресурса, регулировать допуски к этому ресурсу, иметь удостоверение на право вождения автомобиля.

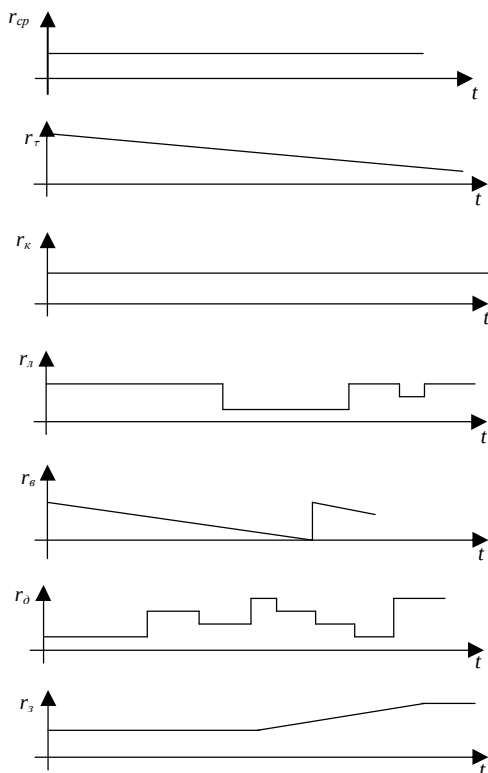


Рис. 2. Реализация ресурсов при исполнении функции

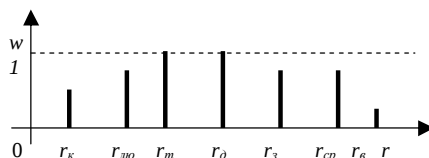


Рис. 3. Важность  $w$  ресурсных составляющих для исполняемой функции

Защита технического ресурса объекта осуществляется путем эксплуатации технологического оборудования в соответствии с правилами эксплуатации. Ответственность штатного специалиста по защите включает заботу об аттестации персонала и оборудования надзорными органами на предмет соответствия установленным требованиям.

Защита людского ресурса (штатный персонал (основной производственный, административный и вспомогательный) и привлеченный персонал) состоит в проведении мероприятий, имеющих цель противодействовать различным источникам ухудшения деятельности объекта, начиная с подбора кадров с высокой мотивацией, учета предложений по улучшению деятельности предприятия и кончая мировым (юридически грамотным) разрешением столкновений интересов персонала и администрации. Наш специалист обязан знать основы трудового законодательства, порядок проведения оздоровительных и профилактических мероприятий, быть примером здорового образа жизни, иметь навыки делового общения, знать основные тесты при подборе персонала и т.д.

Защита денежного ресурса. По нашему мнению, настоятельной необходимостью является не только разработка критериев правомочности доступа к нему, но и способы аттестации этой правомочности. Наш специалист должен иметь представление о рисках для этого ресурса и способах его защиты.

Защита ресурса времени. Некоторые характеристики этого ресурса могут быть описаны статистически, некоторые – аппаратом теории надежности, а некоторые признаками существенной информации не обладают. Наш специалист должен знать те характеристики ресурса времени, которые важны для защиты деятельности объекта, формируют риски для объекта.

Защита ресурса защиты. Аппаратом защиты этого ресурса являются алгоритмы и протоколы функциональной диагностики технических средств системы защиты. Принципиальным является требование метрологической аттестации этого ресурса. Другим важным показателем защиты этого ресурса является способность дежурной смены эффективно исполнять функцию противодействия несанкционированным влияниям на ресурсы предприятия. Для поддержания готовности дежурной смены к исполнению ее функции обязательным является предварительный отбор и тестирование кандидатов по физическим данным, проведение систематических занятий с повышенными физическими нагрузками.

И последнее. Несколько слов об инструментах влияния [4]. Для оказания влияния на деятельность предприятия могут быть применены такие инструменты, как «слово», «мода» и «силовое влияние». Так, целью «слова» и «моды» является социализация граждан, которую осуществляют образовательные учреждения, церковь, мультимедиа и среда общения. Содержанием социализации является такое влияние на жизненные правила, имидж, этические предпочтения, возрастные манеры, вкус и т.д. граждан внешней среды объекта, которое обеспечивает достижение цели влияния. В отличие от «слова» или «моды», «силовое влияние» производится на ресурсы предприятия, как на средства выполнения всех его функций. Поэтому их защита осуществляется путем создания технической системы защиты.

*Закключение.* Как видно из представленного выше материала, деятельность нашего специалиста в борьбе за успех предприятия является целена-

правленной. Кроме того, деятельность нашего специалиста должна включать выявление и формирование новых требований к объектовой системе защиты. Все сказанное ставит нашего специалиста на одну ступень с топ-менеджментом предприятия, а курс «Защита объектов экономики» предлагается сделать обязательной дисциплиной при подготовке специалистов такого профиля для различных отраслей. Подготовка наших специалистов по принципу «от решения учебных задач – к решению стратегических задач предприятия» будет способствовать достижению коммерческого успеха предприятия. В условиях рынка альтернативы этому нет.

#### **Список литературы:**

1. Федеральный Закон «О безопасности» № 24-ФЗ // СЗ РФ. – 2007. – № 10. – Ст. 1151.
2. Алаухов С.Ф., Коцеруба В.Я. Концепция безопасности и принципы создания систем физической защиты важных промышленных объектов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.oscord.ru](http://www.oscord.ru).
3. Каплан Р., Нортон Д. Организация, ориентированная на стратегию. – М.: Олимп-Бизнес, 2005. – 392 с.
4. Федорова Л.А. Экономическая безопасность как показатель уровня устойчивости развития наукоемкого производства // Экономика, статистика и информатика. Вестник УМО. – 2010. – № 4. – С. 58-61.
5. Медников В.И. О разработке теории защиты объектов экономики // Материалы МНПК «Проблемы современной экономики»: в 3 ч. Ч. 3. – Новосибирск: ЦРНС, 2010. – С. 284-290.
6. Медников В.И. Антикризисное управление экономикой предприятия // Материалы МНПК «Актуальные проблемы преодоления кризиса: национальные и региональные приоритеты» / Под общ. ред. Н.Ф. Газизулина, В.В. Ложко. – СПб.: РОСТ, 2010. – С. 455-460.
7. Орехов С.А., Медников В.И. Элементы теории экономической безопасности // Вестник АЭБ. – 2010. – № 2. – С. 39-44.

## **КОНСОРЦИУМ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ ТЕМПОВ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ПРИМЕРЕ УЛЬЯНОВСКОЙ ОБЛАСТИ**

**© Сурков Р.В.\***

Ульяновский государственный университет, г. Ульяновск

Статья посвящена активизации научно-исследовательского и инновационного потенциала вузов Ульяновской области, а также развитию

---

\* Аспирант.

кооперации вузов и производства с учётом отечественного и зарубежного опыта, об особенностях объединения вузов в консорциум.

В основных направлениях Стратегии развития Российской Федерации до 2020 г. особый акцент сделан на кардинальное повышение темпов инновационного развития. Необходимым условием такой деятельности является формирование адекватного кадрового потенциала, способного обеспечить построение экономики, основанной на знаниях. Это определяет новые требования к структуре и содержанию образования.

В новом качестве должны быть реализованы воспитательные и социальные функции образования. В настоящее время в Ульяновской области существует серьёзная проблема – отток трудоспособного населения в другие регионы. Наиболее остро проблема ощущается на селе. Необходимо направить усилия и обеспечить возможность социального, творческого и профессионального развития для детей и подростков, проживающих в сельских поселениях; сократить существующее неравенство возможностей в получении качественных образовательных услуг по всем формам образования.

На современном этапе развития системы образования востребованными становятся не столько знания, сколько способность действовать. Необходимо формировать образовательное пространство, позволяющее школьнику приобрести необходимые компетенции, обеспечивающие ему возможность не только поступления в вуз, но и дальнейшее жизненное благополучие. Тем самым формировать востребованную обществом продуктивно мыслящую и действующую личность.

Обеспечение задачи инновационного развития экономики требует перевод на качественно новый уровень механизмов взаимодействия университетов с научными центрами и промышленными организациями.

Для обеспечения эффективного оказания образовательных услуг должны быть пересмотрены механизмы управления образовательными учреждениями и организациями. Необходимо развивать новые формы частно-государственного партнёрства, обеспечить участие бизнес-структур и общественных организаций в управлении образовательными учреждениями всех уровней. Такой подход в совокупности с повышением качества образования позволит повысить конкурентоспособность образовательных учреждений и их инвестиционную привлекательность. Кроме этого, необходимо обеспечить систему образования высококвалифицированными кадрами. Это возможно при условии создания системы материального стимулирования творческой инновационной деятельности учителя, качества и результативности труда педагога.

Динамика и темпы развития системы образования Ульяновской области, достигнутые к 2011 г. в целом, позволяют обеспечить дальнейшее поступательное развитие отрасли, привести систему образования в соответствие современным требованиям.

На настоящем этапе развитие системы образования должно осуществляться в соответствии со следующими факторами, отражающими требования общества, государства, продиктованными перспективами экономики и социальной сферы региона:

1. увеличение количественных показателей и изменение требований к качеству подготовки кадров со стороны реального сектора экономики и социальной сферы региона;
2. переход на новые стандарты профессионального образования, ориентированные на компетентностный подход в соответствии с требованиями реального сектора экономики и социальной сферы;
3. необходимость повышения темпов развития инновационной деятельности;
4. необходимость обеспечения инвестиционной привлекательности образовательных учреждений региона;
5. реформирование нормативно-правовой базы деятельности образовательных учреждений;
6. необходимость перехода от системы поддержки работников системы образования к системе адресного стимулирования, направленного на результат;
7. необходимость обеспечения раннего проявления, выявления и развития творческих и профессиональных способностей и социализации детей, в том числе социально незащищённых и имеющих отклонения в развитии;
8. необходимость эффективной реализации семейной и демографической политики, радикальное улучшение доступности и качества социальных услуг;
9. обеспечение эффективной деятельности образовательных учреждений в условиях сложной демографической ситуации.

На территории Ульяновской области функционируют 5 государственных вузов, имеющих различную ведомственную принадлежность. Государственное образовательное учреждение (ГОУ) высшего профессионального образования (ВПО) Ульяновский государственный университет, ГОУ ВПО Ульяновский государственный технический университет, ГОУ ВПО Ульяновский государственный педагогический университет (учредитель – Рособразование), ГОУ ВПО Ульяновская государственная сельскохозяйственная академия (учредитель – Минсельхоз России), ГОУ ВПО Ульяновское высшее авиационное училище гражданской авиации (учредитель – Минтранс России).

Консолидированный потенциал вузов можно охарактеризовать следующими параметрами:

- общее количество обучающихся – более 50 тыс. чел.;
- количество профессорско-преподавательского состава (ППС) – 2660 чел., из них имеющих учёную степень доктора наук – 235 чел., кандидата наук – 1200 чел.;

- количество аспирантов и соискателей – 1031 чел.;
- совокупный консолидированный бюджет университетов составляет свыше 3,4 млрд. руб.

Ведущими научными школами вузов проводится научно-исследовательская и инновационная деятельность в области индустрии радиационных технологий, нанотехнологий, фундаментальных исследований в области математического моделирования, теоретической физики, энергосберегающих технологий и альтернативных источников энергии, биоинженерии, технологий рационального природопользования, здоровьесберегающих технологий.

Исследования проводятся в тесном взаимодействии с ведущими зарубежными и российскими научными центрами и университетами. Среди них Институт радиоэлектроники Российской академии наук (РАН), Институт прикладной математики РАН, Институт Макса Планка (ФРГ), Центр здоровья детей Российской академии медицинских наук, Научно-исследовательский институт сердечно-сосудистой хирургии, МГУ, МГИМО, СПбГУ и другие. Осуществляется сотрудничество в сфере реализации инновационных программ с высокотехнологичными предприятиями региона (закрытое акционерное общество (ЗАО) «Авиастар-СП», открытое акционерное общество (ОАО) «Ульяновское конструкторское бюро приборостроения» (УКБП), ОАО «Утёс», федеральное государственное унитарное предприятие «Государственный научный центр – Научно-исследовательский институт атомных реакторов» (ФГУП «ГНЦ НИИАР»), федеральный научно-производственный центр (ФНПЦ) ОАО «НПО Марс», группа компаний «Волга-Днепр», ОАО «Ульяновский автомобильный завод»).

В пяти вузах осуществляется подготовка более чем по 200 специальностям. Структура специальностей охватывает подавляющее большинство отраслей реального сектора экономики и социальной сферы: культура и искусство, гуманитарный профиль, педагогика, юриспруденция и таможенное дело, экономика и менеджмент, управление качеством, информационные технологии и информационная безопасность, математическое моделирование, прикладная математика, физика, физическое материаловедение, автомобилестроение, самолётостроение и авиаприборостроение, лётная эксплуатация летательных аппаратов и аэронавигация, эксплуатация ядерных реакторов, лечебное дело, биология и микробиология, экология, агрономия.

Подготовка специалистов осуществляется на современной материально-технической базе, в том числе и с привлечением ресурсов стратегических партнёров вузов: ГрК «Волга-Днепр», ЗАО «Авиастар-СП», ФНПЦ ОАО «НПО Марс», ФГУП «ГНЦ НИИАР», ОАО «УАЗ», ОАО «УКБП» и др. Учебно-методическое и информационное обеспечение учебного процесса соответствует, а в большинстве случаев превосходит установленный

государственными образовательными стандартами норматив. В вузах действуют электронные библиотеки, предоставляющие доступ к изданиям ведущих научных издательств, каталогам, базам данных и информационно-аналитическим справочникам. Функционирует единая библиотечная система вузов области. Активно используются мультимедийные учебные материалы и технологии видеолекций.

Высокий уровень образования обуславливает высокую конкурентоспособность выпускников. Они занимают ведущие должности в промышленных организациях, в учреждениях здравоохранения и культуры, органах власти, правоохранительных органах, организациях финансово-кредитной сферы, научных учреждениях, как в Ульяновской области, так и крупных городах России и дальнем зарубежье.

В целях активизации научно-исследовательского и инновационного потенциала вузов Ульяновской области, а также развития кооперации вузов и производства, учитывая отечественный и зарубежный опыт, проводится работа по объединению вузов Ульяновской области в консорциум. Данная форма позволяет консолидировать усилия научного сообщества, в том числе и по приоритетным направлениям развития Ульяновской области, развитию инвестиционного и инновационного потенциала.

Проект направлен на реализацию следующих направлений:

- учебно-методическая секция (согласование системы подготовки кадров с потребностями рынка труда Ульяновской области; обеспечения качества образовательного процесса; формирование единых требований к уровню подготовки; развитие дистанционного образования);
- научно-инновационная секция (реализация совместной научной деятельности; развитие научно-технического сотрудничества с научными организациями; подготовка научно-педагогических и научных кадров);
- секция взаимодействия участников Консорциума с организациями и предприятиями Ульяновской области (развитие региональных научно-образовательных кластеров; формирование систем мотивации и стимулирования качества профессионального обучения и деятельности; профориентация выпускников учебных заведений; повышение практической направленности обучения; вовлечение в образовательный процесс специалистов организаций и предприятий);
- международная секция (сотрудничество с заинтересованными международными и зарубежными партнерами в интересах развития системы профессионального обучения).

Представленная форма взаимодействия профессионального образования также обеспечивает определённую экономию средств: не происходит дублирования уже имеющихся возможностей. Кроме того, возможной становится реализация совместных целевых программ, а, следовательно, ра-

циональное распределение средств на подготовку. Средства расходуются не на содержание учреждения, а на совместные программы подготовки, которые осуществляются профессиональными исполнителями из различных учреждений, что дает определенные гарантии правильности вложения средств. Каждый из видов работ может быть поручен через конкурсный механизм для исполнения конкретному образовательному учреждению, имеющему соответствующий ресурс.

Консорциум является более гибкой, чем отдельное образовательное учреждение. В перспективе межвузовский учебный план позволяет не только реструктурировать отдельные программы подготовки, но и менять их в зависимости от того, каких специалистов и в каком количестве необходимо подготовить в каждом конкретном случае. Сетевой принцип управления позволяет при смене задач осуществить изменения во всей инфраструктуре. Например, при увеличении необходимости в кадрах высшего звена управления будет сделан упор на проектно-аналитическую подготовку (при сокращении остальных блоков учебного плана), а при решении задачи подготовки команды для функционирования конкретной структуры городского хозяйства – на практическую подготовку к «местам» в этой структуре. Таковы очевидные преимущества инфраструктурного принципа организации работ с точки зрения управления.

Необходимо отметить социокультурный эффект от реализации идеи образовательной инфраструктуры. Формирование городов, городской среды и городской жизни является одним из фокусов современной социокультурной ситуации. Формирование городской стратегии, разработка программ и проектов развития города требуют изменения содержания современного образования. Именно из образования, из этой среды «вырастает» и складывается будущая городская жизнь.

## **РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОЙ ИННОВАЦИОННОЙ ЭКОНОМИКИ**

**© Хусайнова Л.А.\***

Волжский институт экономики, педагогики и права, г. Волжский

Образование является неотъемлемой частью жизни общества, важнейшим элементом социальной сферы государства, обеспечивающим процесс получения конкретным человеком систематизированных зна-

---

\* Старший преподаватель кафедры «Финансы и бухгалтерский учет», кандидат экономических наук.

ний, умений и навыков с целью их эффективного использования в профессиональной деятельности.

Наряду с социальными задачами (удовлетворение потребностей населения в образовательных услугах) образование решает и экономические задачи, связанные с повышением качества жизни, темпов роста экономики, способствует формированию трудового потенциала общества.

Задача развития и подъема образования становится одной из ключевых в условиях модернизации российской инновационной экономики.

Образование как система формирования интеллектуального капитала нации и одна из главных сфер производства инноваций создает базовые условия для быстрого роста рынков на основе быстрого обновления технологий и продуктов. Именно оно выступает первым звеном инновационной цепочки «образование – исследования – венчурные проекты – массовое освоение инноваций».

Вместе с уверенностью говорить, что начало XXI в. становится временем бурного развития наук о познании, гуманитарных и социальных технологий. В этом же ряду находится появление образовательных технологий, надежно обеспечивающих планируемые результаты [2, с. 60].

Именно смена технологий играет ключевую роль в получении новых результатов. Речь идет не только об информационных технологиях, но в целом о технологиях коллективной и индивидуальной работы со знаниями, которые основываются на современных исследованиях об освоении деятельности.

Превращение образования в высокотехнологическую сферу требует нового взгляда на подготовку педагогов, педагогические исследования и разработки, стандарты и учебные материалы.

Бюджетная составляющая финансирования образования всегда является результатом выбора определенной политики. Реформы образования в России обрели статус государственной политики.

Основополагающими законодательными и нормативными актами и документами, регламентирующими цели, задачи, а также план действий по реформированию образования в Российской Федерации, являются Концепция федеральной целевой Программы развития образования на 2006-2010 гг., Федеральная целевая Программа развития образования на 2006-2010 гг. и приоритетный национальный проект «Образование».

С финансовых позиций заложенный в этих документах подход фактически означает отказ от полного бюджетного финансирования образования и переход к новым различным формам, методам и инструментам финансового обеспечения отрасли.

Приоритетный национальный проект «Образование» реализуется с 2006 г. На реализацию проекта в 2006-2008 гг. из федерального бюджета выделено более 123,5 млрд. руб. (в том числе в 2006 г. – 29,28 млрд. руб., в 2007 г. – 48,88 млрд. руб. в 2008 г. – 45,36 млрд. руб.).

Финансовое обеспечение приоритетных расходов на высшее образование в рамках национального проекта является весьма перспективным по многим позициям инструментом финансового обеспечения этого вида профессионального образования.

За 2009 г. общий объем финансирования приоритетного национального проекта «Образование» составил 297,6 млн. руб., в том числе за счет федерального бюджета – 102,9 млн. руб., бюджета Волгоградской области – 60,5 млн. руб., бюджета Волгограда – 134,2 млн. руб. [3].

За анализируемый период реализация ПНП на территории Волгограда осуществлялась по двум основным направлениям:

- «Модернизация институтов образования как инструментов социального развития»;
- «Развитие инновационного характера базового образования как основы становления экономики знаний».

В рамках первого направления реализовывались следующие мероприятия: вознаграждение за классное руководство, совершенствование организации школьного питания, предоставление образовательным учреждениям доступа к образовательным ресурсам через Интернет.

В 2009 г. была продолжена выплата вознаграждения за классное руководство, которое получали 3239 педагога. За счет средств федерального бюджета на эти цели было перечислено 43,64 млн. руб., средняя сумма вознаграждения (зависит от наполняемости класса) составила 892 руб. в месяц. Несмотря на недостаточность средств, были сохранены муниципальные надбавки молодым педагогам. За 2009 г. расходы бюджета Волгограда составили 29,0 млн. руб.

В рамках данного направления на уровне региона ежегодно проводится конкурс «Инновационных образовательных программ общеобразовательных учреждений». По итогам конкурса предусматривается оказание государственной поддержки общеобразовательным учреждениям, внедряющим инновационные образовательные программы.

Средства поддержки направляются на приобретение лабораторного оборудования, программного и методического обеспечения, модернизацию материально-технической учебной базы, повышение квалификации и переподготовки педагогических работников общеобразовательных учреждений.

По результатам конкурса премия в размере 500 тыс. руб. была выплачена 7 муниципальным образовательным учреждениям Волгограда. В рамках муниципального конкурса на лучшее образовательное учреждение 16 муниципальных общеобразовательных учреждений получили гранты в размере 500 тыс. руб., 25 муниципальных дошкольных учреждений – по 250 тыс. руб. В настоящее время все общеобразовательные учреждения Волгограда обеспечены доступом к ресурсам сети Интернет. На развитие информационных образовательных технологий из средств субъекта РФ выделено 4,0 млн. руб. [3].

На организацию питания обучающихся муниципальных общеобразовательных учреждений за счет средств бюджета Волгоградской области выделено – 47,0 млн. руб., из муниципального бюджета – 79,0 млн. руб.

Общий объем финансирования по данному направлению составил 226,4 млн. руб., в том числе за счет средств федерального бюджета – 47,6 млн. руб., бюджета Волгоградской области – 56,5 млн. руб., за счет средств бюджета Волгограда – 122,3 млн. руб.

В рамках направления «Развитие инновационного характера базового образования как основы становления экономики знаний» реализовывались мероприятия: поощрение лучших учителей, поддержка талантливой молодежи, создание сети образовательных учреждений, обеспечивающих подготовку высококвалифицированных рабочих и специалистов среднего звена.

Стимулирование лучших учителей образовательных учреждений, реализующих общеобразовательные программы начального, основного общего и среднего (полного) общего образования, осуществлялось путем выплаты денежного поощрения за высокое профессиональное мастерство и значительный вклад в развитие образования.

Для участия в конкурсе на соискание премии Президента Российской Федерации и Главы Администрации Волгоградской области приняты к рассмотрению 272 заявки от учителей общеобразовательных учреждений Волгограда.

В рамках муниципальной составляющей приоритетного национального проекта за счет средств бюджета Волгограда в 2009 г. 120 педагогов дошкольного, общего и дополнительного образования получили премию главы Волгограда по 50,0 тыс. руб.

Объем финансовых средств, направленных на премирование педагогов образовательных учреждений, за счет всех источников финансирования составил 12,25 млн. руб., в том числе за счет федерального бюджета – 5,3 млн. руб., бюджета Волгоградской области – 0,95 млн. руб., бюджета Волгограда – 6,0 млн. руб.

Объем финансовых средств, направленных в 2009 году на поддержку талантливой молодежи за счет всех источников финансирования составил 6,53 млн. руб., в том числе за счет федерального бюджета – 0,72 млн. руб., бюджета Волгоградской области – 0,01 млн. руб., бюджета Волгограда – 5,80 млн. руб. [3].

Поддержка регионов является одним из основных направлений ПНП «Образование». Основная цель модернизации образования – предоставить всем школьникам возможность получить качественное общее образование. При этом под качеством образования понимается удовлетворение актуальных и перспективных запросов, физическое, психическое и нравственное здоровье граждан.

Объем финансовых средств, направленных в 2009 г. на реализацию данного направления, за счет всех уровней бюджетов составил 52,42 млн.

руб., в том числе за счет федерального бюджета – 49,28 млн. руб., бюджета Волгоградской области – 2,98 млн. руб., бюджета Волгограда – 0,16 млн. руб.

Участие Волгограда в реализации ПНП «Образование» способствует системным изменениям, связанным с поддержкой образовательных учреждений, повышению престижа педагогов, поддержке одаренных детей развитию их творческих способностей, а так же укрепляет материально-техническую базу, что в свою очередь является основной составляющей качественного образования.

Трансформация образования будет возможна только в новых организационно-экономических условиях, сутью которых является максимальное освобождение пространства инициативы и стимулирования активности и самостоятельности в образовании.

Структура программ профессионального образования фактически определит систему образования в течение жизни. В ней базовая подготовка будет сочетаться с веером возможностей повышения квалификации и переподготовки. Она будет обеспечивать для каждого гражданина России возможность получить базовую профессиональную подготовку на необходимом ему уровне: короткие программы профессиональной подготовки и профессионального образования, прикладной (технический) бакалавриат, академический бакалавриат. Вместе с тем будет предложен постоянно обновляемый набор модульных программ профессиональных квалификаций для эффективной адаптации к запросам рынка труда. Эти программы будут оптимизированы по сроку обучения и открыты для всех желающих.

Такие меры позволят сблизить социальные характеристики различных профессиональных образовательных траекторий. Это значит, что в системе профессионального образования не будет тупиков. В целом не будет жесткой границы между основным и дополнительным профессиональным образованием, поскольку гибкая система учета результатов образования (кредитно-зачетная система) будет позволять «набирать» кредиты, необходимые для получения академического сертификата (диплома) бакалавра или магистра, в разных программах.

Диалог с потребителем станет основой развития высшего образования. Прозрачность деятельности вузов, о которой говорилось выше, будет сочетаться с системой независимых рейтингов вузов и отдельных образовательных программ, в том числе опирающихся на опросы выпускников и работодателей. Контроль качества освоения компетенций, заложенных в базовом стандарте, будет дополняться независимыми от системы образования профессиональными экзаменами.

Ректоры будут назначаться попечительскими советами университетов, которые будут формироваться из авторитетных «внешних» фигур и представителей учредителей, местной власти и профессионального коллектива. Складывающийся при этом рынок профессиональных академических

менеджеров и управляющих высшими учебными заведениями, обладающих компетенциями, необходимыми для управления вузами как автономными организациями, будет основан на принципах горизонтальной мобильности академических менеджеров и сопоставимости образовательных программ для них [1].

**Список литературы:**

1. Институт экономики переходного периода [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.iet.ru/archiv/zip/obraz.zip](http://www.iet.ru/archiv/zip/obraz.zip).
2. Лялин А.М. Инновационное управление. Качество подготовки специалистов в области управления // Национальные проекты. – 2008. – № 4 (23). – С. 56-57.
3. Приоритетные национальные проекты [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.rost.ru](http://www.rost.ru).
4. Юданова А.Л. Оценка эффективности инвестиций в высшее образование // Финансы. – 2007. – № 1. – С. 84-85.

## **Секция 14**

### ***ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ МЕНЕДЖЕРА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ***

# **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА-МЕНЕДЖЕРА В УСЛОВИЯХ ВУЗА**

**© Яковлева Н.А.\***

Филиал Уральской академии государственной службы, г. Лангепас

В статье представлен авторский взгляд на формирование профессиональной культуры будущего специалиста-менеджера в условиях вуза. Обосновывается роль спецкурса как ресурса самообразовательной деятельности студента. Раскрыты возможности метода проектов как способа достижения дидактической цели в рамках спецкурса, позволяющего оп-ределить не только уровень профессиональной культуры будущего специалиста, но и в дальнейшем перейти к реальным исследованиям.

В настоящее время в сфере образования на всех ее уровнях и ступенях активно рассматриваются и исследуются вопросы качества подготовки обучающихся. Само же определение «качество» предполагает некий эталон соответствия, удовлетворяющий потребности в чем-либо. Соответственно качество подготовки обучающегося, как будущего специалиста, должно соответствовать потребностям, обусловленным вызовам современной экономики и производства. Качество подготовки будущих специалистов в системе высшего образования является одним из элементов, входящих в показатель «достигнутый уровень образования» индекса развития человеческого капитала страны. В рамках Программы развития ООН, начиная с 1990 г. (Россия выступила в 1995 г.), ежегодно публикуются доклады, отражающие индекс развития человеческого потенциала по странам.

Вопросы качества образования, приведение содержания и структуры профессионального образования в соответствие с потребностями рынка труда, нашли свое отражение в проекте Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 гг., являющейся, в соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании», организационной основой государственной политики в области образовании.

В результате реализации данной программы в системе образования предполагается ряд инноваций, в числе которых внедрение и эффективное использование новых информационных сервисов, систем и технологий обучения, электронных образовательных ресурсов нового поколения, повышение показателей академической мобильности студентов и преподавателей, позволяющей обеспечить новые уровни взаимодействия различных образовательных и экономических систем и др. [1].

---

\* Доцент кафедры Экономики и управления, кандидат педагогических наук.

Современные требования, в изменяющихся внешних условиях, указывают на умение будущих специалистов работать с пакетами современных технологий и их трансфера (переноса технологий из одних областей в другие), заставляют человека самостоятельно оценивать ситуацию и принимать ответственные решения и прогнозировать их результат. Соответственно возрастают требования не только к компетенциям персонала, но и к качеству образования и подготовки будущих специалистов. Но ситуация такова, что студенты все меньше связывают обучение в вузе с реальной конкурентоспособностью и востребованностью их на рынке труда.

Соответственно перед системой высшего образования встает задача переориентации образования, смещения акцентов от знаниевого на компетентностный подход, управление качеством образования на основе анализа образовательных достижений, пересмотра концепции преподавания ряда дисциплин, изменения управленческих, организационно-методических условий, направленных в совокупности на подготовку специалистов с высоким уровнем профессиональной культуры. Отсюда вывод, необходимы иные формы обучения, в том числе и по своему содержанию.

В связи с этим считаем необходимым акцентировать внимание на роли спецкурсов в профессиональной подготовке студентов вуза.

Требования к дисциплинам специализации указывают на глубокие знания и владение методами научных исследований в более узких направлениях менеджмента. Рассматривая сущность определения, следует отметить, что специализация (от лат. *specialis* – особый, своеобразный), функциональная дифференциация ролей между индивидами в определенной системе [2].

В вузах специализация, как правило, проводится на старших курсах и включает в себя ряд дисциплин, которые, в совокупности своей, исходя из особенности специализации, позволяют обеспечить усвоение обучающимися глубоких профессиональных знаний, практических учений и навыков.

На основе вышеизложенного представляем опыт введения спецкурса «Профессиональная культура менеджера».

Основополагающими принципами реализации содержательной стороны спецкурса «Профессиональная культура менеджера» являются:

1. принцип самоопределения, позволяющий студентам уже на вводном лекционном занятии выбрать тему исследования в соответствии с видом профессиональной деятельности менеджера и его ролью. В данном случае студент обладает правом выбора и собственного видения, интерпретации и донесения своей позиции на выбранную проблему исследования и ее решение. Студент получает право вынести результаты своей работы на обсуждение, объяснить порядок своих действий с точки зрения продуманной им логики;
2. принцип целесообразности и последовательности обеспечивает целостность построения курса. Содержание спецкурса «Профес-

сиональная культура менеджера» позволяет выбранную тему исследования рассмотреть последовательно, начиная с теоретико-методологической основы и завершая конечным результатом в виде модели ее решения, проекта (исследовательской работы), направленного на разрешение конкретной профессиональной задачи или проблемы;

3. принцип трансляции культуры позволяет увидеть результаты познания через объективную деятельность студента, способы и формы общения, проявляя компетентность в решении профессиональной задачи внося свою личностную окраску. При этом внимание будущих менеджеров акцентируется на культурной норме как профессиональной ценности, необходимой для успешного осуществления профессиональной деятельности;
4. принцип социализации. Теоретические знания и практические умения, получаемые студентами, их интеграция должны быть направлены на решение задач исходя из реальной действительности с ее существующими проблемами социального, экономического, психологического и иного характера.

В процессе организации учебной деятельности будущие специалисты включаются в самостоятельную работу по поиску информации, требующей анализа, синтеза, обобщения, противопоставления и коллективного обсуждения. Данная работа предполагает нацеливание студентов по заданному алгоритму действий (знакомство с информацией, ее анализ, наложение теоретических положений на реальную практику профессиональной деятельности менеджера в современных условиях, формулирование выводов о целесообразности тех или иных подходов к решению проблемы и их обоснование). Безусловно, практическим занятиям необходима подготовительная работа проводимая преподавателями на консультациях для студентов.

Исходя из того, что основу спецкурса составляет технология метода проектов, считаем необходимым охарактеризовать его.

В большем энциклопедическом словаре метод определяется как совокупность приемов или операций направленных на достижение какой-либо цели или решения конкретной задачи [3]. В свою очередь проект (от лат. *projectus* – брошенный вперед), имея ряд характеристик, представляет собой некий замысел, план решения какой-либо задачи или проблемы [3].

Соответственно, под методом проектов понимается способ достижения дидактической цели через детальную проработку выделенной проблемы, которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом [4].

Метод проектов, включающий в себя совокупность методов (исследовательский, поисковый, проблемный, творческий и др.), позволяет обучающимся «пропустить» через себя сущностную основу понятия *качест-*

во и *результат* проявляя при этом культуру работы с информацией, культуру критического мышления и интеграции знаний из различных областей, культуру ее презентации и защиты.

Как отмечает д.п.н., профессор Е.С. Полат для того, чтобы добиться результата, необходимо научить студентов самостоятельно мыслить, выявлять и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, уметь прогнозировать результаты и возможные последствия вариантов решения, умения устанавливать причинно-следственные связи. Результаты выполненных проектов, как отмечают ряд последователей и сторонников данной технологии, должны быть, что называется, «осязаемыми».

По своему содержанию проектная деятельность студентов предполагает владение определенной «надбазовой» профессиональной компетентностью, необходимой в последующей трудовой деятельности [5, с. 159-166]. Под определением «надбазовая» профессиональная компетентность понимается владение «сквозными» умениями и навыками, к числу которых мы относим:

- умение работы на компьютере с различными программными продуктами, пользования базами и банками данных;
- умение трансфера технологий (переноса технологий из одних областей в другие);
- понимание, оценка и обработка информационных знаковых систем;
- защита интеллектуальной собственности;
- компетентное и ответственное обращение со знаниями, полученными из средств массовой информации, Интернет и др.

Студенты должны уметь правильно выбирать информацию, структурировать её и обрабатывать, делать выбор и находить решения. Не менее важными являются личностные умения и способности, к числу которых мы относим: умение выслушивать и принимать во внимание взгляды других людей, дискутировать и уметь защищать свою точку зрения, выступать публично, на профессиональном языке выражать свои мысли, уметь устанавливать отношения, брать на себя ответственность, проявлять креативность и самообладание.

Следуя Е.С. Полату [6], к важным факторам проектной деятельности относятся: повышение мотивации обучающихся при решении задач; развитие творческих способностей; смещение акцента от инструментального подхода в решении задач к технологическому; формирование чувства ответственности; создание условий для отношений сотрудничества и взаимодействия между различными субъектами.

Следует отметить, активная деятельность, повышение мотивации и развитие творческих способностей происходит из-за характерного в проектной деятельности обучающегося такого ключевого признака как *само* – самостоятельного выбора, самоменеджмента знаний, самоорганизации, самостоятельной творческой деятельности и самостоятельного решения.

В целом структура и содержание спецкурса «Профессиональная культура менеджера» позволяет:

- включить студента в деятельностный контекст «живых знаний» путем самоопределения студентом сферы интереса по определенной проблеме в соответствии с видом профессиональной деятельности менеджера;
- вызвать необходимость анализа теоретических знаний по определенным дисциплинам и интегрировать их основные положения для решения практических задач;
- сориентировать будущего специалиста на систематическое самостоятельное обогащение знаний;
- проявить студенту его уровень знаний, умений и культуру по поиску информации и работы с ней;
- развить умение аргументировать, обосновывать решение, что требует сформированности определенных коммуникативных компетентностей;
- на основе теоретического и практического анализа определенной проблемы представить модель ее решения или проект;
- привить и стимулировать интерес студента к учебно-познавательной, к профессиональной и научно-исследовательской деятельности по определенному направлению.

Разделяем позицию д.п.н., профессора В.С. Аванесова в том, что подлинные знания являются частью культуры [7]. Как писал французский биолог и писатель Жан Ростан «быть культурным – это не значит начинить свой мозг цифрами, датами, именами. Это умение понимать, преломлять, мыслить. Это уровень суждения, логическая требовательность, стремление к доказательствам, понимание сложности вещей и трудности поставленных проблем».

В заключении хотелось бы отметить, что введение спецкурса «Профессиональная культура менеджера» целесообразно при подготовке будущих специалистов первой ступени высшего образования – бакалавриате, позволяющей в дальнейшем перейти к реальным научным исследованиям и разработкам, что делает возможным, на наш взгляд, подготовку высококлассных специалистов, востребованных реалиям времени.

### **Список литературы:**

1. Проект Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 гг. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.fcp.vpk.ru](http://www.fcp.vpk.ru).
2. Яковлев И.П. Интеграция высшей школы с наукой и производством [Электронный ресурс]. – Л.: ЛГУ, 1987. – 126 с. – Режим доступа: [www.ens-book.ru](http://www.ens-book.ru).
3. Большой энциклопедический словарь. – 2-е изд., перед. и доп. – М.: Большая Российская энциклопедия; СПб.: Норинт, 2001. – 1456 с.

4. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В. и др. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студентов пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 2002. – 272 с.

5. Ермоленко В.А. Функциональная грамотность в современном контексте. – М.: ИТОПРАО, 2002. – 120 с.

6. Полат Е.С. Метод проектов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.ioso.ru/project](http://www.ioso.ru/project).

7. Аванесов В.С. Теория и методика педагогических измерений. Знания как предмет тестового контроля [Электронный ресурс] // Сайт Аванесова Вадима Сергеевича. – Режим доступа: [www.testolog.narod.ru](http://www.testolog.narod.ru).

**СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ**  
**X Международной научно-практической конференции**  
**«ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ**  
**ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ»**

---

Подписано в печать 18.07.2011. Формат 84×60X1/16. Бумага офсетная.  
Тираж 500 экз. Уч.-изд. л. ?? Печ. л. ??? Заказ ???

---

Отпечатано в типографии  
Новосибирского государственного технического университета  
630092, г. Новосибирск, пр. Карла Маркса, 20



**ЦЕНТР РАЗВИТИЯ НАУЧНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА**  
(г. Новосибирск)

С целью оказания помощи в опубликовании результатов научно-исследовательских работ профессорско-преподавательского состава, молодых ученых, аспирантов и магистрантов проводит *конференции*, готовит к выходу *сборники научных трудов* «АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ», а также осуществляет подготовку и публикацию коллективных научных *монографий* по различным областям знаний.

Информацию об условиях публикации результатов научных исследований и требования к оформлению материалов можно получить на сайте <http://www.ZRNS.ru>, по телефонам Центра развития научного сотрудничества в г. Новосибирске:

**8-383-291-79-01** Чернов Сергей Сергеевич, руководитель ЦРНС

**8-913-749-05-30** Хвостенко Павел Викторович,  
ведущий специалист ЦРНС

или по электронной почте: [monography@ngs.ru](mailto:monography@ngs.ru)  
[monography@mail.ru](mailto:monography@mail.ru)

**НАДЕЕМСЯ НА ПЛОДОТВОРНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО!**