

МАТЕРИАЛЫ МЕЖДУНАРОДНОЙ ЗАОЧНОЙ  
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

**ЧЕЛОВЕК И СОВРЕМЕННОЕ  
ОБЩЕСТВО: ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ  
И ПСИХОЛОГИИ**

Часть I

Новосибирск, 2012 г.

УДК 37.01  
ББК 74.00  
Ч 38

Рецензенты — к. п. н. Якушева Светлана Дмитриевна, доцент кафедры педагогики Московского гуманитарного педагогического института (г. Москва); к. фил. н. Бердникова Анна Геннадьевна (г. Новосибирск).

**Ч 38 «Человек и современное общество: вопросы педагогики и психологии»:** материалы международной заочной научно-практической конференции. Часть I. (25 января 2012 г.) — Новосибирск: Изд. «ЭКОР-книга», 2012. — 142 с.

ISBN 978-5-8561-8254-4

Сборник трудов международной заочной научно-практической конференции «Человек и современное общество: вопросы педагогики и психологии» отражает результаты научных исследований, проведенных представителями различных школ и направлений современной педагогики и психологии.

Данное издание будет полезно аспирантам, студентам, педагогам-практикам и всем интересующимся актуальным состоянием и тенденциями развития педагогики и психологии.

ББК 74.00

ISBN 978-5-8561-8254-4

## **Оглавление**

<b>Секция 1. Педагогика</b>	<b>6</b>
<b>1.1. Здоровьесберегающая деятельность в системе образования: теория и практика</b>	<b>6</b>
ОРГАНИЗАЦИЯ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ЧАСТОБОЛЕЮЩИМИ ДЕТЬМИ Елезова Наталья Геннадьевна Волошина Ирина Ивановна	6
ВОСПИТАНИЕ НАВЫКОВ ОБЩЕСТВЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДНЕГО ВОЗРАСТА КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ Гаджиева Умажат Басировна	10
ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА Дронова Татьяна Олеговна	14
ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И СОХРАНЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА Конькова Марина Георгиевна	18
МЕРОПРИЯТИЯ ПО ПРОПАГАНДЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ В УЧРЕЖДЕНИИ ВЕЧЕРНЕГО (СМЕННОГО) ОБУЧЕНИЯ Порядина Лена Николаевна	22
<b>1.2. Инновационные процессы в образовании</b>	<b>26</b>
СРЕДА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА Зудилова Людмила Владимировна	26
ПАРАДОКСЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МЕНЕДЖМЕНТА И СПРОС НА ИННОВАЦИИ Личутин Артём Вячеславович	35
К ВОПРОСУ О ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТРУДОМ Стрижакова Наталия Андреевна	39

ПРОБЛЕМЫ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ Хотеева Раиса Ивановна	44
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ГРАЖДАНСКОГО ПРАВА Шабанов Вадим Васильевич	48
<b>1.3. Информационные технологии в образовании</b>	<b>53</b>
ВОЗМОЖНОСТИ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В СРЕДНЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ, НА ПРИМЕРЕ ЗАНЯТИЙ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» Нигматулина Лилия Владимировна	53
ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ Ням Нгок Тан	57
ИННОВАЦИОННАЯ ИНТЕРАКТИВНАЯ СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ – ФУНДАМЕНТ СОХРАНЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО КАПИТАЛА ГОСУДАРСТВА Полякова Ольга Андреевна Мухин Олег Игоревич	62
<b>1.4. Общая педагогика, история педагогики и образования</b>	<b>66</b>
РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ В ЯКУТИИ (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XIX–НАЧАЛО ХХI ВВ.) Антонова Венера Николаевна	66
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОДЕРЖАНИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ Смирнова Татьяна Юрьевна	77
МЕСТО ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЭТИКИ В СТРУКТУРЕ ЭТИЧЕСКОЙ НАУКИ Тальков Сергей Викторович	81
СТРУКТУРА И ФУНКЦИИ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ, УРОВНИ ЕЕ СФОРМИРОВАННОСТИ Червякова Ирина Сергеевна	87

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ Шкуруичева Наталья Александровна	92
<b>1.5. Педагогика высшей профессиональной школы</b>	<b>96</b>
О ТИПОЛОГИИ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА Зерщикова Татьяна Анатольевна	96
АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «СВЯЗИ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ» Корнилова Виктория Викторовна	102
САМОПОЗНАНИЕ КАК ЭТАП СТАНОВЛЕНИЯ РЕФЛЕКСИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ Мельникова Галина Александровна	106
ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОБЛЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ИНФОРМАЦИОННО-ОБУЧАЮЩЕЙ СРЕДЕ (В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ) Мухамедшина Алия Вазиховна	113
ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ Хвалина Елена Александровна	117
НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ВНЕДРЕНИЯ СТАНДАРТОВ ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ В ВУЗЕ Шаповалова Марина Сергеевна	122
<b>1.6. Педагогическая психология</b>	<b>126</b>
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ Алборова Залина Олеговна	126
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ПО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ Бастрикова Валентина Викторовна	131
РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТА РЕБЕНКА Фаткуллина Илюза Раисовна	136

## **СЕКЦИЯ 1.**

### **ПЕДАГОГИКА**

#### **1.1. ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

#### **ОРГАНИЗАЦИЯ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ЧАСТОБОЛЕЮЩИМИ ДЕТЬМИ**

*Елезова Наталья Геннадьевна*

*заведующий, МБДОУ детский сад № 160, г. Нижний Тагил*

*E-mail: [mis-elya@yandex.ru](mailto:mis-elya@yandex.ru)*

*Волошина Ирина Ивановна*

*воспитатель, МБДОУ детский сад № 160, г. Нижний Тагил*

Преобразования общества на основе принципиально новых экономических, социальных и политических факторов влечет за собой изменения в социальном заказе общества, где на первое место выходят такие понятия, как «личность», «здоровый образ жизни».

Главной целью современной образовательной политики в сфере дошкольного образования является реализация права каждого ребенка на качественное и доступное образование, обеспечивающее равные стартовые условия для полноценного физического и психического развития детей как основы успешного обучения в школе [3]. Установление гармоничной связи между обучением и здоровьем обеспечивает повышение эффективности образовательного процесса, приводит к необходимости комплексного подхода к проблемам образования и здоровья.

Национальный проект «Образование» одним из направлений определяет создание безопасной и здоровьесберегающей среды жизни обучения, воспитания и развития ребенка.

Быть здоровым становится престижным в обществе, поскольку позволяет человеку в полной степени реализовать свои возможности

(физические, интеллектуальные, нравственные, духовные). На данном этапе развития общества актуализируется проблема дошкольного образования и его возможности в социальном, культурном, физическом, нравственном оздоровлении детей.

Важнейшая социально-педагогическая перспектива оздоровительной работы в дошкольных образовательных учреждениях связана с разработкой особого междисциплинарного научно-практического направления, которое можно назвать развивающей педагогикой оздоровления. Это направление активно разрабатывается силами сотрудников Института дошкольного образования и семейного воспитания Российской академией образования.

Основные черты, характеризующие направление:

- в центре его лежат представления о здоровом ребёнке, понимаемый как эталон и практически достижимая норма детского развития;
- здоровый ребёнок рассматривается в качестве целостного телесно-духовного организма;
- оздоровление практикуется не как совокупность лечебно-профилактических мер, а как форма развития, расширение психофизиологических возможностей детей.

Здоровье ребёнка рассматривается не только как цель, содержание и результат образовательного процесса, но и как критерий оценки качества и эффективности педагогической деятельности. Образовательная среда должна основываться на принципах сохранения и развития здоровья воспитанников и стимулирования позитивных процессов физического, интеллектуального, психического, духовного развития ребёнка. Тогда она будет считаться здоровьесберегающей, а показателями её качества в системе дошкольного образования будет динамика состояния здоровья учащихся, уровень обученности и воспитанности [1].

«Охрана здоровья» утрачивает смысл, если она не опирается на его развитие.

Дошкольный возраст считается наиболее важным для физического, психического и умственного развития ребёнка. В этот период закладываются основы его здоровья. Поэтому основная задача физкультурно-оздоровительной работы — способствовать укреплению здоровья, совершенствованию физического развития дошкольника. Физическое развитие и физическое воспитание тесно взаимосвязаны и направлены на совершенствование функций формирующегося организма ребёнка, полноценное развитие основных движений. Содержание занятий физической культурой и их сочетание с оздоровительными мероприятиями в дошкольном учреждении

ориентировано на организацию и содержание различных форм занятий, что нацеливает на повышение суммарной двигательной активности и является основным условием профилактики здоровья детей [2].

В основу работы с часто болеющими детьми детского сада была взята технология В. Т. Кудрявцева «Развивающая педагогика оздоровления». Условием эффективности и достижения комплексности оздоровительно-развивающей работы с часто болеющими детьми является её организация на базе единых взаимосвязанных принципов. Эти принципы вычлняются не произвольно, а отражают приоритеты оздоровительно-развивающей работы и характеризуют её целостную модель.

1. Развитие двигательной активности на основе преобладания циклических упражнений.

В работе с детьми мы используем различные виды оздоровительной ходьбы. Приступая к занятиям, мы обучаем детей навыкам правильного дыхания. Оно ритмично: на 2—4 шага — вдох, 3—6 шагов — выдох. К циклическим видам движения также относится оздоровительный бег (с нашими детьми используем медленный бег). В этом беге выдерживаем невысокий темп, не ускоряем, не замедляем его, бежим ритмично.

Таким образом, двигательная активность часто болеющих детей на основе преобладания циклических упражнений способствует нормализации работы сердечно-сосудистой и, что особо важно для нас, дыхательной системы. Являются к тому же физиологические обоснованными средствами развития общей выносливости.

2. Формирование у детей навыков рационального дыхания и правильной осанки. Обучение рациональному дыханию проходит с использованием статических дыхательных упражнений, с рассказа о сильных и смелых космонавтах, которые научились правильно дышать перед полётом. Детям даётся понятие о грудном типе дыхания со зрительно-тактильным контролем за движением грудной клетки. Далее переходят к обучению брюшному, смешанному типу дыхания. В основе навыков рационального дыхания лежит осмысленность. Осмысленная моторика внутренне сопряжена с работой детского воображения, например имитационные упражнения «Пловец», «Самолёт», «Насос» и др.

3. Использование системы эффективного закаливания. На начальном этапе нами используются традиционные методы закаливания (воздушные ванны, водяные ножные ванны, полоскание горла). Наибольшим воздействием обладают нетрадиционные методы закаливания, прежде всего контрастные методики в пульсирующем



режиме. Создавая модель воздействия «тепло—холод», можно рассчитывать на выработку быстрых целесообразных терморегулируемых реакций.

Таким образом, тренировка механизмов терморегуляции повышает резистентность организма, т. е. является результатом работы с часто болеющими детьми.

4. Применение психогигиенических и психопрофилактических методов и средств. Курс психогигиены состоит из 20 занятий, на которых дети усваивают понятия, связанные с переживанием основных эмоций и формирует межличностные взаимодействия. Отбирая психогимнастические упражнения и игры, мы исходим из присущих ослабленным детям индивидуальных особенностей: неуверенности, замкнутости, заторможенности, быстрой утомляемости, повышенной тревожности. Отбираемые средства обеспечивают коррекцию именно этих особенностей у детей.

Таким образом, для успешного выполнения многочисленных оздоровительных и воспитательных задач работа с часто болеющими детьми должна состоять не столько в ограничении нагрузок, сколько в создании условий для оптимизации деятельности при обеспечении соответствия затрачиваемых ребёнком усилий физиологическим возможностям организма.

Целесообразная организация любого вида двигательной деятельности должна предусматривать свою, индивидуальную «зону ближайшего развития», что позволяет им постепенно совершенствоваться, а не оставаться длительное время на уровне пониженных требований.

### **Список литературы:**

1. Безруких М. М. Здоровьесберегающая школа / М. М. Безруких, В. Д. Сонькин, В. Н. Безобразова. М.: Педагогический университет. 2006. 48 с.
2. Кудрявцев В. Т., Егоров Б. Б. Развивающая педагогика оздоровления (дошкольный возраст): программно-метод. пособие / В. Т. Кудрявцев, Б. Б. Егоров. М.: Линка-пресс, 2000. 293 с.
3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 23 ноября 2009 г. № 655 «Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования» // Информационно-правовой портал «ГАРАНТ» [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://base.garant.ru/197482/>

## **ВОСПИТАНИЕ НАВЫКОВ ОБЩЕСТВЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДНЕГО ВОЗРАСТА КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ**

*Гаджиева Умажат Басировна*

*канд. пед. наук, доцент, ГОУ ВПО, г. Махачкала*

*E-mail: [umkagb2@mail.ru](mailto:umkagb2@mail.ru)*

Одним из решающих факторов социального развития детей является само общество детей, внутри которого и формируется человек как общественное существо. Такое общество, по мнению А. П. Усовой [8, с. 76] может складываться и развиваться даже и на ранних ступенях общественного развития детей в самостоятельных формах.

Опыт общественного воспитания показывает, а исследования (А. П. Усова, Коломинский Я. Л., Мухина В. С., Казакова Р. Г., Игнатев Е. И., Божович Л. И. и др.) подтверждают, что наибольшие возможности формирования детского общества обеспечиваются игровой деятельностью детей. Именно здесь их общественная жизнь более полно раскрывается. Игровая деятельность способствует созданию на самых ранних ступенях развития тех или иных форм общения.

Уже с младшего дошкольного возраста в игровых группах начинают определяться важные социальные связи-отношения руководства-подчинения. К старшему возрасту эти связи приобретают устойчивый характер. Определенная позиция в игре, подчиненная или ведущая, оказывает существенное влияние на нравственное развитие личности.

В спонтанно образовавшихся группах в благоприятном положении часто оказываются дети, поведение которых далеко не совершенно. Однако их определяющая позиция в игре, к сожалению, активно демонстрирует нежелательное поведение для других. Такое интенсивное общение оказывает негативное влияние. Это с одной стороны, с другой — многие участники игры, которые могли бы оказать педагогически оправданное воздействие на сверстников, попадают в неблагоприятное положение. В результате их познавательный и нравственный опыт не распространяется на товарищей.

А. П. Усова [8, с. 76], придавая большое значение игре как школе жизни ребенка, в которой он приобретает социальный опыт общения в коллективе, указывала, однако, что в группах играющих борются на равных справедливость и несправедливость. Встречаются даже элементы деспотизма. Чтобы изменить отношения между детьми, она предлагала передавать роль ведущего в игре другому ребенку. Но при

этом, отношения сами по себе измениться не могут. Необходима работа, которая изменит характер взаимоотношений.

Педагогическая эффективность и универсальность принципа комплектования микрогрупп с учетом развитости актуальной деятельности и характера личных отношений детей подтверждается многими исследованиями (Я. Л. Коломинский [5, с. 239], В. С. Мухина [7, с. 144], Р. Г. Казакова [4, с. 98], Е. И. Игнатьев [3, с. 190], Л. И. Божович [2, с. 464], Т. С. Комарова [6, с. 120]). Оптимальное сочетание самостоятельных, деловых и личных отношений в игровой группе достигается очень редко. Организация игровых групп с оптимальным составом детей, которые обеспечивают нравственное воздействие друг на друга, сопряжена с определенной трудностью, так как педагог должен влиять на состав группы и вместе с тем сохранять самостоятельность ее образования.

Я. Л. Коломинский, Р. Г. Казакова предлагают повысить нравственный уровень отношений руководства и подчинения путем индивидуального обучения непопулярного ребенка в сюжетно-ролевой игре. Я. Л. Коломинский [5, с. 239], предлагает: включить в игру детей, которые оказываются вне «самостоятельных игровых объединений». Р. Г. Казакова [4, с. 98], наоборот, выбирает из групп тех, кто занимает подчиненное положение.

Л. В. Артемова [1, с. 125], предлагает комплектовать группы (игровые), где дети, владеющие ценностными ориентациями, будут передавать другим детям положительный опыт общения. Таким образом, воспитатель должен знать действительное положение каждого ребенка в коллективе. Только на основе этих данных он может планировать целенаправленную индивидуальную работу, создавать условия для оптимального общения, обеспечивать равные благоприятные возможности для развития всей группы.

И в других формах жизни детей идет общественная жизнь, но ведущая роль здесь принадлежит взрослому, в то время как в игровой деятельности многое определяется активностью самих детей. Опираясь именно на эти возможности игровой деятельности, педагогически целесообразно сделать игру формой организации жизни и деятельности детей.

Для большинства детей группа детского сада является первым детским обществом, где они приобретают первоначальные навыки коллективных отношений. Умение ребенка жить общими интересами, подчиняться требованиям большинства, участвовать в совместной деятельности начинается с проявления чуткости, доброжелательности к сверстникам. Для этой цели была использована игра-рисование. У нас

было 2 группы: контрольная, экспериментальная (по 25 человек). Для начала стали наблюдать за играми, чтобы выяснить, как дети проявляют себя в них: один ребенок охотно делился игрушками, другой, наоборот, стремится отнять их у сверстников, третий играет лишь с теми, кто ему беспрекословно, подчиняется, четвертый ходит возле играющих, смотрит на их игры, а сам ни в одной игре участия не принимает, пятый и сам не играет и другим мешает т. п.

Долгое время мы систематически и очень внимательно наблюдали за изобразительной деятельностью, играми детей. Это позволило наметить конкретные пути работы с каждым ребенком. Вместе с тем, перед нами стояли и такие общие задачи:

- научить детей самостоятельно отражать впечатления в рисунке, игре, вежливо просить нужную игрушку, уступать друг другу, договариваться о совместных действиях, оказывать друг другу необходимую помощь;
- содействовать объединению детей в коллективной деятельности, тактично руководить выбором игр, чтобы их содержание пробуждало в детях добрые чувства и вызывало стремление обыгрывать изображаемое.

Для этого мы старались тактично и не назойливо включаться в деятельность детей чтобы, участвуя в них, давать детям нужные образцы поведения. Ведь известно, что воспитатель является примером для детей и в играх они всегда подражают его действиям.

Для того чтобы приобщить детей к совместной деятельности часто предлагали изобразить дом для кукол, машину, теремок или что-нибудь еще. Коллективное рисование объединяло, сплачивало детей. Увлеченные общим замыслом, они начинали дружелюбнее относиться друг к другу, проявляли стремление помочь товарищу.

В результате наблюдений мы отметили, что у детей заметно укрепились положительные навыки общения, а вместе с этим обогатилось и содержание рисунков, в которых дети отражали труд взрослых: родителей, воспитателей, нянь, музыкального руководителя и т. д.

Постепенно у детей возник интерес к совместным играм. Они научились играть рядом друг с другом, объединяться в небольшие группы по 3—5 человек. У них начали складываться дружеские взаимоотношения. Мы стремились закрепить проявляемые детьми чувства доброжелательности, сочувствия, коллективизма к сверстникам. С этой целью постоянно анализировали игры, чтобы дети еще раз пережили радостные чувства, вызванные совместной деятельностью.

В процессе игры-рисования мы по-разному воздействовали на поведение детей: напоминаниями, советами, иногда брали на себя определенную роль. Старались затронуть чувства детей, вызвать у них стремление подражать конкретному образу, ставили детей перед необходимостью выполнять определенные требования. Постепенно дети усваивали правила, начинали понимать, что играть вместе — это значит заступаться за тех, кого обижают, помогать друг другу, бережно относиться к тому, что сделал твой товарищ.

С развитием ребенка его социальные качества становятся более определенными и яркими. Воспитать у детей социальные качества, организаторские умения можно, только тогда, когда удастся увлечь их рисунками, играми, отражающими труд взрослых, их благородные поступки, взаимоотношения. И наоборот, только при хорошей организации детского коллектива можно успешно развивать творческие способности каждого ребенка, его социальную активность.

Л. И. Божович [2, с. 464], подчеркивает, что в игре формируются моральные качества будущего гражданина: ответственность перед коллективом за порученное дело, чувство товарищества, дружбы, сочувствия.

В результате экспериментальной работы произошли качественные изменения в характере взаимоотношений детей. Дети стали доброжелательнее друг к другу, проявляли сочувствие, делились игрушками, под руководством взрослого умели действовать в рамках мотива пользы для других.

Таким образом, построение воспитательного процесса на основе разработанных экспериментальных технологий наполнило жизнь детей интересными делами, способствовало формированию социальной активности, зарождению чувства хозяина. В результате экспериментальной работы изменилась общая эмоциональная атмосфера в группе. Основной ее характеристикой стала занятость детей, увлеченности игрой, трудом, желание все делать сообща, помогать друг другу, доставлять радость.

В ходе опытно-экспериментальной работы зафиксирована зависимость социализации личности ребенка как на 4 году, так и на 5 году от уровня общего развития детей, проявления альтруистических чувств и усвоения навыков общественного поведения.

### **Список литературы:**

1. Артемова Л. В. Формирование общественной направленности ребенка-дошкольника в игре. Киев.: Радянська школа, 1988.

2. Божович Л. И. Личность и ее Формирование в детском возрасте. — М.: Просвещение, 1968.
3. Игнатъев Е. И. Психология изобразительной деятельности детей. — М, 1959.
4. Казакова Р. Г. Формирование первоначальных основ социальной активности детей дошкольного возраста. — М., 1983.
5. Коломинский Я. Л. Психология детского коллектива. — Минск: Народная асвета, 1984.
6. Комарова Т. С. Изобразительное творчество дошкольников в детском саду. — М.: Педагогика, 1984.
7. Мухина В. С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. — М.: Педагогика, 1981
8. Усова А. П. Роль игры в воспитании детей. — М.: Просвещение, 1976.

## **ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

*Дронова Татьяна Олеговна*

*учитель начальных классов МОУ СОШ № 11, г. Белгород*

*E-mail: [school11@beluo.ru](mailto:school11@beluo.ru)*

Вряд ли кто-то сегодня будет оспаривать то, что будущее нации, его благополучие, зависит от состояния здоровья детей. Тем не менее, многочисленные данные различных регионов страны выявили реально существующие тенденции к ухудшению здоровья, физического состояния детей в процессе обучения.

Способствует этому много факторов, среди которых возрастание интенсивности информационного потока, широкое внедрение технических средств и компьютерных технологий в учебный процесс. Среди них присутствует и фактор страха: в российских школах страх все еще остается ведущим мотивом учения у 55—58 % детей и подростков. У школьников 7—9 лет в 72 % случаев присутствуют страхи, связанные со школой и обучением, а в 53 % — с неуверенностью в отношениях с учителем.

Учение требует от школьников больших умственных, психоэмоциональных и физических затрат, что негативно сказывается на физическом и психическом здоровье детей.

Большую часть своего времени сегодня дети проводят в школе. Это обусловлено экономической ситуацией в стране. Чтобы

обеспечить семьи, родители все больше времени должны проводить на работе. Все больше функций по воспитанию детей ложится на школу. Именно это заставляет учительскую общественность принимать на себя ответственность за здоровье детей в плане его сохранения, формирования личности, способной принимать ответственные решения в отношении собственного здоровья и здоровья других.

Таким образом, современный учитель, помимо предметной и дидактической подготовки должен владеть теоретико-методическими основами педагогической деятельности по укреплению и сохранению здоровья школьников в процессе обучения.

Анализ специальной литературы, посвященной роли и содержанию деятельности образовательного учреждения, педагогических работников, в сохранении здоровья обучающихся, позволил выявить следующие основные подходы, которые должны освоить педагоги.

1. Создание здоровьесозидающей инфраструктуры образовательного процесса.
2. Построение процесса обучения в соответствии с принципами гуманистического образования.
3. Формирование у школьников культуры здоровья, потребности в здоровом образе жизни.
4. Физкультурно-оздоровительная деятельность образовательного учреждения.
5. Профилактика, медицинские, психолого-педагогические динамические наблюдения за состоянием здоровья школьников.

Причем различные участники образовательного процесса решают при этом разные, специфические задачи в единой системе мероприятий здоровьесбережения. Чаще всего здоровьесозидающая деятельность учителя ассоциируется с применением в процессе обучения здоровьесберегающих технологий.

Любая образовательная технология, претендующая на качественную оценку «здоровьесберегающая» должна базироваться на следующих концептуальных основах:

- а. концептуальные основы природосообразного обучения (Я. А. Коменский, Ф. Вильгельм, А. Б. Орлов, А. В. Мудрик и др.);
- б. концепции индивидуализации обучения и дифференцированного подхода в обучении (Е. В. Бондаревская, Т. И. Кульпина, В. В. Сериков, В. А. Сластенин, В. С. Шубинский и др.);
- с. антропологический подход в обучении (Н. А. Добролюбов, П. Ф. Лесгафт, К. Д. Ушинский, Л. С. Выготский, Б. Г. Ананьев, В. А. Сухомлинский и др.).

### ***Методы и формы организации деятельности учащихся на уроке:***

На уроке рекомендуется применять от 4 до 7 видов учебной деятельности. Однообразность урока способствует утомлению школьников, и наоборот, частые смены одной деятельности другой требуют от учащихся дополнительных адаптационных усилий.

Целесообразно использовать методы, способствующие активизации инициативы творческого самовыражения самих учащихся (свободная беседа, выбор действия, выбор способа взаимодействия, свобода творчества, обсуждение в группах, ролевая игра, дискуссия, и т. д.). В связи с этим учителю необходимо:

- наблюдать за чередованием позы учащегося в соответствии с видом учебной работы;
- применять на уроке физкультурно-оздоровительные мероприятия, способствующие предупреждению утомлению и поддержанию работоспособности (физкультурные паузы и минутки);
- предусматривать в содержательной части урока вопросы, связанные со здоровьем и здоровым образом жизни;
- мотивировать интерес учащихся к уроку, создавать положительный психологический климат (эмоциональные разрядки, шутки, улыбки и т. д.); плотность урока, т. е. количество времени, затраченного учениками на учебную работу должна быть не менее 60 % и не более 75—80 %;
- следить за моментом наступления утомления учащихся, снижением их учебной активности;
- избегать быстрого темпа, «скомканности», урока, отсутствие времени на вопросы учащихся, быстрого записывания домашнего задания; задержки учащихся в классе после звонка (на перемене).

### ***Методы и формы работы учителя:***

1. Учитель мобилизует учащихся на урок, создает положительный эмоциональный настрой и рабочую обстановку в классе, обеспечивает высокий уровень мотивации учебной деятельности учащихся в течение урока, создает благоприятный психологический климат.

2. В содержании учебного материала учитель включает вопросы, связанные со здоровьем.

3. Методы и формы обучения, используемые учителем, должны быть адекватны учебному содержанию, задачам этапа обучения, а также психофизическим и учебным возможностям учащихся.

4. Учитель должен оказывать дозированную помощь учащимся при затруднениях, создавать ситуацию успеха.



5. Учитель должен использовать приемы психоэмоциональной разрядки, снимать у учащихся зрительное утомление, мышечное напряжение.

6. Методы контроля и оценки знаний учащихся должны способствовать сохранению их психического здоровья.

7. Учитель должен соблюдать гигиенические нормы и требования при организации урока (освещенность, проветривание, распределение учебного материала), использовать технические средства обучения в соответствии с гигиеническими требованиями.

8. Характер, объем и дифференцированность домашних заданий, задаваемых учителем должны соответствовать реальным учебным возможностям, индивидуальным способностям и особенностям учащихся.

Важной частью здоровьесозидающей деятельности образовательного учреждения является деятельность, направленная на обучение здоровью (культуре здоровья). Роль учителя в формировании культуры здоровья является определяющей. Она заключается. Прежде всего, в формировании стойкой мотивации на здоровье, основам здорового образа жизни, культуры общения и межличностных отношений и т. д. Арсенал форм и средств, с помощью которых учитель может решать задачу формирования общей культуры и культуры здоровья школьника, включает все многообразие его профессиональной деятельности: учебную, внеклассную, внешкольную, работу с родителями.

В 2008 году в рамках национального проекта «Об образовании» была разработана программа «Обучение здоровью». В фокусе данной программы находятся проблемы формирования умения вести здоровый образ жизни. Обучение здоровью касается знаний, отношений, навыков и поддержки, в которой дети нуждаются для того, чтобы действовать в соответствии со здоровыми канонами, строить здоровые отношения, пользоваться необходимыми услугами и создавать здоровую среду обитания.

Программа представляет собой спланированное мероприятие для школьников, осуществляемые специально подготовленными преподавателями с целью получения знаний о здоровье, формирования навыка здорового образа жизни и выработки позитивного отношения к здоровью и благополучию.

По моему мнению, целью программы «Обучение культуре здоровья» должны стать знания, умения и навыки, которые помогут школьникам осуществлять ответственное поведение в отношении собственного здоровья и личного благополучия в течение всей жизни.

## **ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И СОХРАНЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА**

*Конькова Марина Георгиевна*

*преподаватель физической культуры филиала ОГОУ СПО  
«Иркутский колледж экономики сервиса и туризма», г. Ангарск  
E-mail: [pu37angarsk@mail.ru](mailto:pu37angarsk@mail.ru)*

Одним из результатов работы образовательного учреждения должно являться воспитание здорового выпускника с устойчивой внутренней мотивацией на дальнейшее познание науки, техники, культуры, способного строить и созидать. По данным НИИ профилактики и гигиены, заболеваний детей, подростков и молодежи, более 90 % детей и подростков имеют отклонения физического и психического здоровья.

Вот почему жизненно необходимыми являются физическая культура и спорт, благодаря которым человек приобретает знания, и умения для сохранения здоровья, повышает уровень физической подготовленности, воспитывает психологические черты личности.

На начало 2011—2012 учебного года проведенный медицинский осмотр в ОГОУ СПО «Филиале Иркутского колледжа экономики сервиса и туризма» учебной группе специальности «Банковское дело» второго курса показал, что 56,9 % студентов имеют первую группу здоровья, 18,6 % студентов вторую группу здоровья, 24,5 % студентов третью группу здоровья.

Проведенное тестирование на выявление уровня физической подготовленности показало, что студентов с высоким уровнем физического развития в группе нет; средний уровень физического развития имеют 52,9 % обучающихся; 47,1 % обучающихся имеют низкий уровень физического развития.

Невысокий уровень здоровья и общего физического развития многих студентов, а также дальнейшее его снижение в процессе обучения представляют сегодня серьезную проблему, поэтому в образовательном процессе необходимо организовывать самостоятельную работу, направленную на улучшение физического развития и сохранения здоровья.

«Самостоятельная работа, включаемая в процесс обучения, — это такая работа, которая выполняется без непосредственного участия учителя, но по его заданию и в специально предоставленном для этого

время. При этом учащиеся сознательно стремятся достигнуть поставленной цели, проявляя свои усилия и выражая в той или иной форме результаты своих умственных и физических действий» [2, с. 15].

Домашние задания — форма самостоятельной работы учащихся, организуется учителем с целью закрепления и углубления знаний, полученных на уроке, а также для подготовки к восприятию нового учебного материала, а иногда и для самостоятельного решения посильной познавательной задачи; составная часть процесса обучения [3, с. 183].

Домашнее задание по физической культуре — одна из форм самостоятельной работы, которая носит, как правило, индивидуальный характер.

Индивидуальные упражнения в домашних условиях способствуют развитию необходимых двигательных качеств таких, как гибкость, выносливость, быстрота, сила, повышая кондиционную физическую подготовленность, которая является основным показателем физического развития и здоровья. Регулярное выполнение домашних заданий по физической культуре вырабатывает привычку активно и добросовестно работать, приобщая тем самым обучающихся к систематическим занятиям физическими упражнениями совершенствованию двигательных навыков и умений, повышению физического развития.

В начале учебного года, на первых уроках, выявляется уровень развития двигательных качеств каждого студента. Исходя из этого, каждому обучающемуся предлагаются упражнения, направленные на развитие двигательных качеств. Каждый студент отмечает в дневнике самоконтроля контрольные упражнения, первоначальный и конечный результат за один месяц. Учитя определять уровень своего физического развития, проводит самоконтроль.

Если студент выполняет упражнение в совершенстве, оно заменяется другим на развитие того же двигательного качества.

В применяемых упражнениях используется дифференциация по полу, состоянию здоровья, уровню подготовленности обучающихся с учетом возрастных особенностей развития физических качеств.

Учеными выявлено существование так называемых критических или сенситивных (чувствительных) периодов, в которых можно добиться наибольших приростов или положительных сдвигов в развитии двигательных качеств.

Увеличение показателей быстроты движений и гибкости тела в юношеском возрасте менее выражены, и требуется значительный объем соответствующих упражнений, чтобы указанные качества продолжали развиваться.

В этот период возникают благоприятные условия для развития выносливости к динамической работе, а также имеются благоприятные условия для развития силовых качеств юношей и девушек.

Для домашних заданий по развитию быстроты, предлагаются: бег на месте — 10 секунд, бег в гору, повторный бег по лестнице через одну, две ступеньки; прыжки по лестнице с поочередной сменой ног, с отягощением и без; повторный бег с ускорением на отрезках 30, 60, 100, 200 м, бег с отягощениями, прыжки со скакалкой в максимальном темпе, серийные многоскоки, челночный бег с предметами, прыжок в длину с места и с разбега, выпрыгивание вверх из низкого приседа.

Индивидуально предлагаются упражнения для развития гибкости: наклоны вперед, упражнения на растягивание по методике В. М. Гомозова: «Трон», «Лодочка», «Скоба», «Лягушка», «Корзинка».

Для развития силы в домашних условиях предлагаются упражнения: подъем переворотом, подтягивание на высокой перекладине, сгибание рук в упоре лежа, приседание с отягощениями, поднимание прямых ног лежа до угла 90 градусов и медленное опускание, бег и прыжки с грузом по лестнице, упражнения с гириями, гантелями, штангой. Девушкам с низким уровнем развития силы предлагается сгибание рук сначала от скамейки, затем от пола.

Упражнения для повышения общей и скоростной выносливости служат основой повышения физической работоспособности обучающихся, а косвенно также и умственной (поскольку способствуют улучшению кровоснабжения не только мышц, но и мозга), развивают волевые качества.

Домашнее задание по развитию выносливости: гладкий бег, кроссовый бег, бег в умеренном темпе по лестнице, бег 400—800 м., баскетбол, футбол, настольный теннис, прыжки со скакалкой 3—4 мин, бег по лестнице в умеренном темпе, ходьба на лыжах, катание на коньках.

Приступая к разделу программы «спортивные игры» для домашних заданий используются упражнения на ловкость и быстроту: жонглирование, одновременные круговые движения руками, правая рука вперед, левая назад и наоборот, прыжки со скакалкой 15, 30 сек.

Студентам, которые выполняют контрольные упражнения на «отлично», предлагается увеличить объем, изменить скорость выполнения упражнения, например, прыжки со скакалкой количество раз, за 3—4 мин; сгибание рук в упоре лежа до предельно возможного; прыжки по лестнице без отягощения, затем с отягощением.

При контроле упражнений, который проводится, ежемесячно оценивается техническая и физическая подготовка групповым

методом и методом круговой тренировки. Прирост показателей в упражнении оценивается на балл выше.

При повторном исследовании у 18 % студентов отмечен высокий уровень физического развития, у 70,5 % студентов отмечен средний уровень физического развития, у 11,5 % студентов отмечен низкий уровень физического развития.

Таким образом, целенаправленная и систематически организованная самостоятельная работа по физической культуре способствовала тому, что количество студентов с высоким уровнем физического развития увеличилось на 18 %, количество студентов со средним уровнем физического развития увеличилось на 23,4 %, количество студентов с низким уровнем физического развития уменьшилось на 35,6 %, 11,5 % студентов переведены из подготовительной группы здоровья в основную группу.

### **Список литературы:**

1. Гомозов В. М. Оздоровление позвоночника и суставов // Методическая газета для учителей «Здоровье детей». 2008. № 15. С. 21—24.
2. Пидкасистый П. И., Портнов М. Л. Искусство преподавания. 2-е изд. (Первая книга учителя) М., 2000. 212 с.
3. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 тт. Т. 1-А-М / Гл. ред. В. В. Давыдов. М.: Большая Российская Энциклопедия, 1993. 608 с., ил.
4. Семенов Л. А. Мониторинг кондиционной физической подготовленности в образовательных учреждениях; состояние, проблемы, перспективы: Монография. Екатеринбург: Издательство Рос. гос. проф.- пед. ун-та, 2005. 168 с.
5. Туревский И. М. Самостоятельная работа студентов факультетов физического воспитания. М., 2003. С. 118.
6. Харламов И. Ф. Педагогика: учебник. 7-е изд. Мн.: Университетское, 2002. 560 с.

## **МЕРОПРИЯТИЯ ПО ПРОПАГАНДЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ В УЧРЕЖДЕНИИ ВЕЧЕРНЕГО (СМЕННОГО) ОБУЧЕНИЯ**

*Порядина Лена Николаевна*

*канд. биол. наук, ЯИВТ (филиал) ФБОУ ВПО НГАВТ, г. Якутск  
E-mail: [lnporyadina@rambler.ru](mailto:lnporyadina@rambler.ru)*

Здоровый образ жизни является предпосылкой для развития разных сторон жизнедеятельности человека, достижения им активного долголетия и полноценного выполнения социальных функций [1, с. 9], для активного участия в трудовой, общественной, семейно-бытовой, досуговой формах жизнедеятельности [2, с. 120].

Учреждение вечернего (сменного) обучения МОБУ «Центр образования» (ЦО) (г. Якутск) является общеобразовательным учреждением, нацеленным на базовый уровень знаний. В МОБУ «ЦО» учащиеся поступают со всех школ города в силу разных причин: хроническая неуспеваемость по нескольким предметам, конфликты в среде школьников и с администрацией школ, непосещение занятий, трудные жизненные ситуации. В каждом классе находятся курящие ребята, некоторые даже со стажем; употребляющие алкоголь. Поэтому в данной ситуации актуальны и важны разъяснительные, образовательные мероприятия. Со стороны учителей и классных руководителей необходимо проявление не назидательно-запретительной позиции, а позиции «педагога-партнера», формирование доверительных отношений с учащимися. Особое внимание заслуживает личный пример педагога в соблюдении здорового образа жизни, не только как отказ от вредных привычек, но и занятия спортом, позитивные увлечения, отношение к профессии и труду.

Автор статьи кандидат биологических наук Порядина Л. Н. является доцентом ЯИВТ (филиал) ФБОУ ВПО НГАВТ, совмещающим преподавательскую деятельность в МОБУ «Центр образования» в качестве учителя химии и биологии.

В МОБУ «ЦО» проводятся следующие мероприятия по формированию здорового образа жизни среди обучающихся: 1 блок направлен на формирование когнитивного компонента здорового образа жизни; 2 блок — профилактика вредных привычек среди обучающихся.

БЛОК 1 включает мероприятия по формированию позитивного образа жизни, пропаганде здоровых привычек и навыков, увлеченности спортом.

В начале учебного года классные руководители проводят работу по записи учащихся в различные городские спортивные секции и кружки. В фойе школы установлен постоянный стенд «Здоровый образ жизни», материалы которого обновляются раз в две недели. В конце учебного года также проводится совместная фотовыставка учителей и учащихся «Мои увлечения».

В МОБУ «Центр образования» с целью профилактики здорового образа жизни и отказа от вредных привычек ежегодно проводится «Неделя здоровья». В рамках этой недели организуется стендовая сессия на тему здорового образа жизни, рационального питания, влияния вредных привычек на организм подростка. Проводятся видеолекции «Человек и его здоровье», «Поговорим о вредных привычках». Организованы показ и обсуждение видеofilьмов о здоровом питании; о вредном влиянии курения, алкоголизма на здоровье человека. На переменах в первой смене проводится игротека, соревнования «Веселые старты». Все классные руководители обеспечиваются информационными материалами для записи учеников в более чем 80-ти бесплатных спортивных секций и различных кружков города. Итоговое мероприятие проводится в виде викторины «ЗОЖ», активные участники которой отмечаются призами.

В течение мая в фойе школы организована стендовая сессия «Курение — медленная смерть». На занятиях по химии, биологии, психологии уделяется особое внимание формированию здорового образа жизни, разъяснению пагубного влияния табакокурения и употребления алкоголя на организм подростка, возрастных последствиях вредных привычек, формированию у учащихся осознания ценности собственного здоровья, уверенности в себе.

БЛОК 2 направлен на профилактику табакокурения и алкоголизма среди обучающихся и включает в себя общешкольные мероприятия, тематические классные часы, интегрированные уроки по химии, биологии, психологии.

Общешкольные мероприятия, посвященные отрицательному воздействию на организм табакокурения и употребления алкоголя, проводятся ежегодно, как в активной форме (акция, игра-викторина, КВН), так и в форме демонстрационной стендовой сессии (готовится учителями совместно с учащимися), материалы которой используются и при проведении викторин.

Акция «Курить — здоровью вредить» приурочена к Международному дню отказа от курения и проводится 20 ноября. Во многих семьях учащихся курят оба родителя или же один из них. В такой ситуации ребенок имеет негативную модель своего будущего

поведения. Многие и родители, и тем более дети даже не задумываются о проблеме курения (хотя многие знают, что «курение — это вредно»). Но насколько вредно табакокурение, какие могут быть последствия для конкретного курящего, мало кто задумывается. Цель мероприятия — выработать у учащихся установку на отрицательное отношение к курению. Задачи: 1) объяснить механизм вредного воздействия компонентов табачного дыма на организм человека; 2) показать последствия курения на организм курящего, последующих поколений, роль «пассивного» курения; 3) показать материальные затраты курящего; 4) побудить задуматься курильщиков о своем будущем; 5) поощрение некурящих учащихся. Мероприятие проводится с учащимися первой (7—10 классы) и второй (10—12 классы) смен, имеет четыре этапа:

- I этап. Стеновая галерея. Плакаты вывешиваются за две недели до начала мероприятия: 1) «Химический состав сигарет»; 2) «Вредные последствия курения табака для юношей и девушек»; 3) «Давным-давно МИНЗДРАВ твердит»; 4) «Полоний — радиоактивный элемент»; 5) «Заболевания от сигареты»; 6) «Я курю — мои друзья ...»; 7) «Я не курю — мои друзья ...»; 8) «Никотин — яд».

- II этап. Вводная часть: 1) раздача талонов «Я не курю» для некурящих, которые обмениваются во время перемены на канцтовары и конфеты; 2) беседа учителей химии и биологии о вреде и последствиях курения.

- III этап. Акция «Курить — здоровью вредить» проводится во время перемен между уроками (участвуют все желающие учащиеся, а также учителя с талонами «Я не курю»). В фойе школы выставляются два стола, организуется «ярмарка», ведущие — учащиеся: 1) для курящих происходит обмен одной сигареты на один канцтовар и конфеты (сигареты ломаются и складываются в прозрачную емкость с крышкой), также разыгрывается несколько суперпризов за уничтоженную пачку сигарет; 2) для некурящих талоны «Я не курю» обмениваются на канцтовары и конфеты; 3) каждый участник акции получает памятку с информацией о вреде курения (курящие — фиолетового цвета с лозунгом «Ты куришь? — Задумайся о своем здоровье!», некурящие — зеленого цвета с лозунгом «Ты не куришь? — Поздравляем! Ты выиграл главный приз — здоровье!»).

- IV этап. Демонстрация в актовом зале презентации (Power Point), включающей следующие разделы: история табакокурения, вредные химические вещества, последствия курения для юношей и



девушек, причины рекламы табачных изделий, расчетные задачи, грустные факты, выводы.

Интегрированный урок-конференция «Правда о пивном алкоголизме» посвящен Дню здоровья и проводится 7 апреля. Цель: способствовать формированию у учащихся отрицательного отношения к употреблению слабых алкогольных напитков, и алкоголя в целом. Задачи: 1) расширить кругозор; 2) сформировать знания о пивном алкоголизме; 3) способствовать формированию осознанной позиции трезвого образа жизни. Мероприятие проводится с учащимися первой и второй смен, имеет три этапа. Каждый участник мероприятия получает мини-книжку «Пиво и мужчина», «Пиво и женщина».

- I этап. Стендовая сессия, включает плакаты: «Заболевания, вызванные злоупотреблением алкоголя», «Заболевание — алкоголизм», «Пивной алкоголизм», «Хочешь ли ты оказаться на свалке жизни?»

- II этап. Проведение викторины в актовом зале школы. Этапы: 1) выступления ведущих (учитель биологии, химии, школьный психолог, учащиеся); 2) КВН (соревнование двух команд: задание 1 — дать определения терминам, задание 2 — ответить на вопрос, задание 3 — назвать явление, задание 4 — вставьте пропущенные слова, задание 5 — решите задачу); 3) работа с аудиторией (викторина) во время выполнения заданий командами; 4) оценка команд жюри, присвоение мест и раздача призов;

- III этап. Просмотр презентации в Power Point.

Классные руководители в течение учебного года проводят беседы о вредных привычках и формированию отрицательного отношения к ним, классных часов на тему здорового образа жизни: «Скажи наркотикам — нет», «Алкоголь и его воздействие на человека», «Никотин — яд», «Формула здоровья».

Проблема воспитания здорового поколения приобретает в настоящее время большое значение. От здоровья и жизнерадостности нашего подрастающего поколения зависит их познавательная деятельность, прочность знаний, вера в свои силы и возможности, и жизнь в целом [3, с. 15].

### **Список литературы:**

1. Изуткин Д. А. Формирование здорового образа жизни. Советское здравоохранение, 1984, № 11. С. 8—11.
2. Мартыненко А. В., Валентик Ю. В., Полесский В. А. Формирование здорового образа жизни молодежи. М.: Медицина, 1988. 287 с.
3. Матвеева Е. М. Азбука здоровья: профилактика вредных привычек. М.: Глобус, 2007. 206 с.

## 1.2. ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ

### СРЕДА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО- ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

*Зудилова Людмила Владимировна*

*заместитель директора по научно-экспериментальной работе ГОУ  
СПО Ямало-Ненецкого АО «Муравленковский многопрофильный  
колледж», г. Муравленко  
E-mail: [zudilova@yandex.ru](mailto:zudilova@yandex.ru)*

Анализ требований к выпускникам системы среднего профессионального образования позволяет сделать вывод о том, что современное общество нуждается в специалистах с высокой социально-профессиональной активностью, хотя уровень развития этого качества у будущих специалистов еще недостаточный. Для решения данной проблемы необходимо теоретическое обоснование вопросов развития личности в процессе ее социального и профессионального самоопределения на этапе получения профессионального образования, а также изменение процесса профессиональной подготовки в плане его дальнейшей личностно-ориентированной направленности.

Решение проблемы развития социально-профессиональной активности со стороны личности связано с осознанием ею необходимости принятия социальных норм и требований, существующих в обществе. Со стороны общества необходимо создание условий для успешной адаптации в систему социальных отношений в качестве социально зрелой личности, профессионала, гражданина, активного субъекта социальной эволюции.

Социально-профессиональную активность мы будем понимать как одно из важнейших проявлений социализации человека. Анализируя различные подходы к определению и трактовке понятия социализации, мы придерживаемся мнения, что социализация есть активное взаимодействие личности и общества, при котором, с одной стороны, происходит вхождение личности в социальную среду, усвоение ей социальных влияний, принятие ей системы общественных норм и

ценностей. С другой стороны личность вносит в общество свой опыт, свой творческий подход, активно преобразуя его.

Психологи рассматривают личность через включенность в общественные отношения и системное качество индивида, формирующееся в совместной деятельности и общении; педагоги рассматривают личность как субъект деятельности, находящийся в постоянном взаимодействии с природными и социальными факторами: формирование личности, предопределяется не только генетической, но и социальной программой, которые взаимосвязаны; человек готовится не к жизни вообще, а к жизнедеятельности в определенных социокультурных условиях.

Несмотря на различия в определении личности, исследователи сходятся во мнении, что лишь человек социума, связанный с миром и другими людьми, становится личностью.

Для нашего исследования основополагающим является определение личности как феномена, возникающего в результате социального, культурно-исторического развития. Личность мы будем рассматривать как устойчивую систему социально и профессионально значимых черт, качеств, приобретаемых человеком в деятельности и общении.

Существует множество трактовок термина «активность», что объясняется сложностью и многоплановостью проблемы и специфичностью подходов к ней: философский, психологический, педагогический, социальный.

В философском словаре активность рассматривается как «действенность, деятельное поведение» [6, с. 13]. В педагогическом словаре [2] активность личности (от латинского — деятельностный) определяется как деятельностное отношение личности к миру; способность производить общественно значимые преобразования материальной и духовной среды на основе освоения исторического опыта человечества, которое проявляется в творческой деятельности, волевых актах и общении, формируется под воздействием среды и восприятия.

С. Л. Рубинштейн считает, что активность личности проявляется в сознательной деятельности человека. Внешние воздействия преломляются через внутреннюю позицию человека, поэтому активность не может быть независимой от взаимодействия субъекта с *внешней средой*. Среда выступает не как «демиург» личности, а как условие ее саморазвития. Подлинно человеческое бытие — в человеческой активности, которая состоит в «изменении обстоятельств» и «самоизменении» [4, с. 119].

А. В. Иванов рассматривает активность личности в социальном мире как «способность человека производить общественно значимые

преобразования в социокультурной среде на основе присвоения богатств материальной и духовной культуры, проявляющаяся в творчестве, волевых актах, общении, где сущностной характеристикой активности личности выступает активная жизненная позиция человека, выражающаяся в его идейной принципиальности, последовательности в отстаивании своих взглядов, единстве слова и дела» [1, с. 81].

Исходным, для нас, является представление об активности как движении, характеризующем деятельность. При этом активным может быть назван не всякий процесс, а лишь такой, само существование которого находится в прямой зависимости от субъекта. В качестве субъекта активности может выступать личность, коллектив, социальная группа, слой, класс, общество в целом.

Развитие мы рассматриваем как процесс самодвижения субъекта благодаря его деятельности. В общенаучной методологии развитие определяется как закономерное, необратимое и направленное изменение качества материальных или идеальных объектов. Характеристиками развития в нашем исследовании являются: качественные изменения (возрастание уровня развития социально-профессиональной активности), необратимость развития (подтверждается результатами диагностики), специфичность объекта развития (особенности развития студентов колледжа, возраст которых 16—20 лет и как социальная группа они характеризуются специфическими чертами).

*Под развитием* социально-профессиональной активности студента мы понимаем саморазвитие, основанное, прежде всего, на самостоятельной деятельности студентов. Саморазвитие личности провозглашается главной целью современного образования, так как обеспечивает возможность личности самостоятельно раскрыть генетически заданные индивидуальные способности и особенности, обеспечить возможности для творческой и продуктивной жизнедеятельности в обществе.

Понятие «среда» введено в философию и социологию И. А. Тэнном и в общенаучном плане рассматривается как: 1) окружающий мир, состоящий из веществ или тел, заполняющих пространство; 2) совокупности природных, социально-бытовых условий, в которых протекает деятельность человеческого общества, организмов, связанных общностью этих условий, от которых зависит их существование и продолжение рода.

Возрождение интереса к феномену среды в педагогической науке в 70—90-х годах двадцатого столетия связано с актуализацией проблем социализации и социальной адаптации (Б. Н. Алмазов, В. Г. Бочарова, З. А. Галагузова, А. В. Мудрик, В. Д. Семенов и др.), этнопедагогике

(Д. М. Абдуразакова, Г. Н. Волков), теории воспитательных систем (В. А. Караковский, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова, В. А. Семенов и др.), развития социально-педагогических функций школы (В. А. Мясников). В это время появились исследования структуры среды, управления процессом взаимодействия детей со средой, интеграции и педагогизации воспитательного потенциала среды (Ю. С. Бродский, А. Т. Куракин, Л. И. Новикова, В. Д. Семенов). Наряду с исследованиями общего характера стали накапливаться знания о конкретных составляющих среды: внешкольная среда (М. П. Кузьминова, Л. А. Цыганова), среда микрорайона (В. Г. Бочарова, М. М. Плоткин), «семейная среда» (Д. Н. Кавтарадзе, Е. А. Климов, Г. А. Ковалев, Я. Корчак, Б. Краус, М. Черноушек, В. И. Слободчикова, В. Я. Ясвин).

С точки зрения Ю. С. Мануйлова [3], среда — это то, среди чего пребывает субъект, посредством чего формируется его образ жизни, что опосредует его развитие и «осредняет» личность.

В. А. Ясвин [7] рассматривает среду как систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно предметном окружении.

Представители «педагогике окружающей среды»: Б. Бло, Л. Порше, П. Феррэ, Л. Ферра рассматривали среду как «параллельную школу». Среду они делят на повседневную, местную, отдаленную, планетарную, которые надлежит обучающимся изучать и осваивать.

Средовые исследования в американской педагогике затрагивают проблемы дизайна, архитектуры школьных зданий, интерьеров, учебного оборудования (Ч. Реш).

Для нас близка позиция А. В. Иванова, который рассматривает пространство самоопределения ребенка «в соответствии и его индивидуальными особенностями и культурными предпочтениями (субкультура), с одной стороны, с другой стороны, это сфера педагогических влияний, т. е. создания педагогических условий для развития и саморазвития личности ребенка» [1, с. 75].

Социальная среда представляет собой конкретное поле деятельности, где формируются и реализуются способности индивида, где каждый человек непосредственно включается в жизнедеятельность общества. Отношение человека к среде всегда должно носить характер активности, а не простой зависимости. Приспособленность к среде может означать жесточайшую борьбу с отдельными элементами среды и активные взаимоотношения с ней. Значит, в одной и той же социальной среде возможны совершенно разные социальные установки индивида и все дело в том, в каком направлении будет воспитана эта активность.

Исследование среды и ее влияние на человека послужили одной из причин разработки учеными моделей деятельности педагогов по оказанию помощи детям в осуществлении успешной социализации. В результате разрабатываются разнообразные педагогические системы по введению молодых людей в жизнь общества. Уровень влияния образовательного учреждения профессионального образования на общество зависит не только от удовлетворенности работодателей качеством профессиональной подготовки выпускников, но и имиджа учреждения в целом, той среды, в которой проходит социализация выпускников, так как они являются основным источником рабочих кадров предприятий.

ГОУ СПО ЯНАО «Муравленковский многопрофильный колледж» расположен в условиях Крайнего Севера, которые мы рассматриваем как особую среду.

Представителем французской социологической школы Э. Дюркгеймом и его последователями были установлены зависимости поведения людей от плотности населения, наличия путей сообщения, характера поселения, коллективных представлений.

М. Мид подчеркивала, что географическое положение и историко-культурное развитие страны активно влияют на процесс развития человека. Факторные концепции среды фактически лежат в основе разнообразных теорий средовой детерминации. Например, в теории географического детерминизма можно найти сведения о том, как влияет климат, рельеф местности и прочие природные факторы на характер занятости и хозяйственную деятельность, образ жизни населения, особенности архитектуры и планировки поселений и, в том числе, на систему воспитания и развития личности.

Г. Г. Силласте, отмечает, что разные территории по своим природным, исторически сложившимся свойствам обеспечивают неодинаковый уровень и качество жизни проживающих на различных территориях, социально неоднородны и отличаются условиями жизни, трудовой деятельности и возможностями самореализации [5, с. 3].

Среди специфических особенностей региональных общностей на территории России Г. Г. Силласте [5] рассматривает:

1. *Природно-климатические условия* (природные ресурсы, профессиональная структура, физические параметры (рост, вес, заболеваемость). Эти условия откладывают отпечаток и на культуру, стиль жизни, профессиональную культуру, биологические особенности и культуру региона.

2. *Экономика региона*, уровень ее развития тесно связан с природно-климатическими условиями. Исторически экономика

различных регионов формировалась в связи с интенсивным развитием. Это сказывалось и на жизни поселения, и на возможностях транспортной системы, и на структуре рабочих мест людей.

3. *Социальные параметры неравенства.* В их число входят уровень жизни и доходов; прожиточный минимум, социальное обеспечение (образование, здравоохранение).

4. *Структура управления.* Важное место в структуре управления на территории проживания занимают муниципальные образования.

Регион влияет не только на стихийную, но и на относительно направляемую и социально контролируемую социализацию жителей, в том числе молодежи и студентов, в частности через региональные законы, программы, постановления.

Значительное количество городов Крайнего Севера относятся к категории малых. Они возникли и стали развиваться в связи с разработкой нефте- и газодобычи. Монопрофильность малых северных городов ограничивает выбор получаемых профессий и, особенно, трудоустройства. В малом городе население профессионально дифференцировано, что связано с наличием в нем нескольких организаций разного типа — промышленных, административных, медицинских, воспитательных, торговых и др.

Опросы студентов колледжа, будущих специалистов предприятий, говорят об их неумении использовать знания в жизни и отсутствии у большинства представления о собственном будущем, если оно не связано с градообразующими предприятиями.

Полинациональные особенности Крайнего севера, безусловно, предопределяют развитие таких качеств, как толерантность по отношению к людям другой национальности, умение жить вместе.

Наличие данных особенностей делает проблему развития социально-профессиональной активности студентов в условиях Крайнего Севера актуальной и предопределяет необходимость педагогического содействия, так как именно взрослые люди, педагоги способны помочь молодым людям минимизировать последствия влияния негативных и усилить влияние позитивных факторов и условий.

Развитие социально-профессиональной активности студентов мы рассматриваем в рамках модели развития социально-профессиональной активности, которая дополнена комплексом педагогических условий, одним из которых является создание в колледже социализирующей лично-ориентированной среды.

Социализирующая среда, с нашей точки зрения, отличается от обычной среды более высокими по содержанию и интенсивности характеристиками совместной деятельности и общения, эмоционально и

интеллектуально насыщенной атмосферой сотрудничества и созидания. В такой среде наиболее полно актуализируются межличностные и межгрупповые механизмы успешного саморазвития личности. Позиция педагога, знающего ответы на все вопросы жизни и требующего послушания, сменяется позицией старшего помощника в нахождении индивидуальных решений и способов поведения.

Понятие социализирующей среды определяется через непосредственное окружение личности, атмосферу образовательного учреждения, его организационную культуру, положительный психологический климат, межличностные отношения и контакты с другими людьми, то есть это реальная действительность, в условиях которой происходит развитие и становление молодого человека. Результатом воздействия социализирующей среды на студента является создание материальных и духовных ценностей и развитие личности, индивидуальное планирование, связанное с профессиональным ростом в трудовой деятельности, решением жизненных ситуаций.

В социализирующей среде проходит обучение, воспитание и развитие студентов. Субъектами педагогического содействия развития социально-профессиональной активности студентов являются: администрация, преподаватели, кураторы, руководители клубов, объединений, педагоги, одноклассники, то есть все те, с кем студент находится в непосредственном общении.

Под *социализирующей средой* учреждения профессионального образования нами понимается специально созданная, сообразно с целями, сложная и неоднозначная совокупность (макро- и микро-) условий организации жизнедеятельности молодежи, направленная на успешную социализацию личности. Социализирующая среда, по нашему мнению, — это среда, обеспечивающая устойчивое чувство комфорта и удовлетворенности от результатов взаимодействия студентов с ближайшим окружением и артефактами в процессе различного вида деятельности (учебной, производственной, общественной, исследовательской, проектной, досуговой и т. д.) в колледже.

Социализирующая среда колледжа является открытой и организуется в рамках социокультурного пространства города.

*Социокультурное пространство* рассматривается нами как система отношений различных социальных объектов (социальных партнеров), которая ориентирована на достижение единой цели формирования социально-профессиональной активности студентов в период получения ими профессионального образования. Социокультурное пространство города - это совокупность (единство и взаимосвязь) всех его субъектов, всех физических и юридических лиц города, прямо или косвенно



участвующих в процессе профессионального образования или заинтересованных в нем: учащиеся, родители и учителя общеобразовательных учреждений всех типов, филиалов вузов, учреждений дополнительного образования, музеев, библиотеки, учреждения культуры; все предприятия и учреждения города, которые, во-первых, заинтересованы в квалифицированных кадрах, во-вторых, осуществляют обучение персонала в форме стажировки, наставничества, в том числе и неформального. В социокультурное пространство города входят службы здравоохранения, социальной защиты и занятости населения, учреждения культуры и др.

Взаимодействие колледжа и среды может осуществляться многоаспектно, комплексно, по всем видам педагогической деятельности. Интенсивность этих контактов может быть различной, как и их качественный уровень. Однако односторонняя направленность такого взаимодействия (к примеру, только в сфере досуговой деятельности) снижает воспитательный эффект и потенциальные возможности такого сотрудничества.

В период с 2006 г. по 2010 г. в Муравленковском многопрофильном колледже в рамках опытно-экспериментальной работы по реализации модели развития социально-профессиональной активности студентов были апробированы механизмы развития социализирующей личностно-ориентированной среды колледжа и получены положительные результаты.

К механизмам развития социализирующей среды колледжа мы относим:

1. Формирование духовной культуры студенческого социума. Главные условия: совместное переживание студентами чувства сопричастности к студенческой субкультуре, сочетающей в себе романтичность и высокую социальную активность, чувство принадлежности к престижному образовательному учреждению региона, приобщение к высоким жизненным целям и ценностям.

2. Функциональное включение педагогов в совместную со студентами деятельность, при которой коллектив педагогов действует в соответствии с организационным порядком, ритуалами и атрибутикой, принятыми в колледже.

3. Включение участников образовательного процесса в высокоорганизованную общность, отличающуюся четкостью и упорядоченностью организационных норм, структуры, процессов, быстротой, организованностью, планомерностью действий, высокой степенью включенности студентов и преподавателей в совместную деятельность.

4. Демократическое внедрение организационного порядка. Организационные нормы и структура представляются на первом курсе как многолетние традиции, в создании которых участвовали сами студенты. Таким образом, подчеркивается возможность и необходимость участия каждого студента в продолжающемся нормотворчестве.

5. Насыщенность образовательного процесса групповыми и индивидуальными действиями различной направленности (общеколлективные мероприятия, спортивные состязания, конкурсы, художественное творчество), что позволяет студентам воспринимать себя частью общего коллектива, и таким образом стимулирует формирование социально-профессиональной активности.

6. Социальное, духовное и предметное обогащение деятельности. Деятельность является фактором социализирующей среды, определяя ее направленность и качество.

7. Интенсификация интеллектуальных, эмоциональных и поведенческих составляющих деятельности. Ответственность и эмоциональная отдача участников повышается за счет публичности представления результатов. Максимальное вовлечение каждого студента в совместную деятельность обеспечивается эмоциональной насыщенностью.

Насыщение социализирующей среды созданными ситуациями, мероприятиями, артефактами, направленными на развитие социально-профессиональной активности студентов, предполагает изменение внутренних потенций студентов, обогащение психики и духовного мира.

### **Список литературы:**

1. Иванов А. В. Социально-педагогическая поддержка ребенка в культурной среде образовательного учреждения: Монография. М.: АПКИППРО, 2008. 136 с.
2. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь / Ред. В. Е. Якун. М.: Изд-во Академия, 2000. 176 с.
3. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании // Педагогика. 2000. № 7. С. 36—41.
4. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1976. 416 с.
5. Силласте Г. Г. Социально-педагогическая характеристика поселенческой структуры городского сельского социумов современной России: аналитический доклад. М.: ИСП РАО, 2010. 92 с.
6. Философский словарь / Под. ред. И. Т. Фролова. 5-е изд. М.: Инфра-М., 1998. 576 с.
7. Ясвин В. А. Образовательная среда: От моделирования к проектированию. 2-е изд., испр. и доп. М.: Смысл, 2001. 368 с.

## ПАРАДОКСЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МЕНЕДЖМЕНТА И СПРОС НА ИННОВАЦИИ

*Личутин Артём Вячеславович*

*канд. филос. наук, ГК «ОМ-медиа», г. Архангельск*

*E-mail: [alichutin@ommedia.ru](mailto:alichutin@ommedia.ru)*

Российские образовательные учреждения (ОУ) как минимум второе десятилетие поставлены в парадоксальную ситуацию.

С одной стороны, их подталкивают к ориентации на внешнюю среду: спрос на образовательные услуги, интересы родительского сообщества и т.п. С другой стороны, текущая деятельность ОУ зависит от этой среды крайне слабо.

С одной стороны, ОУ получают возможности материальной стимуляции сотрудников по результатам. С другой стороны, образование остается одной из самых зарегулированных отраслей в стране, и детализация его нормативной базы доведена до такой степени, что целиком и полностью ориентирует руководителей и специалистов на форму, процедуру, процесс, а не на результат.

С одной стороны, от сотрудников ОУ ожидается постоянное «творчество». С другой стороны, если этот запрос реализуется, то неизбежно превращает творчество в поточное производство «новшеств», рутинизирует их, делая всего лишь одним из направлений повседневной активности — т. е. упраздняя как раз то, что составляет творческую часть работы.

Это ситуация взаимоисключающих требований. Наблюдения в ходе работы с рядом ОУ и других бюджетных организаций позволяют выделить несколько характерных патологий, которые вызваны их парадоксальным положением. Часть патологий давно описана теоретиками менеджмента, а часть является продуктами сугубо отечественных моделей управления.

- **Патология имитационной стратегии.** Обычно стратегия строится от тенденций среды, и/или компетенций, и/или профессиональных амбиций управленческой команды или всего коллектива, задавая самостоятельное движение организации. Однако при формализации «сверху» всех сторон жизни ОУ, регулярных изменениях нормативной базы и т.п. выполнение стратегии фактически невозможно прогнозировать. Практика ОУ в большей мере зависит от требований учредителя, чем от стратегических представлений.

- **Патология неопределенности.** ОУ (включая НОУ) получают значимые, существенные, но противоречивые сигналы от рынка, учредителя, коллег, партнеров, профильных органов власти, смежных структур. Не вводя базовый фильтр, для ОУ крайне трудно определить,

что именно считать важными либо неважными работами, «развитием» организации, ее устойчивостью и т. д.

• **Патология вынужденной инновации.** Постоянное производство «новизны ради новизны» не дает возможности и времени трансформировать ее в полноценные инновации, перейти к изменениям образовательной *среды*, без которых ценность любых локальных улучшений крайне ограничена.

С точки зрения П. Г. Щедровицкого, содержание образования является целиком заёмным и проходит в нем только дидактическую обработку. Поэтому корректнее говорить не об образовательных инновациях, а об инновациях в педагогику и образование. Собственную педагогическую инновацию создает только системное изменение организации всей образовательной деятельности, которая формирует условия для появления и внедрения локальных новшеств, обеспечивает их воспроизводство [5]. Добавим, собственной (внутренней, профессиональной) инновацией в этой сфере является также смена стратегии, форматов, целей образования: они могут вызреть извне, но актуализируются только самой образовательной системой. Отсюда очевидно, что никакое новшество в масштабах одного ОУ невозможно оценить как действительную образовательную инновацию — это «инновации эффективности» по Э. Дандону [1, с. 25—28], усовершенствования в рамках существующих процессов.

Однако всякая гуманитарная инновация носит высоко контекстный характер. Уже отработанные способы организации образования, форматы и цели могут быть востребованы и возвращены заново, приобретая принципиально новое значение в современном контексте («ретровведение», ретроновация). Такая роль социального контекста требует предельного внимания к актуальному и потенциальному спросу. Общественный спрос на цели, форматы, то или иное устройство образовательной системы никогда не предъявлен как таковой — это производная всей социальной структуры. Он проявляется в совокупности запросов на локальные перемены и отдельные услуги. Но работе с ними зачастую препятствует следующая патология:

• **Патология отраслевого мышления.** Мониторинг спроса редко становится источником нововведений в ОУ, не говоря уже о стратегических управленческих и педагогических инновациях. Образовательные услуги чаще формируются в сугубо отраслевом мышлении и отвечают скорее его специфике либо интересам специалистов-разработчиков, чем спросу. При этом многие услуги не проходят фазы полноценного описания, стандартизации, «упаковки», не могут быть переданы для выполнения кому-либо, кроме их автора. Для отраслевого мышления достаточно личных инициатив педагога-новатора.

Авторы работы о 86 паттернах поведения проектных команд называют среди них «советский стиль»: создание продуктов со всей нужной функциональностью, которыми при этом неудобно пользоваться [2, с. 84—86]. Отраслевое мышление оперирует объемами и функциями. Оно не продумывает траекторию потребителя, его привлечение, его жизнь вне «отрасли» (вне ОУ); последующую поддержку, настройку услуги, ее жизненный цикл и т. п.

- **Патология смещения оценок.** В связи с предыдущими патологиями разработки специалистов ОУ чаще оцениваются профильными инстанциями, другими специалистами и даже потребителями с точки зрения новизны и внешних отличий от других, чем с точки зрения полезности и эффективности.

- **Патология подходов-химер.** Волны «образовательной моды» на различные концепции, подходы, методы оставляют множество следов в мышлении специалистов и работе ОУ в целом. Самым заметным следом служат комбинации совершенно разнородных подходов, которые могут оказаться принципиально не совместимыми, т.к. исходят из разных представлений о самой природе знания, человека, результата обучения. Складываются не гибридные, не междисциплинарные и не симбиотические подходы, а подходы-химеры с нулевой жизнеспособностью. На деле практика специалиста строится отдельно от них: на опыте и личных неотрафлексированных способах работы.

- **Невротические перекосы организационной культуры.** Пять типов невротических организаций описаны М. Кетс де Врисом и Д. Миллером [3], и среди ОУ они встречаются повсеместно. Важно понять: ни один из неврозов организации не способствует инновационному процессу — и даже параноидная (мнительная) культура, поскольку она сосредоточена на тотальном контроле.

Что следует предпринимать, если в вашем ОУ диагностируются названные либо смежные патологии?

**Во-первых,** необходимо составить карту спроса на инновации. Она должна давать представление о потенциальном и актуальном спросе как во внешней среде (самый широкий круг «потребителей»), так и во внутренней, включая профессиональное сообщество. Этой картой никогда не исчерпываются зоны возможных прорывов, которые по определению непредсказуемы. Но она даст минимальную ясность для концентрации усилий ОУ в среднесрочной перспективе, в том числе в планировании НИР. «Умение видеть картину *в целом* включает в себя задание «целевых зон инновации», позволяющих направлять инновационные усилия на поиски наиболее пригодных для разрешения проблемы стратегических подходов» [1, с. 103].

**Во-вторых,** необходимо привести отношения с учредителем к максимальной определенности. Прояснение зоны ответственности,

спектра реальных ожиданий учредителя и руководителя ОУ, регламентация взаимного поведения при внеплановых начинаниях — базовые гигиенические процедуры управления. В особенности они важны в сфере дополнительного образования, которое до сегодняшнего дня остается полем экспериментов: не только педагогов и учащихся, но и учредителей и профильных органов управления.

Отношения с учредителем традиционно строятся по принципам административного торга и «феодалного менеджмента» (понятие, введенное В. В. Тарасенко). Однако они также могут быть формально описаны, а их качество может стать одним из индикаторов работы управленческой команды. Так, в работе с одним из ОУ на основе опыта руководителя было предложено включить в состав ключевых индикаторов его эффективности достаточно примитивный численный индекс: он не требует специальных субъективных оценок и расчетов, но описывает взаимодействие с учредителем по ряду фактических данных и может существенно повысить определенность в тактике руководства. Опытным путем устанавливается, какие именно значения индекса отражают предстоящее увеличение рабочей нагрузки, а также неформализуемое «улучшение» либо «ухудшение» взаимодействия.

**В-третьих**, необходимо внедрять технологии управления знаниями (knowledge management, КМ). Их следует отличать от использования информационных систем. Методы КМ помогают переводить «неявное знание» специалистов в явную форму (до той степени, до какой это возможно), транслировать его и обогащать. Тем самым снимается существенная часть внутриорганизационных препятствий для оформления и тиражирования новых услуг. Автором была разработана одна из таких моделей [4], связывающая КМ с системой материальной стимуляции. Она может применяться в организациях любого профиля, в которых необходимой частью производственного цикла является креативная работа и создание действующей «коллективной памяти».

### **Список литературы:**

1. Дандон Э. Инновации. М.: Вершина, 2006. 304 с.
2. Демарко Т., Листер Т., Макменагин С., Робертсон Дж., Робертсон С., Хрущак П. Балдеющие от адреналина и зомбированные шаблонами. Паттерны поведения проектных команд. СПб: Символ-Плюс, 2010. 288 с.
3. Кетс де Врис М. Мистика лидерства. Развитие эмоционального интеллекта. М.: Альпина Бизнес Букс, 2004. 311 с.
4. Личугин А. В. Цикл управления знаниями // Инновации. 2009. № 4. С. 117—120.
5. Щедровицкий П. Г. Новшества и инновации // Учительская газета. 23.05.1995. № 22—23. С. 8; Кто первый сказал «а»? Кризис инновационного движения и проблемы управления // Уч. газ. 18.06.1996. № 29—30. С. 8.

## **К ВОПРОСУ О ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТРУДОМ**

*Стрижакова Наталия Андреевна*

*аспирант 2 года обучения, Сочинский Государственный Университет,  
г. Сочи*

*E-mail: [zajka-zaznajka85@mail.ru](mailto:zajka-zaznajka85@mail.ru)*

Для развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста в своей работе особое внимание уделила художественному труду.

Одной из целей своей работы я считаю формирование у старших дошкольников активно-творческого отношения к окружающему миру. Каков внутренний мир человека, таковы и его поступки. И чем раньше раскрыть этот мир, чем раньше ребёнок научится удивляться и радоваться, понимать язык окружающего мира и передавать всё увиденное людям, тем ярче, богаче и чище он будет.

Для достижения поставленных целей необходимо решить следующие задачи:

- совершенствовать художественно-творческие способности детей;
- способствовать познанию свойств материала, желанию экспериментировать с ними;
- развивать умение создавать художественные образы;
- развивать глазомер, ловкость движений рук, пальцев, умение владеть инструментами и материалами.

Известно, что отсутствие элементарных изобразительных навыков затрудняет проявление художественного творчества. Поэтому я использую систему творческих игр, игр-фантазий, которые позволяют быстро, легко, без нажима, а главное в увлекательной для детей форме развивать «лёгкость», «память», «точность», «смелость» руки, отработать изобразительные и конструктивные навыки и одновременно развивать у детей изобретательность, коммуникабельность, речь, чувства, умение размышлять.

Одна из ведущих потребностей дошкольника — стремление узнавать. Дети, словно губка, впитывают новые впечатления. Любознательность становится качеством личности. Поэтому большое внимание уделяю познанию в процессе специально организованной деятельности. Содержанием этой деятельности является окружающий ребёнка многообразный мир людей, предметов, вещей, явлений.

Вопросы, просьбы, действия, опыты, эксперименты, наблюдения возникают у детей часто спонтанно, по их желанию, как бы изнутри. Важно поддерживать эти проявления. Знания, впечатления, полученные таким путём, запоминаются надолго, если не на всю жизнь.

Однако стихийный путь познания не способствует формированию системы знаний, он очень индивидуален. Опираясь только на опыт ребёнка, можно пропустить те возможности развития, которые в дальнейшем ничем не восстановить.

К специально организованным формам относятся занятия. Они желанны, увлекательны для детей. Путь индивидуального общения я считаю самым необходимым и поэтому иду по нему каждый день. Игра максимально насыщает жизнь детей во всём её разнообразии. Перед занятиями эмоционально настраиваю детей. Помогаю понять значимость стоящей перед ними цели, стараюсь, чтобы они эмоционально, с желанием принимали её. Поощряю за инициативность, старание, аккуратность, рациональность действий в их практической деятельности. Включаю в детскую деятельность, не подавляя при этом инициативы и творчества детей.

Строю работу, исходя из сезонности, различных проявлений природы, календарных праздников, из того, что детям близко, дорого и интересно. Занятия провожу в форме игры через сказку. Например: «Что нам осень принесла», «В царстве аленького цветочка», Встреча с бабушкой Метелицей» т. п. На занятиях царит особая творческая обстановка, мною самой овладевает одухотворенность. Я сама увлечена по-настоящему художественным трудом. Вся деятельность сопровождается яркими переживаниями, сюрпризными моментами. Ведь только ребёнок, живущий в окружении ярких образов, фантазий, способен что-либо сотворить.

Занятия провожу фронтальные, подгрупповые, интегрированные. Один раз в месяц организую творческий день. Детям предоставляю возможность заняться любым видом деятельности.

Один — два раза в месяц провожу работу в театральной мастерской. Один раз в месяц — комплексное (игровое), объединяющее разные виды деятельности. Работу с детьми по продуктивной художественной деятельности организую вне занятий небольшими подгруппами (по 4—5 детей).

Дети старшего дошкольного возраста и им доступны творческие задания, для проведения которых они объединяются по интересам. Каждой подгруппе предлагается на выбор творческое задание, которое подгруппа в течении недели делает «в тайне» от других. В конце



недели устраиваются выставки, конкурсы, игры и прочие виды деятельности, демонстрируются плоды детского творчества.

Должное внимание уделяется занимательным играм и упражнениям, играм-экспериментам с материалами и инструментами, а также игровым заданиям, которые проводятся во всех формах организации продуктивной деятельности и, конечно в любое свободное время в разных режимных моментах.

Для лучшего усвоения и организации усвоения учебного материала применяю следующие методы:

- объяснительно — иллюстративный,
- репродуктивный,
- исследовательский,
- эвристический (частично поисковый),
- диагностика,
- рефлексивные приёмы и методы.

Занимаясь с детьми художественным трудом, я в своей работе использую различные техники.

Бумажная пластика — её можно считать синтезом разных видов изобразительной деятельности: лепки, аппликации, рисования, конструирования из бумаги, коллажа.

С лепкой и коллажем её роднит объёмность выполняемой работы, пластичность используемого материала; с конструированием из бумаги — видоизменение плоской формы путём сгибания, складывания, разрезания.

Работа на плоскости листа с помощью ножниц и клея сходна с работой в аппликации; с рисованием бумажную пластику связывает изображение реального или выдуманного, дорисовка дополнительных деталей.

Цели и задачи обучения бумажной пластике созвучны с задачами других видов изобразительной деятельности — развитие творческих способностей детей, фантазии, воображения, которое невозможно без необходимых знаний, умений, мыслительной деятельности ребёнка.

Изготовление и оформление открыток. Открытки-игрушки. Праздничные открытки. Открытка — это самостоятельный вид искусства, со своей историей. Её можно сделать своими руками для своих родных и друзей. Делая открытку, вы можете продолжить творческие эксперименты самостоятельно и сотворить своё произведение не только к празднику, ведь красивая открытка может служить и украшением стены в любом помещении.

Сделаем же каждый свой день праздником, наполнив его творчеством, и подарим радость друзьям и близким, украсив их дом красивыми картинками.

Оригами — в этой технике можно сделать аппликационные работы, самостоятельные игрушки, различные рамки, коврики, картинки. Она способствует развитию мелкой моторики рук ребёнка, конструктивному мышлению, воображению и творческим способностям детей дошкольного возраста.

Бумагокручение — оно основано на умении скручивать полоски бумаги разной длины и ширины в рулоны, видоизменять их форму и составлять из полученных деталей объёмные и плоскостные композиции. Это развивает мелкую моторику рук, формирует пространственное мышление, развивает усидчивость, целеустремлённость, любознательность, будит фантазию и воображение, учит наблюдать, сравнивать, анализировать, представлять конечный результат, видеть сходство с реальными предметами.

Коллаж — это весёлая и непредсказуемая техника. В ней используют и комбинируют между собой элементы, которые были не предназначены первоначально друг для друга.

Фантики от конфет, старых газет, кусочки ткани, ленты, сеточки, плоские пластмассовые игрушки и упаковки от них, листочки деревьев.

Чем необычнее материалы и нестандартнее приёмы вы используете, тем интереснее результаты. Работу в этой технике можно сравнивать с игрой.

Она помогает проявлять фантазию и терпение, развивать воображение, умение сравнивать, воспитывает усидчивость.

Совместно с родителями осуществлялся проект «Скоро, скоро Новый год!», «Дорожное движение». Родительские собрания проводятся в разных формах: круглый стол, родительская приёмная и т. п. Это активизирует родителей, привлекая их к беседе, дискуссиям, спорам. Содержание и формы работы с семьёй в нашей группе отличаются разнообразием и не может быть единого стандарта: жизненные задачи диктуют потребность тех или иных знаний.

Была проведена работа с родителями по развитию творческих способностей детей через художественный труд.

1. Консультации: «Новогодние украшения из фольги», «Бумажное волшебство — цветы из бумаги»
2. Анкетирование родителей «Влияние изобразительной деятельности на всестороннее развитие ребёнка».
3. Родительские собрания: «Развитие творчества у детей».

4. Круглый стол «Рекомендации для родителей по развитию творческих способностей ребёнка».

Для фиксации и оценивания знаний детей применяю разнообразные формы контроля: диагностику, тестирование, беседы.

Диагностическая диаграмма позволяет проследить развитие у детей в художественном труде творческих способностей, умений, использование различных материалов, овладения различными техниками. Проанализировать уровень сформированности изобразительных и конструктивных навыков и умений. Диагностические задания помогают глубже оценить художественно-эстетическое развитие дошкольников в художественном труде.

Диагностику провожу два раза в год: в начале года и в конце учебного года. По результатам диагностики видно, как повысился уровень знаний и умений детей в конце учебного года в сравнении с началом года. Этому способствовали методы, формы организации детской деятельности, различные техники, которые я использовала в своей работе с детьми.

#### **Список литературы:**

1. Комарова Т. С., Филипс О. Ю. Эстетическая развивающая среда в ДОУ: учебно-методическое пособие. М.: Педагогическое общество России. 2005. — с. 128.
2. Муравьева Л. В. Методические разработки по курсу «Художественно-эстетическое воспитание детей» от 4 до 7 лет : (из опыта работы) / Л. В. Муравьева, Н. А. Шанаева. — М., 1994. — 146 с.
3. Пелих Е. А. Интеграция изобразительной и театрально-игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста как средство формирования художественно-творческих способностей : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Пелих Е. А. ; [Моск. гос. открыт. пед.унт им. М. А. Шолохова]. — М., 2003. — 20 с.
4. Рыбкин А. Т. Художественно-творческая деятельность детей дошкольного возраста : учеб.-метод. пособие / А. Т. Рыбкин ; Пенз. гос. пед. ун-т им. В. Г. Белинского. — Пенза : ПГПУ, 2000. — 123 с.
5. Тупичкина Е. А. Проектирование процесса развития художественно-творческих интересов старших дошкольников в ситуации свободного выбора деятельности // Детский сад от А до Я. — 2010. — № 6 (48). — С. 14—22.

## ПРОБЛЕМЫ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

*Хотеева Раиса Ивановна*

*канд. психол. наук, доцент КГУ им. К. Э. Циолковского, г. Калуга  
E-mail: [khoteeva@ya.ru](mailto:khoteeva@ya.ru)*

Сфера образования представляет собой одну из наиболее инновационных отраслей, во многом определяющих создание инновационного климата и конкурентоспособность экономики в целом. В ходе осуществления и распространения инноваций в сфере образования формулируется и развивается современная образовательная система — глобальная система открытого, гибкого, индивидуализированного, созидającego знания, непрерывного образования человека в течение всей его жизни.

Эта система представляет собой единство производственных инноваций в сфере образования: новых технологий (технологических инноваций), новых методов и приемов преподавания и обучения (педагогических инноваций); управленческих инноваций, включая экономические механизмы в сфере образования (экономические инновации) и институциональные формы в области образования (организационные инновации).

Инновационный образовательный процесс обеспечивает педагогическое проектирование субъект-субъектной системы качества профессионального образования педагога и студента. Именно педагогические инновации свидетельствуют о творческом потенциале субъектов педагогической деятельности и их готовности к работе в режиме развития.

В научно-педагогической литературе отражены различные направления исследования инновационной деятельности в образовании: в работах Ф. Н. Гоноболина, В. И. Загвязинского, В. А. Кан-Калика, А. К. Марковой, Н. Д. Никандрова. Обращение к теории и практике изучения достижений педагогической действительности, распространение передового педагогического опыта и инновационная деятельность учителя исследуется Ю. К. Бабанским, В. Ю. Кухаревым, М. М. Поташником.

Анализ современных подходов к инновационной деятельности в образовании (Г. И. Герасимов, Ю. В. Громыко, Л. В. Илюхина, М. В. Кларин, М. А. Мкртчян, В. А. Слостенин, Л. С. Подымова) позволил определить ее сущностное содержание — это

целенаправленное введение новшеств (нововведений) в образовательном учреждении с целью повышения качества образования.

В основе развития новой образовательной системы лежат современные технологии обучения: Интернет-технологии, технология электронной почты, компьютерные обучающие программы, Web-технологии, «кейс-стади» (обучение с использованием конкретных ситуаций), рефлексия как метод самопознания и самооценки, тренинговые технологии, технология обучения с применением метода проектов.

Взаимосвязь науки и инновационной деятельности обнаруживается в том аспекте, что наука является источником появления инновационных идей: на уровне открытий — это получение нового знания о том, как нечто может быть; на уровне изобретений — получение нового знания о том, как нечто можно получить [4]. Вместе с этим, новые научные идеи через механизмы трансляции инноваций, а именно проектную деятельность и подготовку педагогических кадров, могут быть реализованы в практике.

Однако, как показывает сама практика инновационной деятельности, в целом ещё не разработана целостная система управления непрерывным профессиональным развитием педагога; недостаточно представлены механизмы личностно-профессионального развития преподавателя высшего учебного заведения, которые бы соответствовали требованиям Концепции модернизации российского образования и Болонской Декларации.

Современное профессиональное образование ориентировано на специалиста, выпускника высшего учебного заведения, который в свою очередь должен ориентироваться на приоритеты в политике, экономике, образовании, носящие квазиактуальный характер. Современный выпускник вуза должен понимать сложную динамику процессов социального и природного развития, воздействовать на них, адекватно ориентироваться во всех сферах социальной жизни, должен обладать умениями оценивать собственные возможности и способности, выбирать критическую позицию и предвосхищать свои достижения, брать на себя ответственность за все происходящее и случаемое с ним.

Современные психолого-педагогические подходы к изучению феномена внедрения инноватики в образование раскрываются, прежде всего, в представлении об образовании взрослых как интеграции консалтинговой, исследовательской и образовательной деятельности.

Среди множества подходов к организации такой необходимой профессиональной подготовки в высшей школе в научной литературе имеют место быть следующие передовые подходы:

1. *культурологический подход*, обуславливающий формирование содержания высшего образования через приоритетное развитие «человеко-знания»;

2. *лично-деятельностный подход*, связанный с новыми технологиями процесса обучения, которые призваны обеспечить переход от абстрактного формирования личности к педагогике развития личности;

3. *полисубъектный (диалогический) подход*, обеспечивающий субъектную позицию будущего специалиста, отношение к нему в вузе как уникальной личности, персонализацию профессиональной подготовки;

4. *индивидуально-творческий подход*, определяющий структуру взаимодействия преподавателя и студента [1, с. 47].

Реальная практика профессиональной подготовки будущих специалистов в вузе указывает на то, что преподаватели разрабатывают свои варианты педагогических технологий, которым присущи свои особенности. Так, опираясь на психологическую основу учебной деятельности и механизмы развития психических и личностных свойств и качеств будущих специалистов, появляются педагогические технологии, учитывающие, прежде всего, индивидуальность личности, внутренние потребности и потенциальные возможности.

При организации инновационной деятельности в образовательных системах среди ведущих качеств личности, наряду с компетентностью, знаниями, столь же значимыми становятся инициативность, готовность к инновационным изменениям [3].

Высокая степень сформированности навыков творческого профессионально-педагогического мышления и эффективного общения педагога также являются основами успешности его профессиональной деятельности и отражают личностную и социальную зрелость профессионала.

В современных условиях важным качественным показателем инновационного подхода в профессиональной подготовки в вузе будущего специалиста является учет индивидуальных особенностей личности. Формирование и развитие индивидуальности чрезвычайно важны потому, что от решения этой задачи зависит то, как будет студент, а затем начинающий специалист осуществлять самореализацию и саморазвитие в профессиональной деятельности.

Профессиональная направленность позволяет будущим специалистам приобретать свойства и качества личности, развивает у них психические функции и процессы, которые в свою очередь способствуют лично-профессиональной самореализации педагога,

способствуя активному вхождению его в инновационные образовательные процессы.

Из вышесказанного вытекает, что созрела практическая потребность в создании условий для личностно-профессионального развития преподавателя вуза с учетом современных тенденций развития образования, объективных педагогических процессов в высшей профессиональной школе, новой социально-экономической ситуации, уровня профессионализма и образовательных потребностей преподавателя.

Современный преподаватель высшей школы как субъект инновационной деятельности и ее организатор вступает с другими членами педагогического сообщества в процесс создания, использования и распространения новшества и рассматривается с психологической точки зрения наличия у него интеллектуальных, личностных, и профессиональных предпосылок к инновационной деятельности. Преподаватель вуза — личность, которая по содержанию профессиональной деятельности должна обладать совокупностью качеств, доступной не многим: он должен уметь проектировать учебный процесс, сочетать различные подходы к технологии обучения, использовать инновационные системы обучения, осуществлять педагогическую рефлексию, т. е. решать творческие, проблемные задачи предметно-профессиональной деятельности.

### **Список литературы:**

1. Гребенюк Т. Б. Проблемы психологизации процесса профессиональной подготовки специалиста в ВУЗе. Калининград. Вестник КГУ. Вып.2. 2005.
2. Левина М. М. Образование как гуманитарная ценность в современной культуре // Общество, образование, человек: сборник тезисов. Ярославль, 1998. Ч. 1. С. 84.
3. Слостенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: Инновационная деятельность. М., 1997.
4. Слободчико В. И. Методология экспертизы инновационных образовательных проектов // Экспертиза образовательных проектов: Материалы международной научно-практической конференции «Повышение квалификации в развивающемся образовательном пространстве: инновационные модели учебного процесса» (Минск, 19—21 ноября 1996 г.). Мн.: АПО, 1997. С. 23—37.
5. Шиянов Е. Н., Котова И. Б. Идея гуманизации образования в контексте отечественных теорий личности. Ростов н/Д., 1995.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ГРАЖДАНСКОГО ПРАВА

*Шабанов Вадим Васильевич*

*канд. юрид. наук, доцент МОФ МосУ МВД России, г. Руза  
E-mail: [Sh865918v@mail.ru](mailto:Sh865918v@mail.ru)*

Сегодня в России профессия юриста уже много лет удерживает пальму первенства по популярности. Их подготовкой занимается огромное количество вузов и их филиалов. Но, к сожалению, качество юридического образования часто не соответствует реалиям нашего времени и находится на низком уровне. Ежегодно выпускается значительное количество юристов, не востребованных практикой, не нашедших применение своим профессиональным знаниям в силу их ненадлежащего качества.

Одним из направлений улучшения качества юридического образования является активное внедрение в учебный процесс инновационных технологий. Инновационные подходы к образованию являются не просто «данью времени», а стержнем развития образовательной системы, так как требуют актуализации теоретических подходов, творческих и прогностических способностей, выработки совместных действий, высокой конкурентоспособности, ориентированности на достижения. Развитие образовательной инноватики связано с характером современной жизни общества, в которой только постоянные изменения дают возможность минимизировать негативные явления нашей сегодняшней жизни, быть на острие проблем, адекватно реагировать на вызовы времени и иметь высокую готовность к этому.

Внедрение в учебный процесс юридических вузов современных технологий и в первую очередь интерактивных методов, безусловно, повысит уровень профессиональной подготовки будущих юристов, улучшит качество юридического образования в целом, позволит добиться более широкого признания нашего юридического образования за рубежом.

Особенно это актуально для преподавания гражданского права. Так как в большинстве юридических вузов и на юридических факультетах многочисленных и самых разных университетов и академий — это предмет специализации, что предусматривает углубленное изучение данной учебной дисциплины. Однако за последние годы в гражданском праве произошли глубокие



количественные и качественные изменения, которые настоятельно требуют нового подхода к его преподаванию.

Прежде всего, следует подчеркнуть, что произошло многократное увеличение объема гражданско-правового материала, который должны изучить студенты. Без преувеличения можно отметить, что в настоящее время гражданское право самая большая по объему отрасль права — по количеству действующих нормативно-правовых актов, регулирующих столь многочисленные, разнообразные и разнохарактерные имущественные и неимущественные правоотношения, которые мы относим к гражданским. Достаточно сравнить количество законов, посвященных, скажем, правовому положению юридических лиц различных организационно-правовых форм.

Однако дело не только в количественных изменениях. Существенно усложнились гражданско-правовые понятия и конструкции. Ряд понятий и правовых конструкций, которые прежде отвергались как чрезмерно «буржуазные», теперь стали в гражданском праве краеугольными. В качестве примера можно привести такие категории, как «недвижимое имущество», «вещные права», «приобретательная давность» и др. Большинство из них невозможно понять, не влезая в «дебри глубокой теории». Допустим, природа так называемой одночленной корпорации может быть полноценно раскрыта лишь при помощи теории «фикции» юридического лица. А это выводит нас на изучение всех теорий юридического лица (и по такому пути идут многие авторы учебников по гражданскому праву). Не менее красочно иллюстрируют выдвинутый тезис и многочисленные обращения к полемике по поводу «интеллектуальной собственности», ведущейся уже второе столетие. Для усвоения нового содержания гражданского права сегодня необходимо иметь куда более глубокие теоретические познания, чем 10—15 лет назад.

Наконец, правильное описание отдельных правовых конструкций немисливо без обращения к иностранному гражданскому праву, в недрах которого они появились. Как, например, понять природу доверительного управления имуществом или коммерческой концессии, ничего не зная о доверительной собственности (трасте) или франчайзинге? Не следует забывать и о том, что наше гражданское право вплотную приблизилось к континентальному, что обязывает к глубокому изучению особенностей последнего.

Все это делает сложным усвоения теоретического материала, а так же выработку навыков практического применения правовых норм и разрешения конкретных правовых коллизий. Внедрение инновационных технологий и прежде всего интерактивных методов обучения,

направленных на воспитание творческой активности и инициативы студентов, позволяет максимально разнообразить учебный процесс и мобилизовать интеллектуальный потенциал обучаемых.

Преподавателями кафедры Гражданского права и процесса Московского областного филиала Московского университета МВД России накоплен определенный опыт использования интерактивных методов в преподавании гражданского права. Например, активно используются в учебном процессе проблемные лекции, лекции-дискуссии, лекции в форме пресс-конференции, которые имеют целый ряд преимуществ по сравнению с традиционной лекцией. В отличие от традиционной лекции — информационной, проблемная лекция начинается с вопросов, постановки проблемы, которую в ходе изложения материала необходимо решить. При проведении такой формы учебного занятия особая роль отводится диалогу между преподавателем и студентами, а деятельность обучаемых приближается к поисковой, исследовательской.

Основу лекции-дискуссии составляет анализ конкретной ситуации студентами совместно с преподавателем. Большая часть лекции отводится ответам на вопросы студентов, в том числе с привлечением широкого круга участников, и в первую очередь квалифицированных специалистов-практиков.

Значительно большей подготовительной работы требует проведение лекции в форме пресс-конференции. Тема такой лекции объявляется заранее, и в ее рамках студенты письменно задают вопросы, преподаватель в свою очередь проводит оценку вопросов, выявляя таким способом знания и интересы студентов.

В практику преподавания все активнее внедряются игровые имитационные технологии — такие как мозговой штурм, деловая игра, ситуационное проектирование. Несмотря на необходимость серьезной, объемной подготовки и высокого уровня мотивации у студентов они, проходящие, как правило, в свободной форме дискуссии, позволяют быстро включить в работу всех членов учебной группы, генерировать разнообразные идеи, осуществлять их отбор и давать им критическую оценку, использовать в совокупности значительное количество учебно-познавательных приемов для самостоятельного решения проблем в виде проекта с презентацией результатов. Все это позволяет даже самые трудные аспекты освоения знаний превратить в увлекательный процесс.

Преподаватели кафедры активно работают над освоением и использованием в образовательном процессе неигровых имитационных технологий, которые имеют одновременно личностную и

профессионально-практическую направленность. Среди них использование кейс-метода, различных тренингов, занятия с применением затрудняющих условий, групповое решение творческих задач, метод развивающейся кооперации. Неигровые имитационные технологии используются, когда учебный материал подается студентам в виде проблем, а знания приобретаются в процессе самостоятельной постановки цели, сбора необходимой информации, ее анализа с разных точек зрения, выдвижения гипотезы (формулирование решения), выводов, заключения и самоконтроля результатов.

Особенно часто при проведении практических занятий преподавателями вуза используется метод развивающейся кооперации, то есть решение задач в группах с последующим обсуждением. Группа формируется так, чтобы в ней имелись лидер, генератор идей, функционер, оппонент, исследователь. Смена лидера происходит через каждые два—три практических занятия, что стимулирует развитие организаторских способностей студентов.

Высокую эффективность при проведении практических занятий, показал кейс-метод, способствующий закреплению теоретических знаний гражданского права и формированию прочных практических навыков. Кейсовая технология предусматривает создание и использование кейсов для практических занятий. Эта методика не предусматривает жесткости и однозначности, она индивидуальна и вариабельна для каждого практического занятия.

Кейс - это набор необходимых учебно-методических материалов, собранных воедино, для изучения одной темы дисциплины, если она ограничивается одним практическим занятием. Кейсы составляют в соответствии с учебным планом, типовой и рабочей программой, методическими разработками для преподавателей по проведению практических занятий, методическими указаниями для студентов по изучению дисциплины. Они используются в учебном процессе как в электронном, так и в бумажном вариантах. Кейсовая технология, способствует приобретению глубоких и прочных знаний предмета и практических навыков. В ней заложены этапы деятельности обучаемого, то есть определенный порядок и последовательность изучения данной темы, полное методическое обеспечение. Объединяющей основой кейса является учебно-методическое пособие, в котором отражены этапы деятельности студента на практическом занятии. И хотя этот метод требует значительных затрат времени и усилий преподавателя, определенного уровня его квалификации, наличия развитой материально-технической базы учебного заведения

и обязательной предварительной подготовки слушателей он дает значительный эффект.

Таким образом, активно внедряемые в учебный процесс интерактивные методы обучения, способствуют развитию креативности у студентов, формированию у них навыков анализа и критического мышления, а также соединению теории и практики что в конечном итоге позволит добиться более качественной профессиональной подготовки будущих юристов.

### **Список литературы:**

1. Белоцерковский А. В. Качество образования: заметки на полях // Аккредитация в образовании. 2011. №51. С. 48—50.
2. Каргузов А. В. Методика профессиональной подготовки специалиста в области применения информационных технологий для управления учебным процессом: монография. Чебоксары, 2007. 292 с.
3. Рыбакова Т. Психологический потенциал интерактивных методов // Высшее образование в России. 2004. № 12. С. 41—44.
4. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: уч.-метод. пособие в 2 т. Т. 1. М, 2006. 816 с.
5. Некрасов С. Д. Проблема оценки качества профессионального образования специалиста // Университетское управление: практика и анализ. 2003. № 1. С. 42—45.

### **1.3. ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ**

#### **ВОЗМОЖНОСТИ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В СРЕДНЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ, НА ПРИМЕРЕ ЗАНЯТИЙ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»**

*Нигматулина Лилия Владимировна*

*зав. отделением, БУ «Сургутский медицинский колледж»,  
г. Сургут*

*E-mail: [nlv@surgutmed.ru](mailto:nlv@surgutmed.ru)*

В XXI веке образование становится непрерывным процессом, который будет продолжаться в течение всей жизни человека.

Вхождение России в мировое образовательное пространство — присоединение к Болонской декларации, предполагает существенные изменения в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса. Независимо от «вхождения в Болонский процесс», началась информатизация образования, которая осуществляется принятием и реализацией образовательных государственных программ, таких как, «Федеральный информационный фонд», «Создание единого информационно-образовательного пространства», «Сетевая интеграция единого информационно-образовательного пространства» и др.

Информационные образовательные технологии, используемые в учебном процессе среднего профессионального образования накладывают существенный отпечаток на форму организации, содержания и методики реализации учебных дисциплин и подготовку специалистов в целом. По мере увеличения степени включения таких технологий в образовательный процесс могут меняться как методики преподавания, так и сами применяемые информационные технологии.

Положительным при использовании информационных технологий в образовании является повышение качества обучения за счет:

- большей адаптации обучаемого к учебному материалу с учетом собственных возможностей и способностей;

- возможности выбора более подходящего для обучаемого метода усвоения предмета;
- регулирования интенсивности обучения на различных этапах учебного процесса;
- самоконтроля;
- доступа к ранее недостижимым образовательным ресурсам российского и мирового уровня;
- поддержки активных методов обучения;
- образной наглядной формы представления изучаемого материала;
- модульного принципа построения, позволяющего тиражировать отдельные составные части информационной технологии;
- развития самостоятельного обучения.

Отрицательными последствиями использования информационных технологий в образовании являются следующие:

- социально-экономические, создающие неравные возможности получения качественного образования;
- этические и правовые, приводящие к бесконтрольному копированию и использованию чужой интеллектуальной собственности.

Благодаря внедрению современных информационных технологий в образовании, появилась возможность создавать электронные образовательные ресурсы (ЭОР).

ЭОР по степени отличия от традиционных полиграфических учебников удобно классифицировать на: текстографические электронные ресурсы; электронные пособия или интегрированные документы, имеющие нелинейную навигацию; электронные учебники. ЭОР способствуют максимальному облегчению понимания и запоминания наиболее существенных понятий, утверждений и примеров, вовлекая в процесс обучения возможности активных процессов человеческой психики, в частности, слуховую, зрительную и эмоциональную память, при этом текстовая составляющая ограничивается.

Так же, существенное значение имеет то, что электронные образовательные ресурсы обладают интерактивностью, при этом студент становится субъектом образовательного процесса.

В настоящее время существует различные электронные образовательные ресурсы: энциклопедии, справочники, учебники, пособия, компьютерные игры, тренажеры и др.

Электронный образовательный ресурс (ЭОР) созданный по дисциплине «Информационное обеспечение профессиональной деятельности» используется на занятиях со студентами отделения «Лечебное дело», очной формы обучения.

При создании электронного образовательного ресурса соблюдались следующие принципы:

**Принцип квантования:** разбиение материала на разделы, состоящие из модулей, минимальных по объему, но замкнутых по содержанию.

**Принцип полноты:** каждый модуль должен иметь следующие компоненты

- теоретическое ядро,
- вопросы по теории для самоконтроля,
- практические (лабораторные) работы,
- текущий контроль по всему модулю.

**Принцип наглядности:** каждый модуль должен состоять из коллекции кадров с минимумом текста и визуализацией, облегчающей понимание и запоминание новых понятий.

**Принцип ветвления:** при помощи общего фрейма, снабженного гипертекстовыми ссылками, у пользователя существует выбор перехода в любой модуль.

**Принцип регулирования:** студент самостоятельно управляет возможностью ответить на необходимое ему количество вопросов для самоконтроля, а также проверить себя, ответив на вопросы текущего контроля и выполнив практическую (лабораторную) работу.

**Принцип адаптивности:** электронный учебник должен допускать адаптацию к нуждам конкретного пользователя в процессе учебы, позволяет варьировать глубину и сложность изучаемого материала и его прикладную направленность в зависимости от выбора ресурсов (обязательных и дополнительных).

**Принцип собираемости:** электронное пособие выполнено в формате, позволяющем расширять и дополнять его новыми разделами и темами.

В процессе апробации ЭОР были проанализированы трудности и пожелания студентов. Результаты показателей успеваемости групп студентов, обучающихся с использованием ЭОР и обучающихся по традиционной системе обучения (с элементами индивидуально-образовательной технологии) представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Результаты показателей успеваемости групп студентов

Период	Общее количество студентов	Группа студентов, обучающихся:	Количество студентов в группе	«5», %	«4», %	«3», %	Качество успеваемости, %
2007-2008	25	с использованием ЭОР	12	58,3	41,7	-	<b>100</b>
		по традиционной системе обучения	13	46,1	38,5	15,4	<b>84,6</b>
2008-2009	18	с использованием ЭОР	10	80	10	10	<b>90</b>
		по традиционной системе обучения	8	50	37,5	12,5	<b>87,5</b>
2009-2010	17	с использованием ЭОР	9	55,6	33,3	11,1	<b>88,9</b>
		по традиционной системе обучения	8	12,5	50	37,5	<b>62,5</b>
2010-2011	18	с использованием ЭОР	9	66,7	33,3	-	<b>100</b>
		по традиционной системе обучения	9	44,4	55,6	-	<b>100</b>

Проведенный мониторинг эффективности использования данного ЭОР на занятиях по дисциплине «Информационное обеспечение профессиональной деятельности» показал следующее:

1. ЭОР позволяет студенту входить и выходить из него в любой точке, обеспечивает доступ к ранее пройденному материалу, дает возможность выбора индивидуального маршрута прохождения учебной темы с учетом способности восприятия информации.

2. Тренировочное тестирование позволяет студенту работать неограниченное время над темой и понятиями.



3. Отмечена позитивная динамика мотивационной сферы студентов, наблюдается более высокий уровень их познавательной активности, стремление разобраться в сущности изучаемого материала.

4. Отчасти решается проблема задолжников, уменьшаются временные затраты на прием «отработок» у студентов, так как данный электронный образовательный ресурс может использоваться для самостоятельного изучения учебного материала пропущенных занятий.

Таким образом, практическое использование электронных образовательных ресурсов на занятиях, работа по добавлению модулей, а также создание подобных ЭОР по другим учебным дисциплинам должна продолжаться.

### **Список литературы:**

1. Зайнутдинова Л. Х. Создание и применение электронных учебников: Монография. Астрахань: «ЦНТЭП», 1999. 364 с.
2. Зимина О. В. Печатные и электронные учебные издания в современном высшем образовании: Теория, методика, практика. М.: МЭИ, 2003.
3. Краснова Г. А., Соловов А. В., Беляев М. И. Технологии создания электронных обучающих средств. М.: МГИУ, 2002. 304 с.
4. Положение «Об электронных образовательных ресурсах» БУ СПО ХМАО-Югры «Сургутский медицинский колледж».

## **ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ**

*Ням Нзок Тан*

*аспирант РУДН, г. Москва*

*Email: [nntan73@yandex.ru](mailto:nntan73@yandex.ru)*

Современное развитие образования характеризуется сильным влиянием на него информационных — коммуникативных технологий, проникающих во все сферы учебной деятельности, обеспечивающих распространение информационных потоков в образовании, образуя информационное пространство. Информация образования является важной и неотъемлемой частью этих процессов. В настоящее время становление новой системы образования, ориентированного на вхождение в информационно-образовательное пространство. Этот процесс сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике образованного процесса,

связанными с внесением корректив в содержание технологий обучения, которые должны быть адекватны современным техническим возможностям, способствовать гармоничному вхождению студентов в информационное — коммуникативное общество.

Информационные технологии призваны стать не дополнительным «довеском» в обучении, а неотъемлемой частью целостного образовательного процесса, значительно повышающей его эффективность.

В педагогической практике под проектом чаще всего понимается учебный замысел, направленный на появление конкретного продукта, а под учебным проектированием — деятельность по реализации замысла.

Проектная деятельность студентов является высокомотивированной самостоятельной поисковой и познавательно-трудовой деятельностью студентов, ориентированной на создание учебного проекта, выполняемого под руководством преподавателя. В определенном смысле целью проектной деятельности студентов является сама проектная деятельность, в процессе которой и формируются соответствующие качества личности.

Информационная среда вузов открытого типа, включающая различные формы дистанционного образования, существенно повышает мотивацию студентов к изучению предметных дисциплин, особенно с использованием метода проектов.

Информатизация обучения привлекательна в том, что снимается психологическое напряжение студенческого общения путем перехода от субъективных отношений «преподаватель-студент» к наиболее объективным отношения «студент-компьютер-преподаватель». Повышается эффективность работы студента, увеличивается доля творческих работ, расширяется возможность в получении дополнительного образования по предмету в стенах вузах. Информатизация работы преподавателя привлекательна тем, что позволяет повысить производительность его труда, повышает общую информационную культуру преподавателя.

Р является одной из бесплатных программ, используемой в статистических анализах, в экономических прогнозах, и т. д. В рамках данной статьи мы приводим некоторые результаты и перспективы развития научного проекта «Статистика в экономике с использованием системы R» на экономическом факультете института Тханг Лонг Вьетнама.

Проект имеет большое воспитательное значение, потому что заставляет студентов использовать программу R при статистических анализах данных и графиках, проверке гипотез о значениях параметров распределений и дисперсионного анализа и т. д.

**Дидактические цели и методические задачи данного проекта:**

- Популяризация информационных технологий.
- Организация самообразовательного процесса для студентов.
- Развитие навыков самоанализа данных студентов.
- Развитие критического мышления.
- Внедрение информационных технологий в образовательный процесс, оптимизация и развитие научно-исследовательской проектной деятельности студентов.
  - Разработка и реализация студентами инновационных образовательных проектов.
  - Развитие навыков студентов различных видов учебной деятельности: анализ, синтез, сравнение, обобщение и т. д.
  - Увеличение активности самостоятельной деятельности студентов;
  - Развитие навыков использования программы R: вводить данных, обработать данных и чтения результатов и т. д.
  - Развитие навыков самостоятельной работы студентов над информационным языком в процессе выполнения индивидуальных домашних заданий, докладов, рефератов и т. д.

Процесс реализации проекта дает возможность сочетать преподавание элективных учебных курсов с помощью проектора в компьютерных залах, т. е. данный проект позволяет интегрировать теоретическое и практическое обучение.

В традиционной педагогике самостоятельная работа студентов (СРС) включает в себя чаще всего лишь самостоятельную работу с литературой. Самостоятельная работа с исследовательской и учебной литературой, изданной на бумажных носителях, сохраняется как важное звено СРС в целом, но ее основу теперь составляет самостоятельная работа с обучающими программами, с тестирующими системами, с информационными базами данных.

Расширение сферы СРС при реализации проекта приводит к увеличению ее доли в организации учебного процесса. Фактически речь идет о СРС с лекционным (теоретическим) материалом, текущем и промежуточном самоконтроле, выполнении студенческой проектно-исследовательской работы, подготовке к семинарским или практическим работам, работе с компьютерными тренажерами и имитационными моделями и т. д. При полном методическом обеспечении учебной дисциплины доля СРС может составлять около третьей семестровой учебной нагрузки студента.

При реализации данного проекта расширение объема СРС сопровождается расширением информативного поля, в котором

работает студент. Информационные — коммуникативные технологии позволяют использовать как основу для СРС не только печатную продукцию учебного или исследовательского характера, но и электронные издания, ресурсы сети Интернет — электронные базы данных, каталоги и фонды библиотек, архивов и т. д.

Организация индивидуальной или групповой СРС предполагает использование новейших педагогических технологий. Речь идет о широком применении метода проектов, обучения в сотрудничестве, исследовательских и проблемных методов.

СРС включает воспроизводящие и творческие процессы в деятельности студента. В зависимости от этого различают три уровня СРС: репродуктивный, реконструктивный и творческий.

При реализации данного проекта особенно эффективно организуется репродуктивный уровень СРС. Он эффективен в решении задач, заполнении компьютерных таблиц, схем, проведении самостоятельных практикумов с помощью компьютерных тренажеров и т. д. Реконструктивный уровень СРС осуществляется с помощью компьютерного моделирования, работы с имитационными моделями. Творческое начало реализуется, прежде всего, в подготовке курсовых и дипломных студенческих исследовательских работ или проектов и связано с научно-исследовательской работой студентов.

Анализ результатов и оценка работы над проектом «Статистика в экономике с использованием системы R» на экономическом факультете института Тханг Лонг Вьетнама рассмотрим с точки зрения формирования проектной деятельности студентов.

Критерии оценки работы над проектом:

- Наличие развитой познавательной мотивации статистической математики, ценностного отношения к математическим статистическим знаниям и умениям, обусловленных профессиональными интересами.
- Владение фундаментальными и прикладными статистическими математическими знаниями, необходимыми в будущей профессиональной деятельности.
- Готовность к самостоятельному применению сформированных знаний, умений, навыков, опыта деятельности для решения проектных задач.
- Сформированность творческого мышления, способность к творческой деятельности при выполнении проектных заданий.
- Владение навыками рефлексии, способность к анализу результатов собственной деятельности и самооценке.

В эксперименте принимали участие 3 группы студентов, всего 207 человек. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Таблица распределения выборки.

группа	Количество студентов		
	5—6	7—8	9—10
первая группа	40	23	6
вторая группа	30	29	10
третья группа	21	28	20

Визуальную интерпретацию результатов мониторинга сформированности проектной деятельности студентов покажем на диаграмме (рис. 1)

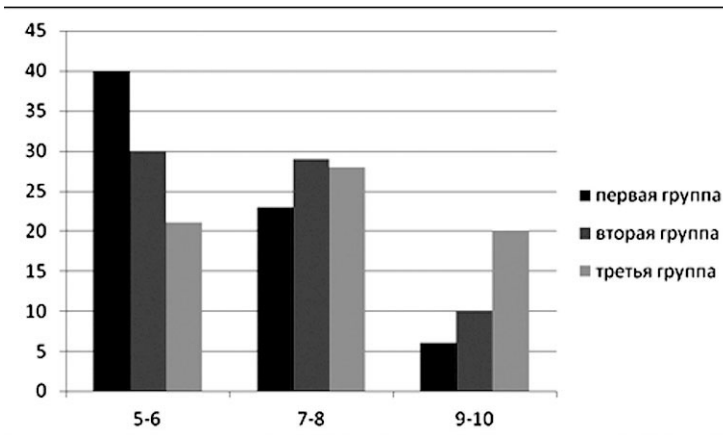


Рисунок 1. Гистограмма частот.

Итоговая оценка уровня сформированности проектной деятельности отдельного студента рассчитывалась с учетом предложенных выше критериев (мотивов, ценностей, математических статистических знаний, умений, навыков, опыта деятельности, качеств мышления, рефлексивно-оценочных качеств.)

#### Список литературы:

1. *Nhâm Ngọc Tần, Bài giảng xác suất thống kê ứng dụng, Hà Nội, 2008. (Ням Нгок Тан, лекции прикладной теории вероятностей и математической статистики, Ханой, Вьетнам, 2008)*
2. *Нгуен Ван Мот, Результаты проекта «Статистика в экономике с использованием системы R» в институте Тханг Лонг Вьетнама, 2011.*

# **ИННОВАЦИОННАЯ ИНТЕРАКТИВНАЯ СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ — ФУНДАМЕНТ СОХРАНЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО КАПИТАЛА ГОСУДАРСТВА**

*Полякова Ольга Андреевна*

*канд. тех. наук, доцент кафедры Информационных технологий и  
автоматизированных систем ПНИПУ, г. Пермь*

*Мухин Олег Игоревич*

*канд. тех. наук, доцент кафедры Автоматизированные системы  
управления  
ПНИПУ, г. Пермь  
E-mail: [edu@stratum.ac.ru](mailto:edu@stratum.ac.ru)*

Перспективные компьютерные технологии дают возможность построить школьное образование на современной основе и обеспечить совершенно новый его уровень. Для этого созданы интерактивные технологии обучения.

Инновационная интерактивная технология обучения — это набор способов, средств, мероприятий, инструментов, гарантирующие результат как количественно, так и качественно. Найден эффективный способ обучения, который апробирован в сотнях школ России и зарубежья. Этот способ называется интерактивным методом обучения, с помощью его учебный материал предоставляется наглядно и понятно, данный метод заставляет учащихся все время находиться во взаимодействии с изучаемым объектом, управлять им, добиваться решения задач своими действиями, активными манипуляциями сознания, это значит, что знания усваиваются во время и за счет их использования. Материал школьной программы обеспечен тысячами интерактивных упражнений, каждая из них — это компьютерная модель, представляющая свойства изучаемых объектов. Каждое упражнение предполагает, что ученик не просто слушает учителя, а самостоятельно выполняет различные действия над интерактивными моделями. Происходит взаимодействие ученика с моделью изучаемого предмета. Экспертная система наблюдает за ходом действий ученика и отмечает его успехи и промахи, которые автоматически фиксируются в портфолио. В портфолио всегда известны результаты труда ученика, где можно объективно оценить его труд. Построив точный план, согласно государственного образовательного стандарта и реестра знаний, в любой момент можно дать совет ученику — как и куда двигаться дальше [1, с. 84].

Основой системы является электронная коллекция интерактивных упражнений. Сейчас их несколько тысяч. Упражнения разбиты по предметам и возрастам, классам, находятся в определенной связи друг с другом, то есть упорядочены по темам, уровням сложности, способам подачи, например, исследования, задача, тренажер, репетитор и так далее.

Каждое действие ученика фиксируется экспертной системой. Это дает возможность впоследствии проанализировать их вместе и оценить результат труда ученика. Ни один ученик в классе, ни одно действие не ускользнет от внимания автоматического педагогического агента встроенного в компьютер.

Инновационная технология позволяет сформировать гибкую и эффективную децентрализованную систему обучения, в которой посредством интернета связаны между собой все заинтересованные лица. Во-первых, это учителя и ученики, которые получают на свои компьютеры учебные материалы с сервера школы, где в свою очередь сохраняются портфолио детей и электронные журналы. Во-вторых, это родители, которым доступны и учебные материалы и результаты работы их детей, которые теперь могут корректировать обучение, помочь ребенку усвоить учебную программу. В-третьих, это государство и работодатели, которые получают оперативную информацию о состоянии образования, о характеристике будущих трудовых ресурсов.

Общество имеет право знать результат процесса обучения, причем отслеживая его постепенно по мере получения. Обучение каждого учащегося находится всегда под контролем, а механизм построен таким образом, чтобы можно было работать с каждым обучаемым индивидуально. Воздействие общества состоит в определении его потребностей в трудовых ресурсах и корректировке целей, образовательного стандарта, плана обучения и содержания через библиотеку интеллектуальных образовательных комплексов, в оперативном получении картины текущего состояния [2, с. 110].

Такая современная система обучения является в свою очередь фундаментом эффективной системы образования. Чтобы система была способна к саморазвитию, самоуправлению и саморегулированию, ее надо правильно организовать, обеспечить ее полноту и непротиворечивость. Для этого необходимо соблюсти при ее проектировании ряд известных условий. В основе организации лежит система координат. В пересечении координат находятся, известные в управлении образованием, понятия: стандарт, учебный план, журнал, учащийся и так далее. Впервые этот подход был использован при

организации космической программы в 60-х годах XX века и дал отличный результат.

Движение по системе координат, предложенной Побиском Георгиевичем Кузнецовым позволяет соотнести сферы интересов ученика и общества. Например, на вопрос «где?» отвечает профилиграмма, фиксирующая требования государства, работодателей и родителей к результату обучения. А на вопрос «что?» отвечают карты знаний и умений (что надо учить? что надо знать?), это те знания и умения, которые предстоит выработать у ученика. Стандарт, учебный позволяет непосредственно управлять процессом обучения. Результат для ученика фиксируется в аттестате и характеристике. Аттестат постепенно по мере обучения образуется из журнала и портфолио и определяет любые подробности для точного определения в будущем пригодности соискателя предполагаемой работе или профессии. Характеристика включает в себя результаты наблюдения экспертной системой за психологическими чертами, особенностями в поведении, способностями ученика, а также уровнем его развития и воспитания. В процессе обучения наблюдают так же за временными характеристиками ученика: прилежание, работоспособность, самостоятельность. При необходимости, ученику, родителю или государству доступна информация о текущем состоянии, что дает возможность указать на степень его несоответствия поставленной цели, а значит вовремя скорректировать действия и скоординировать усилия ученика.

Система регулирует сферы влияния участников процесса обучения. Усилия родителей, деятельность преподавателей и результаты учащихся фиксируются в аттестате, характеристике и оценке за прилежание.

Таким образом, перешли от бумажных, мультимедийных учебников первого и второго поколения, к интерактивным учебникам третьего и четвертого поколения. Интерактивность учебных объектов дает стопроцентное усвоение материала. Учебники первого, второго поколения настроены на пассивное восприятие материала учеником, а учебники третьего, четвертого поколения на активное восприятие.

Интерактивность состоит из реакции модели от действий ученика. Систематизация упражнений позволяет нацелить ученика на результат и повысить эффективность процесса обучения. Мониторинг обнаруживает затруднения в обучении, делает родителей активными участниками процесса развития ребенка, полностью исключается не усвоение трудных моментов учеником. Инновационная интерактивная технология обучения впервые в истории педагогики позволяет



управлять процессом обучения с учетом особенностей каждого конкретного ученика.

Интерактивный электронный учебный контент легко формируется учителем в уроке, дополняется, измеряется им. Находясь под непрерывным контролем, учащиеся не подвержены стрессам характерным при подготовке и сдачи ЕГЭ.

Таким образом, основная задача — помочь учащемуся. За счет интерактивного модельного подхода при объяснении и усвоении материала меняется характер знаний. От зазубривания пришли к пониманию учеником закономерностей в окружающем мире, от тренировки памяти к умению использовать знания, находить пути достижения целей, решать задачи, разрешать проблемы. Вырабатывается способность к открытию знаний и это происходит ежедневно. Это технология развития ребенка в полноценную личность.

### **Список литературы:**

1. Гирев П. Е., Мухин О. И., Полякова О. А. Инновационные подходы к использованию интерактивных моделей в обучении // Дистанционное и виртуальное обучение. 2010. № 4. С. 84—90.
2. Костыгов А. М., Мухин О. И., Полякова О. А. Интерактивные инструменты в системе дистанционного обучения // Высшее образование в России. 2011. № 7. С. 110—113.

## **1.4. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ**

### **РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ В ЯКУТИИ (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XIX–НАЧАЛО XXI ВВ.)**

*Антонова Венера Николаевна*

*канд. пед. наук, доцент СВФУ, г. Якутск*

*E-mail: [antegor@mail.ru](mailto:antegor@mail.ru)*

Российские ученые внесли определенный вклад в исследовании Севера, в XIX в. продолжили изучение Якутии. Академик О. Н. Бётлингк написал работу «О языке якутов». В создании этой работы участвовал уроженец Жиганска А. Я. Уваровский. В книге Бётлингка опубликованы первые произведения на якутском языке «Воспоминания» А. Я. Уваровского и запись олонхо «Многострадальный, многогрешный муж одинокий».

Результаты изучения вечномёрзлых грунтов А. Ф. Миддендорфом, Г. А. Майделем свидетельствовали о приоритете отечественной науки в исследовании многолетней криолитозоны. Итогом работ экспедиции Ф. П. Врангеля и П. Ф. Анжу стала организация первой метеорологической станции в северной Якутии. В 1874—1875 гг. в низовьях Оленека и Лены работали экспедиции геолога А. Л. Чекановского. Были собраны материалы по геологии бассейнов этих рек, описан хребет, идущий к западу от устья Лены, который назван хребтом Чекановского. В 1885—1886 гг. экспедиция под руководством А. А. Бунге и Э. В. Толля осуществила геологическое изучение Новосибирских островов, собрала большую коллекцию костей млекопитающих четвертичного периода, а также растительности. В 1891—1892 гг. экспедиция Академии наук под началом геолога И. Д. Черского на северо-востоке Якутии открыла большой хребет, которому присвоено имя Черского. В 1890—1891 гг. экспедиция горного инженера, а впоследствии академика В. А. Обручева изучала геологию и золотые россыпи обширного района Ленских приисков. На основе собранного экспедицией материала написан и опубликован труд «Древнепалеозойские осадочные породы долины р. Лены» (Иркутск, 1892 г.). А. В. Колчак исследовал картину образования, развития и состояния ледяного покрова Северного Ледовитого океана.

Вопросами изучения истории, этнографии, языка и фольклора якутов, эвенков, чукчей и других народностей Якутии занимались, в

основном, политические ссыльные. В 1860-х гг. И. А. Худяков составил «Верхоянский сборник», Э. К. Пекарский создал «Словарь якутского языка», В. Л. Серошевский опубликовал монографию «Якуты» (СПб, 1896). В 1894—1896 гг. работала Сибиряковская экспедиция, исследователи собрали и обработали большой материал по истории и этнографии якутов и других народов области. В. И. Йохельсон на основе богатейших фольклорных, лингвистических, антропологических, этнографических и экономических материалов написал капитальную монографию «Юагиры». В 1912 г. вышла в свет монография В. Г. Богораза «Чукчи» на английском языке, где были выявлены общие и особенные черты между азиатскими и американскими эскимосами, эвенками, коряками, русскими, обрусевшими представителями коренного населения, эвенками, юагирами, якутами, камчадалами.

Реформы 1860-х гг. отражались на дальнейшее развитие просвещения в Якутской области. Если в 1900 г. насчитывалось 18 начальных училищ Министерства народного образования, то в 1917 г. — 74, т. е. их число увеличилось в 4 раза. Если в 1899/1900 г. уч. г. во всех учебных заведениях области обучалось 1912 учеников, то в 1917 г. — 4660, т. е. увеличилось в 2,4 раза. По данным 1917 г. насчитывалось 173 школы, в том числе 5 школ повышенного типа, 4 средних (реальное училище, женская гимназия, учительская семинария и епархиальное женское училище). В училищах обучалось до 900 чел. (из них якуты составляли 15 %), в высших начальных классах — до 500 чел. (из них якуты 60 %), в начальных школах — до 4 000 человек (из них якутов было около 3000). Функционировали фельдшерская и средняя сельскохозяйственная школы. Грамотные составляли лишь 2 процента всего населения, а среди коренных народов — 0,7 процента.

Гражданская война нанесла огромный ущерб сфере образования. Так, в Якутском округе, самом густонаселенном в республике, количество школ сократилось со 108 до 59. После окончания войны с 1923 г. по 1927 г. количество школ по Якутии выросло со 132 до 240, а учащихся в них — с 6,4 тыс. до 13,7 тыс. человек. Нередко школы размещались в юртах с земляным полом и освещались лучинами. Перед школой ставилась задача сочетания обучения с общественно полезным трудом и воспитания детей в духе большевистской идеологии. Существовали школы первой ступени с 7-летним сроком обучения и второй с 4-летним. Окончившие семилетку могли поступить в Якутский педагогический или медицинский техникумы.

В июле 1925 г. состоялся 1-й Всеякутский съезд учителей. В 1926 г. была принята комплексная программа обучения для якутской сельской школы первой ступени. В ней имелся раздел «Якутия». Учебники переводились с русского языка на якутский. В 1920-х гг. вышли в свет

«Якутский букварь» С. А. Новгородова и учебники «Сана суол», «Наш язык» А. А. Кюндэ.

В школах второй ступени учащиеся получали дополнительно профессиональные специальности: учителя, бухгалтера, агронома. Остро не хватало педагогических кадров. С 1924/25 уч. г. началось приглашение специалистов из других областей страны и отправка студентов-якутян на учебу в центр. Преобладающая часть населения не умела читать и писать. Поэтому ликвидация неграмотности взрослых ставилась как важнейшая задача не только культурного, но и политико-идеологического значения. Для обучения взрослых организовывались ликпункты. В 1924 г. было создано общество «Долой неграмотность!», члены которого в 1924/25 уч. г., а 79 ликпунктах обучили грамоте свыше 2 тыс. человек. Но ликбез осуществлялся медленно. Особенно низким был общеобразовательный уровень коренного населения. В 1926 г. грамотность у якутов составляла 5,7 %, народностей Севера — 1,8 %, русских — 48 %, по республике в целом — 15,6 %, в то время как по России — 58,8 %.

К середине 1920-х гг. возобновилось научное изучение Якутии. Выдающимся событием явилась деятельность экспедиции АН СССР (1925—1930 гг.) в составе 246 человек, организованной по инициативе председателя СНК ЯАССР М. К. Аммосова. Это была первая комплексная экспедиция, отправленная в автономную республику. Под руководством выдающихся ученых, академиков А. Е. Ферсмана, С. Ф. Ольденбурга, В. Л. Комарова изучались климат, флора, фауна, недровые богатства, народонаселение, культура Якутии. Ученые дополнили фонды Якутской республиканской библиотеки (1925) и Якутского краеведческого музея. К работам экспедиции были привлечены 43 местных исследователя, в т. ч. демограф В. В. Никифоров, этнограф и фольклорист Г. В. Ксенофонов, археолог Е. Д. Стрелов и др.

С 1929 г. по 1939 г. число школ выросло с 241 до 477, а учащихся — с 16 тыс. до 60 тысяч. С 1931 г. было введено всеобщее обязательное начальное образование. Для его осуществления была привлечена материальная помощь населения, открыты интернаты. Создавались начальные, неполные средние и средние школы, а основной формой обучения стали уроки. Типы школ, содержание и идейно-политическая направленность их работы определили постановления ЦК ВКП (б), принятые в начале 1930-х гг.

Учителей выпускали Якутский, Вилюйский, Чурапчинский педтехникумы, Иркутский пединститут и другие вузы страны. В 1933 г. при Якутском педагогическом техникуме открылось эвено-эвенкийское отделение. Но большинство учителей готовилось на краткосрочных курсах из числа окончивших лишь 6—7 классов. Не случайно при аттестации каждый третий учитель оказался профессионально неподготовленным. Педагоги и учащиеся плохо владели русским языком.

Учебно-материальная база была слабой. Лучшими школами республики являлись Игидейская (Таттинский район), Хаптагайская (Мегино-Кангаласский), Нерюктяйская (Олекминский) и др. В них работали опытные учителя Н. В. Егоров, П. Н. Самсонов, Н. М. Корнилов.

В Якутии действовало 11 техникумов. Крупным событием стало открытие в 1934 г. первого вуза — Педагогического института с отделениями языка и литературы, истории, физики и математики. Его первыми преподавателями являлись И. Н. Жегусов (директор), И. А. Мельников (заместитель директора), А. Е. Мординов, А. Д. Егоров, Л. Н. Харитонов, С. Ф. Попов, Н. С. Романов. В 1935 г. были открыты учительский институт и научно-исследовательский институт языка и культуры. В 1929—1939 гг. прошли через пункты ликбеза 246 тыс. человек. К 1938 г. уровень грамотности населения, считая взрослых, обученных едва читать и писать, составлял 85 %.

Ученые Якутии в годы Великой Отечественной войны (1941—1945 гг.) решали задачи выхода в область непосредственной практики. Так, ученый М. Н. Караваяев нашел местный заменитель ваты, который в эти годы широко применялся в медицине, химик А. Д. Егоров разработал способ изготовления казеинового клея, биологи составили подробные рекомендации по сбору и применению лекарственных трав. Появилось новое научное учреждение — Научно-исследовательская мерзлотная станция. Велась работа по изучению недровых богатств республики. Ленская историко-археологическая экспедиция под руководством А. П. Окладникова обследовала всю долину реки Лена и обнаружила сотни древних памятников. Эти исследования положили прочное начало археологическому изучению северного края. С конца 1943 г. возобновил свою работу Научно-исследовательский институт языка и литературы.

С окончанием войны вновь встала задача о переходе с 1949/50 учебного года к всеобщему семилетнему образованию. Между тем обветшали школьные здания и учебное оборудование, снизились образовательный уровень учительских кадров и качество обучения учащихся, осложнилось преодоление второгодничества, оставалось вне школы много подростков, вынужденно покинувших ее в военные годы. Для строительства и ремонта школ увеличивались размеры государственных капиталовложений, привлекались средства колхозов и общественности. В г. Якутске появились первые каменные здания для средних школ, а в районах строились типовые школы в деревянном варианте. Открывались интернаты для оказания помощи малообеспеченным учащимся, вечерние школы для работающей молодежи. В 1945/46—1960/61 уч. гг. число общеобразовательных школ всех форм обучения выросло с 558 до 668, а учащихся в них — с 60,6 тыс. до 97,4 тыс.

Со второй половины 1950-х гг. произошли значительные изменения в содержании обучения и воспитания учащихся. Они были обусловлены начавшейся борьбой с последствиями культа личности, реформой школы на основе укрепления ее связи с производством, а также с переходом на всеобщее обязательное восьмилетнее и среднее образование. Была отменена плата за обучение в старших классах и вузе. Выпускники школ получали различные производственные специальности. Создавались пришкольные опытные участки. Высокие урожаи зерновых и огородных культур выращивали юные натуралисты Тойбохойской, Мухтуйской, Шейнской, Булгунняхтахской и других школ. Для учащихся создавались различные кружки. Организовывались туристские и геологические походы. Разнообразную работу проводили пионерские и комсомольские организации. Новые методы обучения и воспитания успешно внедряли лучшие учителя и директора школ П. Н. Самсонов, Г. Е. Бессонов, М. А. Алексеев, В. П. Рыжов, И. П. Готовцев, В. Я. Ботвин, М. И. Кершенгольц, А. Н. Чусовской и другие. Вместе с тем, многие школы вели двух-трехсменные занятия, не имели достаточной учебно-материальной базы, не хватало учителей, особенно в сельской местности, было невысоким качество знаний учащихся по математике, физике, русскому и иностранным языкам.

Расширилась сеть среднего специального образования за счет открытия Якутского культурно-просветительного, музыкального, художественного, Алданского медицинского училищ, Вилюйского энергостроительного техникума и другие. Кадры учителей, кроме Якутского, Чурапчинского, Вилюйского педучилищ, готовились в Якутском учительском и педагогическом институтах. Только за первые послевоенные 8 лет число студентов этих институтов увеличилось с 905 до 1470 человек. В Якутию направляли на работу также выпускников центральных вузов и училищ.

Важным событием явилось открытие в 1956 г. Якутского государственного университета с 4-мя факультетами. Первым ректором ЯГУ был профессор А. Е. Мординов, а с 1959 г. — доцент И. Г. Попов. В 1956 г. университет имел 1,2 тыс. студентов, а к середине 1960-х гг. на 6 факультетах ЯГУ обучалось 4 тыс. человек по 16 специальностям. В нем работали уже 67 кандидатов и 6 докторов наук, в том числе профессора А. Е. Мординов, Д. М. Крылов, Г. П. Башарин, И. М. Романов, Ф. Г. Сафронов. Университет стал одним из крупных центров научных исследований.

В новый этап вступило научное изучение Якутии. В 1947 г. была создана Якутская научно-исследовательская база АН СССР, преобразованная в 1949 г. в ее Якутский филиал. В его состав входили, кроме Института языка, литературы и истории, вновь возникшие Институты: биологии (1953), геологии (1957), космофизических

исследований и агрономии (1962). Якутский филиал АН СССР возглавляли в разные годы крупные ученые — Н. А. Цытович, В. П. Дадыкин, И. С. Рожков. Если к 1955 г. в нем работало 6 докторов и 36 кандидатов наук, то спустя десять лет соответственно 10 и 82. Среди них — доктора наук А. Д. Егоров, Л. Н. Харитонов, В. Г. Зольников, А. И. Кузьмин и другие. Ученые изучали растительный и животный мир, условия залегания полезных ископаемых Якутии, экономику, историю и языки ее народов, вели космофизические, геофизические исследования. Северо-Восточное отделение Института АН СССР (1956) было преобразовано в 1960 г. в Институт мерзлотоведения Сибирского отделения АН СССР. Кроме того, действовали отраслевые научно-исследовательские коллективы — Якутский филиал Института туберкулеза АМН СССР (1949), Институт сельского хозяйства и др.

С завершением в середине 1960-х гг. перехода к обязательному восьмилетнему образованию основные усилия были направлены на осуществление всеобщего среднего образования. В новых учебных планах предусматривались систематическое преподавание основ наук с четвертого года обучения, а с седьмого — введение факультативных курсов по различным предметам, дальнейшее укрепление связи школы с производством. Значительно расширилось строительство новых типовых школ, укомплектованных необходимым учебно-техническим оборудованием и мастерскими. Если в 1965/66 уч. г. имелось 737 общеобразовательных школ со 145 тыс. учащихся, то в 1980/81 уч. г. соответственно 658 и 175 тыс., т. е. в них учился каждый пятый житель республики. Учащиеся трудились в летних производственных лагерях и бригадах. Повысилось качество обучения. В 1980/81 уч. г. в школах Министерства просвещения около 73 % учителей имело высшее и неполное высшее образование. В составе педагогов было более 800 заслуженных учителей России и Якутии. Лучшим из них: Г. Е. Бессонову было присвоено звание Героя Социалистического Труда, М. А. Алексееву — народного учителя СССР. В 1964 г. было создано Якутское управление профтехобразования для подготовки квалифицированных рабочих различных специальностей со средним образованием. 18 средних специальных учебных заведений республики выпустили только за 1970—1985 гг. 43 тыс. человек.

Якутский государственный университет вырос в крупный учебный и научный центр. В 1984 г. на его 10 факультетах по 22 специальностям обучалось свыше 8 тысяч студентов, работали 19 докторов наук, профессоров и 276 кандидатов, доцентов. С 1973 г. ректором ЯГУ являлся один из зачинателей космофизических исследований в Якутии, профессор А. И. Кузьмин. В 1984 г. за заслуги в подготовке квалифицированных кадров и развитии научных исследований он награжден орденом Дружбы народов. Вместе с тем в этот период отсутствовало разнообразие типов

учебных заведений, сложилась практика их финансирования по «остаточному принципу», а учебно-воспитательная работа проводилась лишь в заданном мировоззренческом направлении, сокращалось преподавание учебных предметов на якутском языке. В 1990-е гг. в университете были организованы медицинский институт, экономический факультет, отделения национальной культуры и северной филологии, а также Нерюнгринский филиал ЯГУ. В 1993/94 уч. г. на 11 факультетах и в медицинском институте университета обучалось свыше 7,6 тыс. студентов по 38 специальностям. В 1985 г. открылся второй вуз — Сельскохозяйственный институт.

Расширялась и углублялась система высшего образования в республике. Открылся Арктический институт культуры и искусства — в г. Якутске, Политехнический институт — в г. Мирный, Сельскохозяйственный институт был преобразован в Сельскохозяйственную академию. В 1996 г. в ЯГУ обучалось 9,5 тыс. студентов по 39 специальностям. За рубежом проходили обучение 2 тыс. школьников и студентов-якутян.

Якутский филиал АН СССР превратился в крупный научный центр на северо-востоке страны. В его состав вошли вновь созданные Институты физико-технических проблем Севера (1970), горного дела Севера (1980) и другие. С 1964 г. это самый крупный научный коллектив республики бесценно возглавлял академик, Герой Социалистического Труда Н. В. Черский. К 1982 г. здесь работали 260 кандидатов наук, 23 доктора наук, 1 член-корреспондент, 1 академик АН СССР.

Ученые обосновывали открытие и освоение месторождений алмазов, золота, природного газа, пути повышения эффективности производства, морозостойкости машин и оборудования, изучали космические лучи различных энергий, природные ресурсы Якутии, историю и языки ее народов. Открытия ученых Якутии получили признание, как в СССР, так и за рубежом. В 1965—1973 гг. Институт космофизических исследований, руководимый одним из зачинателей этого направления в Якутии Ю. Г. Шафером, создал крупнейшую в мире установку по улавливанию лучей из космоса. Ее данные использовали ученые многих стран мира. В 1982 г. ученые-космофизики Н. Н. Ефимов и Д. Д. Красильников стали лауреатами Ленинской премии СССР. Но развитию связей с зарубежными учеными мешало ограничение научных контактов с иностранными государствами. Исследования в области общественных наук находились в значительной зависимости от существовавших в то время политических и идеологических установок, а также от различных малообоснованных социально-экономических экспериментов.

В 1985/86 уч. г. в Якутии насчитывалось 683 школы. В начале 1990-х гг. их число еще продолжало расти, за исключением вечерних школ,



замененных частично заочными формами обучения. Происходили значительные изменения в содержании учебно-воспитательной работы на основе пересмотра сложившихся стереотипов, появилось больше возможности для педагогического творчества. Перестраивалась организация системы народного образования. Наряду с общеобразовательными школами и профтехучилищами возникли новые типы учебных заведений — гимназии, лицеи, колледжи, авторские школы. С 1990 г. началось осуществление концепции национальной школы, направленной на обучение детей на их родном языке и их воспитание на традиционных началах народной педагогики. На Крайнем Севере создавались кочевые школы, были изданы новые учебники на языках малочисленных народов.

Жестко регламентированная система школьного обучения сменилась более гибкой, позволяющей учителям вводить новаторские формы. Во многих школах были сформированы специализированные классы гуманитарного, математического и иных профилей. Развитие международного сотрудничества привело к образованию совместных школ, лицеев, колледжей (саха-корейская школа, саха-немецкая школа, саха-американский колледж и др.). Большое внимание уделялось выявлению одаренных детей и развитию их способностей. Для этого в 1994 г. Национальный Фонд «Барбары» («Возрождение») принял программу «Новые имена». В 1994 г. была открыта Высшая школа музыки — первое в республике высшее учебное музыкальное заведение для обучения детей. Уже в первые годы работы школы многие ее учащиеся стали победителями различных российских конкурсов. В 1995 г. открылось также хореографическое училище. Одной из замечательной страницей стала постановка Ю. Н. Григоровичем балетов «Лебединое озеро» и «Ромео и Джульетта» силами студентов училища на сцене Государственного театра оперы и балета.

В 2010 г. ЯНЦ СО РАН имел в своем составе 8 институтов: Институт биологических проблем криолитозоны, Институт геологии и благородных металлов, Институт мерзлотоведения им. П. И. Мельникова, Институт космофизических исследований им. Ю. Г. Шафера, Институт физико-технических проблем Севера им. В. П. Ларионова, Институт горного дела им. Н. В. Черского, Институт проблем нефти и газа и Институт гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Севера. В 2010 г. в ЯНЦ СО РАН работали действительных членов РАН — 1, членов-корреспондентов РАН — 5, докторов наук — 97 и кандидатов наук — 285.

В Якутском научном центре созданы научные школы Н. В. Черского, П. И. Мельникова, Ю. Г. Шафера, Г. Ф. Крымского, В. П. Ларионова, В. В. Ковальского, Ю. С. Уржумцева, В. Т. Балобаева, Н. Г. Соломонова, В. Л. Яковлева, В. А. Каширцева, М. Д. Новопашина,

А. Ф. Сафронова, Е. Г. Бережко. Ученые ЯНЦ СО РАН исследовали проблемы космофизических лучей, проблемы создания техники Севера, новых технологий добычи и обогащения руд в зоне вечной мерзлоты, внедрения методов радиолокационного зондирования мерзлых пород для выбора места строящихся объектов. Были разработаны термохимический способ обработки алмазов для изготовления алмазных инструментов и ювелирных изделий, технология сварки магистральных газопроводов, предложены методы повышения работоспособности техники в северных условиях. Исследованы тепловые массообменные, механические процессы в горных породах и выработках при открытой, а также при подземной добыче полезных ископаемых в Арктической зоне. Предложены рецептуры морозостойких материалов и конструкций уплотнительных устройств, предназначенных для машин и механизмов, работающих в северных климатических условиях. Разработаны методы получения сорбентов из местных органических материалов для очистки поверхности водоемов от загрязнения нефтепродуктами. Установлена возможность использования компонентов биологически активных веществ в тканях растений и аборигенных видов животных для лекарственных целей. Разработаны принципы, методы и способы строительства зданий и различных инженерных сооружений в криолитозоне. Подготовлены орфографические, терминологические и академические словари якутского, эвенкийского, эвенского и юкагирского языков. Определены пути социально-экономического развития региона.

По данным ВЦИОМ человеческий капитал Республики Саха (Якутия) имеет ярко выраженную гуманитарную направленность и сформировался вразрез существующей в регионе потребности в кадрах — более половины опрошенных якутян (51,2 %) не работают по имеющейся у них специальности. Для Якутии характерен процесс «массовизации» высшего образования и низкой привлекательности начального и среднего профессионального образования. Экономика республики испытывала дефицит высококвалифицированных рабочих кадров технической направленности. Поэтому были предприняты меры по созданию и строительству ряда новых учреждений высшего и среднего профессионального образования Мирнинского политехнического института, Нерюнгринского технического института, Горно-геологического техникума в п. Хандыга, Транспортного техникума в п. Нижний Бестях и др.

В 2006/2007 уч. г. в ЯГУ работали 140 докторов наук и 600 кандидатов наук. По 57 специальностям обучались 11 365 студентов дневной формы обучения и 7 335 студентов заочной формы. В филиалах университета училось: в Нерюнгринском техническом институте — 1326 студентов дневной формы обучения и 573 студентов заочной формы обучения, а в Мирнинском политехническом институте соответственно —

612 и 499 человек. В 2007 г. университет стал одним из 40 победителей всероссийского конкурса вузов, внедряющих инновационные образовательные программы с объемом финансирования 505 млн. руб.

Университет располагает просторными современными учебно-лабораторными помещениями, площадь которых составляет 125 364 кв. м., были введены в эксплуатацию учебные корпуса гуманитарных факультетов, технических факультетов, современные общежития общей площадью 86 152 кв. м., легкоатлетический манеж, плавательный бассейн «Долгун», реконструированы стадион «Юность», столовая № 5 и другие.

В соответствии Указом Президента РФ от 7 мая 2008 года № 716 «О федеральных университетах» на базе Якутского государственного университета имени М. К. Аммосова был создан Северо-Восточный федеральный университет. 9 апреля 2010 года распоряжением Правительства РФ за № 512 ректором СВФУ назначили Е. И. Михайлову. Реализация «Схемы развития производительных сил, транспорта и энергетики до 2020 г.» предполагала, что Якутии потребуется до 150 тысяч специалистов разного уровня, а также предполагалась консолидация высшего образования с наукой. Поэтому к университету были присоединены научные учреждения — Институт региональной экономики Севера, Институт прикладной экологии Севера, Институт математики и Институт здоровья и два учебных заведения — Саха государственная педагогическая академия и Якутский государственный инженерно-технический институт.

Преподаватели университета разрабатывали проекты по оценке и прогнозированию месторождений алмазов, золота, нефти и газа, повышению эффективности горной техники и технологии в условиях Севера, строительству и жизнеобеспечению в арктических условиях, разработке математических моделей природных, техногенных и социально-экономических процессов. Изучались биологические ресурсы и биотехнологии, физиологические и медицинские аспекты охраны здоровья различных возрастных групп населения. Исследовались проблемы древней культуры и общественно-политической истории общества, социально-экономическое развитие республики в условиях рыночной экономики, проблемы взаимодействия и функционирования языков и литератур и т. д.

Таким образом, со второй половины XIX века и до наших дней сфера просвещения прошла огромный путь развития — от начальных светских и церковно-приходских школ до сети высших и средних профессиональных учебных заведений, от горстки образованных интеллигентов до многочисленного социального слоя работников умственного труда в образовании. Если в дореволюционный период научные изыскания производились экспедиционным способом, а также

благодаря усилиям политических ссыльных, то в начале XXI века сформировалась сеть стационарных научно-исследовательских институтов с многотысячными коллективами высококвалифицированных специалистов.

### **Список литературы:**

1. Академическая наука в Якутии (1949—2009 гг.). Гл. ред. А. Ф. Сафронов. Новосибирск: Академическое издание «Гео», 2009. 220 с.
2. Антонов Е. П. Интеллигенция Якутии (1922—1938 гг.): монография. Якутск: ИГИ АН РС(Я), 1998. 138 с.
3. Антонов Е. П., Грязнухина М. Э. Наука Якутии в годы Великой Отечественной войны (1941—1945 гг.): научная деятельность и ратный подвиг. Якутск: Феникс, 2010. 80 с.
4. Афанасьев В. Ф. Школа и развитие педагогической мысли Якутии: монография. Якутск: Якутское книжное издательство, 1966. 343 с.
5. Высшая школа Республики Саха (Якутия). Якутск: Издательство ЯГУ, 2000. 104 с.
6. Дьяконова Н. Н. Якутская интеллигенция в национальной истории (Конец XIX — 1917 г.). Новосибирск: Наука, 2002. 240 с.
7. Горохов С. Н., Шамаева Н. П. Развитие народного образования и науки // Якутская АССР в условиях развитого социализма: Исторический очерк. Якутск: Якутское книжное издательство, 1982. 179 с.
8. Ермолаева Ю. Н. Якутская комплексная экспедиция 1925—1930 гг. Развитие науки в Якутии. Новосибирск: Наука, 2001. 166 с.
9. История Якутии: учебное пособие. Под ред. М. М. Хатылаева. М.: Сахаполиграфиздат, 2005. 224 с.
10. Мы из Якутского пединститута (1950—1954 гг.). Сост. Д. И. Пухов. Якутск: Сахаполиграфиздат, 2001. 184 с.
11. Николаев М. Е. Выступления, статьи, интервью. Якутск: Главное управление делами президента РС(Я), 1996. 84 с.
12. Пединститут — госуниверситет — федеральный университет. 1934 — 2009 гг. Отв. ред. И. С. Сивцев. Якутск: ЯГУ, 2009. 168 с.
13. Ширина Д. А. Петербургская Академия наук и Северо-восток 1725—1917 гг.: монография. Новосибирск: Наука, 1994. 281 с.

# ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОДЕРЖАНИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

*Смирнова Татьяна Юрьевна*

*преподаватель кафедры профессиональной лингводидактики  
Северного Арктического Федерального университета, г. Архангельск*

*E-mail: [smirnotatyana@yandex.ru](mailto:smirnotatyana@yandex.ru)*

Вступление России в единое европейское образовательное пространство, смена парадигмы образования с традиционной на личностно-ориентированную требуют обновления содержательных аспектов подготовки специалистов с высшим образованием, в том числе будущих учителей иностранных языков. В связи с этим, в настоящее время разрабатываются различные теоретико-методологические подходы и принципы отбора содержания образования.

*Акмеологический подход к содержанию образования* (Н. В. Кузьмина, А. А. Деркач., А. А. Реан, В. Н. Максимова) нацелен на «вооружение субъектов образовательного процесса теорией и технологиями успешной реализации творческого потенциала человека в различных сферах деятельности, в том числе и в избранной профессии» [2, с. 7]. Греческое слово «асте» означает «вершина, наивысший уровень достижений». «Духовными» продуктами образования становятся физические, психические, акмеологические новообразования, такие как знания, компетентность, мастерство [2, с. 6].

*Компетентный подход к содержанию образования* (И. А. Зимняя, А. В. Хуторской, Р. П. Мильруд, Э. Ф. Зеер) нацелен не столько на передачу будущим специалистам определённых знаний, умений, навыков, сколько на развитие профессиональной компетентности. Профессиональную компетентность будущих учителей иностранных языков составляют такие компетенции, как языковедческая, психолого-педагогическая, социальная, методическая, коммуникативная, лингвистическая, социокультурная, стратегическая, компенсаторная, лингвострановедческая, межкультурная.

*Культурологический подход к содержанию образования* (О. В. Леонтьева, Г. И. Гайсина, Л. В. Хведченя) направлен на формирование человека культуры, которая понимается как интегративная сфера, объединяющая материальные, духовные продукты человеческой деятельности и самого культурогенного субъекта — человека, творящего культуру и творимого ею. Содержанием иноязычного образования является иноязычная культура — «часть культуры (духовного богатства), которую способен

дать человеку процесс иноязычного образования в познавательном (культурологическом), развивающем (психологическом) и обучающем (социальном) аспектах» [9, с. 44].

При *деятельностном подходе к определению сущности содержания образования*, как отмечают И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, А. В. Петровский, В. С. Леднёв., «абсолютной ценностью являются не отчуждённые от личности знания, а сам человек» [7, с. 34]. По мнению В. С. Леднёва, содержание образования — это процесс прогрессивных изменений свойств и качеств личности, необходимым условием которого является организованная деятельность [7]. Основопологающим принципом отбора и организации содержания иноязычной подготовки будущего учителя является, согласно В. Н. Карташовой, диалогическое взаимодействие [5, с. 96].

*Личностно-ориентированный подход к образованию* (Е. В. Бондаревская, И. А. Зимняя, И. С. Якиманская и др.) основывается на принятии ценности и индивидуальности каждого человека. Принципы отбора содержания иноязычной подготовки будущего учителя: субъектность, проблемность, диалогичность, приемлемость учебного материала «с точки зрения возрастных, когнитивных и коммуникативных особенностей обучаемых» [5, с. 97]. По мнению Ю. В. Кремлевой, «актуализация субъектного опыта позволяет студентам найти в учебной дисциплине то содержание, которое выступает основой их творческого и интеллектуального развития» [6, с. 78].

На основе личностно-ориентированного, культурологического и деятельностного подходов реализуется *антропологический подход к содержанию образования* (Б. М. Бим-Бад, В. А. Сластёнин, В. В. Краевский и др.), основывающийся на целостном, системном знании о человеке. Содержание профессиональной подготовки студентов представляется в виде системы модулей (социогуманитарного, культурологического, социально-психологического), отражающих «взаимосвязь становления специалиста с природой, обществом, культурой» [8, с. 53].

*Аксиологический подход при отборе содержания лингвистического образования* «предполагает ориентацию на ценности диалога культур, что на практике означает отражение в содержании лингвистических дисциплин, аксиологических реалий иноязычной и родной культуры: истории, национального характера, достижений в различных сферах обеих культур» [10, с. 403]. Реализация данного подхода требует опоры на следующие принципы: принцип учёта социальных условий и потребностей общества; принцип доступности и природосообразности содержания лингвистического образования;

принцип соответствия содержания лингвистического образования целям выбранной модели образования; принцип единства содержательной и процессуально-деятельностной сторон обучения [10, с. 405].

Исходя из того, что частью содержания образования является содержание обучения, мы считаем целесообразным выделить ряд методологических подходов к содержанию иноязычного обучения.

*Лингвострановедческий подход к содержанию обучения иностранному языку* (В. Г. Костомаров, Е. М. Верещагин) явился первой попыткой интегрированного изучения языка и культуры. Данный подход ставит на первое место национально-культурную семантику языка, то есть содержание, восходящее к особенностям экономики, географии, общественного устройства, фольклора, литературы, всех видов искусства, науки, к подробностям быта, обычаям народа — носителя соответствующего языка.

*Лингвокультурологический подход к содержанию обучения иностранному языку* (В. Н. Телия, В. В. Воробьев, В. П. Фурманова) акцентирует внимание на изучении языковых единиц, «которые приобрели символическое, образно-метафорическое значение в культуре (безэквивалентная лексика, архетипы, мифологемы, обряды, закрепленные в языке; фразеологический фонд языка; эталоны, стереотипы, символы)» [3, с. 279].

Представителя *глобального подхода* считают, что в *содержание обучения иностранному языку* должны входить сведения о многополярности мира, об огромном разнообразии и самобытности существующих в мире народов, языков и культур, а также темы, вскрывающие социальные пороки современного общества, различные события международной значимости, глобальные проблемы (экономические, социальные, экологические), их причины и способы разрешения [4, с. 41—42].

*Социокультурный подход к содержанию обучения иностранному языку* (Сафонова В. В.) ориентирован на обучение межкультурному иноязычному общению в контексте «диалога культур», в рамках «социально-педагогических доминант педагогики гражданского мира и согласия, аккумулирующей идеи общепланетарного глобализма, гуманизации, культуроведческой социологизации целей и содержания обучения иностранному языку» [3, с. 279].

Представители *синергетического подхода к содержанию обучения* считают, что при построении современных учебных программ необходимо учитывать то, что «преподаватель не способен отслеживать абсолютно все изменения, происходящие в мире науки, и оперативно вносить их в содержание обучения» [1, с. 35]. Необходимо

переносить акцент на обучение способам самостоятельного поиска нужной информации, на выработку «умения быстро ориентироваться в лавинообразно возрастающем потоке знаний» [1].

Таким образом, современные методологические концепции создают прочный научно-теоретический фундамент для построения содержания лингвистического образования, обеспечивающего подготовку грамотных специалистов общеевропейского уровня.

### **Список литературы:**

1. Беленкова Ю. С. Синергетический подход к системе обучения иностранному языку // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2007. № 1. С. 35—38.
2. Бочарова Е. П. Акмеологический подход к образованию // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. 2008. №4. С. 5—9.
3. Дикова Е. С. Межкультурный подход в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. № 88. С. 276—281.
4. Исмаилов Э. Э. «Глобалистический» подход в обучении иностранным языкам // Высшее образование сегодня. 2007. № 6. С. 40—42.
5. Карташова В. Н. Методологические подходы к профессиональной подготовке будущего учителя иностранного языка для младших школьников // Психология образования в поликультурном пространстве. 2008. Т. 2. № 3—4. С. 94—99.
6. Кремлева Ю. В. Модель развития иноязычной речевой деятельности на основе личностно-ориентированного подхода // Мир науки, культуры, образования. 2010. № 4. С. 77—80.
7. Кузнецов Ю. Ф. Деятельностный подход к учению и основные категории педагогики // Специальное образование. 2006. № 6. С. 29—38.
8. Ломакина И. С., Дуранов М. Е. Антропологический подход и профессиональная подготовка студентов // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование, здравоохранение, физическая культура. 2005. Т. 2. № 4. С. 52—55.
9. Решетова О. П. Межкультурная парадигма — новый подход в преподавании иностранного языка // Мир науки, культуры, образования. 2007. № 2. С. 43—46.
10. Янкина Н. В. Аксиологизация лингвистического образования в университете // Вестник Оренбургского государственного университета. 2011. № 121. С. 401—406.



## МЕСТО ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЭТИКИ В СТРУКТУРЕ ЭТИЧЕСКОЙ НАУКИ

*Тальков Сергей Викторович*

*аспирант, ассистент ПГСГА, г. Самара*

*E-mail: [sergey.talkov@mail.ru](mailto:sergey.talkov@mail.ru)*

Социально-экономические преобразования, происходящие в современной России, связанные с переходом к рыночной экономике, существенным образом повлияли на переоценку ценностей российского общества. Государство и общество заинтересованы в духовном единстве народа в актуализации моральных ценностей. Формирование данных ценностей основывается на целенаправленной воспитательной деятельности, осуществляемой главным образом школой. Эффективность воспитательной деятельности во многом зависит от готовности учителя к реализации ценностей педагогической морали.

Решение задачи по формированию готовности будущего учителя к реализации ценностей педагогической морали требует раскрыть содержание понятий «педагогическая мораль», «ценность педагогической морали». Прежде чем раскрыть содержание данных понятий, следует выявить место педагогической этики в структуре этической науки. В этой связи целесообразно начать исследование с определения объекта и предмета этики, затем определить место педагогической этики в структуре этической науки. В виду концентрации нашего внимания на исследовании педагогической этики, как неотъемлемой части этической науки, мы не затрагиваем проблемы генезиса этики. Тем не менее, необходимо остановиться на вопросе определения объекта изучения этики и задач данной науки.

Термин «этика» этимологически восходит к древнегреческому слову *ethos*, которое первоначально (в частности, еще в «Илиаде» Гомера) обозначало местопребывание, совместное жилище. Впоследствии это слово приобрело новые значения: обычай, темперамент, характер, образ мысли. Античная философия придала ему терминологический смысл, обозначив таким образом природу, устойчивый характер того или иного физического или социального явления. В этимологии слова «этос» зафиксировано то важное наблюдение, что обычаи и характеры людей рождаются в совместном общежитии, говоря языком современной социологии, пространственная близость вызывает аттракцию [4. с. 8]. Впоследствии этика приобрела значение философской дисциплины, на сегодняшний день этика является наукой о морали. Таким образом

можно подчеркнуть, что этика развивалась в соответствии с генезисом философии и человеческого общества, на сегодняшний день занимает особое место в науке и социуме.

Этика, как и любая другая научная дисциплина, решает ряд социальных задач, специфика данных задач, во многом определяется тем, что все области совместной жизни, опосредованные сознанием, включая политику, экономику, зависят от решений и выбора людей, меры их добродетели [5]. При создании новой искусственной реальности — культуры, происходит утверждение в общественной жизни определенных социальных норм, которые, по мнению А. В. Разина, «воспроизводятся в жизни различных групп, социально-исторических общностей и являются способом передачи канонизированного в данной культуре представления о должном» [7, с. 20]. Таким образом, основной социальной задачей этики является сохранение и передача представлений человека и всего общества о должном, о наиболее приемлемых способах жизнедеятельности. Данные представления формируют устойчивые ожидания одних людей относительно возможного или обязательного поведения других.

Этика, как научная дисциплина, также должна иметь определенный объект и предмет исследования. Современные ученые считают, что объектом этики выступает мораль [3, с. 5], а предметом — поле морального выбора человека, изучение тех средств, с помощью которого он совершается [7, с. 15].

В современной науке существует два подхода к исследованию морали. Первый подход, в рамках которого объект этики трактуется как особый вид нормативной регуляции, представлен в работах Л. М. Архангельского, О. Г. Дробницкого и др. Второй подход, где мораль выступает как особый способ духовно-практического освоения мира, представлен в работах А. В. Разина, А. А. Гусейнова, Ю. А. Смоленцева, А. И. Титаренко, Ф. Н. Щербака и др.

В рамках *первого* подхода мораль есть специфический способ регуляции поведения и деятельности человека. О. Г. Дробницкий подчеркивал, что в обществе действует множество различных способов нормативной регуляции, условно разделенных на институциональные и неинституциональные. К институциональным способам относятся право, организационные и административные нормы, то есть те способы регуляции, которые образуются посредством определенной институциональной деятельности. Неинституциональные нормы формируются в процессе совместной жизнедеятельности людей, постепенно накапливаются в социальном

опыте. Нормативные стандарты поведения закрепляются как в массовой и индивидуальной психике, привычках и сознании людей, так и в их взаимных отношениях, способах общения и взаимодействия. Эти межличностные и массовые взаимоотношения осуществляют функцию социального контроля, которую в институциональных регуляциях выполняют учреждения [6, с. 239—240].

В рамках *второго* подхода, как уже было отмечено, мораль есть особый способ духовно-практического освоения мира. А. В. Разин отмечает, что духовно-практическое освоение является важным способом практической адаптации человека к действительности, которая всегда осуществляется на основе сознания. Обычная для природного мира адаптация к среде обитания превращается у человека в конструктивную деятельность, выражается в создании искусственной окружающей среды, свойства которой становятся не только прогнозируемыми, но и отвечающими желаниям человека, созданными в соответствии с его собственными ценностными представлениями. Мораль выражает важнейшую сторону этой новой реальности, так как в ней вырабатываются такие понятия, которые позволяют людям сплотиться в единое целое, обрести общий смысл бытия и иметь достаточно надежные гарантии устойчивости их поведения в отношении друг друга [7, с. 380].

Осмысление двух концепций морали, показывает, что сторонники подхода к морали как способу регуляции поведения человека в обществе, трактуют данный феномен как неинституциональный регулятор поведения людей. Сторонники подхода к объекту этики как к способу духовно-практического освоения мира считают, что мораль является естественным образованием при создании новой искусственной реальности, и создание данной окружающей среды выражается, прежде всего, в практически-ориентированном духовном отношении к миру.

Для нашего исследования важное значение имеет положение о взаимодополняемости двух концепций. Суть данного положения заключается в том, что два подхода к морали, которые имеют определенные различия, не должны противопоставляться друг другу, их следует взаимодополнять. Регулятивная функция морали должна совмещаться с ценностно-ориентирующей ее функцией [1, с. 21].

Действительно, мораль является важнейшим неинституциональным регулятором поведения индивидов в обществе, специфической формой общественного сознания, но и одновременно, выступает как необходимый способ достижения единства в обретении общего смысла бытия, является гарантом устойчивости поведения и деятель-

ности индивидов при решении ими различных задач жизнедеятельности.

Выявив два подхода к морали, осмыслим структуру этической науки и определим место педагогической этики в данной структуре. Анализ научной литературы показывает, что на сегодняшний день существует большое количество различных точек зрения относительно места педагогической этики в структуре этической науки. Некоторые ученые считают, что педагогическая этика является одним из элементов профессиональной этики, которая, в свою очередь, является частью прикладной этики. Другие ученые придерживаются точки зрения, что педагогическая этика непосредственно входит в структуру прикладной этики. Таким образом, все ученые, занимающиеся проблемами педагогической этики, считают, что педагогическая этика входит в прикладную этику.

К сторонникам концепции выделения педагогической этики в структуре профессиональной этики можно отнести Т. В. Мишаткину, И. Н. Кузнецова. К сторонником концепции выделения педагогической этики в структуре прикладной этики следует отнести Н. Д. Зотова, А. А. Гусейнова, В. Н. Назарова, Р. Г. Апресяна, В. Момова, В. И. Бакштановского, Ю. В. Согомонова, В. П. Бездухова. Различия в данных концепциях, во многом, определяются местом профессиональной этики в структуре этических знаний.

Сторонники подхода существования профессиональной этики как составной части прикладной этики аргументируют свою точку зрения, главным образом, через спецификацию морали в определенной сфере человеческой деятельности, что для каждой профессии, помимо общих моральных категорий, существуют свои профессиональные нормативы и свои моральные принципы.

Некоторые сторонники второй концепции указывают, что профессиональная этика не является составной частью прикладной этики и приводят в пользу своей точки зрения ряд аргументаций, касающихся, в основном, специфики предмета изучения прикладной этики и профессиональной этики.

Для нашего исследования целесообразно акцентировать внимание на осмыслении «теории взаимодействия этического и педагогического знания», разработанной В. П. Бездуховым.

Содержание данной теории определяется тем, что взаимодействие этики как теории морали и педагогической науки осуществляется не прямо, а посредством промежуточных связей, существующих между структурными компонентами этики. На прикладной уровне этика взаимодействует с педагогикой. Это проявляется в том, что при

обосновании теоретической концепции учитель, преподаватель пользуется знанием о морали, системе нравственных ценностей, теорией оценки поведения, поступков и т.п. как «готовым» знанием, которое берет из теоретической этики. Педагогика не исследует мораль теоретически, однако учителям, чтобы овладеть знанием о гуманизме, о сущности и природе гуманизации образования, необходимы общетеоретические знания о морали.

Этика, по мнению ученого, изучая структуры нравственного сознания, устанавливая уровни его развития и этапы становления, не может проследить происходящие в нем изменения только с помощью своих средств. Педагогика разрабатывает различные технологические системы, обеспечивающие проникновение морали «внутрь» морального сознания, выясняет, какие средства, формы и методы обучения и воспитания или подготовки будущего учителя способствуют формированию ценностных ориентаций, гуманистической направленности ученика, его нравственного сознания.

Разрабатывая проблемы нравственного поведения, раскрывая сущность морального поступка, его структуру и оценки, проблемы морального выбора, этика предоставляет педагогике знания о нравственном качестве поведения, о системе нравственных ценностей. Учитель, осмысливая аспекты нравственного поведения, сообщает детям знание о системе ценностей, обосновывает их социальную значимость и организует их потребление школьниками.

Этика предоставляет педагогике знания о моральных нормах, учитель в своей практической деятельности обеспечивает их интериоризацию школьниками. Этика вскрывает сущность моральной рефлексии — учитель, включая детей в деятельность, общение, нравственную практику, «организует» сопереживание детей, дает им возможность отождествлять себя с ценностями. Кроме как с прикладной этикой, педагогика активно взаимодействует с нормативной и дескриптивной этиками. Нормативная и дескриптивная этики, учитывая изменения в социальной и нравственной практике жизни общества, определяют характер отношения учителя к ученику, их взаимоотношений, предписывая тем самым педагогу цели и задачи обучения и воспитания личности школьника [2, с. 62—71].

Педагогическая этика выступает как относительно самостоятельная отрасль знания в структуре этической науки, из этого следует, что объектом педагогической этики выступает педагогическая мораль. На основании определения объекта этики, выделенного из сочетания регулятивной и духовно-практической концепций морали, можно предположить, что педагогическая мораль является важнейшим

неинституциональным регулятором поведения субъектов образовательного процесса. Одновременно педагогическая мораль выступает как необходимый способ достижения единства в обретении общей цели образования, является гарантом устойчивости поведения и деятельности субъектов при решении ими различных задач образовательного процесса.

Таким образом, педагогическую этику целесообразно рассматривать как относительно самостоятельную систему внутри этической науки, которая активно взаимодействует с другими отраслями этики, в частности, прикладной этикой и профессиональной этикой. Следует отметить, что педагогическая этика взаимодействует с этикой, как на теоретическом, так и на практической уровнях.

### **Список литературы:**

1. Бездухов А. В., Кондрикова А. Г. Теоретические основания формирования морального долга студента — будущего государственного служащего // Образование в современном мире: проблемы и перспективы: сборник научных статей. — Оренбург: ИПК ГОУ ОГУ, 2008. С. 14—22
2. Бездухов В. П. Вопросы теории взаимодействия этического и педагогического знания // Ю. Н. Кулюткин, В. П. Бездухов Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя. Самара: Изд-во СГПУ, 2002. С. 62—71.
3. Блюмкин В. А. Этика и жизнь. М.: Политиздат, 1987. 111 с.
4. Гусейнов А. А. Введение в этику. М.: Изд-во Московского ун-та, 1985. 208 с.
5. Гусейнов А. А. Этика и мораль в современном мире // Этическая мысль: современные исследования. М.: Прогресс-Традиция, 2009. С 5—18
6. Дробницкий О. Г. Моральная философия: избр. труды. М.: Гардарики, 2002. 523 с.
7. Разин А. В. Этика: учебник для вузов. — 3-е изд., перераб. М.: Академический Проект, 2006. 624 с.

## СТРУКТУРА И ФУНКЦИИ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ, УРОВНИ ЕЕ СФОРМИРОВАННОСТИ

*Червякова Ирина Сергеевна*

*аспирант МГОУ, г. Москва*

*E-mail: [chervyakova-rin@mail.ru](mailto:chervyakova-rin@mail.ru)*

Меняющие исторические условия, потребности современного общества, новые образовательные стандарты обуславливают необходимость глубокого изучения проблемы становления гражданской позиции. Современная школа, обладая высоким воспитательным потенциалом, должна оказывать высокое содействие обществу в вопросах воспитания гражданина, личности с гражданской позицией.

Как и многие другие понятия, связанные с гражданским воспитанием «гражданская позиция» в педагогической науке не имеет однозначно закрепленного определения и рассматривается учеными с разных точек зрения, согласуюсь с темой исследования и личными факторами. Однако каждая интерпретация интересна и значима в изучении данного феномена.

Так различными исследователями гражданская позиция понимается как динамически формирующаяся и развивающаяся *совокупность качеств* личности гражданина (Г. Н. Филонов, Н. И. Элиасберг, Т. А. Михайкина), *интегративная система отношений* к государству, праву, обществу и себе (Т. В. Кобелева), *совокупность исходных, базисных оценок и отношений* (И. С. Лебедева), *интегративная характеристика личности* (Т. М. Абрамян, Г. И. Аксенова, П. А. Баранов, Т. А. Мирошина). Так же рассматривается как социальный или идейно-нравственный критерий сформированности личности (А. М. Архангельский, Э. Ф. Зеер, И. С. Кон, Б. С. Круглов), как рефлексивное отношение субъекта (Н. Ф. Крицкая).

О. Н. Прокопец, Л. И. Судакова и И. В. Молодцова наиболее широко представляют гражданскую позицию личности и определяют ее как *интегративное личностное образование*, представляющее собой совокупность интеллектуальных, эмоционально-нравственных характеристик, проявляющихся в конкретных делах и поступках.

Следовательно, мы можем утверждать, что гражданская позиция — сложное междисциплинарное понятие, которое представляет собой сложное личностное образование, интегральное качество личности, отвечающее за моральные убеждения, общечеловеческие ценности и общественно важные поступки, проявляющееся по отношению к государству, другим людям, к самому себе.

Гражданская позиция выполняет ряд функций применительно к образованию, позволяющие определить ее структуру, обозначим некоторые из них [4, с. 14—15].

1. *Предметно-практическая* функция гражданской позиции обеспечивает направленность целей образовательного процесса на формирование гражданской позиции школьников в пространстве совместного взаимодействия, обеспечивает предметный характер педагогической деятельности. Становясь внутренним механизмом активности школьника и обеспечивая большую свободу в выборе средств осуществления поставленных образовательных задач, данная функция реализуется во всех сферах деятельности: учебной, воспитательной, трудовой. Функция выражается в том, что нормы деятельности, принимаемые учащимися к исполнению, позволяют задумываться о собственном отношении к ним.

2. *Познавательно-прогностическая* функция гражданской позиции позволяет избежать ситуации непонимания себя. Данная функция обусловлена внутренним характером отношения школьника уже не только к самому себе, но и к ценностям общества и государства в целом. Она выступает как внутренний механизм самоопределения, осознания своих личностных качеств, способностей, своей социальной деятельности и общественной значимости. Через познавательно-прогностическую функцию происходит понимание характера образовательной деятельности и социально значимого поведения.

3. *Социально-культурная* функция обусловлена социально значимым характером гражданской позиции. Культура, при всем многообразии трактовок этой категории, задает внешнюю социальную норму образовательной деятельности, определяя среду социального, культурного бытия человека. Гражданская позиция представляет тот момент функционирования культуры общества, который выступает в качестве фактора культурного и социального становления и развития личности. Культуросообразность деятельности подростка достигается путем его идентификации с ценностями, принятыми в обществе и государстве в целом, через постижение и переживание этих ценностей, их осмысление. Результатом этой рефлексивной деятельности и является формирование гражданской позиции как устойчивой связи с обществом и государством в целом.

Согласно точки зрения исследователей Г. Ахметжановой, Р. Салиховой и Н. Попович структура гражданской позиции включает несколько аспектов, среди которых:



- политическая культура личности, отражающая в своем содержании уровень политического сознания человека и уровень его практического участия в политической жизни общества;

- *правовая культура*, включающая правовую осведомленность;

- *гражданское самосознание* — осознание своего отношения к государству, себе как гражданину, своего значения, роли в жизни общества;

- *гражданский долг*, представляющий собой систему нравственных требований, обуславливающих участие в общественно-политической и социально-экономической жизни общества и государства в целом;

- *патриотизм и интернационализм*, заключающий в себе любовь к Родине, уважение и гордость своей страной, гармоничное проявление патриотических чувств и культуры межнационального общения;

- *гражданская компетентность личности* — совокупность готовности и способностей, позволяющих ей активно, ответственно и эффективно реализовывать комплекс гражданских прав и обязанностей в демократическом обществе, применить знания и умения на практике;

- *гражданская активность*, в основе которой, согласно мнению В. А. Караковского, лежит общественная активность — сложное морально-волевое качество личности, предполагающее наличие интереса к общественной работе и организаторских умений, ответственность при выполнении поручений, инициативность, требовательность к себе и готовность помочь другим при выполнении общественных заданий [3, с. 34—36].

Все эти аспекты, объединяясь в четыре интегральных качества, составляют структуру гражданской позиции личности: гражданская грамотность (правовая культура, политическая культура), идейная убежденность (гражданское самосознание, гражданский долг, патриотизм и интернационализм), гражданская компетентность (учебно-познавательная, общественно-политическая, правовая, морально-нравственная, социально-экономическая), гражданская активность.

Также современные исследователи в структуре гражданской позиции выделяют познавательный, мотивационно-нравственный и поведенческий компоненты (**И. В. Молодцова, Л. И. Судакова**). Согласно мнению Т. А. Михейкиной структура гражданской позиции представлена как совокупность трех компонентов: политико-правового, общественного и личностного, сформированность которых отражают когнитивный, мотивационный, эмоционально-ценностный и рефлексивно-деятельностный показатели и их критерии [4, с. 8].

Д. В. Кириллов в структуре гражданской позиции выделяет когнитивный, эмоционально-оценочный и деятельностный компоненты. А. Ф. Шамич включает в структуру гражданской позиции интеллектуальный, эмоционально-чувственный, нравственный, деятельностный компоненты [2, с. 47]. Так исследователи взаимодополняют работы друг друга с учетом специфики области деятельности.

Охарактеризуем содержание компонентов структуры гражданской позиции. Так, *познавательный* компонент включает в себя знания о гражданственности, гражданской позиции, о гражданских правах и обязанностях; понимание социально-политических процессов и явлений; умение анализировать социальные ситуации и проблемы, высказывать собственную точку зрения. Этот компонент оказывает влияние на актуальные жизненные потребности, целевые установки, ценностные ориентации, убеждения. *Мотивационно-нравственный* компонент характеризуется гуманистической направленностью отношений личности к обществу, труду, к людям и самому себе; формированием гражданских ценностных ориентаций, обеспечивающих усвоение ею норм социального поведения, осознание их личностной значимости. *Поведенческий* компонент представлен умениями личности выполнять свои гражданские обязанности, соблюдать социальные и правовые нормы, т.е. реальным поведением человека и участием в различных видах общественной деятельности и на разных уровнях [5, с. 11—12]. Выделенные компоненты гражданской позиции личности, их становление и развитие взаимообусловлены и тесно связаны между собой, и при характеристике личности они рассматриваются в единстве и взаимосвязи.

Рассматривая структуру гражданской позиции необходимо проанализировать уровни сформированности ее компонентов.

Согласно концепции Н. В. Попович уровни становления гражданской позиции делятся на ярко выраженную, достаточно выраженную и недостаточно выраженную. В сформированности гражданской позиции как личностного качества Т. А. Михайкиной выделяются три уровня: низкий (репродуктивный), средний (алгоритмический), высокий (креативный) Г. Ахметжанова, Р. Салихова говорят о четырех уровнях - высоком, среднем, низком, крайне низком. Рассматривая гражданскую позицию как личностное образование, И. В. Молодцова считает уместным говорить об уровнях ее проявления, среди которых выделяются устойчивый, ситуативный и фрагментарный.

Обратимся к наиболее общим характеристикам [4, с. 17].

Так, *низкий уровень* характеризуется неудовлетворительным уровнем теоретико-гражданских знаний, отсутствием потребности в проявлении гражданской позиции, а также неумение и несформированную готовность к осуществлению гражданской деятельности.

*Средний уровень* характеризуется достаточным уровнем теоретико-гражданских знаний, наличием потребности, но неумением и несформированной готовностью к осуществлению гражданской деятельности.

*Высокий уровень* характеризуется высоким уровнем теоретико-гражданских знаний, наличием ярко выраженной потребности, умением и сформированной готовностью к осуществлению гражданской деятельности.

Таким образом, мы заключаем, что гражданская позиция личности носит структурированный характер, компоненты которой имеют несколько уровней сформированности и проявления. Поэтому для эффективного становления гражданской позиции младших подростков в условиях общеобразовательной школы необходимо организовывать целенаправленную работу, охватывающую когнитивный, мотивационно-нравственный, деятельностно-практический компоненты с учетом уровня их сформированности.

### **Список литературы:**

1. Гаязов А. С. Образование и образованность гражданина в современном мире. М.: Наука, 2003. 255 с.
2. Гражданин России: отечественные традиции образования и современность: материалы форума (23—24 августа 2007 г) / Сост. А. В. Колобов, Н. А. Гоголин, Л. А. Минаева. Пермь: Книжный мир, 2007. 287 с.
3. Грявцева Г. Я. Гражданское образование школьников: становление и развитие: конспект лекций. М.: Моск. гор. фонд поддержки шк. книгоиздания, 2004. 93 с.
4. Михейкина Т. А. Формирование гражданской позиции старшеклассников интернатных учреждений. Автореферат на соискание канд. пед. наук. Саранск, 2009. 21 с.
5. Молодцова И. В. Становление гражданской позиции старших подростков. Автореферат на соискание канд. пед. наук. Красноярск, 2007. 22 с.

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Шкуричева Наталья Александровна*

*канд. пед. наук, докторант, МПГУ, г. Москва*

*E-mail: [nash.5@mail.ru](mailto:nash.5@mail.ru)*

В социальном воспитании ребенок выступает как субъект функционально-ролевого и эмоционально-межличностного общения, содержательной основой которых являются ценности, которые признаны в классе. Взаимодействие в классе младших школьников можно рассматривать как организацию совместных действий детей и педагогов для реализации общей цели.

Согласно диалогово-деятельностной концепции, отражающей в большей степени субъект-субъектный подход, воспитание есть сотрудничество воспитателя и воспитанника на основе их безопасного диалога (обмена мыслями, эмоциями, ценностями и т. п.) и взаимного доверия. В процессе социального воспитания ценностная ориентация человека и в большой мере его развития осуществляется в процессе диалога воспитателей и воспитуемых, а также воспитуемых между собой. Содержанием диалога является обмен ценностями, продуцирование ценностей, порождаемых бытом и жизнедеятельностью воспитательных организаций [1].

Реализация принципа гуманистической направленности социального воспитания означает то, что педагоги должны строить взаимодействие с классом на основе субъект-субъектных отношений, стремиться приуменьшить риск превращения своих воспитанников в «жертвы социализации», заполнять содержание воспитания совместной с ними выработкой социально значимых норм и ценностей, в том числе «Я» и «Другой» (одноклассники школьника и учитель) [2, с. 3].

Вместе с тем, результаты нашего исследования показывают, что одной из проблем современных школьников является неудовлетворенность межличностными отношениями, которые у них складываются в образовательном пространстве школы, а также характером их взаимодействия. По данным наших исследований, около 40 % учащихся начальной школы больше всего хотят, чтобы «наш класс был дружнее», «учителя нас уважали, считались с нами», «чтобы были хорошие отношения со всеми». Около 80 % педагогов также отмечают трудности ребят в общении, которые выражаются в

том, что «не умеют договариваться», «часто ссорятся друг с другом», «не умеют рассказывать о себе», «не раскрывают в общении с другими свои положительные стороны».

Самыми распространенными причинами трудностей межличностных отношений учащихся начальных классов, которые являются с одной стороны факторами, затрудняющими взаимодействие, а с другой стороны следствием недостаточной его организации.

1. *Агрессивное поведение одноклассников.* Около 22 % учащихся отметили этот факт как отрицательно влияющий на их самочувствие, отношение к одноклассникам: «Моя соседка по парте все время мне грубит, кричит, толкается» (Дима В.); «На перемене драки устраивают» (Катя П.); «Не играют, а бьют и обзываются» (Аня Д.). Агрессия одних учеников по отношению к другим приводит к тому, что у 97,5 % школьников сформирована стойкая антипатия к таким одноклассникам. В этих условиях трудно осуществлять работу по созданию учебного коллектива, и учитель, не осознающий особой важности решения этой задачи, пускает это дело на самотек. По образному выражению Н. К. Крупской, школьники в этом случае многие годы учатся «не вместе, а в одной комнате».

2. *Отождествление оценки личности ребенка с оценкой успешности его обучения.* Заметная группа детей (16,6 %) выделяет неуспешность в учебе как фактор негативного отношения к сверстнику. Например: «Он плохо пишет», «Его сильно учительница ругала», «В нашем классе есть плохие ребята — они двойки получают» и т. д. Таким образом, для современных младших школьников характер общения и взаимодействия с одноклассниками является более важным фактором оценки школы, чем успешность в учении.

3. *У первоклассников в адаптационный период нередко обнаруживается непривлекательность в общении с одноклассниками, связанная с их незнанием,* поэтому во взаимоотношениях детей имеют четкие доминанты «старых», хорошо известных друзей: «Лучший друг — из другого класса», «С подружкой из соседнего подъезда всегда не скучно, поиграть можно, а в этом классе не с кем» и т. д.

4. *Проблемы межличностных отношений школьников и учителя.* На вопрос: «Хотел бы ты, чтобы в следующем учебном году в классе был другой учитель? Почему?» 83,3 % учеников ответили отрицательно. Из них 61,1 % указали на положительное отношение к учителю («Учительница самая лучшая», «Учитель сейчас мне нравится»). Интересно, что некоторые дети не высказывали однозначно положительную оценку. Своё истинное отношение они скрывали за словами *не знаю, привык к учителю.* Это может говорить и о скрытых

отрицательных моментах: старается не выводить в план сознания свое восприятие учителя как агрессивного человека, страх взаимодействия с учителем, преобладание вербальной агрессии, нехватки положительного эмоционального отношения со стороны взрослого.

Проблемы межличностных отношений между школьниками и учителями наблюдались у 47 % опрошенных, что свидетельствует об общей тенденции современного начального образования — строить процесс обучения в парадигме *объект — объект*, лишь декларируя идею лично-ориентированного образования и его субъектную сущность.

22 % учащихся, отрицательно ответивших на вопрос «Хотел бы ты, чтобы в следующем учебном году был другой учитель? Почему?» объяснили свой ответ, используя как негативные, так и позитивные характеристики. Для одних смена классного руководителя не приведет к изменению стиля и обстановки ученья, так как они ассоциируют одну, известную им личность учителя со всеми другими. Например: «Учителя все одинаковые — орут постоянно». Для других проблемы привыкания к классному руководителю были настолько сложны, что повторять этот опыт дети не хотят («Долго привыкала к учителю, не хочу привыкать к другой»). Третьи ориентируются на личные отношения, которые сложились с учителем: «Учительница добрая». 16,7 % учащихся хотели бы сменить учительницу, при этом приводя весьма разные аргументы: «Тогда все будет нормально! Другой класс будет! Хулиганов не будет!», «Лучше будет!», «Уроков будет меньше задавать на дом — не буду уставать», «Своим детям подскажу, к какой учительнице пойти учиться», «Мужики хорошо учат — они ругают, но так учат!» Анализ ответов на этот вопрос свидетельствует, о том, что положительная адаптация к учителю наблюдается у 61,1 % учащихся, отрицательная — у 38,9 %.

5. *Многие младшие школьники считают объективными такие качества учителя, как строгость, крикливость, агрессивность и т. п.* Оценивая адекватно отрицательные качества педагога, большинство учеников все же хочет видеть на его месте другого. Такое же отношение обнаружилось к родственникам как организаторам обучения — у 22 % школьников выявилось отрицательное отношение к ним как руководителям процесса обучения: «Ни за что! Дома меня достают, пугают, трудно с ними», «Мама орать тоже будет, а бабушка не понимает ничего». В этих ответах чувствуется некоторая безысходность в принятии педагога, т. е. учащиеся не хотят заменить его не потому, что он им нравится, а потому, что ему нет альтернативы как руководителю обучения даже вреди самых близких людей. Это

явление переходит из педагогического в социальное: в умах большинства учащихся менталитет учителя включает отрицательные характеристики, тогда как личность учителя не совместима с агрессивностью, недоброжелательностью, грубостью. Зародившись уже в условиях дошкольного учреждения и семьи, это явление углубляется в школе и становится основным критерием учителя: «Если обучает, то кричит, ругает, обижает...», «Нельзя злить учителя плохим поведением и учебой, а то она к тебе будет также относиться». Выход из этого положения — в профессиональном совершенствовании педагога, развитии его готовности к педагогическому общению, в активном использовании парной, групповой, коллективной работы, как на уроке, так и во внеклассной работе. В результате применения таких форм организации обучения и общения меняется роль педагога: он становится помощником, соучастником, наблюдателем.

Если младший школьник не удовлетворен межличностными отношениями с учителем, то значит, у него деформируется представление о себе как об ученике, ролевые отношения *учитель — ученик* складываются неблагоприятно, на неуспешном фоне, он не чувствует эмоционального комфорта в общении с педагогом. Безусловно, что организовать продуктивное межличностное взаимодействие школьников и создавать условия для личностного развития каждого ребенка способен только педагог, обладающий компетентностью в области педагогики и психологии межличностных отношений, высоким уровнем коммуникативной культуры.

### **Список литературы:**

1. Мудрик А. В. Введение в социальную педагогику. 2-е изд., перераб. М.: Московский психолого-социальный институт, 2009. 568 с.
2. Шакурова М. В. Социальное воспитание в школе: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под. ред. А. В. Мудрика. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 272 с.
3. Ясницкая В. Р. Социальное воспитание в классе: Теория и методика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. А. В. Мудрика. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 352 с.

## **1.5. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

### **О ТИПОЛОГИИ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА**

*Зерщикова Татьяна Анатольевна*

*канд. биол. наук, доцент ФГОУ ВПО «Белгородский государственный  
национальный исследовательский университет», г. Белгород  
E-mail: [viborova\\_57@mail.ru](mailto:viborova_57@mail.ru)*

Взаимоотношения человека с окружающим миром должны обеспечивать равновесие его популяций с окружающей средой. Традиционная экологическая культура сохраняла равновесие на протяжении многих столетий, но двадцатый век изменил это соотношение, смешав понятия выгоды и целесообразности в умах большинства. В итоге, к началу нового тысячелетия среда обитания настолько изменилась, что повлияла на возрастание негативных проявлений в виде низкой рождаемости, повышенной заболеваемости аллергическими, онкологическими и наследственными болезнями, повышением мутагенного эффекта, а предельная нагрузка на среду значительно превышена [1, с. 10]. Кроме того, смена общественной формации поставила во главу угла вещиизм, разнузданное потребление и рвачество. Учитывая слабость и незаинтересованность власти, у которой просто могло не быть средств на охрану среды обитания, педагогическим кадрам необходимо выполнять весьма сложную задачу: формировать и развивать у нового поколения экологическую компетенцию, одним из компонентов которой (наряду с взаимосвязанной совокупностью активных знаний, практических навыков и умений, ценностных ориентаций) являются субъективные отношения.

Отношения человека со средой неоднократно исследовались различными авторами, начиная от создания концепции личности (А. Ф. Лазурский, В. Н. Мясищев, Б. Ф. Ломов, А. Н. Леонтьев, Б. Г. Ананьев, А. Г. Асмолов, Б. И. Додонов, Л. И. Божович, С. Л. Рубинштейн), до ее отдельных качеств и отношений (В. Д. Шадриков, Д. Н. Узнадзе, Б. С. Братусь, Г. Е. Залесский,



Н. И. Сарджвеладзе, В. В. Богословский, Я. Л. Коломинский), педагогических (Г. Н. Каропа, А. К. Шульженко, В. А. Сластенин) и культурологических особенностей [5—8; 9; 12].

Опираясь на мнение психологов [2; 4; 6], среди личностных компетенций можно особо выделить связанные со способностью к поддержанию качества среды обитания и собственного здоровья; ценностно-смысловой ориентации (включающие ценности экологические); к ответственности за избираемый образ жизни; к самообразованию, саморазвитию, саморегуляции, самообучению, рефлексии и проч. Все эти качества, реализуемые с позиций поддержания гомеостаза — популяций или особи — при взаимодействии со средой обитания можно определить понятием «экологическая компетенция». Кроме того, любую компетенцию можно трактовать как социальную [4] и экологическую, ибо она формируется под действием окружающей среды, проявляется в социуме и социальна по сути. Проявлением сформированности экологической компетенции должно выступать, в частности, понимание необходимости ограничения потребностей, стремление к познанию и активная деятельность по поддержанию качества среды обитания [10].

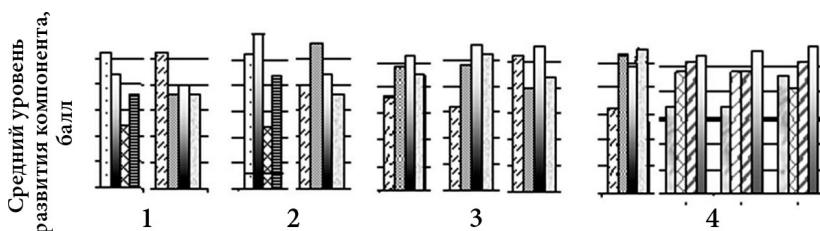
Взаимоотношения с природой в структурно-функциональном плане наиболее полно изучены В. А. Ясвиным и С. Д. Дерябо [13]. Однако, отношения личности — система, хоть и относительно стабильная, но все-таки изменяющаяся, причем при значительной трансформации среды обитания она претерпевает серьезные, обусловленные этой модификацией, сдвиги. С другой стороны, предложенная данными авторами типология весьма сложна для практического использования педагогом. Поэтому необходимо было модифицировать ее применительно к утилитарным задачам современности.

Целью исследования явилось: выявить характерные типы экологических отношений у студентов педагогического факультета, оценить его развитие у современных первокурсников, раскрыть наиболее слабые места для их коррекции. Работа выполнялась методами анкетирования, беседы, статистического и математического анализа и другими, на более 300 первокурсниках педагогического факультета в течение нескольких лет.

Анализируя индивидуальные профили отношения студентов, эмпирически можно выделить не три [13], а четыре типа интенсивности отношения, связанные с преобладанием конкретного компонента: перцептивно-аффективного, когнитивного, поступочного или практического, находящихся в определенном соотношении с

другими компонентами. Эти типы прослеживаются как по отношению к среде обитания, так и по отношению к собственному организму, поэтому их удобно использовать в педагогической деятельности.

Условно обозначим выделяемые группы следующими названиями: «эстет», «теоретик», «практик», «эколог». Образцы соотношения компонентов интенсивности отражены на рис. 1.



**Рисунок 1. Разные типы отношений**

**1 — «эстет», 2 — «теоретик», 3 — «эколог», 4 — «практик».**

«Эколог» (ранее этот тип мы обозначали как «фанат») отличается выраженной экосистемной направленностью. Он активно ищет индивидуальные пути дополнительной экологической, естественнонаучной и профессиональной подготовки; выбирает профессиональные цели и практически реализует их, самостоятельно и осознанно, обладая собственным стилем и характером использования различных стратегий. «Эколог» направлен на сохранение и достижение позитивных и хорошо сформированных ценностных ориентаций. Он отличается развитой самоорганизацией; способен выполнять, и умело выполняет необходимые действия и сложные экологически направленные профессиональные обязанности. У «эколога» преобладает поступочный компонент отношения со значительной долей когнитивного, второй может быть практическая и эмоциональная составляющая.

«Теоретик» характеризуется выраженной экосистемной направленностью, активно ищет индивидуальные пути дополнительной профессиональной и эколого-естественнонаучной подготовки. Имеет соответствующие мотивации, способен выбирать профессиональные цели, но профессиональная самоорганизация и практическая реализация их оставляет желать лучшего. Он осуществляет по предложенному образцу необходимые действия, однако пассивно. И детали выполнения сложных экологически направленных профессиональных обязанностей недостаточно

продумываются. Преобладает когнитивный компонент отношения, вторым чаще может быть поступочный или практический.

«Эстет» («созерцатель») отличается доминированием перцептивно-аффективного компонента, направленностью на художественно-эстетическое освоение действительности. Сопутствовать ему могут, вероятно, когнитивный, и более редко — практический компоненты. Такой человек может иметь установку на профессиональную и эколого-естественнонаучную подготовку; способен выбирать и реализовывать профессиональные цели; выполнять необходимые действия по образцу. Преобладание перцептивно-аффективного компонента характеризует личности с низким уровнем развития интенсивности отношения [4]; у них поступочный и когнитивный компоненты могут быть развиты наиболее слабо. Отсюда — отсутствие потребности получить как можно больше знаний о природе или себе самом, и проявление только ситуационной активности.

«Практик» также характеризуется ситуационной деятельностью, невыраженной экосистемной направленностью, может выполнять экологически ориентированные и профессиональные обязанности, но его действия в основном утилитарные. Преобладают практический компонент отношения, с высокой вероятностью ему сопутствует поступочный компонент, реже — когнитивный. У таких студентов чаще отмечался потребительский подход к объектам природы.

При этом в каждом типе можно выделить еще по три подтипа в зависимости от уровня сформированности второго, более развитого компонента. Например, выделяются эколог-теоретик, эколог-практик и эколог-эстет; теоретик-эстет, теоретик-фанат, теоретик-практик и т. п. Такая классификация позволяет педагогу концентрировать усилия на компонентах, менее развитых у данного типа.

Экспериментальное изучение уровней развития компонентов у первокурсников и отнесение их к одному из названных типов позволяет не только выявить «слабое звено» в системе их отношений, но и предусмотреть возможное поведение в конкретной ситуации, выбрать более адекватные способы педагогического воздействия с целью их коррекции и осуществления индивидуализации обучения.

Ранее было показано, что у 16—17 летних подростков чаще преобладает когнитивный компонент в сочетании с поступочным или перцептивно-аффективным, как в отношении к природе, так и в отношении к собственному организму [3]. При этом доминантность и когерентность незначительны. Отсюда — превалирование таких ценностей, как семья и любовь, которые меняются местами в

зависимости от возраста респондента. Им уступает здоровье (занимает 1 место у людей старше 35 лет, и 4—6 место у здоровых подростков). А вот цели познания, творчества, активной деятельной жизни и красоты природы оказываются менее предпочитаемые. Такое распределение ценностей объясняется уровнем развития компонентов, причем цель «познание» признается одной из наиболее достижимых, а «здоровье» — нет [11]. Можно полагать, что доступность образования и переоценка собственных способностей приводит к искажению представлений о возможности реализации указанных целей. Однако же особенности экологических отношений в сочетании с различием между признанием ценности и ее достижимостью могут повлиять на самочувствие и эмоциональный фон студентов, на появление у них ощущения неудовлетворенности, дискомфорта и нездоровости (от 33 до 79 % в ограниченных выборках), чувства усталости, связываемого с недостаточностью сна, нормального отдыха или цейтнота (56—63 %).

Формирование экологической компетенции, таким образом, должно акцентироваться на аспектах развития доминантности и отхода от декларативности в признании приоритетов, посредством убеждения первокурсников в зависимости жизни и здоровья человека от среды обитания; на развитии когнитивного и, главное, поступочного компонентов отношения.

Такое развитие требует вовлеченности студента в процесс образования, для чего необходимо максимально задействовать активные и интерактивные методы и формы проведения занятий, которые включают исследования в кружках и проблемных группах, участие в конференциях, дискуссии, диалоги, описание и анализ практических результатов и проч. Целесообразно также максимально использовать информационные (компьютерные) технологии, развивающие умения искать информацию, анализировать и систематизировать литературные источники, актуализировать знания и т. д. Это позволит вооружить студентов навыками, необходимыми для будущей профессиональной деятельности, умениями адаптироваться, владению компьютерными средствами и т. д.

Можно утверждать, что целенаправленная деятельность по формированию экологической компетенции и ее составляющих, особенно отношений личности, позволит скорректировать на современном этапе развития «постиндустриальной» цивилизации безудержный практицизм в отношении человека с природой, умерить его потребности и скорректировать отношения к среде обитания.

## Список литературы:

1. Горшков В. В. и др. Биотическая регуляция окружающей среды / В.В. Горшков, В. Г. Горшков, В. И. Данилов-Данильян, К. С. Лосев, А. М. Макарьева // Экология. 1999. № 2. С. 105—113.
2. Зеер Э. Ф. Личностно-развивающее профессиональное образование Екатеринбург: Рос. гос. проф-пед. ун-т, 2006. 170 с.
3. Зерщикова Т. А. Исследование субъективных отношений первокурсников к своему организму в рамках проблемы экологических отношений личности // Известия УрГУ. 2010. № 4(81). С. 37—43.
4. Зимняя И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // РГГУ; 14.09. 2006, www.rsuh.ru [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://aspirant.rggu.ru/print.html?id=50758>
5. Зюкова Е. Н. Формирование профессиональных компетенций студентов на основе практико-ориентированного проекта // Актуальные вопросы современной психологии и педагогики: Сбор. докл. V-й Междунар. науч. заоч. конф. (Липецк, 18 декабря 2010 г.). В 2-х ч. Ч. I. Педагогические науки / Под ред. А. В. Горбенко, С. В. Довженко. Липецк: Издательский центр «Гравис», 2011. С. 193—194.
6. Куликов Л. В. Психология личности в трудах отечественных психологов // Психологическая библиотека [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: [http://bookap.info/genpsy/kulikov\\_psihologiya\\_lichnosti\\_v\\_trudah\\_oteches\\_tvennyh\\_psihologov/gl17.shtml](http://bookap.info/genpsy/kulikov_psihologiya_lichnosti_v_trudah_oteches_tvennyh_psihologov/gl17.shtml)
7. Личность и межличностные отношения: Психологическое исследование соционического подхода / А. П. Тихонов // Соционика, ментология и психология личности, 2000. № 6. [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.typelab.ru/ru/articles/tikh-lich.html>
8. Лосева О. А. Культурологические парадигмы личности в XXI веке // Философия и общество, 2008. Вып. № 2(50) [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: [http://www.socionauki.ru/authors/loseva\\_o\\_a/](http://www.socionauki.ru/authors/loseva_o_a/)
9. Слостенин В. А. и др. Педагогика / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; ред. В. А. Слостенин. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.
10. Физические основы экологии: учеб. пособие / В. Г. Горшков, Ю. А. Довгалюк, Л. С. Ивлев. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 2005. 252 с.
11. Шамионов Р. М. Психология субъективного благополучия // Вопросы социальной психологии личности, 2003. Вып. 4. С. 27—41.
12. Шульженко А. К. Эколого-эстетическое воспитание как условие гуманизации отношений личности к природе: На материале пед. анализа соврем. экол. воззрений в Германии: автореф. дисс. уч. ст. канд. пед. наук М., 1998. 197 с. [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.dissercat.com/content/ekologo-esteticheskoe-vozpitanie-kak-uslovie-gumanizatsii-otnoshenii-lichnosti-k-prirode-na->
13. Ясвин В. А. Психология отношения к природе. М.: Смысл, 2000. 456 с.

## **АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «СВЯЗИ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ»**

*Корнилова Виктория Викторовна*

*канд. пед. наук, СВФУ, г. Якутск*

*E-mail: [v.kornilova@mail.ru](mailto:v.kornilova@mail.ru)*

В современных условиях формирование всесторонне и гармонично развитой личности выступает как объективная потребность общества, в социальной структуре которого происходит смена приоритетов его развития, требующих «профессионализации воспитания как системы, процесса и вида деятельности ... Во взрослую жизнь вступило поколение молодых людей, имеющих эклектическую систему ценностных ориентаций, характеризующую ограниченность их социализации, потерю доверия предметному и природному миру, деформацию социальных отношений, нарастание растерянности в социальной ориентации личности, становление приоритетов потребления и развлечения в ущерб приоритетам трудовой деятельности» [3, с. 8].

Поэтому одним из приоритетных направлений педагогики высшей профессиональной школы стала подготовка не только образованных, но и социально-активных специалистов, способных самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, прогнозировать их возможные последствия. Для этого в вузе необходимо «создать нравственную атмосферу, поднять планку культурных, интеллектуальных и духовно-нравственных требований для того, чтобы молодые люди боялись выпасть из общей системы поведения, уклада вузовской жизни, воспитательного процесса в целом» [2, с. 107].

Эта тенденция находит отражение в государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования третьего поколения, направленных на формирование в выпускниках не только профессиональных компетенций, но и личностных нравственных позиций, позволяющих молодому специалисту продуктивнее проходить процесс социализации.

Особое внимание педагогики высшей профессиональной школы направлено на подготовку будущих PR-специалистов, к которым предъявляются следующие квалификационные требования: иметь целостное представление о процессах и явлениях, происходящих в современном мире, о социально-экономических и политических последствиях; уметь устанавливать связи с людьми, организациями; помимо Конституции РФ знать этические и правовые нормы,

регулирующие взаимоотношения в обществе и между обществом и природной средой, учитывать их в профессиональной деятельности; осознавать установленные кодексами профессионального поведения нормы и правила как эталон для рассмотрения своих качеств.

Вследствие этого педагогам высшей школы при подготовке кадров новой формации следует обратить внимание на вопросы нравственного воспитания студентов специальности «Связи с общественностью». Однако важнейшие аксиологические положения не находят должного отражения в учебных пособиях для подготовки будущих специалистов по связям с общественностью, не являются основой их воспитания в процессе обучения.

Как показывает педагогическая практика, абитуриенты выбирают данную специальность из-за ориентации на материально-обеспеченную жизнь, получения удовольствий от своей деятельности, которая представляется им в виде проведения корпоративных вечеров и презентаций, осознания престижности профессии и кажущейся легкости обучения. Вследствие чего преподавателям приходится уделять больше времени объяснению первокурсникам насколько сложна и ответственна их будущая профессия, как много сил, терпения, энергии, умственных способностей и творческого напряжения она потребует, каковы этические нормы профессии, какими профессионально важными нравственными ценностями они должны обладать. В противном случае профессиональную деятельность будут осуществлять специалисты, представляющие реальную угрозу обществу.

Данная проблема свидетельствует о необходимости целенаправленного нравственного воспитания будущих специалистов по связям с общественностью с целью повышения их ответственности за результаты профессиональной деятельности.

Эту потребность можно удовлетворить, имея специальные учебные пособия по данной проблеме. Однако учебная и специализированная литература ориентирована на передачу студентам профессиональных знаний, а не ценностных смыслов, в ней не в полной мере раскрыты этические вопросы профессии и последствия безнравственного поведения специалистов сферы общественных связей. Не смотря на то, что этический аспект профессиональной деятельности определяет социально ответственное поведение PR-специалиста и способствует обеспечению профессионально нравственного поведения обучаемых, от действий которых зависит общественная стабильность в стране.

Еще одним недостатком отечественного PR-образования является доминирующий теоретический подход к обучению. Хотя наиболее благоприятной сферой развития профессиональной направленности

личности обучаемого является внеаудиторная деятельность, обеспечивающая воспитательный потенциал активизации субъектной позиции будущего специалиста через предоставление студентам возможности выбора различных форм ее практической реализации. «Практика обучения показывает, что даже там, где не ставится задача системной подготовки PR-специалистов, знание отдельных приемов и навыков этой многогранной профессии бывает весьма полезной» [4, с. 214]. Поэтому необходимо особо уделять внимание внеаудиторной работе, в процессе которой происходит нравственное воспитание студентов для реализации социально значимой проектной деятельности, востребованной современным работодателем.

Также в процессе подготовки будущих PR-специалистов существует недооценка воспитательной функции и отдается предпочтение обучающему характеру образования. Хотя именно воспитание представляет возможным целенаправленное формирование высоконравственной личности полезной обществу для профессионального исполнения своих обязанностей. Как отмечают российские ученые, воспитание профессионалов, ответственных перед обществом, должно стать первостепенной задачей современного образования, потому что это приведет к появлению безнравственных специалистов, способных ради коммерческой выгоды использовать некорректные PR-технологии. Но из-за сложности воспитательного процесса, его длительности, непрерывности, невидимости получаемых результатов педагоги зачастую игнорируют воспитание в процессе осуществления педагогической деятельности. Это приводит к некачественной подготовке специалистов, поэтому необходимо уделять особое внимание воспитанию, способствовать развитию гармоничной и всесторонне развитой личности.

Но, ни овладение знаниями, ни формирование личностных качеств не смогут происходить без стремления самого студента к учению, без проявления им учебно-познавательной активности и желания нравственно себя совершенствовать. Поэтому первостепенной задачей в вузе является развитие и поддержание высокой активности студентов в познавательной, профессиональной, нравственной деятельности. В этой связи П. П. Блонский видел главную задачу преподавателя в том, чтобы «развить способности к самообразованию и самовоспитанию» [1, с. 134], стимулировать личность к активной работе над собой, что справедливо для подготовки будущих PR-специалистов, которых необходимо побудить к самовоспитанию посредством ознакомления с профессиональной деятельностью известных специалистов-практиков, социально значимой проектной деятельностью, положительным



примером студентов, выпускников, преподавателей в общественной и нравственной сферах. Тогда студенты, замечая недочеты в своем поведении, ставят задачи по их преодолению, испытывают потребность в нравственном совершенствовании.

Итак, анализ современной теории и практики нравственного воспитания будущих PR-специалистов показал, что, несмотря на все положительное, что было достигнуто в области их подготовки, существует ряд трудностей для успешного формирования нравственных ценностей студентов специальности «Связи с общественностью», таких как:

- абитуриенты воспринимают будущую профессиональную деятельность как престижную и легкую в обучении, предполагающую извлечение материальной выгоды и разнообразных развлечений;
- в учебной и специализированной литературе по специальности «Связи с общественностью» недостаточно представлен нравственно-ценностный материал;
- студенты недостаточно вовлечены во внеаудиторную работу, способствующую нравственному воспитанию будущих PR-специалистов;
- преобладание обучающей функции образования над воспитывающей и развивающей при подготовке будущих PR-специалистов;
- недостаточная мотивированность студентов к саморазвитию и самосовершенствованию в процессе формирования нравственных ценностей.

Для обеспечения реализации комплексной системы нравственного воспитания студентов специальности «Связи с общественностью» необходимо моделирование образовательного процесса, представляющего целостное единство взаимообусловленных, преемственно взаимосвязанных и динамически взаимодействующих в образовательно-воспитательном процессе вуза следующих компонентов: целевого, содержательного, технологического, результативного.

### **Список литературы:**

1. Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические труды. В 2 т. Т. 2. М., 2004. 400 с.
2. Климов С. Н. Значение воспитательной работы // Педагогическое образование и наука. 2009. № 5. С. 107.
3. Липский И. А. Основные парадигмы воспитания // Педагогическое образование и наука. 2009. № 5. С. 8
4. Пашенцев Е. Н. Паблик рилейшнз: от бизнеса до политики. 3-е изд. М.: Финпресс, 2006. 240 с.

## САМОПОЗНАНИЕ КАК ЭТАП СТАНОВЛЕНИЯ РЕФЛЕКСИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

*Мельникова Галина Александровна*

*аспирант, ФГБОУ ВПО ИГПИ им. П.П. Ершова, г. Ишим*

*E-mail: [galina77.ishim@mail.ru](mailto:galina77.ishim@mail.ru)*

Современный образовательный процесс настолько динамичен и изменчив, что нельзя однажды и навсегда освоить все секреты педагогического труда. То, что безотказно действует сегодня, завтра уже оказывается недостаточным или даже непригодным. В стандартных ситуациях, при исполнении ранее уже отработанных операций, освоенные педагогом «концептуальные схемы» высвобождают его сознание, играя роль регуляторов профессиональной деятельности. Они помогают освоить педагогическое пространство, почувствовать себя «как рыба в воде». Однако при смене условий происходит сбой (который обязательно замечается всеми участниками педагогического процесса), и привычные схемы поведения становятся уже непригодными, устаревают и превращаются в тормозящий фактор, отрицательно сказываясь на результатах педагогического труда. В связи с этим преподавательская деятельность является по своей природе творческой, а педагог должен обладать рефлексивной культурой, т. е. быть рефлекслирующим профессионалом, непрерывно анализирующим свою работу.

Как и любой вид культуры, рефлексивная культура не дается человеку от рождения. Ее становление является трудоемкий и поэтапный процессом. Это повседневный длительный труд над собой, своим личностным и профессиональным Я, зависящий от многих факторов. Эта способность формировать представления о себе, о своей деятельности, прогнозировать и планировать совершенствуется с возрастом, образованием, ростом интеллектуального уровня, социоэкономического статуса человека.

В рамках нашего исследования под *рефлексивной культурой* мы понимаем *внутренний творческий потенциал саморазвития педагога (как результат интеграции динамических личностных и профессиональных качеств, включающий в себя овладение комплексом рефлексивных знаний и умений, способов самопознания, самооценки, выработку установки на ценностное отношение к предстоящей профессиональной деятельности и развитие профессионально личностных качеств), предоставляющий ему возможность:*

*самоопределения, самовыражения, самоутверждения, самореализации, саморегуляции, самоактуализации, самосовершенствования (прежде всего в профессии).*

Под становлением в педагогической науке понимается «приобретение новых признаков и форм в процессе развития, приближение к определенному состоянию» [1, с. 51].

Процесс становления рефлексивной культуры будущего педагога мы рассматриваем в контексте профессионально-педагогической подготовки студентов педагогических вузов. И, исходя из того, что первоначальной ступенью высшего профессионального образования в нашей стране является в настоящее время бакалавриат, то именно эта ступень и должна, по нашему мнению, стать «отправной точкой» становления профессиональной рефлексивной культуры педагогических кадров, поскольку именно на этой ступени проходит закладка и развитие профессиональных качеств будущих педагогов. Кроме того, мы считаем, что формирование профессиональной рефлексивной позиции будущего педагога невозможно без предварительного формирования общей рефлексивной культуры индивида.

По словам Г. П. Щедровицкого любая интеллектуальная система изменяется под воздействием знаний о себе. Исходя из того, что педагогу каждый раз для выхода на новый виток своего развития, для возможности постоянного личностного и профессионального саморазвития и самосовершенствования постоянно необходимы знания о себе как о личности и специалисте, анализ и осознание которых уже позволит выбрать ориентир и сделать очередной шаг своего развития, можно утверждать, что самопознание — это важная и необходимая составляющая процесса становления рефлексивной культуры педагогических кадров, где закладывается основа дальнейшего саморазвития специалиста. В ходе этого процесса будут развиваться рефлексивные способности, где рефлексия становится основным механизмом процесса становления рефлексивной культуры. Соответственно самопознание равноправно может считаться этапом становления рефлексивной культуры педагогических кадров.

Данный процесс представляет собой процесс познания себя, своих потенциальных и актуальных свойств, личностных, интеллектуальных особенностей, черт характера, отношения к профессии, к людям т. п., а также это средство овладения собственным опытом и глубинными переживаниями.

Особое значение проблеме самопознания придается в гуманистической педагогике и психологии (А. Маслоу, К. Роджерс, Ш. А. Амонашвили). Здесь оно рассматривается как необходимое условие саморазвития личности, ее самоактуализации, т. е. как высшая

потребность человека, удовлетворение которой позволяет ему реализовать себя в полной мере, выполнить ту миссию, то предназначение, которые ему предписаны жизнью и судьбой. Только в этом случае человек обретает смысл своего существования, становится тем, кем он способен стать, а не тем, кем ему навязывает другие, социальное окружение.

Организовывать собственное самопознание можно с помощью множества схем существующих в современной психолого-педагогической практике. В самом общем виде можно выделить следующие блоки, которые могут быть подвергнуты самоанализу и самопознанию: лично-характерологические особенности; эмоционально-волевая сфера личности; сфера способностей и возможностей; познавательная сфера личности; сфера внешнего облика, особенностей темперамента; сфера отношений с другими людьми, социальным окружением; сфера деятельности; сфера собственного жизненного пути.

Что касаемо областей самопознания, то чаще всего в психолого-педагогических науках выделяют две области: сознание и бессознательное, однако в некоторых концепциях внимание обращается и еще на одну область -сверхсознание, или высшее бессознательное.

Однако в отношении педагогов нас в большей степени интересует профессиональное самопознание, которое, как и самопознание в целом, актуализируется под влиянием определенной мотивации, которая определяется своеобразием деятельности, общения и личности педагога. Профессиональное самопознание разворачивается в системах: «Я и Другие», «Я и Я», «Я и Высшее Я». Мотивы профессионального самопознания многообразны. Наиболее типичными являются:

- Профессиональное самопознание побуждается интересом к себе, стремлением разобраться в своих сильных и слабых качествах как профессионала, расширить свой кругозор о собственной личности.

- Необходимость в самопознании возникает, когда воспитатель или учитель обнаруживает дисбаланс между своим трудом и его результатами, что также стимулирует процесс познания себя.

Изучение себя, обнаружение причин дисбаланса дают возможность педагогу: устранить недостатки в деятельности, поведении, взаимодействии; восстановить равновесие между собой и окружающими; ликвидировать отрицательные эмоциональные переживания, которые сопутствовали дисбалансу.

- Самопознание активизируется в результате критических замечаний в свой адрес других: администрации, коллег, родителей, иногда и учеников.

Реакция на критику может быть различной: деструктивной — критика отвергается, сопровождаясь обидами, желанием отомстить; конструктивной — отвергается только то, что, по мнению учителя, не соответствует реальному положению дел, и принимаются, признаются некоторые его недостатки и недоработки. В любом случае конструктивный подход побуждает к самопознанию и оценке собственной деятельности.

- В качестве стимулов самопознания могут выступать мотивы профессионального саморазвития: самоутверждения, самосовершенствования, самоактуализации. Другими словами, педагог познает себя для того, чтобы существенно улучшить свою деятельность, самому лично вырасти, добиться в своем труде более значимых результатов.

Если говорить о мотивах самоутверждения, то они значительно различаются по своей ценности. В одних случаях педагог познает себя, чтобы властвовать над другими и через это утвердиться; в других — примеряет свои возможности к новой педагогической технологии, добываясь высоких результатов в овладении ею, утверждает себя как профессионал. Если же доминирующую роль начинают играть мотивы самосовершенствования и самоактуализации, то самопознание наполняется глубоким смыслом, связанным с осознанием необходимости личностного роста.

Кроме того, мотивация поведения и деятельности педагога определяется типом его центрации, что направляет и своеобразие профессионального самопознания. В педагогике и психологии выделяется понятие «педагогическая центрация», которая характеризуется тем, какую сферу своего профессионального труда педагог выделяет в качестве основной, ведущей. А. Б. Орлов выделяет семь основных педагогических центраций: 1) на интересах своего Я; 2) на интересах администрации, руководства; 3) на интересах коллег по работе; 4) на интересах и запросах родителей; 5) на требованиях технологии обучения и воспитания; 6) на интересах и потребностях учащихся; 7) гуманистическая, т.е. центрация на интересах (проявлениях) своей сущности и сущности других людей: администратора, коллег, родителей, учащихся [3, с. 56], которая, на наш взгляд, является наиболее ценной, поскольку обуславливается сама и обуславливает мотивацию саморазвития, наиболее глубокое и всестороннее познание себя как личности и как профессионала.

Что касается способов профессионального самопознания, то они такие же, как и при самопознании в целом личности: обнаружение, фиксация, анализ, оценка и принятие. Средства же профессионального самопознания своеобразны и определяются характером

педагогического труда: анализ педагогом собственной деятельности, сравнение себя с некоторой нормативной моделью педагога, оценка личности педагога и его деятельности другими людьми, занятия на курсах повышения квалификации, самообразование [2].

Свою специфику приобретают и механизмы самопознания — идентификация и рефлексия. Рефлексивный акт — акт самопознания и самоанализа — позволяет человеку осознать «белые пятна» в своем развитии, образовании. Идентифицируясь с идеалом, нормативным образом или конкретным человеком своей профессии, а также с различными аспектами своей личности, деятельности и общения, педагог имеет возможность выделить и зафиксировать свои личностные качества, поведенческие характеристики. Рефлексия дает возможность провести различный по глубине анализ и оценить себя. В результате формируется субъективно значимый запрос на психолого-педагогические знания и умения.

В современной психолого-педагогической науке имеется немало экспериментальных данных, доказывающих, что высокий уровень рефлексии педагога способствует глубокому всестороннему познанию, оптимизирует стратегии развития профессиональной компетентности. Низкий уровень рефлексии совместно с выраженной тенденцией к стереотипизации резко снижает возможности индивида в познании себя и в постановке целей своего профессионального саморазвития.

На содержание самопознания накладывается отношение: высокое или низкое самоуважение, чувство идентичности или неидентичности с собой, уровень самопринятия. Оптимальная «Я-концепция» педагога, высокий уровень самопринятия являются условиями наиболее адекватного построения отношений со всеми участниками педагогического процесса, формирования адекватной позитивной «Я-концепции» учащихся разных возрастов.

Для того чтобы процесс профессионального самопознания, а в будущем личностного и профессионального саморазвития проходил эффективно, педагогам необходимо оказывать всестороннюю поддержку и помощь. Требуется рефлексивное управление развитием инновационного потенциала педагогических кадров. С нашей точки зрения, это возможно при соблюдении следующих условий: реализации управленческого взаимодействия с педагогом в соответствии с принципом создания «свободного пространства»; передачи педагогу полномочий и расширение его функций как субъекта, организующего собственное развитие; обучения педагогов самоорганизации изменений; включения педагогов в деятельность по самоорганизации изменений с учетом их опыта и индивидуальных

возможностей; т. е. обучение будущих педагогов в вузе в специально созданном рефлексивном педагогическом пространстве.

Что касается результатов профессионального самопознания педагогов, то своеобразие их состоит в полноте, всесторонности и глубине представлений личности о себе как о работнике, специалисте, профессионале, о своих преподавательских способностях, педагогической направленности, мышлении и др.; сформированности совокупности «Я-образов» будущего субъекта труда, в профессиональной «Я-концепции» в целом, а также о своем будущем профессиональном развитии и самосовершенствовании [5].

На сегодняшний день в педагогике и психологии имеется развитый инструментарий, который может помочь педагогу в организации своего профессионального самопознания и развития. Это различного рода тестовые методики, а также методики, основанные на самооценках.

Современными эффективными формами поддержки самопознания и саморазвития являются: теоретические семинары, семинары-практикумы, научно-практические семинары, индивидуальные консультации и помощь в построении индивидуальной программы саморазвития каждому педагогу, деловые игры, специальные социально-психологические тренинги (тренинги самопознания, самосовершенствования, личностного роста), направленные на решение задач самопознания и др. [2, 4].

Ценность педагога как человека и профессионала состоит не только в его делах и поступках, но и в его умении постоянно работать над собой, самосовершенствоваться, все более глубоко познавать свои возможности и максимально использовать их в своей жизни и деятельности. Говорить об этом в полной мере можно только тогда, когда специалист овладел первоначальным инструментарием рефлексивной культурой — рефлексией (самопознанием), который позволит ему постоянно открывать свой неисчерпаемый внутренний творческий потенциал, выявлять те сферы жизнедеятельности, где этот потенциал может быть использован в полной мере.

Поисковая деятельность даст возможность будущему специалисту осуществить синтез знания через эксперимент, исследование и приобрести новый опыт (негативный или позитивный). В свою очередь, в процессе рефлексии опыта будет получено новое знание. Через коррекционную деятельность педагог сможет выстроить стратегию своего саморазвития, возвращаясь опять к творческому поиску, выходя на новый виток своего развития и самосовершенствования. От витка к витку будет проходить прибавление и обогащение опыта. В последствии, знание посредством рефлексии будет структурировано и обогащено, и станет способом деятельности.

Самопознание — это только один из важных этапов становления рефлексивной культуры будущих педагогов, за ним последует более емкий процесс самоосознания, уровни и направленность которого тесно связаны с глубинными свойствами личности и спецификой ее жизненных ситуаций и такими факторами влияния на развитие личности, при которых человек осознает смысл своих действий. А самоосознание станет исходным началом мотивации, которое усилится по мере развития потребностей, и, прежде всего образовательных. И только вслед за глубоким самоосознанием начнут развиваться процессы: самоопределения — самовыражения — самоутверждения — самореализации — саморегуляции. Т. е. то, что и составляет рефлексивную природу саморазвития личности, и что в итоге приведет к высшему уровню профессиональной рефлексивной культуры — к размышлению о себе в профессии.

Таким образом, стратегическая цель образования сегодня — это не столько задача замены и модернизации устаревших профессиональных конструктов на новые, сколько задача создания условий для становления рефлексивной культуры педагогических кадров, развития их рефлексивных способностей, от уровня и качества которых и зависит эта замена. Чем выше уровень рефлексивной культуры педагогических кадров, тем выше их внутренний потенциал саморазвития и самосовершенствования, тем выше их готовность и способность к изменению субъективной системы установок адекватно меняющейся ситуации, а, следовательно, и динамика их как личности и профессионалов.

### **Список литературы:**

1. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 176 с.
2. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 256 с.
3. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. М.: «Логос», 1995.
4. Орлов Ю. М. Самопознание и самовоспитание характера. М., 1987.
5. Слостенин В. А. Рефлексивная культура и профессионализм учителя // Педагогическое образование и наука. 2005. № 3. С. 37—42.



## ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОБЛЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ИНФОРМАЦИОННО-ОБУЧАЮЩЕЙ СРЕДЕ (В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ)

*Мухамедшина Алия Вазиховна*

*аспирант ВГГУ, г. Киров*

*E-mail: [alia\\_an5@mail.ru](mailto:alia_an5@mail.ru)*

*Человек создан для действия.  
Не действовать и не существовать  
для человека одно и то же  
Вольтер (Франсуа-Мари Аруэ)*

Модернизация высшего профессионального образования обусловлена сменой парадигмы: переход от традиционной к личностно-ориентированной парадигме определил личность обучающегося как центральную фигуру образовательного процесса. Внедрение государственных образовательных стандартов третьего поколения; переход на двухуровневую систему подготовки специалистов «бакалавр-магистр», реализация принципов самостоятельной активности и осознанности в усвоении учебной программы в качестве ведущих принципов обучения; интеграция средств новых информационных технологий в процесс обучения — это основные направления развития современного образовательного пространства.

Проектирование информационно-образовательной среды вуза позволяет создавать необходимые условия для повышения эффективности процесса обучения и формирования профессионально-значимых качеств конкурентоспособного специалиста. Введем определение информационно-образовательной среды как информационной системы, объединяющей посредством сетевых технологий, программные и технические средства, организационное, методическое и математическое обеспечение, предназначенное для повышения эффективности и доступности образовательного процесса подготовки специалистов [1, 2]. В качестве основных принципов проектирования информационно-образовательной среды высшей школы необходимо выделить следующие:

- *многокомпонентность* (информационно-образовательная среда представляет собой многокомпонентную среду, включающую в себя учебно-методические материалы, наукоемкое программное

обеспечение, системы контроля знаний, технические средства, базы данных и информационно-справочные системы;

- *интегативность и информационность* — информационная компонента должна включать в себя необходимую совокупность базовых знаний в областях науки и техники с выходом на мировые ресурсы, определяемых профилями подготовки специалистов, учитывать междисциплинарные связи, информационно-справочную базу дополнительных учебных материалов, детализирующих и углубляющих знания;

- *распределенность* — оптимальное распределение информации с учетом требований и ограничений современных технических средств и экономической эффективности;

- *адаптивность* — возможность модифицировать информационное ядро образовательной среды с учетом уровня современного развития социума, науки, техники, социально-экономического сектора [3].

Вышеуказанные принципы позволяют рассматривать информационно-образовательную среду, с одной стороны, как *составной компонент* традиционной образовательной системы; с другой стороны — как самостоятельную систему, направленную на развитие активной творческой деятельности студентов с целью повышения качества подготовки будущих специалистов при использовании новых информационных технологий.

Информационно-обучающая среда (ИОС) является компонентом информационно-образовательной среды и представляет собой более узкое понятие. Принято выделять следующие типы ИОС:

- среды, ориентированные на представление знаний;
- среды, ориентированные на самостоятельную деятельность по приобретению знаний;
- смешанный тип.

Определим сущность проблемно-деятельностного подхода в информационно-обучающей среде высшего профессионального учреждения и выделим основные дидактические условия, необходимые для его непосредственной реализации. В связи с ведущими тенденциями высшего профессионального образования: гуманизация, фундаментализация, информатизация, непрерывность, гуманитаризация, эффективность (качество, интенсивность, экономичность), технологизация вопрос о формировании модели современного выпускника является особенно актуальным [4]. Первостепенной категорией при этом выступает формирование ключевых и профессиональных компетенций. Под «образовательной компетенцией» будем понимать совокупность взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта

деятельности обучаемого, необходимых для осуществления личностно и социальнозначимой продуктивной деятельности по отношению к объектам реальной действительности.

Формирование ключевых (ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные, информационные, коммуникационные, социально-трудовые) и профессиональных компетенций происходит при реализации проблемно-деятельностного подхода в образовательном пространстве [5]. Деятельностный подход — это методологический базис, на котором основывается целостная система высшего профессионального образования. Деятельность определяется как специфическая форма отношения к окружающему миру и самому себе, проявляющаяся в целенаправленном изменении и преобразовании мира и человеческого сознания (голоссарий). Деятельность как категория включает в себя цель, средства и результат.

Подход к процессу обучения как к основному виду деятельности вызывает вопрос о соотношении получаемых знаний и умений. Знания — есть составная часть умений. Качество усвоения знаний определяется многообразием и характером видов деятельности, в которых знания могут функционировать. Особое внимание в информационно-обучающей среде современного образовательного пространства уделяется таким видам деятельности как формируемая и познавательная. Под формируемой понимается профессиональная деятельность, которая должна быть сформирована у обучаемого, освоена им в процессе обучения. Содержание обучения составляют заданная система действий и те знания, которые обеспечивают усвоение этой системы. В результате анализа формируемой деятельности должны быть решены следующие задачи: постановка и разработка системы целей обучения; разработка и описание структуры формируемой деятельности; определение уровней изучения учебного материала.

Познавательная деятельность включает в себя следующие этапы: *мотивационно-ориентировочный* (подготовка студента к восприятию материала необходимого для усвоения); этап *усвоения знаний* (восприятие и осмысление представленной информации, ее «переработка»); этап отработки умений (применение усвоенных знаний при решении учебных задач); контроль (соответствие цели обучения результату). Реализация деятельностного подхода в информационно-обучающей среде при подготовке бакалавров, магистров повышает эффективность образовательного процесса, что, в свою очередь, обеспечивает расширение мотивационной сферы, более гибкое и прочное усвоение знаний, возможность самостоятельного продвижения в изучаемой области; формирование индивидуально-образовательных траекторий; возможность дифференцированного обучения с сохранением единой структуры теоретических знаний;

переход от «изолированного» изучения студентами системы научных понятий, составляющих содержание учебного предмета, к содержанию обучения в контексте решения практико-ориентированных задач [3]. Практико-ориентированные задачи связаны с поиском решения определенной проблемы. Проблема (проблемная ситуация) в педагогике трактуется как содержащее противоречие и не имеющее однозначного решения соотношение обстоятельств и условий, в которых разворачивается деятельность индивида или группы. Для создания проблемной ситуации преподаватель использует различные способы. На основе обобщения передового опыта М.И. Махмутов выделяет следующие способы создания проблемных ситуаций:

- побуждение обучающихся к теоретическому объяснению явлений и фактов;
- использование учебных и жизненных ситуаций при выполнении практических занятий; реализация практико-ориентированного характера обучения;
- побуждение к анализу фактов и явлений действительности, содержащих противоречия между представлениями и научными понятиями, выдвижение гипотез, формулировка выводов, их опытная проверка.
- мотивация к сравнению, сопоставлению и противопоставлению фактов, явлений, правил, действий, порождающих проблемную ситуацию;
- побуждение обучающихся к предварительному обобщению фактов;
- развитие и расширение междисциплинарных связей.
- варьирование задачи, переформулировка вопроса.

При решении проблемной ситуации выделяют четыре этапа:

1. Мотивационный (студент должен знать, с какой целью решается поставленная задача, каков результат решения и где он может быть применен в последующем);
2. определительный (осознание поставленной проблемы или постановка задачи, выработка алгоритма действий);
3. деятельный (выполнения плана действий, направленных на поиск решения задачи);
4. коррекционный (уточнение и корректировка действий студентов преподавателем).

В информационно-обучающей среде, полагаем, целесообразно выделить два этапа: информационный и рефлексивный. Информационный — предполагает овладение студентами необходимой информацией (поиск), работу с информационными источниками (печатные и электронные носители) для решения поставленной проблемы. Рефлексивный этап направлен на осуществление анализа

постановки, поиска и решения задачи, оценки собственного участия, уровня овладения учебной информацией.

Суммируя вышесказанное, в качестве основных дидактических условий реализации проблемно-деятельностного подхода в высшем профессиональном образовании выделим следующие: развитие междисциплинарных связей, включение в образовательный процесс практико-ориентированных заданий, формирование профессионально-значимых качеств будущего специалиста, повышение уровня самостоятельной активности студентов посредством постановки проблемных ситуаций и поиска их решений.

### **Список литературы:**

1. Воронин А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. Екатеринбург, 2006. 135 с.
2. Кечиев Л. Н., Путилов Г. П., Тумковский С. Р. Информационно-образовательная среда технического вуза [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: [http://www.cnews.ru/reviews/free/edu/it\\_russia/institute.shtml](http://www.cnews.ru/reviews/free/edu/it_russia/institute.shtml)
3. Кечиев Л. Н., Путилов Г. П., Тумковский С. Р. Методы и средства построения образовательного портала технического вуза // Открытое образование, 2002. №2. С. 34—42.
4. Репьев Ю. Г. Интерактивное самообучение: Мн. — М: Логос, 2004. 248 с.
5. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование, 2003. № 2. С. 58—64.

## **ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ**

*Хвалина Елена Александровна*

*доцент ТулГУ, г. Тула*

*E-mail: [hvalina@mail.ru](mailto:hvalina@mail.ru)*

В настоящее время высшее образование России становится интернациональным. Расширяются ставшие традиционными связи со странами Азии, Африки, Латинской Америки и со странами ближнего зарубежья. Получая образование на родном языке, иностранные граждане приезжают в Россию для обучения в вузах с целью получения престижных специальностей, подготовки диссертаций, переподготовки по выбранной специальности.

При работе с иностранными студентами преподаватели вуза сталкиваются с рядом проблем:

- для обучения приезжают учащиеся различного вероисповедования, возраста, говорящие на разных языках;
- различная подготовка иностранцев по специальным предметам физике, химии, математике и др. Некоторые студенты не изучают отдельные предметы в своих странах или изучают на уровне общих представлений о предмете;
- слабая подготовка по русскому языку;
- одновременное изучение достаточно сложных специальных предметов на неродном языке;
- социальная, биологическая и академическая адаптация учащихся.

Решить проблему более быстрой адаптации иностранных граждан в России позволяет их обучение в центре довузовской подготовки, по окончании которого студенты получают сертификат, позволяющий им продолжить образование на первом курсе любого вуза России по выбранной ими специальности.

Несмотря на вышеперечисленные трудности, преподаватель на этапе довузовской подготовки должен организовать учебный процесс, при котором каждый обучаемый сможет реализовать свои возможности.

Существуют различные подходы к проблеме совершенствования обучения. Но, так как получение образования за рубежом у иностранных студентов часто сопровождается стрессом, то основной акцент при обучении желательнее сделать на стимуляции познавательной деятельности за счет управления состоянием, восприятием, мотивацией. Интенсифицировать процессы обучения, возможно используя психофизиологический подход, который позволяет определить потенциальные возможности обучающегося для усвоения учебной информации, границы управления состоянием человека в процессе обучения, а также раскрывает возможности использования неосознаваемой психической активности в учебном процессе.

Современная образовательная ситуация в высшей школе характеризуется многообразием подходов, концепций, технологий, образовательных систем, что требует от педагога-профессионала наличия определенных качеств, помогающих адаптироваться в инновационных изменениях. Преподаватель в современных условиях, при рассмотрении его места с точки зрения педагогической синергетики, не только включен в образовательный процесс, но и находится внутри педагогической системы, где его личность обладает позитивной «Я-концепцией», имеющей личностную энергетику, самостоятельно выбирающей и конструирующей те модели обучения,

которые основываются на гуманистических ценностях. Процесс обучения — это целостная система, которая включает в себя цель обучения, педагогическую деятельность, деятельность студента, результат обучения.

Преподаватель, работающий с иностранными учащимися должен:

- ясно представлять результаты своей работы;
- выбирая методику преподавания в соответствии с обучаемым контингентом, постоянно оценивать свои действия и понимать, сможет ли он достичь желаемого результата;
- если выбранная им методика обучения не приближает его к желаемому результату, то проявить гибкость и изменить свой выбор, несмотря на определенные наработки по выбранной технологии обучения;
- уметь слушать и относиться к точке зрения учащихся и своих коллег с уважением.

В данной работе рассматриваются принципы организации учебного процесса, которые возможно использовать преподавателям для интенсификации процесса обучения на этапе довузовской подготовки иностранных граждан. Эти принципы позволяют качественно улучшать и ускорять процесс усвоения любых знаний и активно развивать творческие способности студентов, достигая истинного мастерства. Рассмотрим некоторые из них:

- Придя на подготовительное отделение, каждый иностранный учащийся уже имеет довольно большой опыт познания окружающего мира, привык к определенным приоритетам. Его субъективная деятельность определяется особенностями менталитета, психологической организацией, личностной адаптацией и пр. Преподаватель должен организовать занятия так, чтобы учащимся разных национальностей и вероисповедания было комфортно друг с другом. При работе с иностранными студентами должна создаваться атмосфера сотрудничества, взаимодействия, защищенности и эмоциональной комфортности, как между учащимися, так и между учащимися и преподавателем.

- Исследователи показывают, что более 70 % всего общения ведется на невербальном уровне. Даже молчание может иметь глубокий смысл. Мысли влияют на физиологию и выражаются невербально. Необходимо чтобы вербальные и невербальные сигналы в максимальной степени соответствовали друг другу.

Педагог для иностранного учащегося — это и преподаватель и воспитатель. Он общается со студентами, как в формальной, так и в неформальной обстановке. Культурологическая компетентность

преподавателя позволяет отвечать на любые вопросы, разрешать различные ситуации и т.п. Педагогу при общении необходимо улавливать реакцию собеседников и вовремя корректировать свое поведение и поведение учащихся, стараться, чтобы участники общения были открыты и толерантны друг к другу.

- В Россию приезжают иностранные учащиеся с различной подготовкой по естественнонаучным и специальным дисциплинам. Кроме того, отношение к учебе у учащихся то же различные. Преподаватель должен проводить большую индивидуальную работу с иностранными студентами, как учебную, так и воспитательную, с целью повышения мотивации и заинтересованности в учебном процессе; понимать национальные особенности личности учащихся, временные психические состояния студентов; улавливать изменения во внутреннем состоянии.

- Основа педагогической деятельности — это правильный выбор технологий обучения. В настоящее время существует большое количество дидактических систем обучения, которые могут применяться в высшей школе. Преподаватель не должен бояться выбирать, заменять, предлагать свои технологии, т.е. находиться в постоянном поиске и быть творцом.

- Изучение дисциплин на русском языке вызывает у большинства студентов страх сказать неправильно нужное слово из-за боязни быть хуже других. Многие учащиеся произносят только тебе слова, которые они могут сказать правильно. Преподаватель должен помочь иностранным гражданам воспринимать неудачу как сигнал обратной связи и использовать его для обучения.

В работе рассмотрены только некоторые принципы организации учебного процесса, но и они помогают преподавателю добиться высокого результата в профессиональной деятельности, пробудить и развить творческое начало у иностранных студентов; владеть методическими и самообразовательными умениями и навыками; общаться на вербальном и невербальном уровне с широким кругом людей; понять, что каждый учащийся располагает ресурсами, необходимыми для того, чтобы успешно закончить подготовительное отделение.

Тулский государственный университет (ТулГУ) — это один из престижных вузов России, где обучаются иностранные граждане. Обучение за рубежом начинается для иностранных граждан с периода адаптационных процессов. Эффективность учебного процесса во многом зависит от уровня адаптированности личности учащегося.

С момента прибытия иностранных граждан на учебу, в ТулГУ создана мирная и доброжелательная обстановка, позволяющая



подготовить высококвалифицированных специалистов. Прибывшие кандидаты на обучение проходят медицинское обследование; знакомятся с правилами проживания и передвижения по территории России, законами Российской Федерации; встречаются с работниками ОВИРа, управления внутренних дел; знакомятся с речевым этикетом, культурой, традициями и обычаями нашей страны.

Особое место в смягчении адаптационных процессов для иностранных учащихся в центре довузовской подготовки иностранных граждан (ЦДПИГ) отводится преподавателям. Они создают благоприятный психологический климат в учебной группе, отношения сотрудничества между будущими специалистами разных национальностей. Именно на подготовительном отделении преподаватель и воспитатель — это единое целое.

В ЦДПИГ ТулГУ большое внимание уделяется внеаудиторным мероприятиям. Они включают в себя разнообразные формы работы: внеаудиторная учебная работа, культурно-массовая и спортивная работа. В университете внеаудиторная учебная работа — это олимпиады, викторины, доклады, рефераты, подготовка работ на конкурс и статей к печати. В течение всего периода обучения на подготовительном отделении иностранные студенты посещают музеи города, совершают экскурсии по городу и по городам России.

Иностранные студенты не только знакомятся с жизнью в России, но сами знакомят россиян со своей самобытной культурой. На фестивале иностранных студентов центрального региона России можно увидеть зажигательные танцы, услышать душевные песни стран мира, покушать блюда национальной кухни. Команда КВН факультета иностранных студентов «Понаехали» одна из колоритных, веселых и остроумных среди команд университета.

Иностранные учащиеся подготовительного отделения оформляют стенгазеты и фотомонтажи, в которых отражается их жизнь в ЦДПИГ, активно участвуют в спортивных мероприятиях города, вуза и ЦДПИГ. Особенно интересно проходит турнир факультета и матчевые встречи со студентами других вузов по футболу.

Атмосфера доброжелательного отношения к студентам, взаимопонимание между учащимися и педагогическим коллективом ЦДПИГ ТулГУ не только сокращают сроки адаптации к условиям жизни в России, но и повышают заинтересованность иностранных студентов в получении выбранной специальности, развивают их творческую активность.

## НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ВНЕДРЕНИЯ СТАНДАРТОВ ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ В ВУЗЕ

*Шаповалова Марина Сергеевна*

*канд. пед. наук, ст. преподаватель, РГГУ, г. Москва  
E-mail: [mshapovalova84@gmail.com](mailto:mshapovalova84@gmail.com)*

В настоящее время все большее внимание уделяется подготовке конкурентоспособного специалиста, способного работать в рамках существующих социально-экономических условиях и удовлетворяющего требованиям работодателя.

Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года одними из своих приоритетных задач определяет: обеспечение нового уровня качества подготовки специалистов, формирование гибкой системы подготовки кадров, которая удовлетворяет современные потребности общества в специалистах различных направлений с быстрой адаптацией к изменяющимся условиям профессиональной деятельности, то есть способностью молодых специалистов к расширению и пополнению знаний [2].

Нельзя не отметить еще одну тенденцию: абитуриенты, поступавшие в 2010 году, когда был осуществлен последний набор «специалистов» выбирали специалитет, мотивируя свое поступление тем, что они знают что это такое, а «бакалавриат» — это нечто новое и непонятное и имеет более короткий срок обучения. В 2011 году для многих абитуриентов оказались неподготовлены к тому, что в настоящий момент действуют новые стандарты третьего поколения, в которых есть только направление подготовки — бакалавриат.

Также возникнет очень непростая ситуация с поиском рабочих мест в 2015 году, поскольку произойдет выпуск студентов, поступивших вузы в 2010 году на специалитет, и в 2011 — на бакалавриат. Каких именно выпускников будут предпочитать работодатели — покажет время.

Реализацию Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года призван обеспечить комплекс государственных образовательных стандартов третьего поколения по различным направлениям подготовки молодых специалистов. Для более детального рассмотрения возьмем стандарт третьего поколения по направлению «Менеджмент» (бакалавриат) [2]. В стандарте выделяют отдельные профили, соответствующие направлениям подготовки и образовательным программам высшего профессионального образования в рамках стандарта второго

поколения для бакалавров и специалистов. Данный список был разработан учебно-методическим объединением вузов в области менеджмента и Федеральным Институтом Развития Образования. Необходимо обратить внимание на тот факт, что стандарт как по направлению «Менеджмент» (бакалавриат), так и стандарты по отдельным профилям утверждаются при участии работодателей.

Рассматривая непосредственно стандарт третьего поколения, необходимо отметить, что все дисциплины разделены на базовые и вариативные. В новом стандарте отсутствует количество часов, отводимых на отдельную дисциплину, а указано общее количество часов, отводимых на блок дисциплин. То есть количество часов, отводимых на отдельную дисциплину, определяется учебным планом конкретного вуза. Выбор дисциплин вариативной части целиком и полностью зависит от профиля направления подготовки, а количество часов, отводимых на дисциплину вариативной части также определяется учебным планом вуза.

Необходимо отметить и еще одно новшество стандарта третьего поколения — введение компетенций общих и профессиональных. Именно работа с компетенциями и составила основную трудность при разработке учебно-методических комплексов и рабочих учебных планов специальности.

Рассмотрим что же такое компетенция. Закон РФ «Об образовании», Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» [1], так трактует данное понятие: «*компетенция*» — способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области. Данное понятие является более глобальным, нежели «знания», «умения» и «навыки». Оно имеет, прежде всего, профессиональную и личностную составляющую. Формулировка ряда профессиональных компетенций остается за вузом. То, есть это позволяет делать собственно образовательную программу более гибкой, учитывающей региональные, вузовские особенности и требования работодателя, которые отразятся на подготовке специалиста в области менеджмента.

На практике возникает вопрос: необходимо ли выделять отдельные составляющие компетенций (знаниевую, личностную, профессиональную). На наш взгляд, такое деление не целесообразно, поскольку зачастую сводится к выявлению структуры, напоминающей концепцию знаний, умений и навыков, и потерю профессиональной составляющей.

Результаты образования являются составляющими нескольких общих и профессиональных компетенций, овладение которыми предусматривается в результате данного курса. Они представлены в

аннотациях учебно-методических комплексов для отдельных дисциплин и показывают, что студент в процессе изучения конкретной дисциплины будет знать, уметь и чем владеть.

Компетентная структура стандарта заставляет задуматься о модульном подходе к образованию.

Рассмотрим сущность и структуру отдельных модулей. Модуль — часть образовательной программы или часть учебной дисциплины, имеющая определенную логическую завершенность по отношению к установленным целям и результатам обучения, воспитания [1]. Базируясь на Федеральной образовательной программе развития высшего профессионального образования [2], мы имеем возможность использования модульной технологии обучения в образовательных учреждениях высшего профессионального образования, выделяя, в частности, модуль общеобразовательных дисциплин. В образовательной программе модуль рассматривается как пакет учебного материала, охватывающего одну концептуальную единицу. В качестве такой концептуальной единицы выбран весь процесс обучения по специальности соответствующего профиля. Модуль включает в себя набор дисциплин общеобразовательного цикла и количество учебных часов в учебном модуле, при этом количество часов варьируется в соответствии с базовыми образовательными программами конкретного учебного заведения. Модуль рассматривается как организационно-методическая междисциплинарная структура учебного материала, представляющая набор тем из разных учебных дисциплин, необходимых в рамках одной специальности.

В рамках одной дисциплины учебный модуль может включать в себя одну или несколько тем или разделов, но в этом случае для модулей должно предъявляться единое требование — каждый модуль (дисциплинарный или тематический) должен обязательно заканчиваться контролем для тематического — текущим, а для дисциплинарного — промежуточным.

Использование модульной технологии при обучении профильной части профессионального образования предполагает создание модулей, временной интервал которых совпадает с учебным периодом (например, с длительностью учебного семестра).

Остаются нерешенными несколько вопросов: Как соотносятся компетенции и тематические модули? Каким образом учебному заведению формулировать собственные компетенции? Какие дисциплины или группы дисциплин включать в модульные программы? Как поступить с общеобразовательными дисциплинами, если вуз заинтересован в профилизации образовательной программы с первого курса обучения?

В рамках эксперимента по созданию образовательных программ методисты РГГУ в первую очередь рассматривали соответствие компетенциям той или иной дисциплины и в зависимости от количества дисциплин, соответствующего компетенциям и профильной направленности дисциплины выделялось различное количество зачетных единиц и соответственно — академических часов. Так, например, для профиля «Информационный менеджмент» направления подготовки «Менеджмент» для базовой дисциплины «Статистика» отводится 5 зачетных единиц (образовательных кредитов) или 180 часов, а для всего блока исторических дисциплин — 8 кредитов или 288 часов. Для профессиональных дисциплин базовой части, таких как «Стратегический менеджмент» отводится 8 кредитов или 288 часов. Это показывает, что сокращается количество часов, отводимых на общеобразовательные дисциплины и начинается ранняя профилизация, поскольку для подготовки бакалавра отводится 4 года, а не 5 лет как требовалось для подготовки специалиста. Необходимо отметить, что достаточно большое внимание отводится профильным дисциплинам информационного цикла, это, на наш взгляд, позволит в будущем позволит подготовить конкурентоспособного специалиста, использующего информационные технологии в своей деятельности. С другой стороны, появляется следующая тенденция: сокращается количество часов, отводимых на общеобразовательные дисциплины, такие как «Информатика», «Концепции современного естествознания» и т. д. Это связано с тем, что традиционно содержание этих дисциплин соответствовало программе общеобразовательной школы. В связи этим необходимо изменить содержательное наполнение программ общеобразовательных дисциплин, связав их с профессиональными компетенциями будущих молодых специалистов. И в первую очередь такому преобразованию пожелает модульное обучение.

Такой подход позволит избежать оттока профессорско-преподавательского состава и позволит оптимизировать учебную нагрузку на кафедрах, занимающихся преподаванием общеобразовательных дисциплин.

### **Список литературы:**

1. Закон РФ «Об образовании». М.: Астрель АСТ: Профиздат, 2005. 64 с.
2. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 г. (проект основных положений концепции) [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: [http://www.intelros.ru/subject/ross\\_rasput/2026-koncepcija-dolgosrochnogo-socialno.html](http://www.intelros.ru/subject/ross_rasput/2026-koncepcija-dolgosrochnogo-socialno.html)

## 1.6. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

### ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ

*Алборова Залина Олеговна*

*преподаватель английского языка ГБОУ ВПО СОГМА  
инздравоохранения России, г. Владикавказ*

*E-mail: [z.alborova1980@mail.ru](mailto:z.alborova1980@mail.ru)*

Проблема профессионального становления является ключевым аспектом понимания места и роли студенчества в условиях модернизации российского общества. В отечественной литературе, посвященной проблемам высшей школы, термин «профессиональное становление» используется достаточно широко. Сущность категории «профессиональное становление» может быть выявлена в сопоставлении ее с категориями «развитие» и «формирование». Развитие определяется как объективный процесс внутреннего последовательного количественного и качественного изменения. Развитие — закономерное, направленное качественное изменение материальных и идеальных объектов. Одновременное наличие этих свойств отличает развитие от других изменений. Становление является отправным пунктом всего последующего развития, начальной точкой возникновения, порождения вещей и явлений. В отличие от формирования становление — это процесс, не имеющий заданного конечного результата.

Постоянная незавершенность, а, следовательно, нескончаемость процесса становления — характерная черта психологической организации личности студента и одно из обязательных условий ее способности к безграничному развитию.

Развитие студента в университетском сообществе происходит путем качественных изменений, ведущих к новому уровню целостности, то есть превращение студента в квалифицированного специалиста. Развитие предполагает изменение сущностных сил студента, преобразование сложившихся установок, ориентаций, мотивов поведения под влиянием изменяющихся общественных отношений. Развитие студента осуществляется через выявление профессиональной направленности его деятельности. Профессиональная направленность студента является результатом противоречивого единства социализации, то есть усвоения

социального опыта и культуры, и индивидуализации (развитие интеллекта, воли и творческих способностей). В ходе развития происходит становление студента как квалифицированного специалиста. В результате профессионального становления возникает новая социальная целостность. Эта целостность заключается в двух сущностных моментах. Во-первых, в подчинении всех элементов деятельности студента профессиональной направленности. Во-вторых, университетское сообщество обеспечивает непрерывность, преемственность всех периодов профессионального становления студентов.

Критерием профессионального развития студента выступает объективная ценность реализации его личностных качеств в профессиональной деятельности. Основная предпосылка профессионального развития — профессиональная направленность. Она выражается в социальных установках и ценностных ориентациях студентов [3, с. 1].

Началом активного профессионального становления является *принятие* личностью профессии как жизненной задачи, ее лично — смысловое «встраивание» в общий жизненный план. Содержание этого процесса весьма детально раскрыто В. Д. Шадриковым. Он пишет: «Первоначальным этапом освоения деятельности является ее принятие... Решение этого вопроса будет определяться тем, насколько представления человека о профессии будут соответствовать его потребностям. Человек, выбирая профессию, как бы «проецирует» свою мотивационную структуру на структуру факторов, связанных с профессиональной деятельностью, через которые возможно удовлетворение потребностей. Чем богаче потребности человека, тем более высокие требования он предъявляет к деятельности, но одновременно он может получить и большее удовлетворение от труда» [5, с. 34].

Большой вклад в осознание психологических проблем профессионального становления и развития личности врача внесли работы Б. А. Ясько, в которых она изложила концепцию профессионально-личностного развития врача как субъекта деятельности. Центральным её положением является создание условий в непрерывном процессе профессионализации личности специалиста. Профессионалы являются важнейшей составляющей общества. Несмотря на это, нельзя сказать, что вопросы *становления* людей в качестве субъектов продуктивной деятельности, в качестве личностей изучаются в науке широким фронтом и досконально известны. Но надо ведь знать и о путях, которыми люди приходят к профессионализму,

знать не только о внешних, но и о внутренних, в частности, психологических условиях достижения славных результатов.

Включение субъекта медицинского труда в процесс непрерывного профессионального развития требует существенно более высокого уровня личностной активности по сравнению с рядом других образовательных направлений. В качестве способствующих этому фактору обстоятельств, Б. А. Ясько выделяет следующие критерии:

1. *Перманентность выбора (оптации)*, обеспечивающего последовательное движение развивающейся личности по ступеням профессионального развития. Каждый такой переход является функцией личностного выбора развивающегося профессионала, связанного с принятием им конкретного решения, определяющего дальнейшую направленность и «темп» профессионального становления.

2. *Существенное расширение возможностей выбора в содержательном плане.* Разноуровневый принцип построения образовательного пространства закономерно предполагает увеличение количества альтернатив, принимаемых будущим (и в ряде случаев — действующим) специалистом решений как относительно оптимального для него в данный момент уровня профессиональной подготовки, так и его содержательной направленности (конкретной специальности, специализации).

3. *Расширение «сфер» и «предметов» профессиональной врачебной деятельности.* Определяющими факторами здесь являются: технический прогресс и появление качественно нового лечебно-диагностического потенциала в структуре трудового поста врача, с одной стороны, и реформационные процессы, происходящие в российском здравоохранении — с другой. Неизмеримо возросло значение технических, так называемых «объективных» средств диагностики и лечения. Профессионализм врача требует владения компьютерными технологиями. Революционный характер имеют и преобразования в методах диагностики и лечения многих общих, хирургических, онкологических, стоматологических заболеваний. Иначе говоря, одним из нормативных требований к специалисту является наличие у него *готовности к осуществлению сверхнормативной личностной активности в границах «поля» своей профессиональной деятельности.*

4. *Высокий уровень персональной и коллегиальной ответственности* за принимаемые решения и результаты действий, имеющий как нормативно фиксированный, так и этический характер.



5. *Инициативность* как профессионально — личностный фактор достижения успешности в определении целей, задач профессиональной деятельности, планирования и достижения позитивных результатов.

6. *Необходимость формирования разносторонней психологической готовности к профессиональной деятельности*, которая является значимым своеобразным «фоном» как процесса непрерывного, разноуровневого профессионального образования, так и непосредственно труда врача. По сути, здесь мы говорим о процессе формирования и развития *психологической компетентности*, которая определяет специфику осознанной регуляции деятельности субъекта, она входит в число значимых факторов, обуславливающих достижение врачом уровней «мастера» и «авторитета», состояния профессионально — личностной адаптации [8, с. 104—106].

Студент, оказавшись в университетском сообществе, формируется в профессиональном плане. Профессиональное становление представляет собой целостную систему социальных свойств, позволяющую общественной жизни человека функционировать не только в коллективной, но и индивидуальной форме. Под становлением обычно понимают совокупность приемов и способов социального воздействия на индивида, имеющих целью создать у него систему определенных отношений, ценностных ориентаций, убеждений, воспитать *профессионально значимые качества*. Прогнозируя себя в будущее, студент сам себя формирует [3, с. 1].

Термин «профессионально значимые качества» трактуется в научной литературе неоднозначно. Поскольку успешность деятельности специалиста определяется не только уровнем профессиональных знаний, умений и навыков, но и степенью сформированности профессионально личностных качеств специалиста, ими называются те качества личности, которые «призваны обеспечить ее успешный трудовой старт и высокие производственные показатели».

В. Д. Шадриков называет «индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее освоения», профессионально важными качествами, включая в них и способности человека [6, с. 66]. Деятельность понимается им в широком смысле — деятельность инженера, рабочих, учебная деятельность студента, воспитательная и обучающая деятельность педагога и т. д. С. Я. Батышев, выделяя в «лестнице» становления личности ступень профессиональной компетентности, связывает ее с формированием таких «профессионально значимых для личности и общества качеств, которые позволяют человеку наиболее полно реализовать себя в конкретных видах трудовой деятельности» [1, с. 33].

Становление будущего специалиста включает в себя развитие его как личности. В системе образования впервые на первое место ставятся интересы личности: в Законе «Об образовании» провозглашаются «гуманистический характер образования, приоритет ... свободного развития человека» [2]. Поэтому качество должно быть и лично значимым. Это означает, по нашему мнению, понимание личностью того, что оно должно оказывать влияние на возможность наиболее полной самореализации в жизни и на эффективность основной деятельности человека. Для студента — будущего специалиста — основной деятельностью является его учеба, которая рассматривается им как средство приобретения специальности. Значит, профессионально значимые качества должны оказывать влияние на успешность его учебной деятельности. В учебной деятельности студент приобретает и укрепляет такие качества, которые помогут ему стать специалистом высокого класса и, следовательно, достичь высокого уровня самореализации в жизни. Поэтому вторым критерием профессиональной значимости определенного качества личности будущего специалиста мы считаем его влияние на успешность учебной деятельности и на возможность наиболее полной реализации себя как личности.

Так как успешность учебной деятельности обуславливает в будущем эффективность его профессиональной деятельности, то личностная значимость для студента определенного качества означает осознание его потенциального влияния на успешность будущей профессиональной деятельности. Итак, третьим критерием профессиональной значимости качества для студента мы называем влияние данного качества на успешность будущей профессиональной деятельности [7, с. 43].

Таким образом, под профессионально значимыми качествами студента как будущего специалиста мы понимаем такие качества, которые предъявляются современным обществом к специалистам данной профессии, влияют на успешность учебной деятельности студента, дают ему возможность наиболее полно реализовать себя и развитие которых обеспечивает в дальнейшем высокое качество его профессиональной деятельности.

### **Список литературы**

1. Батышев С. Я. Профессиональная педагогика. — М.: Профессиональное образование, 1997. — 512 с.
2. Закон «Об образовании» // «Первое сентября». № 29. 14 марта. 1996.

3. Зарубин В. Г., Савин И. В., Тумалев В. В. Профессиональное становление современного студенчества // Россия на пути выхода из экономического кризиса. 2010. [электронный ресурс] — Режим доступа. — [www.ibl.ru/konf/130510/93.html](http://www.ibl.ru/konf/130510/93.html)
4. Каганов А. Б. Рождение специалиста: профессиональное становление студента. — Минск: Изд-во БГУ, 1983. — 111 с.
5. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. — М.: Наука, 1982.
6. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека: Уч. пособие. — М.: Логос, 1998. — 320 с.
7. Шушерина О. А. Ответственность как профессионально значимое качество будущего специалиста // Вопросы психологии. 1992. — № 4.
8. Ясько Б. А. Психология личности и труда врача: Курс лекций. — Ростов-н/Д: Феникс, 2005.

## **ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ПО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ**

***Бастрикова Валентина Викторовна***

*аспирант кафедры педагогики БИ СГУ имени Н.Г. Чернышевского,  
г. Балашов*

*E-mail: [bastrikowa2011@yandex.ru](mailto:bastrikowa2011@yandex.ru)*

Каждый год сотни тысяч юношей и девушек, завершивших школьное обучение, начинают искать применение своим силам и способностям «во взрослой жизни». При этом, как свидетельствует статистика, большая часть молодых людей сталкивается с серьезными проблемами, связанными с выбором профессии, профиля дальнейшего образования, последующим трудоустройством и т. д. Причины не только в «закрытости» рынка труда для молодых и неопытных, но и в том, что подавляющая часть старшеклассников имеют весьма приблизительные представления о современном рынке труда, существующих профессиях, оказываются не в состоянии соотнести предъявляемые той или иной сферой профессиональной деятельности требования со своей индивидуальностью [3, с. 24].

Переход к рынку труда не только внес коррективы, но и существенно изменил подходы к разработке теории и практики профессионального самоопределения молодежи. Дело в том, что в

условиях жесткого рынка не все работники будут иметь постоянно оплачиваемую работу на протяжении всей трудовой жизни, тем более связанную с одной и той же профессией, профессиональностью. В связи с этим каждому специалисту необходим не только постоянно совершенствоваться в профессии, но и быть готовым к изменению вида профессиональной деятельности, проявлять экономическую активность, уметь самореализовываться в иной плоскости общественных работ, выполнять функции «свободного посетителя» социальных услуг [7, с. 67].

Вместе с тем в силу ряда объективных и субъективных причин современная молодежь оказалась недостаточно подготовленной к новым требованиям политической, социально – экономической и кадровой ситуации. Серьезному искажению подверглась система представлений о престижности образования, произошла переоценка нравственных ценностей, снизилась культура труда и т. д. Прежде чем оказывать социальному педагогу помощь в профессиональном и личностном самоопределении, необходимо изучить характерные особенности личности самих учащихся: ценностные ориентации, интересы, потребности, склонности, способности, профессиональные намерения, мотивы выбора профессии, черты характера, темперамент, состояние здоровья [10, с. 32].

Изучив характерные особенности личности учащихся, социальный педагог разрабатывает и применяет на практике соответствующие специальные формы и методы работы для помощи в профессиональном и личностном самоопределении учащихся, что позволяет достигнуть высоких результатов в формировании не только их профессиональной позиции, но определить их жизненный путь. В современном обществе актуально и остро встает проблема конкретной психологической помощи в профессиональном самоопределении, профессиональной ориентации школьников. Задача педагога-психолога в этой ситуации состоит в том, чтобы на основе диагностики личностных возможностей, помочь школьнику в совершении профессионального выбора, или обеспечить предпосылки к совершению этого выбора в будущем [4, с. 32].

Социальный педагог рассматривается как посредник между подростком и миром профессий и работает в тесной связи с другими специалистами. Профориентационная работа проводится поэтапно, в тесной связи социального педагога со школьным психологом [2, с. 44]. На первом этапе профориентационной работы психолог проводит комплексное диагностическое обследование с помощью специальных методик, позволяющих определить:

- ценностные ориентации и установки;
- ближайшие и перспективные жизненные планы и профессиональные намерения;
- уровень сформированности представлений о профессии;
- уровень развития самооценки;
- способности, склонности и интересы;
- уровень развития профессиональной мотивации;
- личностные особенности;
- реальные жизненные условия (семейные отношения, здоровье, материальное обеспечение и пр.) [1, с. 15].

Информации, полученной в результате такого комплексного обследования, как правило, бывает достаточно, чтобы определить специфику психологических проблем данного индивида. Диагностика ценностных ориентаций дает возможность получить представление о проблемах подростка, сопоставляя ценности между собой и с реальными условиями, в которых эти ценности могут находить, или не находить свое утверждение [13, с. 6]. Такое сопоставление возможно с помощью методик, позволяющих ранжировать ценности или сравнивать представление о своих ценностях с реальным поведением. Выявление ценностей позволяет определить сферу, в которой человек готов нести полную ответственность за себя и за свои действия в решении своих проблем. Дальнейшие шаги в диагностике психологических проблем профессионального самоопределения личности связаны с умением выделить те вопросы для обсуждения, которые помогут подростку лучше уяснить себе, что от него требуется, чтобы адаптироваться в современном обществе [9, с. 26].

На втором этапе профориентационной работы включается социальный педагог, который, используя результаты комплексной психодиагностики, обеспечивает условия, стимулирующие рост человека, в результате чего учащийся сам мог бы взять на себя ответственность за тот или иной профессиональный выбор. Осознать свой выбор помогает психологическое консультирование. Оно стимулирует развитие личности, очерчивает зону возможных действий для разрешения проблем, высвечивает сильные и слабые стороны индивидуальности, намечает реальные шаги к успеху. Важнейшим моментом профессионального консультирования является поиск индивидуального воздействия, адекватного конкретной психологической проблеме каждого человека [14, с. 77].

Важным методом профориентации является беседа. Представление человека о себе необходимо увязать с представлениями о выбираемой профессии, поэтому вся беседа строится на выявлении

этих представлений и их сопоставлении. Можно попросить консультируемого описать какие, по его мнению, виды работ приходится выполнять в данной профессии и какие для этого необходимы знания, умения и навыки [12, с. 89]. В беседе необходимо определить, по каким причинам консультируемый выбирает ту или иную профессию, кто одобряет и кто осуждает его выбор, почему, и какие доводы при этом кажутся ему убедительными. Хорошо использовать конкретные жизненные примеры.

В некоторых случаях подростку бывает недостаточно профессиональной консультации для решения его проблемы и требуется специальная психокоррекционная работа [11, с. 10]. Особенно эффективными, как показывает опыт, методами психокоррекционной работы со старшеклассниками, имеющими трудности в профессиональном самоопределении, являются групповые методы активного обучения и, в частности, социально-психологические тренинги. Таким образом, социальный педагог во взаимодействии с педагогом-психологом играют одну из основных ролей в профессиональной ориентации школьников; они «сопровождают» учащихся на протяжении всех лет обучения, поднимаясь вместе с ними по ступеням знаний; благодаря принципам и методам работы с учащимися по профессиональной ориентации, а так же взаимодействию и сотрудничеству с другими специалистами, социальный педагог и педагог-психолог изучают, помогают, дают необходимые рекомендации всем учащимся, которые столкнулись с проблемой профессионального самоопределения; проводят профилактическую работу в рамках профессиональной ориентации школьников; проводят работу с учащимися младшего и среднего звена школы с целью мониторинга развития личностных качеств и познавательных процессов учащихся; организуют среду, в которой ребята благополучно социализируются, реализуя себя как полноценную, успешную личность; ошибочный выбор молодежью профессии связан в основном с незнанием школьников о сути профессии, ее требованиях, способах получения и степени востребованности специалистов в той или иной области [8, с. 44]. Поэтому работа социального педагога по профессиональной ориентации старшеклассников должна быть направлена не только на выявление личностных характеристик, соответствующих той или иной сфере профессиональной деятельности, но и на полное информирование учащихся о выбранной ими профессии и способах ее получения, но и на помощь в выборе профессии и образовательного учреждения, обучающего данной профессии [5, с. 21].

В настоящее время существуют некоторые теоретические и нормативно-правовые основы профориентации, предпринимаются некоторые практические шаги. Однако сегодня вопросы профориентации рассматриваются преимущественно со стороны психологической науки. Для работы социального педагога по профориентации старшеклассников пока нет прочной методической и нормативно-правовой основы [6, с. 29]. Сущность социально-педагогической деятельности заключается в том, что она является способом оптимизации процесса социализации на основе совершенствования субъекта социализации и гуманизации среды, при этом конкретное содержание определяется рядом параметров: объектом, на который она направлена, сферой приложения и социальными функциями.

### **Список литературы:**

1. Аргайл М. В. Психология счастья. М.: Прогресс, 1990. — 336 с.
2. Аскольдов А. С. Философия и мировоззрение — Изд. МГУ, 1990. — 398 с.
3. Бердяев Н. А. Самопознание: Опыт философской автобиографии. М.: Мысль, 1990. — 220 с.
4. Бернс Р. Развитие Я – концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986. — 420 с.
5. Васильев Ю. К. Политехническое образование, трудовое воспитание и профориентация школьников. М.: Знание РСФСР, 1976. — 48 с.
6. Головаха Е. И., Кронник А. А. Психологическое время личности. Киев: Наукова думка, 1984. — 208 с.
7. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. Киев: Наукова думка, 1988. — 144 с.
8. Голомшток А. Е. Выбор профессии и воспитание личности школьников. М.: Педагогика, 1979. — 158 с.
9. Климов Е. А. Введение в психологию труда. М.: Издательство МГУ, 1988. — 199 с.
10. Климов Е. А. Психолого-педагогические проблемы профессиональной консультации. М.: Знание, сер. «Педаг. и психол.», 1986. — 95 с.
11. Климов Е. А. Психолого-педагогические консультации. М.: Знание, сер. «Педагогика и Психология», 1983. — 134 с.
12. Климов Е. А. Развивающийся человек в мире профессий. Обинск: Изд-во «Принтер», 1993. — 57 с.
13. Климов Е. А. Как выбирать профессию. М.: Просвещение, 1990. — 159 с.
14. Коган Л. Н. Человек и его судьба. М.: Мысль. 1988. — 283 с.

## РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТА РЕБЕНКА

**Фаткуллина Илюза Раисовна**

*воспитатель высшей квалификационной категории,  
МДОУ «Детский сад № 68 общеразвивающего вида», г. Уфа  
E-mail: [my\\_sunshine1@mail.ru](mailto:my_sunshine1@mail.ru)*

Изучение данного вопроса связано с именем швейцарского философа Жана Пиаже. Начиная с 20-х гг. XX в. он в течение 50 лет занимался теоретическими и практическими вопросами детского интеллекта.

Рассмотрим факты, установленные Пиаже. Важнейшие из них: открытие эгоцентрического характера детской речи, качественных особенностей детской логики, своеобразных по своему содержанию представлений ребенка о мире.

Эгоцентризм — это центральная особенность мышления, скрытая умственная позиция. Своеобразие детской логики, детской речи, детских представлений о мире — лишь следствие этой эгоцентрической умственной позиции [3, с. 92].

В исследованиях детских представлений о мире и физической причинности Пиаже показал, что ребенок на определенной ступени развития в большинстве случаев рассматривает предметы такими, какими он их непосредственно воспринимает, то есть он не видит вещи в их внутренних отношениях. Ребенок считает, например, что луна следует за ним во время его прогулок, останавливается, когда он останавливается, бежит за ним, когда он убегает.

Пиаже назвал это явление «реализмом». Именно такой реализм и мешает ребенку рассматривать вещи независимо от субъекта, в их внутренней взаимосвязи. Свое мгновенное восприятие ребенок считает абсолютно истинным. Это происходит потому, что дети не отделяют своего «Я» от окружающего мира, от вещей.

Дети до определенного возраста не умеют различать субъективный и внешний мир. Ребенок начинает с того, что отождествляет свои представления с вещами объективного мира, и лишь постепенно приходит к различению их друг от друга. Эту закономерность, согласно Пиаже, можно применить как к содержанию понятий, так и к самым простым образам восприятия.

Реализм бывает двух типов: интеллектуальный и моральный. Например, ребенок уверен, что ветви дерева делают ветер. Это реализм интеллектуальный. Моральный реализм выражается в том, что ребенок не учитывает в оценке поступка внутреннее намерение и



судит о поступке только по внешнему эффекту, по материальному результату [4, с. 34].

Сначала, на ранних ступенях развития, каждое представление о мире для ребенка истинно, для него мысль и вещь почти не различаются. У ребенка знаки начинают свое существование, будучи первоначально частью вещей. Постепенно, благодаря деятельности интеллекта, они отделяются от них. Тогда он начинает рассматривать свое представление о вещах как относительное для данной точки зрения.

Пиаже показал, что на ранних стадиях интеллектуального развития объекты представляются для ребенка тяжелыми или легкими, согласно непосредственному восприятию: большие вещи ребенок считает всегда тяжелыми, маленькие — всегда легкими. Для ребенка эти и многие другие представления абсолютны, пока непосредственное восприятие кажется единственно возможным.

Отсутствие понимания принципа сохранения количества вещества при изменении формы предмета еще раз подтверждает, что ребенок сначала может рассуждать лишь на основе «абсолютных» представлений. Для него два равных по весу шарика из пластилина перестают быть равными, как только один из них принимает другую форму, например, чашки. Уже в ранних работах этот феномен Пиаже рассматривал как общую черту детской логики.

Мысль ребенка развивается еще в одном направлении — от реализма к релятивизму. Вначале дети верят в существование абсолютных субстанций и абсолютных качеств. Позднее они открывают, что явления связаны между собой и что наши оценки относительны. Мир независимых и спонтанных субстанций уступает место миру отношений.

Независимо от среды, коэффициент вербального эгоцентризма уменьшается с возрастом. В три года он достигает наибольшей величины: 75 % от всей спонтанной речи. От трех до шести лет эгоцентрическая речь постепенно убывает, а после семи лет, по мнению Пиаже, она исчезает.

Исходя из теории Ж. Пиаже, Джером Брунер пересмотрел некоторые из его представлений об интеллектуальном развитии. Развитие складывается не просто из ряда стадий, оно предполагает последовательное овладение ребенком тремя сферами представлений — действием, образом и символом (словом). Это в то же время и способы познания окружающего мира. Сначала ребенок познает мир благодаря своим привычным действиям. Затем мир представляется ему еще и в образах, относительно свободных от действий. Постепенно появляется еще один новый путь — перевод действий и образов в языковые средства.

Первая возникающая у ребенка сфера представлений — действие. Знание о предмете ребенок получает благодаря привычным, повторяющимся действиям с ним. Причем в его представлении предмет и действие слиты, предмет для ребенка становится как бы продолжением действия.

Первоначально действия неразрывно связаны с восприятием, затем эти две сферы дифференцируются, отделяются друг от друга. В переходный период ребенок устанавливает соответствие между пространственным миром образов и миром последовательных действий и позже освобождает образные представления из-под контроля со стороны действия. Возникает мир, в котором предметы не зависят от предпринимаемых с ними действий. Между 1 и 2 годами ребенок ищет предметы, спрятанные под покрывалом, и поднимает другие покрывала, стремясь увидеть, куда переместился предмет после того, как его спрятали.

Вторая сфера представлений, которой овладевает ребенок, — образ. В раннем детстве восприятие зависит от мельчайших деталей, от эгоцентрической позиции ребенка, его действий, его потребностей и аффектов, которые могут приводить к искажениям. Ребенок оказывается во власти новизны окружающей среды и яркости зрительных представлений, он сосредоточен на внешней, видимой стороне вещей.

Символ для ребенка — это главным образом слово. Символические представления сначала развиваются на образной основе. Словарный запас ребенка включает круг узких наглядно представляемых категорий и лишь постепенно увеличивается, охватывая все более широкие «непредставимые» понятия. Речь, которую осваивает ребенок, перестраивает его непосредственный опыт. Благодаря символическим процессам дети начинают видеть мир по-другому.

Большое значение для развития интеллекта Дж. Брунер придавал культуре общества, в котором растет ребенок, общественному опыту, усваиваемому ребенком в процессе обучения. Ход умственного развития представляет собой не просто «часовой механизм» последовательности спонтанно разворачивающихся событий, он определяется также и различными влияниями среды, особенно дошкольной [6, с. 78—80].

Каким же образом можно развивать детский интеллект на практике?

Формулирование определений — это прекрасный способ заставить ребенка думать. Сначала определения будут длинными, корявыми, неточными, это естественно. Не ругайте детей, а научите их делать проверку правильности данного определения. Проверкой на

полноту сказанного определения является смысловая взаимозаменяемость правой и левой частей. Поменяйте местами определяемое и определяющее понятие. Определения: «Солнце — это раскаленный плазменный шар» и «Солнце — это звезда-карлик» не выдерживают такой проверки. Раскаленным плазменным шаром может быть и шаровая молния, а звезд-карликов во Вселенной множество. Требуется либо сменить определяющее слово, либо уточнить (сузить) его значение. Формулировка «Солнце — основной источник энергии на Земле» — выдерживает проверку. Вторая проверка — это проверка на соразмерность: объемы определяемого и определяющего должны быть соизмеримы. Например, в определении «Духи — это жидкость с запахом» нарушен принцип соизмеримости. Под это определение попадают уксус, ацетон, алкоголь. Надо ограничить и уточнить объем определяющего слова. «Духи — это парфюмерная жидкость с приятным запахом, предназначенная для ароматизации и освежения».

Не увлечется — а кто же увлекать-то будет? Конечно, родители. Необходимо развивать оригинальное мышление, решать логические задачи, проводить тренинги, задачи на умение рассуждать. Все это позволит проводить увлекательные вечера в кругу семьи, взрослым тоже будет полезно проверить себя лишний раз.

Например, очень трудно дать полное определение понятию «человек». Франсуа Рабле, автор бессмертного романа «Гаргантюа и Пантагрюэль», дал знаменитое определение человека: «Животное, которое смеется». Писатель Ж. Кардан дал довольно обидное определение человека — как существа, способного к обману и постоянно обманывающего себя и других. Известно и такое определение человека: «Единственное на Земле существо, которое разрушает мир». Платон дал такое определение: «Человек — это двуногое бесперое существо». Ибо действительно, только люди и птицы — двуногие существа, но люди еще и бесперые. Диоген общипал цыпленка и бросил его к ногам Платона со словами: «Вот тебе твой человек!» Тогда Платон сделал добавку к своему определению: «...с мягкой мочкой уха» [5, с. 18].

Как научить ребенка сравнениям, поискам противоречий — все эти, казалось бы, заумные методики максимально расширяют кругозор: ребенок учится мыслить широко. Тренировать ум нужно с детства, а не с университета.

Не случайно говорят: все познается в сравнении. Действительно, сравнение — это второй после определения свойств и назначения предметов шаг в познании мира. Цель сравнения двойная — найти общие и различающиеся свойства предметов. Чтобы сравнивать предметы,

надо знать их свойства и иметь измерительный или сравнивающий прибор. Если надо сравнивать цвета, то нужен глаз, если звуки — ухо, если вес, то нужен посредник: весы, пружина, рычаг... Все ли свойства можно сравнивать? Если удастся найти критерии сравнения, то сравнивать можно все. Например, чем слон похож, а чем не похож на канарейку? Слон тоже не умеет кататься на велосипеде, тоже теплокровный, тоже может передвигаться... А чем не похож? Формой носа, размером, наличием бивней...

Рассмотрим в качестве примера следующее упражнение. «На что похоже, или Цепочка сравнений» [2, с. 25]. Возможны два варианта игры: с указанием и без указания признака сравнения. Игра запускается вопросом:

На что похожа, например, горошина? Горошина похожа на маленький шарик. На что похож шарик? Шарик похож на мячик.

На что похож мячик? Мячик похож на колобок, колобок похож на желтую дыню «колхозница», дыня похожа на солнце, солнце похоже на огненный шар, огненный шар похож на костер, костер на пожар...

Весьма интересна информация о ТРИЗЕ — науке о расширении сознания. Еще в школе нам говорили: наш мозг задействован на самую малую часть. Остальными частями мы просто не умеем пользоваться. Некоторым людям дано с рождения: так называемые гении, с трех лет умножающие многозначные числа в уме, всего лишь пользуются своими возможностями в полном объеме.

Теория решения изобретательских задач (ТРИЗ) — это наука о развитии систем и об эффективном мышлении вообще, в любой области творчества. Еще ТРИЗ называют прикладной диалектикой, а иногда называют общей теорией сильного мышления или общей теорией творчества. Главное отличие тризовского мышления от других образов мышления — это сознательное управление процессом мышления, это мышление по алгоритмам, это мышление по законам и правилам! ТРИЗ начала создаваться в пятидесятых годах талантливым человеком, писателем-фантастом, инженером и изобретателем — Генрихом Сауловичем Альтшуллером [1, с. 12].

Как работает ТРИЗ, и как поверить в свои безграничные возможности? Тренировкой ума. В детстве, когда мысли еще не забиты многочисленными подробностями бытия, еще нет груза ответственности за прошлое и будущее — вот, когда нужно заниматься тренировкой в стиле ТРИЗ. При тризовском мышлении должны работать и левое и правое полушария, и память, и внимание, и воображение, и воля...

Чтобы стимулировать развитие интеллекта у детей, разговаривайте, объясняйте все ребенку. Старайтесь разнообразить его быт, однако не увлекайтесь наполнением интерьера новомодными развивающими игрушками. Как правило, такие игрушки яркие, красочные, интересные, если у ребенка будет их много, он не будет концентрироваться на игре и развитии. Не уступайте роль воспитателя и учителя каким-то электронным и техногенным новинкам. Самое важную и ключевую роль в развитии интеллекта у детей играет любовь и забота родителей, которую ничем и никогда не заменишь.

Таким образом, в современном понимании интеллект у детей — это система развития познавательных процессов относительно возрастной нормы, обеспечивающая адаптацию ребенка в социуме. Адаптация в социуме предполагает, прежде всего, возможности ребенка развиваться и обучаться в среде сверстников, взаимодействовать с окружающими, отвечая социальным нормам поведения.

### **Список литературы:**

1. Картер Ф., Рассел К. Развивайте интеллект. Упражнения для развития творческого мышления, памяти, сообразительности и интеллекта. М.: АСТ, Астрель, 2005. 144 с.
2. Круглова Н. Ф. Развиваем в игре интеллект, эмоции, личность ребенка. М.: Эксмо, 2010. 192 с.
3. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М.: Римис, 2008. 448 с.
4. Пиаже Ж. Психология интеллекта. СПб.: Питер, 2004. 192 с.
5. Полянок О. В. Развиваем интеллект: учебное пособие для педагогов, воспитателей и родителей для обучения детей в семье, детском саду и др. М.: АСТ, 2002. 120 с.
6. Bruner Jerome. Acts of meaning: Four lectures of mind and culture: Harvard University Press, 2004. 208 p.

**«ЧЕЛОВЕК И СОВРЕМЕННОЕ ОБЩЕСТВО:  
ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ»**

**Часть I**

Материалы международной заочной научно-практической  
конференции

25 января 2012 г.

В авторской редакции

Подписано в печать 01.02.2012. Формат бумаги 60x84/16.  
Бумага офсет №1. Гарнитура Times. Печать цифровая.  
Усл. печ. л. 8,875. Тираж 550 экз.

Издательство «ЭКОР-книга»  
630004, г. Новосибирск, ул. Вокзальная магистраль, 8б  
E-mail: ecor@ecor-kniga.ru

Отпечатано в полном соответствии с качеством предоставленного  
оригинал-макета в типографии «Априори»  
630099, г. Новосибирск, ул. Романова, 28