

**БАЛТИЙСКАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ**

**ЧЕЛЯБИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ**

=====

*Посвящается 75-летию  
Челябинского государственного  
педагогического университета*

# **ВЕСТНИК БАЛТИЙСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АКАДЕМИИ**

**Вып. 89. – 2009 г.**



**АКТУАЛЬНЫЕ  
НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ  
ПРОБЛЕМЫ**

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ВЫПУСКА:**  
**А.А. Благинин, И.П. Волков, Д.Н. Давиденко,**  
**З.М. Большакова, Н.Н. Тулькибаева**  
Ответственные за выпуск:

**проф. А.А. Благинин, проф. З.М. Большакова**

**РЕДАКЦИЯ ВЕСТНИКА:**  
главный редактор – **И.П. Волков**  
зам. главного редактора – **Д.Н. Давиденко**

**Адрес редакции:**  
190121, Санкт-Петербург, ул. Декабристов, 35.

Кафедра психологии

Санкт-Петербургский государственный университет  
физической культуры им. П.Ф. Лесгафта (СПбГУФК)  
(проф. И.П. Волков)  
тел.: (812) 714–6627

Печатается на средства авторов и взносы членов БПА  
по отделению валеологии и психофизиологии

УДК 378  
ББК 74.480  
В 38

© **Д.Н. Давиденко** (E-mail: [dnd1814dnd@mail.ru](mailto:dnd1814dnd@mail.ru))

Без объявления

ISSN 1818–6467

**ВЕСТНИК БАЛТИЙСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АКАДЕМИИ**

**Вып. 89. – 2009 г.**

Подписано к печати 09.02.2009. Формат бумаги 60х90 1/8. Бумага офсетная. Печать ризографическая. Усл.-печ. л.  
13,5. Тираж 100 экз. Заказ 673. Отпечатано на ризографе в типографии ГОУ ВПО «ЧГПУ» 454080,

**СОДЕРЖАНИЕ:**

**Латюшин В.В., Базелюк В.В., Мусатов В.В.** Научно-изобретательская деятельность профессорско-преподавательского состава, аспирантов и студентов ЧГПУ: стратегия и тактика инновационного развития..... 6

### **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ:**

|   |    |
|---|----|
| <b>Арефьев О.Н.</b> Алгоритм процесса самоорганизации результативной образовательной системы колледжа .....   | 9  |
| <b>Большакова З.М., Ерохина П.А.</b> О педагогических условиях формирования профессиональной направленности учащихся лица .....   | 15 |
| <b>Дерябина Л.Б.</b> Адаптация модульной технологии к учебно-образовательной деятельности студентов .....   | 23 |
| <b>Добрынин И.М.</b> К вопросу обновления содержания профессионального образования в системе учреждений МЧС РФ .....  | 30 |
| <b>Калимуллина Г.И.</b> Модернизация российского образовательного пространства: проблемы и перспективы .....  | 40 |
| <b>Кузьмина Н.Н.</b> Имитационно-моделирующие игры как средство стимулирования студентов к успешной деятельности .....  | 45 |
| <b>Перетягина Н.Н.</b> Идея положительного всеединства как методологическое основание образовательного пространства .....   | 48 |
| <b>Подгорных Е.М.</b> Педагогическая импровизация как важнейший компонент профессиональной подготовки будущего педагога .....   | 51 |
| <b>Рыжикова А.М.</b> Роль личностно ориентированных технологий обучения в повышении квалификации учителей .....   | 54 |
| <b>Старикова Л.Д.</b> Управление самообразовательной деятельностью студентов в современных условиях модернизации экономики .....  | 62 |
| <b>Тельманова Е.В.</b> О критериях оценки деятельности преподавателя вуза .....   | 70 |
| <b>Упит М.И.</b> Элективные курсы в системе предпрофильной и профильной подготовки учащихся – фактор повышения качества образования .....   | 72 |
| <b>Филатова И.В.</b> Осуществление учебно-педагогического взаимодействия во внеучебной деятельности относительно индивидуально-типологических особенностей студентов педагогического колледжа ..... | 77 |
| <b>Ярославова Е.Н.</b> Образование как условие самореализации личности студента.....  | 81 |

### **АКТУАЛЬНЫЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ**

## ВОСПИТАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ:

|   |     |
|---|-----|
| <b>Ивлева Л.Р.</b> Проектирование как фактор формирования природолюбия у младших школьников .....   | 90  |
| <b>Кравцова Л.М., Ольмезова О.М.</b> Формирование здорового образа жизни школьника .....  | 93  |
| <b>Лисин А.В.</b> Возрастной анализ структурно-динамических характеристик личности и интеллекта у детей младшего и среднего школьного возраста с нарушениями школьной адаптации. .... | 96  |
| <b>Малолетко Э.А.</b> Методика воспитания ценностного отношения к здоровью в конном клубе .....   | 102 |
| <b>Суйкова О.А.</b> Саморазвитие спортсменов школьного возраста в сфере межличностных отношений .....   | 105 |
| <b>Шайдуров А.А.</b> Способы проведения первичной профилактики наркомании в вузе .....  | 111 |
| <b>Шайдурова Т.Ю.</b> Педагогические условия эффективной антинаркотической работы со студентами вуза .....  | 116 |
| <b>Шрайбер Е.Г.</b> Воспитание совести, справедливости и ответственности будущих юристов в гуманно ориентированном образовательном процессе . ....                                    | 122 |

## СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ:

|   |     |
|---|-----|
| <b>Большакова З.М., Куликова А.В.</b> Функции презентаций учебных занятий .....   | 129 |
| <b>Бухарова Г.Д.</b> Традиционные и информационные технологии обучения: сравнительный анализ .....                      | 135 |
| <b>Веряшкина А.В.</b> Процесс создания электронного справочника .....   | 144 |
| <b>Вьюхин В.В., Ченушкина С.В.</b> Организация разработки программных средств учебного назначения в вузе .....          | 148 |
| <b>Жанко А.В.</b> Информационно коммуникационные технологии как средство формирования знаний .....                      | 155 |
| <b>Касаткина Н.С.</b> Организация учебного сотрудничества учителя и ученика на уроках иностранного языка .....          | 161 |
| <b>Куликова А.В.</b> Педагогическое обоснование эффективности использования ИКТ на занятиях в средней школе .....       | 167 |
| <b>Курятников А.В.</b> Педагогический дизайн как условие эффективного создания педагогических программных средств ..... | 173 |
| <b>Михайлова О.Р.</b> Диалоговая форма обучения иностранному языку .....  | 177 |
| <b>Примеров Д.А.</b> Современные методы оценки результатов обучения .....   | 179 |
| <b>Прокубовская А.О., Парфенова А.С.</b> Информационные   |     |

|  |     |
|--|-----|
| образовательные ресурсы .....  | 183 |
| <b>Стариков С.А.</b> Информационные и коммуникационные технологии<br>в сфере образования .....   | 191 |
| <b>Тулькибаева Н.Н., Климентьева Н.Н.</b> Технология обучения,<br>формирующая самостоятельную деятельность школьников<br>с низкой обучаемостью ..... | 197 |
| <b>Чубаркова Е.В., Стариков Д.А.</b> Использование<br>мультимедиа-технологий в обучении .....  | 207 |
| <b>СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ</b> .....   | 216 |

НАУЧНО-ИЗОБРЕТАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ  
ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА,  
АСПИРАНТОВ И СТУДЕНТОВ ЧГПУ:  
СТРАТЕГИЯ И ТАКТИКА ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ

В.В. Латюшин, В.В. Базелюк, В.В. Мусатов

Актуальность развития научно-исследовательской деятельности Челябинского государственного педагогического университета обусловлена необходимостью укрепления научных позиций нашего университета – как федерального ГОУ, подведомственного Рособразованию – осуществляющего реальную работу в инновационном режиме по повышению эффективности государственного сектора науки, посредством реализации трех его основополагающих функций: проведение фундаментальных исследований мирового уровня, обеспечение эффективного воспроизводства и развития человеческого капитала; осуществление исследований и разработок в целях реализации функций государства в области обороны, национальной безопасности, образования, здравоохранения и др.; обеспечение перехода российской экономики на инновационный путь развития, реализация национальных приоритетов технологического развития.

В ЧГПУ ведется системная работа по развитию научно-изобретательской деятельности со всеми субъектами данного вида деятельности (ППС, аспирантами, студентами), так как новые технические решения признаются в качестве изобретений государством, что в свою очередь, свидетельствует об инновационном развитии вуза в период модернизации национальной системы образования. В результате появится возможность повысить рейтинг вуза в российском и международном масштабе и аргументированно защищать его федеральный статус, несмотря на его узкую профилизацию на конкретного потребителя образовательных услуг.

Системный анализ научно-изобретательской деятельности в ЧГПУ за последние десять лет, проведенный научно-исследовательским сектором, показал, что в среднем ученые вуза подавали одну заявку на изобретение в пять лет. Практически не принимали участие в этом виде деятельности аспиранты и студенты очного отделения вуза. За последние два года количество поданных заявок в среднем составило четыре-пять в год.

Мощным стимулом для развития научно-изобретательской деятельности в ЧГПУ послужило открытие научно-изобретательского центра (руководитель – начальник НИСа, кандидат физико-математических наук Мусатов В.В.; ответственный исполнитель – патентовед – Ярулина Т.Г.). Всего за 2007 и 2008 гг. получено положительных решений и в настоящее время поддерживается вузом 7 патентов. Из них – 4 патента на изобретения: «Способ изготовления медицинского режущего инструмента» (Брызгалов А.Н., Мусатов В.В.); «Способ функциональной диагностики бронхи-

альной астмы у спортсменов» (Волков В.Н., Гавриш И.В., Гавриш Т.В.); «Способ получения абразивных микропорошков на основе корунда» (Толчев А.В. и др.); «Сборно-разборный помост для спортивных и зрелищных сооружений» (Городецкий А.М. и др.); 3 патента на полезную модель: «Комбинированный двигатель» (Кукис В.С., Романов В.А., Исаков Д.В., Подгорский К.С.); «Система охлаждения двигателя внутреннего сгорания» (Кукис В.С., Пятницкий А.С., Бабин Е.А.); «Силовая установка с разделенными процессами сжатия-расширения» (Кукис В.С., Босяков В.П., Бабин Е.А.).

Необходимо отметить также, что впервые за последние пять лет студенты вуза, обучающиеся в профессионально-педагогическом институте университета, в составе авторского коллектива получили патент на полезную модель. Получено положительное решение на полезную модель: «Устройство для определения уплотнения почвы» (Захаров С.Г.).

Начата работа по продвижению еще пяти заявок – двух заявок на изобретения: «Способ выделения ствольных клеток у крыс при действии гипоксии» (Павлова В.И., Латюшин Я.В.); «Способ нанесения металлических покрытий на диэлектрики» (Викторов В.В. и др.); и трех заявок – на полезную модель: «Комбинированный двигатель» (Кукис В.С., Зубов Е.В., Баймуратов Р.Г.); «Система жидкостного охлаждения поршневого двигателя внутреннего сгорания» (Кукис В.С., Пятницкий А.С., Бабин Е.А.); «Каталитический нейтрализатор» (Кукис В.С., Романов В.А., Баймуратов Р.Г.).

Для активизации научно-изобретательской деятельности в ЧГПУ факультетом повышения квалификации и переподготовки научных и научно-педагогических кадров (декан факультета – Дудина Л.И.) были организованы курсы повышения квалификации для профессорско-преподавательского состава вуза (29 человек) по темам: «Технологические и правовые аспекты интеллектуальной собственности субъектов высших учебных заведений» (ответственный координатор: начальник юридического управления Шабанова Е.С.; исполнители: начальник НИСа Мусатов В.В., проректор по экономике Рябчук П.Г.); «Инновационные механизмы формирования инвестиционной привлекательности результатов научно-исследовательской и научно-методической деятельности ППС» (ответственные координаторы: зав. кафедрой экономики и управления Саламатов А.А., проректор по научной работе Базелюк В.В.).

В 2008 году началась также совместная работа научной части и юридического управления по нормативно-правовому обеспечению процесса охраны результатов изобретательской деятельности в вузе.

Вся информация об авторах патентов оперативно размещается на стенде научно-исследовательского сектора, а также – на официальном сайте ЧГПУ.

Наметившаяся положительная тенденция в развитии научно-изобретательской деятельности в конечном итоге способствовали достижению определенного качественного результата. По итогам научно-изобретательской деятельности вузов Уральского федерального округа в 2007 году ЧГПУ занимает 2 позицию среди педагогических вузов (1 пози-

ция – РГППУ); 10 позицию среди всех вузов Уральского федерального округа (23 вуза), 3 позицию среди всех вузов Челябинской области (1 позиция – ЮУрГУ – 53 патента, 2 позиция – ЧелГУ – 11 патентов).

---



## **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

---

### **АЛГОРИТМ ПРОЦЕССА САМООРГАНИЗАЦИИ РЕЗУЛЬТАТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ КОЛЛЕДЖА**

О.Н. Арефьев

Результативность образовательной системы колледжа понимается как совокупность положительных результатов, отслеживаемых (получаемых) в процессе образовательной деятельности, по ее завершению, или отсрочено, спустя какое-то время. Повышение результативности образовательных систем является комплексной проблемой, затрагивающей вопросы педагогики и организационного менеджмента. В лаборатории проблем модернизации профессионального образования Федерального агентства по атомной энергии нами был исследован процесс самоорганизации результативной образовательной системы колледжа.

Источником «энергии» процесса самоорганизации являются ресурсы (кадровые, финансовые, материально-технические) поступающие из внешней среды. Устойчивое поступление этих ресурсов является одним из основных принципов формирования результативных образовательных систем. Процесс самоорганизации результативной образовательной системы колледжа рассмотрим по блокам (рис. 1).

Социальный заказ, анализ внешних и внутренних факторов влияющих на результативность образовательной системы колледжа служит основой для конкретизации его образовательной миссии. Перед формулированием образовательной миссии определяется система ценностей, кредо учебного заведения, его философия, принципы жизнедеятельности, которые будут утверждаться, и воплощаться в жизнь.

Образовательная система колледжа не может успешно существовать в условиях рынка труда, если она не имеет определенных ориентиров, указывающих на то, к чему она стремится и каких результатов хочет добиться. Образовательная миссия является основой для проектирования профессионально-личностной модели выпускника, являющейся по своей сути идеальным образом специалиста, который может быть подготовлен в условиях образовательной системы конкретного колледжа.

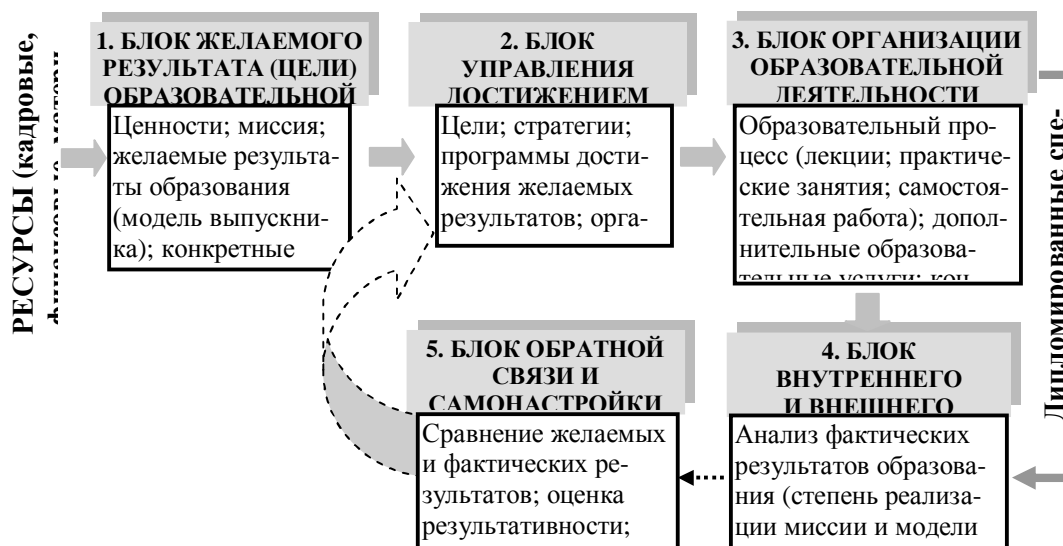


Рис. 1. Алгоритм процесса самоорганизации результативной Образовательной системы колледжа

Профессионально-личностные модели выпускников одних и тех же специальностей, но разных учебных заведений могут быть различны. Это обусловлено тем, что в них могут не совпадать выбранные и используемые в образовательной деятельности типы управления, образовательные парадигмы и педагогические практики. Могут резко различаться имеющиеся организационно-педагогические условия, в которых происходит реализация профессионально-личностной модели выпускника. Желаемые результаты образования будут в значительной степени определяться конкретными ресурсами (кадровыми, финансовыми, материально-техническими), которые учебное заведение способно привлечь из внешней среды.

Важно, чтобы профессионально-личностная модель выпускника являлась не теоретической конструкцией, что встречается довольно часто, а реальностью, практически достижимой в условиях, созданных в конкретном учебном заведении. Например, профессионально-личностная модель выпускника, разработанная в Уральском технологическом колледже, содержит пять основных составляющих: профессиональную, социальную, культурную, управленческо-экономическую и психологическую. Эти составляющие являются параметрами (направлениями анализа и оценивания), по которым делается вывод о результативности. В свою очередь каждая составляющая модели состоит из ряда блоков, которые являются критериями оценки, по которым определяется та или иная выраженность параметра и его конкретные стороны. При выборе параметров и критериев оценки в обязательном

порядке учитываются два принципиальных момента: определение параметров и критериев взаимосвязано с выбором используемых в образовательном процессе педагогических практик; установление содержательного набора параметров и критериев оценки осуществляется до начала образовательного процесса.

Рассмотрим некоторые параметры и критерии оценки результатов образования принятые в колледжах МА «Атомпромобразование». Обще-профессиональная и специальная подготовка оценивается по знаниям, умениям, навыкам, предусмотренными государственным образовательным стандартом, с выставлением соответствующих дифференцированных оценок по дисциплинам основного учебного плана.

Успешное обучение по дополнительно выбранным профессиям, реализуемым факультетом дополнительного образования колледжа: секретарь-референт, менеджер со знанием ПЭВМ и иностранного языка, бухгалтер со знанием ПЭВМ и иностранного языка, бухгалтер-менеджер, коммерсант, специалист по маркетингу, предприниматель малого бизнеса, налоговый инспектор, завершается получением удостоверения.

После прохождения автомобильной подготовки в автошколе колледжа и сдачи соответствующих экзаменов вручаются водительские удостоверения на право управления мотоциклом, легковым и грузовым автомобилем.

При анализе уровня воспитанности студентов учитывается степень их интеллектуального развития и сформированность нравственной позиции как системы ценностных ориентаций и поведения. Оценка производится экспертным путем на основе психолого-педагогических наблюдений и тестового контроля, а также методом самооценки.

Здоровье и уровень экологической культуры оценивается как интегративный показатель, учитывающий ведение здорового образа жизни, отсутствием вредных привычек, систематическое занятие каким-либо видом спорта, физическую выносливость, стрессоустойчивость, умение оказать помощь себе и окружающим в чрезвычайных ситуациях, итоговые данные контрольного медицинского осмотра, взаимоотношение личности с окружающей природной средой.

Успешное окончание обучения в компьютерном центре колледжа по направлениям курсовой подготовки включающим основы информационной культуры (факультативный библиотечный курс), пользователь ПК в среде Windows, практическое введение в Интернет, информационные технологии в курсовом и дипломном проектировании, основы компьютерного дизайна завершается выдачей соответствующих сертификатов.

Уровень предпринимательской культуры оценивается по результатам контрольного теста на владение философией предпринимательства и умения правильно оформлять все юридические документы, связанные с регистрацией права заниматься собственным бизнесом.

В лингвистическом центре колледжа разработаны программы изучения иностранного языка трех уровней сложности, при успешном освоении которых выдаются сертификаты определенного образца.

С помощью сборных тестов, разработанных психолого-педагогическим отделом колледжа, осуществляется оценка психологической подготовки. Они позволяют определить психологические и индивидуальные способности путем использования словесного, цифрового и графического материала с различными способами формулирования задач (в том числе определяется коэффициент IQ интеллекта).

Кроме того, применяются специализированные контрольные тесты, выявляющие рефлексию деятельности, в результате которой происходит самосознание собственных действий, оценивается способность личности к социальной адаптации, знание закономерностей общения, социально-психологических феноменов группы и общества.

Оценка социальной подготовки производится по контрольным тестам, определяющим уровень общей эрудиции и мировоззрения, знание основных положений Конституции РФ, социальной структуры общества, закономерностей его функционирования и развития.

По каждому блоку управленческо-экономической подготовки (экономическая теория, менеджмент, маркетинг, управление персоналом) разрабатывается комплексный контрольный экзаменационный тест, по результатам сдачи которого в зависимости от набранного количества баллов вручаются сертификаты установленного образца (максимальное количество баллов – 100, минимальное – 60). Учебные программы этих блоков значительно содержательнее, чем предусмотрено требованиями соответствующих стандартов. Поэтому контрольная аттестация по этим блокам требует от студентов дополнительной самостоятельной подготовки или занятий на специальных факультативных курсах.

Комплексным контрольным тестом модели является умение выпускника составить программу своего самообразования и план личностного развития на определенный период (3-5 лет) после окончания колледжа.

Начальная диагностика учебных и воспитательных возможностей студента проводится после его зачисления в колледж. Ее цель – определить учебные и воспитательные возможности студента, его интересы, склонности и образовательные потребности. Диагностика позволяет выявить уровень школьной подготовки (документ об образовании), уровень интеллекта (коэффициент умственного развития – тест IQ), общую эрудицию (комплексный тест), уровень воспитанности (комплексный тест), уровень компьютерной и информационной культуры, уровень знания иностранного языка, состояние здоровья, степень понимания основ рыночной экономики и современной социально-экономической формации (комплексный тест), степень способности составить программу своего образования, отражающую личные образовательные потребности, интересы и склонности.

Полученные данные вводятся в компьютерную автоматизированную систему мониторинга организации образовательной деятельности и качества подготовки специалистов. С учетом данных первичной диагностики студента определяется его персональная образовательная траектория, пиком которой является достижение намеченных личных целей (результатов) образования. Проектируется персональная образовательная программа в рамках профессионально-личностной модели выпускника колледжа с указанием промежуточных этапов контроля и итоговой диагностики.

Сформулированные в блоке 1 (рис. 1) ценности, миссия, желаемые результаты образования, конкретные параметры и критерии их оценки, служат исходной информацией для блока 2, который является блоком управления результативностью образовательной системы. Структура этого блока включает общие цели образовательной системы, специализированные стратегии и конкретные общеколледжные программы, способствующие достижению личных результатов образования студентов.

В блоке 2 формируется управляющее воздействие на блок 3, который представляет собой реально действующий образовательный процесс. Если миссия задает общие ориентиры, направления функционирования образовательной системы колледжа, выражающие смысл ее существования, то конкретные состояния, к которым она стремится, фиксируются в виде общеколледжных целей (результатов) и личных целей (результатов) студентов, совокупность положительной реализации которых и определяет желаемую результативность. Разработка общеколледжных целей включает в себя три стадии: на первой происходит осмысление анализа внешних и внутренних факторов, влияющих на результативность; на второй – разработка соответствующей миссии и профессионально-личностной модели выпускника; на третьей – непосредственно вырабатываются цели образовательной системы колледжа, реализация которых создает (генерирует) необходимые организационно-педагогические условия для достижения личных целей (результатов) образования студентов. Например, такими целями могут быть:

1. Оптимизация оказываемых образовательных услуг в соответствии с требованиями рынка труда.

2. Устойчивое привлечение ресурсов и обеспечение непрерывных технологий образования (в том числе оказание дополнительных образовательных услуг).

3. Совершенствование организации учебного процесса.

4. Постоянное развитие и внедрение в учебный процесс и административно-управленческую деятельность информационных и коммуникационных технологий.

5. Совершенствование и развитие организационно-методического и научного обеспечения образовательной деятельности.

6. Обеспечение психолого-педагогического сопровождения и личностного развития студентов.

7. Модернизация административно-хозяйственного сопровождения, направленного на опережающее развитие учебно-материальной базы.

8. Рациональное и эффективное использование финансовых ресурсов.

9. Оптимизация управленческого учета и развитие автоматизированной системы мониторинга организации образовательной деятельности и качества подготовки специалистов.

10. Организация и развитие юридического сопровождения образовательной деятельности.

Для реализации каждой цели разрабатывается соответствующая специализированная стратегия и программа конкретных действий.

В блоке 3 осуществляются функции группового и индивидуального образовательного процесса в соответствии с государственным стандартом; оказывается комплекс дополнительных образовательных услуг, направленных на повышение конкурентоспособности специалиста в условиях рынка труда (обучение дополнительным профессиям на факультете дополнительного образования, автомобильная подготовка, курсовая подготовка в компьютерном центре, управленческо-экономическая подготовка, дополнительное изучение иностранного языка и т. п.); контроль знаний; государственная аттестация. Функционированием блоков 1, 2, 3 завершается обычный цикл управления образовательной системы. На выходе системы – дипломированные специалисты.

Блоки 4 и 5 превращают обычную схему управления в самоорганизуемый процесс управления результативностью образовательной системы колледжа с обратной связью и элементами самонастройки, которые характеризуют образовательную систему открытого типа. Блок 4 осуществляет сбор, анализ и сохранение информации о результатах образования конкретных студентов, эффективности педагогической деятельности преподавателей, степени выполнения миссии, целевых установок и конкретных программ их реализации разработанных в блоке 2, т. е. располагает необходимой информацией позволяющей сравнивать желаемые и полученные результаты. В этом же блоке постоянно отслеживается рынок труда, выявляя востребованные специальности или отдельные направления, которые прямо влияют на конкурентоспособность выпускаемых специалистов.

В блоке 5 на основе полученной информации осуществляется сравнение желаемых и полученных фактических результатов, оценивается результативность образовательной системы и, если это необходимо, производится корректировка и изменение структуры блока 2. Особое место в предлагаемой схеме отводится блоку 5, где производится своего рода анализ, оптимизация и самонастройка факторов влияющих на результативность образовательной системы.

Задача повышения результативности образовательной системы решается путем изменения структуры блока 2, включающей в себя цели, стратегии и конкретные программы достижения желаемых результатов. В данном случае профессионально-личностная модель выпускника высту-

пает в роли своеобразного анализатора уровня результативности образовательной системы.

Образовательная система колледжа самостоятельно, без внешних воздействий, с применением логических операций осуществляет поиск и выбирает такую структуру блока управления (цели, стратегии, программы), при которой достигается желаемый уровень результативности ее функционирования. Предлагаемый алгоритм процесса самоорганизации результативной образовательной системы колледжа позволяет практически обеспечить ее успешную коммуникацию с современным рынком труда и достигнуть положительных результатов.

---

## **О ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ ЛИЦЕЯ**

З.М. Большакова, П.А. Ерохина

В становлении личности учащегося профессионального лицея следует исходить из того, насколько важным является принятие выбранной им профессии, насколько важным является раскрытие личностного смысла будущей профессиональной деятельности.

Модель профессионального и социального становления выпускника лицея включает в себя содержание, обусловленное необходимостью усиления работы по трем интегрированным направлениям: профессионально-трудовое обучение (профессиональное самоопределение и профессиональное самосовершенствование); гражданско-правовое воспитание (на основе общечеловеческих норм, ценностей); нравственное, эстетическое и физическое развитие. Исследования по формированию профессиональной направленности личности учащегося лицея показывают, что содержание профессионального блока модели выражается во взаимосвязи профессионального обучения и профессионального воспитания.

Профессиональная направленность личности учащегося лицея представляет устойчивую систему мотивационных образований, в которых проявляют себя потребности будущего специалиста, направляющие его поведение и деятельность в русло норм, правил, требований, предъявляемых профессией. В формировании профессиональной направленности личности учащегося в профессиональном обучении нами выделены следующие составляющие: точность представления о содержании, реальных условиях труда избранной профессии; успеваемость по производственному обучению; успешность в обучении по предметам профессиональной подготовки; сформированность профессиональных важных качеств; квалификация по профессии; участие в кружках, конкурсах профессионального мастерства, вы-

ставках технического и прикладного творчества. Следовательно, формирование профессиональной направленности учащихся лица представляет собой педагогический процесс, включающий в себя профессиональное обучение и профессиональное воспитание. Как отмечает Ю.К. Бабанский, «эффективность педагогического процесса закономерно зависит от условий, в которых он протекает» (2, с.120).

Формирование профессиональной направленности личности, методика его реализации на наш взгляд должна основываться на выявлении и учете личностных качеств будущих специалистов, на выборе наиболее эффективных методов и средств воздействия на мотивационную сферу личности, на применении педагогических приемов, направленных на развитие профессиональной мотивации, на разработке конкретных практических рекомендаций, позволяющих учащимся самостоятельно совершенствовать свою профессиональную направленность.

В выделении педагогических условий для эффективного функционирования модели формирования профессиональной направленности личности мы исходили из того, что, во-первых, структура педагогического процесса универсальна, присущая как в целом формированию личности в условиях определенной системы, так и любому локальному по целям и задачам процессу воспитательного взаимодействия (8, с.335), во-вторых, наше исследование опирается на возможности конкретного педагогического явления (преподавание учебных дисциплин специального цикла, производственного обучения, прохождения производственной практики). В соответствии с этим были определены педагогические условия, необходимые для реализации модели формирования профессиональной направленности учащихся лица – будущих специалистов: развитие у учащихся лица умений и навыков самоорганизации своей деятельности; формирование у учащихся установки на ценностное отношение к будущей профессиональной деятельности; осуществление непрерывного развития мотивационной сферы личности учащихся (в ходе изучения специальных дисциплин, производственного обучения, прохождения производственной практики).

Раскрывая каждое из сформулированных выше педагогических условий, докажем их необходимость.

В условиях переосмысления ценностей профессионального образования система контроля и оценивания учебной работы учащихся не может ограничиваться только проверкой усвоения знаний и выработки умений и навыков. Она должна решать важную социальную задачу: развивать у учащихся умение проверять и контролировать себя, критически оценивать свою деятельность, обнаруживать ошибки и находить пути их устранения.

Режим личностно развивающего обучения (саморазвития личности) требует организации обучения основанной на внутренней мотивации и самооценке. Содержательная самооценка будет служить залогом успешности деятельности учащихся. Главный смысл самооценки заключается в само-



контроле учащихся, саморегуляции, самостоятельной экспертизе собственной деятельности и самостимулировании. Самооценка связана с процедурой оценивания, с плюсами и минусами, характерными для процесса выполнения заданий. При самооценке учащиеся сами дают содержательную и полную характеристику своих результатов, анализируют свои достоинства и недостатки, ищут пути устранения последних.

Важность самооценки заключается не только в том, что она позволяет учащимся увидеть сильные и слабые стороны своей работы, но и в том, что на основе осмысления этих результатов они получают возможность выстроить собственную программу своей деятельности. Умение самому контролировать свою работу – одно из проявлений самостоятельности и условие, повышающее успешность профессионального обучения.

Учитывая психологическую возрастную периодизацию, период обучения в лицее характеризуется как этап профессионального самоопределения учащихся. Поэтому на данном этапе необходимо выделять наиболее значимые качества личности учащихся, влияющие на развитие умений и навыков самоорганизации своей деятельности, для их целенаправленного формирования: самооценку, удовлетворенность деятельностью, ответственность, способность к принятию позиции другого человека, коммуникативность. Формирование этих качеств будет способствовать в воспитательном плане коррективке поведения учащихся, предупреждать развитие высокомерия или наоборот неуверенности в себе.

Согласно одному из наиболее фундаментальных выводов современной психологии, успех в той или иной деятельности зависит примерно в равной степени от характера мотивации, которой руководствуется человек и от степени владения методами осуществления деятельности (7, 11).

Сформированность готовности учащихся к самоконтролю, самоорганизации, самообразованию оценивается по перечню гностических, проективных, конструктивных, организаторских, коммуникативных умений, владение которыми обеспечит успешность учащихся в их учебной деятельности, следовательно, положительно скажется на формировании их профессиональной направленности (3, 11).

Профессиональная и социальная ориентация учащихся лицея зависит от многих факторов. В числе прочих они во многом определяются сформировавшейся системой жизненных принципов молодого человека. Для учащихся лицея приоритетными становятся личностные ценности, обусловленные формированием новых социальных отношений. Учащиеся более ориентированы на себя, а личные интересы ставят выше общественных. Ценности, значимые для старшего поколения, в новых условиях потеряли свое приоритетное значение для обучающихся в учреждениях начального профессионального образования. Исходя из этого, мы считаем, что проблема формирования установки на ценностное отношение к будущей профессиональной деятельности относится к числу достаточно сложных.

Понятие «установка» в научной литературе рассматривается неоднозначно. Традиционно установку определяют, как расположенность индивидуума определенным образом оценивать других людей, различные объекты, явления, идеи, готовность к определенному поведению или деятельности. Понятие «установка» используется, когда говорят о той или иной предрасположенности объекта к каким-либо явлениям окружающей действительности. Сложность изучения и формирования установок обусловлена тем, что они так или иначе влияют на поведение человека (5, 6).

Как указывает Д.Н. Узнадзе, установка лежит в основе поведения личности, она выполняет функцию мотивации (10). А.С. Прангашвили отмечает, что «установка, представляя собой готовность к деятельности, выступает в этих процессах как особенность субъекта деятельности, существует постольку, поскольку он «организуется» не в момент деятельности, а предуготовлен к ней. Вместе с тем установка неразрывно связана с деятельностью: она как готовность к деятельности, является моментом последней» (6, с.15).

В последние годы многие исследователи принимают к действию установку, которая имеет значение оценочного плана. Установка определяется как позитивная или негативная оценка объекта.

Социальные ценности, объекты, явления, идеи, воплощающие в себе те или иные идеалы личности, выступающие в качестве ее руководящих принципов, представляют основу установок личности. Ценности, которыми человек придает ту или иную значимость, определяют главным образом влияние на его установки.

Само «принятие профессии» порождает желание освоить ее наилучшим образом, служит исходным моментом формирования психологической системы деятельности и профессиональной направленности личности. Принятие будущей профессиональной деятельности как ценности для учащихся лица является своеобразным толчком для смены ценностных ориентаций. Позитивное отношение к будущей профессиональной деятельности можно сформировать, опираясь на интересы и ценности личности учащегося, которые являются доминирующей компонентой организации производственного обучения, трудовой деятельности во время производственной практики. Важно отметить, что ценностное отношение к будущей профессиональной деятельности формируется изначально как готовность к деятельности в процессе этой деятельности (во время производственного обучения, производственной практики), которая на первых шагах обучения несовершенна. Ключевым фактором формирования профессиональной направленности учащихся лица является практическое обучение.

Производственное обучение – это планомерно организованный процесс совместной деятельности мастера производственного обучения и учащихся, направленный на овладение ими профессиональными знаниями, умениями и навыками. Процесс производственного обучения происходит на основе тесной взаимосвязи теории и практики. В производительном труде

расширяются, углубляются, пополняются и совершенствуются профессионально важные знания, умения и навыки, таким образом формируется профессиональная культура в рамках осваиваемой профессии.

Формирование ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности стимулирует потребности учащихся в преобразовании своих личностных качеств в соответствии с требованиями, предъявляемыми к профессионалу современным обществом. Это, в свою очередь, ведет к формированию позитивных жизненных целей, связанных с главными социальными сферами деятельности человека – в области труда, познания, семейной и общественной жизни.

Мотивационная сфера личности, по определению В.Г. Асеева, представляет собой сложную, многоуровневую систему побудителей, включающую в себя потребности, мотивы, интересы, идеалы, стремления, установки, эмоции, нормы, ценности и т. д. (1). Таким образом, «иерархическая структура мотивационной сферы определяет направленность личности человека, которая имеет разный характер в зависимости от того, какие именно мотивы стали по своему содержанию доминирующими» (4, с.54).

В своей работе под мотивом понимаем внутреннее побуждение личности к тому или иному виду деятельности, а под мотивационной сферой – совокупность условий, определяющих направленность и величину усилий, прилагаемых для достижения целей деятельности.

Успешность учебной деятельности зависит от многих факторов, в том числе и от социально-педагогического, психолого-педагогического характера. На успешность подготовки учащихся к будущей профессиональной деятельности большое влияние оказывает учебная мотивация, которая представляет собой совокупность стойких мотивов, определяющих содержание, направленность и характер деятельности личности. Принцип мотивационного обеспечения учебного процесса позволяет вычленив для мотивов в учебном процессе две функции: побуждающую и смыслообразующую. Признавая за мотивацией значительную роль в обеспечении учебной успешности, необходимо так же признать ее чрезвычайную значимость для формирования профессиональной направленности личности.

Как элемент общей мотивации личности профессиональная мотивация и профессиональные интересы существенным образом влияют на удовлетворенность профессией, а также на успешность деятельности, в том числе и в процессе обучения профессии. Отношение к профессии, мотивы ее выбора (отражающие потребности, интересы, идеалы, убеждения) являются важными для успешного профессионального обучения.

Изучение психолого-педагогической литературы, содержания программ специальных дисциплин, производственного обучения и производственной практики приводят нас к предположению, что развитие мотивационной сферы учащихся, являющейся главным стержнем направленности личности, можно осуществить в ходе изучения ими специальных дисциплин,

производственного обучения, а также в ходе производственной практики (в процессе самостоятельной работы).

Проведенное исследование и данные других авторов позволяют утверждать, что при разработке учебных программ по специальным дисциплинам, производственному обучению, при формулировке заданий для выполнения их самостоятельно во время производственной практики, целесообразно учитывать следующие требования: обучение должно быть личностно ориентированным, основанным на результатах педагогической диагностики; изложение материала должно быть построено таким образом, чтобы максимально связать теоретическую подготовку учащихся с их предстоящей практической профессиональной деятельностью; изложение учебного материала должно быть направлено на преобразование имеющегося опыта, активное стимулирование учащихся на самообразование, самовыражение, саморазвитие, в ходе овладения знаниями, умениями и навыками; организация учебного процесса должна быть таковой, чтобы учащиеся имели возможность выбора при выполнении заданий для самостоятельной работы; использование в теоретическом и производственном обучении инновационных технологий.

Реализация вышеперечисленных требований способствует успешному овладению учащимися базовыми знаниями, умениями, навыками, формированию у них соответствующих социальных, познавательных, профессиональных мотивов, являющихся стержнем профессиональной направленности личности, личностного опыта.

Таким образом, непрерывное развитие мотивационной сферы личности учащегося, осуществляемое в ходе изучения им специальных дисциплин, в процессе производственного обучения и производственной практики, по нашему мнению, может являться одним из важных условий формирования профессиональной направленности личности учащегося профессионального лица.

Таблица 1

Распределение количества учащихся по уровням сформированности профессиональной направленности на констатирующем этапе эксперимента

| Группа | Кол-во человек | Уровни |    |         |    |         |   |
|--------|----------------|--------|----|---------|----|---------|---|
|        |                | низкий |    | средний |    | высокий |   |
|        |                | кол-во | %  | кол-во  | %  | кол-во  | % |
| КГ     | 26             | 21     | 81 | 4       | 15 | 1       | 4 |
| ЭГ-1   | 26             | 16     | 62 | 9       | 34 | 1       | 4 |
| ЭГ-2   | 26             | 16     | 62 | 10      | 38 | 0       | 0 |
| ЭГ-3   | 25             | 12     | 48 | 11      | 44 | 2       | 8 |

В экспериментальной работе приняли участие четыре группы, в каждой из которых оценивался результат влияния различных условий.

Анализ данных, полученных в результате нулевого среза, позволяет сделать вывод о том, что сформированность профессиональной направлен-

ности учащихся лица, поступивших на первый курс находится на низком уровне (табл. 1).

Проведение итогового среза по выявлению уровня сформированности профессиональной направленности учащихся лица показало следующие результаты (табл. 2).

Таблица 2

Распределение количества учащихся по уровням сформированности профессиональной направленности на формирующем этапе эксперимента

| Группа | Кол-во человек | Уровни |    |         |    |         |    |
|--------|----------------|--------|----|---------|----|---------|----|
|        |                | низкий |    | средний |    | высокий |    |
|        |                | кол-во | %  | кол-во  | %  | кол-во  | %  |
| КГ     | 26             | 12     | 47 | 10      | 38 | 4       | 15 |
| ЭГ-1   | 26             | 5      | 19 | 10      | 38 | 11      | 43 |
| ЭГ-2   | 26             | 6      | 23 | 7       | 27 | 13      | 50 |
| ЭГ-3   | 25             | 2      | 8  | 7       | 28 | 16      | 64 |

Результаты срезов, проведенных в экспериментальных группах и сопоставленных с результатами в контрольной группе, позволяют сделать вывод о том, что в формировании профессиональной направленности учащихся лица произошли позитивные изменения.

Динамику изменения сформированности профессиональной направленности учащихся можно пронаблюдать по сводным данным таблицы 3.

Таблица 3

Динамика изменения сформированности профессиональной направленности учащихся лица

| Группа | Уровни     |             |              |            |             |              |            |             |              |
|--------|------------|-------------|--------------|------------|-------------|--------------|------------|-------------|--------------|
|        | низкий     |             |              | средний    |             |              | высокий    |             |              |
|        | нулевой, % | итоговый, % | изменение, % | нулевой, % | итоговый, % | изменение, % | нулевой, % | итоговый, % | изменение, % |
| КГ     | 81         | 47          | -34          | 15         | 38          | 23           | 4          | 15          | 11           |
| ЭГ-1   | 62         | 19          | -43          | 34         | 38          | 4            | 4          | 43          | 39           |
| ЭГ-2   | 62         | 23          | -39          | 38         | 27          | 11           | 0          | 50          | 50           |
| ЭГ-3   | 48         | 8           | -40          | 44         | 28          | 16           | 8          | 64          | 56           |

Так, количество учащихся, имеющих низкий уровень профессиональной направленности, в ЭГ-3 понизилось на 40 %; количество учащихся достигших среднего уровня, повысилось на 16 %; количество учащихся, достигших высокого уровня, увеличилось на 56 % по сравнению с первоначальным срезом. Это говорит об эффективности выделенных нами педагогических условий: развитие у учащихся лица умений и навыков самоорга-

низации своей деятельности; формирование у учащихся установки на ценностное отношение к будущей профессиональной деятельности; осуществление непрерывного развития мотивационной сферы личности учащихся (в ходе изучения специальных дисциплин, производственного обучения, прохождения производственной практики).

Литература:

1. *Асеев, В.Г.* Мотивация поведения и формирование личности [Текст] / В.Г. Асеев. – М.: Мысль, 1976. – 158 с.
  2. *Бабанский, Ю.К.* Развивать разнообразные формы передового педагогического опыта и творчества учителей [Текст] / Ю.К. Бабанский // Избр. пед. соч. – М.: Педагогика, 1989. – 558 с.
  3. *Балабанова, Л.И.* Самооценка и самоконтроль – основа развивающего обучения [Текст] / Л.И. Балабанова // Проф. образование. – 2002. – № 2. – С.25-26.
  4. *Божович, Л.И.* Избранные психологические труды [Текст] / Л.И. Божович; под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Академия, 1995. – 450 с.
  5. *Никереев, Е.М.* Направленность личности и методы ее исследования [Текст]: учеб. пособие / Е.М. Никереев. – М.: НПО «МОДЭК», 2004. – 192 с.
  6. *Прангашвили, А.С.* Исследования по психологии установки [Текст] / А.С. Прангашвили. – Тбилиси: Меуинбера, 1967. – 127 с.
  7. *Рубинштейн, С.Л.* Проблемы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973.
  8. *Смирнов, В.И.* Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях [Текст] / В.И. Смирнов. – М.: Педагогика, 1999. – 675 с.
  9. *Смирнов, И.П.* Новый принцип воспитания: ориентация на интересы молодежи [Текст] / И.П. Смирнов, Е.В. Ткаченко. – Екатеринбург: Со-крат, 2005. – 184 с.
  10. *Узнадзе, Д.Н.* Основные положения теории установки [Текст] / Д.Н. Узнадзе // Экспериментальные основы психологии установки. – Тбилиси: ТГУ, 1961. – С.5-43.
  11. *Фридман, Л.М.* Психологический справочник учителя [Текст] / Л.М. Фридман, И.Ю. Кулагина. – М.: Совершенство, 1998. – 432 с.
-

## АДАПТАЦИЯ МОДУЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ К УЧЕБНО-САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Л.Б. Дерябина

Преобразования в российском обществе и государстве, происходящие в течение последних десятилетий и охватывающие все сферы деятельности человека, кардинально изменили цели, содержание и функции образования, раздвинули его горизонты. Сущностные характеристики нового качества образования изложены в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года. Новое качество образования предполагает формирование у обучающихся ключевых компетенций, определенных мировыми стандартами, в частности, компетенций в сфере познавательной деятельности, основанных на усвоении способов самостоятельного приобретения знаний из различных источников информации.

Современное качество образования определяется следующими составляющими: обновление содержания образования; новые образовательные стандарты; оптимизация учебной, психологической, физической нагрузки обучающихся; дифференциация и индивидуализация образования; современные образовательные и воспитательные технологии с целью повышения качества образования.

Для решения имеющихся проблем необходима альтернативная система образования, при которой самообразовательная деятельность развилась бы даже в том случае, если задача ее развития специально не ставилась, а технология самообразования была бы направлена на формирование внутренних мотивов самообразования. Основой для построения модели отвечающей названным требованиям может стать известная в педагогической теории концепция модульной организации образования (МОО), предполагающая постепенный и смыслообразующий переход от одного вида деятельности (получения теоретических знаний) к другому (получение профессиональных навыков и умений). Средствами реализации такого перехода служат активные методы обучения, при которых каждый обучающийся включается в активную и эффективную учебно-самообразовательную деятельность, работает с дифференцированной по содержанию и дозе помощи программой. Идет индивидуализация контроля, самоконтроля, коррекции, консультирования, степени самостоятельности.

В результате МОО обучающиеся получают не только профессиональные компетенции, но и социальные: умение эффективно общаться с коллегами, обеспечивать безопасность жизнедеятельности и окружающей среды, принимать решения, чтобы эффективно вести себя на рынке труда, осваивать новые знания и виды деятельности.

Таблица 4

## Признаки модульной организации образования

| Признаки  | Качественное проявление признаков   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>– индивидуализация образования, увеличение доли времени для самообучения;</li> <li>– представление содержания образования в модулях, завершенных информационно и обеспеченных методическими комплексами;</li> <li>– гибкость содержания образования и высокая степень адаптации к различным требованиям;</li> <li>– субъект-субъектные отношения преподавателя и обучающегося</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– возможность выбора содержания, форм, методов образования, темпа освоения материала;</li> <li>– проявление самостоятельности обучающегося в достижении целей, преодоление пассивности;</li> <li>– возможность изменения и обновления модульной программы, не нарушая ее общей структуры;</li> <li>– стимулирование к совместной работе за счет создания благоприятного микроклимата;</li> <li>– внутренняя свобода и мотивация</li> </ul> |

Для интенсификации самообразовательной деятельности необходимо разработать систему средств по самообразованию: материалы по диагностике готовности к самообразовательной деятельности и уровня знаний; опорные конспекты по основным теоретическим вопросам; алгоритмы решения типовых задач; система самообразовательных заданий, направленных на формирование знаний и ведущих профессиональных умений; зачетные тесты (карточки) по теме.

По мнению специалистов, МОО, в отличие от принятых сегодня традиционных образовательных программ, большая часть из которых уже устарела, позволят студентам быть действительно востребованными на рынке труда.

Выделение характерных признаков МОО (табл. 4) определяет «визитную карточку» данной технологии: структурная гибкость, содержательная гибкость, технологическая гибкость.

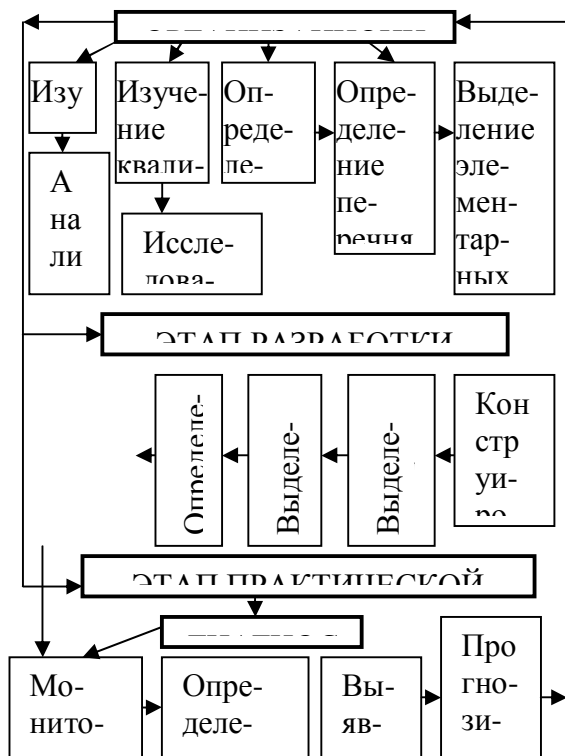
Процесс перехода от традиционных технологий образования к использованию МОО, основанной на лично ориентированном подходе, может быть достаточно сложным. Организация разработки и использования модульных программ включает решение нескольких задач: структурирование учебного курса, выбор форм организации и методов обучения, формирование системы контроля и оценки, разработка учебно-методического обеспечения и пр.

В связи с этим целесообразно использовать модель организации образования на модульной основе (рис. 2).

В ходе первого – организационно-подготовительного этапа решаются следующие задачи:

- определение существующих потребностей в организации обучения студентов в рамках конкретной специальности;





Разработка процедур и критериев мониторинга сформированности компонентов готовности к самообразованию

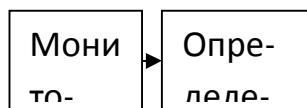


Рис. 2. Модель МОО на основе учебных и учебно-самообразовательных модульных программ

– определение структуры и состава требований, которым должен отвечать будущий специалист (квалификационная характеристика выпускника ОУ);

– определение структуры и состава образовательных программ, которые должны быть реализованы в рамках обучения выбранным специальностям. В основу определения содержания должна быть заложена четкая взаимосвязь между детальным перечнем базовых компонентов знаний, умений и навыков, входящих в будущую компетенцию специалиста и комплексной программой образования. Определение объема и направленности теоретических знаний учащихся должно осуществляться в непосредственной увязке с потребностями их будущей практической деятельности;

– определение модулей каждой образовательной программы. Модуль как базовая единица учебной и учебно-самообразовательной программы представляет относительно завершенный по содержанию элемент обучения. В соответствии с данным определением, большие по объему компоненты содержания обучения (курсы, разделы, темы) могут быть разделены на несколько дидактически упорядоченных с точки зрения их целей, содержания, средств и методов единиц программы. Основной целью такой модели построения содержания образования является организация образовательного процесса, позволяющая развивать познавательную самостоятельность, индивидуальные возможности и способности обучаемых;

– выделение элементарных модульных блоков образовательной программы. Каждый образовательный модуль, нацеленный на достижение конкретной образовательной задачи, разбивается на более мелкие блоки, включающие в себя элементарные знания и умения. Очень важным аспектом построения модуля является структурирование деятельности обучающегося по этапам усвоения знаний и выработке навыков и умений: восприятие, понимание, осмысление, запоминание, применение и систематизация. Обучение, таким образом, ведется на уровне возможностей обучающегося без интеллектуальных, физических и психологических перегрузок, что позволяет достичь высокого уровня самостоятельности деятельности и мотивации достижения конкретных учебно-самообразовательных целей.

В таблице 5 схематично изображено разделение учебного модуля М1 на блоки М1.1, М1.2, М1.3 с последующим выделением конкретных знаний и практических навыков, реализуемых в рамках данных блоков. При этом для оценки усвоения знаний и навыков выделяют шкалу усвоения, имеющую несколько уровней:

1 уровень – базовая учебная программа, определяющая обязательный минимум содержания основных общеобразовательных предметов, знаний, умений и навыков;

2 уровень – учебная программа повышенного уровня сложности;

3 уровень – учебная программа углубленного изучения предметов.

Таблица 5

## Модульно-блочная структура учебной дисциплины

| Название модуля | Название блока                    | Учебные задачи       |                  |   |    |                              |                  |   |   |  |
|-----------------|-----------------------------------|----------------------|------------------|---|----|------------------------------|------------------|---|---|--|
|                 |                                   | Теоретические знания | Уровень усвоения |   |    | Практические умения и навыки | Уровень усвоения |   |   |  |
|                 |                                   |                      | 1                | 2 | 3  |                              | 1                | 2 | 3 |  |
| М1              | М1.1                              | 1.                   |                  |   |    | 1.                           |                  |   |   |  |
|                 |                                   | 2.                   |                  |   |    | 2.                           |                  |   |   |  |
|                 | 3.                                |                      |                  |   | 3. |                              |                  |   |   |  |
|                 | Учебно-самообразовательные задачи |                      |                  |   |    |                              |                  |   |   |  |
|                 | М1.2                              |                      |                  |   |    |                              |                  |   |   |  |
|                 | М1.3                              |                      |                  |   |    |                              |                  |   |   |  |
| М2              | М2.1                              |                      |                  |   |    |                              |                  |   |   |  |
|                 | М2.2                              |                      |                  |   |    |                              |                  |   |   |  |

Каждый уровень усвоения сравнивается с допустимыми минимальными показателями, считающимися достаточными для того, чтобы считать уровень усвоения учебного модуля удовлетворительным.

В ходе этапа разработки качественных количественных и характеристик образовательного процесса решаются следующие задачи:

– конструирование учебных программ и планов. Учитывая, что внедрение МОО должно быть ориентировано на профессиональную специализацию ОУ, в большинстве случаев требуется не разработка принципиально новых, а уточнение, корректировка, перестановка блоков и элементов ранее существовавших учебных планов и программ. Следует отметить, что разовое создание учебных модулей вовсе не предполагает их использования на постоянной основе на протяжении длительного периода времени: модуль должен соответствовать современным потребностям производства, и поэтому содержание планов и программ должно пересматриваться с необходимой периодичностью;

– выделение базовых и вариативных компонентов знаний, умений и навыков. Взаимосвязь учения и самообразования, как одно из основных звеньев комплексной системы педагогических отношений, служит средством совершенствования взаимодействия участников образования, осуществляемого ради роста качества образования студента (3). Содержание модулей и методические рекомендации по усвоению соответствующего материала могут быть вариативными. Основное «ядро» каждого из модулей представляет собой базовую часть, обязательную для изучения в рамках выбранной специальности. Наполнение модуля самообразовательными элементами происходит в прямой зависимости от способностей, скорости усвоения, базового уровня подготовки учащегося;

– выделение уровней готовности к самообразованию. Рассматривая самообразование как приобретение человеком опыта накопления знаний, с помощью которых человек может осуществить собственное воспитание, образование, развитие и профессиональную подготовку, в соответствии с поставленными перед собой целями и задачами, необходимо выделить основные признаки, характеризующие готовность студентов к самообразованию. Сотрудниками инженерно-педагогической лаборатории (И.О. Котляровой, В.А. Худяковым, В.Н. Ларионовым и др.) были выделены характеристики готовности студентов к самообразованию (5): эмоционально-личностный аппарат, позволяющий учитывать значимость единства различных сторон личности человека для реализации самообразования на практике; уровень усвоенных личностью знаний, умений и навыков по определенным направлениям социального опыта. Эта характеристика отражает уровень интеллектуального развития личности; умения личности работать с основными источниками информации, в которых собран, обобщен и хранится накопленный человечеством социальный опыт; организационно-управленческие умения, выраженные осмысленной системой действий, приемов, методов и т. п., направленных на достижение поставленных целей самообразования. Перечисленные характеристики готовности личности к самообразованию отражают наиболее важные способности, обуславливающие возможность осуществления самообразования. В зависимости от сформированности каждой из перечисленных характеристик готовности учащихся к самообразованию находятся их фактические возможности по организации и реализации поиска и усвоения социального опыта;

– разработка процедур мониторинга сформированности критериев готовности к самообразованию. Под мониторингом понимается наблюдение за результатами самообразования студентов СПОУ с целью выявления соответствия данных результатов и планируемых показателей готовности к самообразованию. Система мониторинга включает текущий контроль за освоением учебной программы, периодический контроль, осуществляемый по мере овладения частью умений и знаний, составляющих блок, итоговый контроль теоретических знаний в форме тестовых заданий, итоговый контроль практических умений в форме графических заданий.

Этап практической реализации разработанных модульных программ предполагает практическую реализацию разработанных методик.

В результате реализации диагностического этапа, помимо основной цели – определения уровня сформированности критериев готовности к самообразованию студентов в результате мониторинга их знаний и умений, решается также не менее важная задача – выявление недостатков сформированной системы модульного обучения, проектирование элементов ее усовершенствования.

Таким образом, модульный подход позволяет задать единую логику построения содержания образования. Он представляет собой набор модуль-

ных программ, которые реализуют не целостные учебные курсы, а их законченные части (модули).

К достоинствами МОО можно отнести:

1. Единая и удобная методология построения программ МОО для различных уровней готовности обучаемых.
2. Легкая адаптация программ МОО, их вариативность и адаптация применительно к потребностям обучаемых.
3. Открытость программы для дальнейшего совершенствования путем разработки дополнительных модулей.
4. Возможность изучения отдельных модулей по выбору.

Специфика образовательного процесса в ССОУ объективно требует такого построения программ образования, которая дает возможность осуществлять их гибкую компоновку, делая процесс подготовки специалистов более вариативным и индивидуализированным. МОО становится не столько способом конструирования содержания, сколько технологией хорошо управляемой самообразовательной деятельностью обучаемых.

Литература:

1. *Гульчевская, В.Г.* Технология модульного обучения: проблема внедрения массовый опыт отечественной школы [Эл. ресурс] // [www.pickproof.aaanet.ru](http://www.pickproof.aaanet.ru).
  2. *Ермоленко, В.А.* Блочно-модульная система подготовки специалистов в профессиональном лицее [Текст] / В.А. Ермоленко, С.Е. Данькин. – М.: ЦПНО ИТОП РАО, 2002. – 162 с.
  3. *Калугин, Ю.Е.* Самообразование, готовность к профессиональному самообразованию [Текст] / Ю.Е. Калугин. – М., 1988.
  4. *Лебедев, В.Н.* Модульное обучение в системе профессионального дополнительного образования [Текст] / В.Н. Лебедев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С.60-61.
  5. *Сериков, Г.Н.* Самообразование. Совершенствование подготовки студентов [Текст] / Г.Н. Сериков. – Иркутск: Изд-во Иркут. ун-та, 1991. – 232 с.
  6. *Юцявичене, П.А.* Теория и практика модульного обучения [Текст] / П.А. Юцявичене. – Каунас, 1989.
  7. *Шамова, Т.И.* Управление образовательными процессами [Текст] / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко, Г.Н. Шибанова. – М.: Академия, 2002. – 384 с.
-

## К ВОПРОСУ ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ УЧРЕЖДЕНИЙ МЧС РФ

И.М. Добрынин

В условиях динамичного развития экономики, роста конкуренции, сокращения неквалифицированного и малоквалифицированного труда наблюдается становление новой парадигмы образования. На смену жесткой централизации образования приходят тенденции вариативности. Ряд исследователей (А.Г. Асмолов, Е.В. Бондаревская, А.А. Вербицкий, Б.С. Гершунский, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской и др.) отмечают, что новый этап развития российской системы образования характеризуется изменением представлений о личности учащегося, курсанта, которая выступает в качестве системообразующего начала образовательного процесса и, кроме социальных качеств, наделяется субъективными свойствами, определяющими ее самостоятельность, независимость, способность к саморегуляции, самообновлению, рефлексии.

Сегодня требуется такое развитие личности, которое даст ей возможность в дальнейшем опережать существующую в каждый момент времени востребованность знаний путем собственной познавательной активности, умения сочетать достаточно широкие общие знания с возможностью постижения неограниченного числа предметных областей знаний. Общий культурный уровень является в некотором роде ключом к непрерывному образованию, его основой, нужной для того, чтобы учиться на протяжении всей жизни.

Необходимость в постоянном, систематическом обновлении знаний, компетентностей и компетенций, как в трудовой, так и в социальной сфере имеет уровневый характер.

На уровне общества политические и экономические преобразования, рост значения информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), более высокие темпы устаревания технологий и продуктов производства предполагают востребованность в новых личностных, гражданских и социальных качествах будущего специалиста.

На индивидуальном уровне человек сталкивается с неопределенностью в области карьеры, профессии, с вероятностью нестабильной занятости и необходимостью самостоятельного ее обеспечения, углубляющейся ответственностью и стрессом. В качестве потребителя он соприкасается с все увеличивающимся объемом информации и большей ответственностью за индивидуальный выбор, включая выбор образовательных программ.

Обсуждая проблему оценки качества образования на основе образовательных стандартов, известные ученые в области педагогики и управления образованием солидарны в том, что сводить образованность к системе знаний, умений и навыков неправомерно. В качестве дополнительных интегративных показателей предлагаются компетентности и компетенции

(В.И. Байденко, А.С. Белкин, Е.В. Бондаревская, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, С.Е. Шишов и др.). Признавая необходимость усиления развивающего компонента образования, они констатируют сложность определения уровня сформированности этих интегративных показателей.

Одним из перспективных путей решения этой проблемы может стать введение новых интегративных конструктов: компетентностей, компетенций и метапрофессиональных качеств, которые выступают социально-профессиональными единицами обновления содержания профессионального образования. Рассмотрим психолого-педагогические характеристики этих конструктов обновления образования более подробно (табл. 6).

Таблица 6

Характеристика социально-профессиональных единиц обновления содержания профессионального образования

| Социально-профессиональная единица качества образования | Целевая ориентация    | Показатели   |
|---|-----------------------|--|
| Базовые компетентности                                  | Курсант должен знать  | Социально-правовая компетентность<br>Специальная компетентность<br>Персональная компетентность<br>Аутокомпетентность   |
| Компетенции   | Курсант должен делать | Социальные компетенции<br>Познавательные компетенции<br>Методические компетенции<br>Организационные компетенции<br>Специальные компетенции   |
| Метапрофессиональные качества                           | Курсант должен быть   | Функциональные (узкопрофессиональные) метапрофессиональные качества<br>Полифункциональные (для группы профессий) метапрофессиональные качества<br>Экстрафункциональные (универсальные) метапрофессиональные качества |

В настоящее время отмечается тенденция введения компетентностного подхода не только в нормативную, но и в практическую составляющую образования, обосновывается и уточняется номенклатурный перечень, разрабатывается описание содержательных характеристик результирующих единиц современного образования (компетентности и компетенции).

Основные положения компетентностного подхода обозначены в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года», где в качестве задачи системы образования отмечается необходимость формирования целостной системы универсальных умений, способности обучаемых к самостоятельной деятельности и ответственности, т. е. ключевых компетенций, определяющих современное качество образования. Концепция модернизации определяет ключевые компетенции как готовность

обучающихся использовать усвоенные знания, учебные умения и навыки, а также способы деятельности в жизни для решения практических и теоретических задач.

Для того чтобы определиться с понятием компетентностный подход, следует определиться с ключевыми, смыслопорождающими понятиями, принципами и методами решения профессионально-образовательных проблем и задач.

Прежде всего, следует отметить неоднозначность толкования понятий «компетентность» и «компетенция».

И.А. Зимняя, анализируя становление понятий «компетентность / компетенция» выделяет три этапа становления компетентностного подхода.

Первый этап (1960 – 1970 гг.) характеризуется включением в научный аппарат категории «компетенция», созданием предпосылок разграничения понятий компетенция / компетентность. В теории обучения языкам Н. Хомский (США) начинает исследование разных видов языковой компетенции, вводится понятие коммуникативная компетентность (Д. Хаймс).

Второй этап (1970 – 1999 гг.) характеризуется использованием категории «компетенция / компетентность» в теории и практике обучения в основном народному языку, а также профессионализму в управлении, руководстве, менеджмента в обучении общению.

Зарубежные и отечественные последователи для разных деятельностей выделяют различные виды компетенции / компетентностей. Так Дж. Равен выделяет 37 компетентностей в современном обществе, Н.В. Кузьмина – 5 видов профессионально-педагогических компетентностей.

Третий этап (1990 – 2001 гг.) – утверждение компетентностного подхода – характеризуется активным использованием категорий компетенции / компетентность в образовании. В материалах ЮНЕСКО очерчивается круг компетенций, которые рассматриваются как желаемый результат образования. В 1996 г. Совет Европы вводит понятие «ключевые компетенции», которые рассматриваются как ответ на вопросы, стоящие перед Европой: сохранение демократического общества, мультилингвизм и политкультура, новые требования рынка труда, развитие комплексных организаций, экономические изменения. Предлагаются 5 групп ключевых компетенций.

В отечественной педагогике и психологии исследуются профессиональная компетентность (А.К. Таркович), педагогическая компетентность (Л.М. Митина), коммуникативная компетентность (Л.А. Петровская), образовательные компетенции (С.Е. Шишов) и др. Показательно, что в работах этого периода развития компетентностного подхода понятие «компетентность» и «компетенция» зачастую трактуются как синонимы. В материалах, определяющих основные направления стратегии модернизации образования России (2001 г.), четкого разграничения этих понятий также нет. Еще большая неопределенность наблюдается (имеется) в разграничении компетентов, компетенций и компетентностей.



Трудности научного толкования данных терминов определяются также тем, что в нормативных документах отсутствует однозначная трактовка результата образования: в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» речь идет о ключевых компетенциях, а в «Стратегии модернизации школьного образования» – о ключевых компетентностях.

«Словарь иностранных слов» раскрывает понятие «компетентный» как обладающий компетенцией – кругом должностных полномочий. В «Стратегии модернизации школьного образования» под компетентностью понимается способность обучаемых осуществлять сложные культуросообразные виды действий на основе опыта познавательной деятельности, фиксированного в форме ее результатов – знаний, опыта осуществления способов деятельности по образцу в форме умений, опыта творческой деятельности в форме умения принимать решения в проблемных ситуациях.

В психолого-педагогических исследованиях компетентность рассматривается неоднозначно: как степень сформированности общественно-практического опыта субъекта (Ю.Н. Емельянов), адекватность реализации должностных требований (Л.И. Анцыферова), уровень обучаемости специальным и индивидуальным формам активности (Л.П. Урванцев, Н.В. Яковлева). Различные трактовки компетентности обусловлены, прежде всего, особенностями структуры деятельности специалистов разных профессиональных областей, а также разнообразием теоретических подходов исследователей. Базовой характеристикой данного понятия остается степень сформированности у специалиста единого комплекса знаний, навыков, умений, опыта, обеспечивающего выполнение профессиональной деятельности.

В дальнейшем под компетентностью будем понимать совокупность знаний, умений, опыта, отраженную в теоретико-прикладной подготовленности к их реализации в деятельности на уровне функциональной грамотности.

Формирование компетентности в образовательном процессе выдвигает на первое место не информированность обучаемого, а умения разрешать проблемы в различных сферах. Выделяются следующие виды компетентностей: компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанная на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации; компетентность в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение ролей гражданина, избирателя, потребителя); компетентность в сфере социально-трудовой деятельности (умение анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать собственные профессиональные возможности, ориентироваться в нормах и этике трудовых взаимоотношений, навыки самоорганизации); компетентность в бытовой сфере (включая аспекты собственного здоровья, семейного бытия и пр.); компетентность в сфере культурно-досуговой деятельности (выбор путей и способов использования свободного времени, культурно и духовно обогащающих личность).

Особенность компетентностного обучения состоит не в усвоении готового знания, а в том, что это знание последовательно формируется. Обу-

чающийся сам формулирует понятия, необходимые для решения задачи. При таком подходе учебная деятельность, приобретая исследовательский и практико-преобразовательный характер, сама становится предметом усвоения. Интеграция в содержании образования понятий, способов деятельности, опыта проявления личной позиции осуществляется в процессе приобретения обучаемыми опыта самостоятельной деятельности в процессе совместного с преподавателем культуротворчества. Таким образом, компетентность предстает как синтез когнитивного, предметно-практического и личностного опыта. Компетентность, выступая результатом обучения, не прямо вытекает из него, а является следствием саморазвития индивида, обобщения его личностного и деятельностного опыта.

Переход к новому уровню целостности образования нельзя осуществить путем количественного изменения состава элементов. Существует опасность, что список компетентностей, признанных необходимыми, будет достаточно обширным, что затруднит процесс их формирования. Поэтому при поиске основных или приоритетных компетентностей обращаются к понятию ключевых (базовых) компетентностей, которое характеризует универсальные компетентности широкого спектра, создающие основу для формирования компетенций более специфического применения.

Универсальные компетентности характеризуются следующими особенностями:

1. Они многофункциональны (компетентности относятся к ключевым, если овладение ими позволяет решать проблемные ситуации в повседневной, профессиональной и социальной сферах).
2. Универсальные компетентности надпредметны и междисциплинарны.
3. Формирование универсальных компетентностей опирается на определенный уровень интеллектуального развития (абстрактное, критическое мышление, саморефлексия и пр.).
4. Универсальные компетентности многомерны, т. е. они включают в себя различные личностные качества, интеллектуальные способности, коммуникативные умения.

Анализ важнейших законодательных документов позволяет на основе целей современного образовательного процесса выделить следующие компетентности выпускника вуза противопожарной службы: принятие активной жизненной и профессиональной позиции; ответственность за жизнь и здоровье людей, попавших в чрезвычайные ситуации; ответственность за собственное благосостояние и за состояние общества, способность к самоорганизации; ориентация на социальное и профессиональное самоопределение и самореализацию; освоение основных социальных навыков, практических умений в области экономики и социальных отношений; способность вхождения в глобализированный мир, в открытое информационное сообщество (информатика, иностранные языки, межкультурное взаимопонимание); толерантность (терпимость к чужому мнению), умение вести диалог, искать и находить содержательные компромиссы; дости-

жение современного общекультурного уровня; правовая культура (знание основополагающих правовых норм и умение использовать возможности правовой системы государства).

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

Рассмотрим понятие компетенция, представленное в психолого-педагогической литературе.

Слово «компетенция» (*competentia*) в переводе с латинского означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом. Компетентный в определенной области человек имеет соответствующие знания и способности, позволяющие ему давать обоснованные суждения.

Понятие компетенции сформировалось в условиях становления нового подхода к человеческим ресурсам на Западе, который позволил зафиксировать возникшую потребность в адаптации человека к интенсивным изменениям технологий и требований рабочих мест. При таком подходе компетенции характеризуются как общая способность, которая проявляется и формируется в деятельности, основана на знаниях, ценностях, склонностях и позволяет человеку установить связь между знанием и ситуацией, обнаружить процедуру (систему действий) для успешного решения проблемы. В отличие от знаний, умений, навыков, предполагающих действие по аналогии с образцом, компетенция предусматривает наличие опыта самостоятельной деятельности на основе универсальных знаний.

В динамичных социально-профессиональных условиях все более становится востребованной не образованность (компетентность) как таковая, а способность специалиста реализовывать ее в конкретной практической деятельности (компетенция). Компетентность выступает в качестве результата научения (обученность), в то время как компетенция – это компетентность в действии (С.Е. Шишов).

Понятие «компетенция» выступает в качестве центрального понятия модернизации содержания образования, так как объединяет в себе интеллектуальную и навыковую составляющие результата образования, интегрирует близкородственные умения и знания, относящиеся к широким сферам культуры и деятельности. Компетентностный подход к образованию не отрицает необходимости формирования знаниевой базы (компетентности), речь идет о компетенции как интегральном результате данного процесса.

Необходимо отметить, что компетентностный подход в определении целей и содержания образования не является совершенно новым для российской школы. Ориентация на освоение умений, обобщенных способов деятельности была ведущей в работах таких отечественных ученых, как В.В. Давыдов,

И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, Г.П. Щедровицкий и их последователей. Хотя понятие компетенции используется сравнительно недолгий период времени, близкое ему понятие компетентности исследовалось Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Л.А. Петровской.

Термин «ключевые компетенции» впервые появился в проекте Совета Европы «Среднее образование в Европе» в 1992 г., ознаменовав общемировую тенденцию обновления результирующих единиц образовательного процесса. В дальнейшем на симпозиуме «Ключевые компетенции для Европы», проведенном Советом Европы в 1996 г. в Берне, были выделены следующие пять ключевых компетенций современных выпускников:

1) политические и социальные компетенции (способность брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решения, регулировать конфликты ненасильственным путем);

2) компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе (принятие различий, уважение других, способность взаимодействовать с людьми других культур, языков, религий);

3) компетенции, относящиеся к владению устным и письменным общением более чем на одном языке;

4) компетенции, связанные с возникновением информационного общества (владение новыми технологиями, понимание возможностей их применения, критическое отношение к информации, распространяемой средствами массовой информации и рекламой);

5) способность учиться на протяжении всей жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте профессиональной подготовки (С.Е. Шишов, И.Г. Агапов).

А.В. Хуторской выделяет семь общеобразовательных ключевых компетенций: ценностно-смысловую, общекультурную, учебно-познавательную, информационную, коммуникативную, социально-трудовую и компетенцию личностного самосовершенствования. Автор отмечает, что их содержание не противоречит содержанию ключевых компетенций, выделенных Советом Европы.

Ценностно-смысловая компетенция связана с ценностными ориентирами учащегося, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения. Данная компетенция способствует самоопределению человека в ситуациях учебной деятельности, определяя его индивидуальную образовательную траекторию и программу жизнедеятельности в целом.

Общекультурная компетенция включает осведомленность учащегося об особенностях национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственных основах жизни человека, отдельных народов, культурологических основах семейных, социальных, общественных явлений и традиций,

компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере, опыт освоения обучаемыми научной картины мира.

Учебно-познавательная компетенция характеризуется совокупностью компетенций учащегося в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общенаучной деятельности, соотнесенной с реальными познаваемыми объектами. Сюда относятся знания и умения организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности. В рамках данной компетенции определяются требования соответствующей функциональной грамотности: умение отличать факты от домыслов, владение измерительными навыками, использование вероятностных, статистических и других методов познания.

Информационная компетенция формируется при помощи реальных объектов (телевидение, телефон, компьютер и пр.) и информационных технологий (аудио- и видеозапись, электронная почта, СМИ, Интернет). В ее структуру входят умения и навыки обучаемых по отношению к информации, содержащейся в учебных предметах и окружающем мире: самостоятельно осуществлять поиск, анализ и отбор информации, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее.

Коммуникативная компетенция включает в себя следующие компоненты:

- знания в области коммуникативных дисциплин (владение необходимыми языками, знания в области педагогики и психологии, конфликтологии, логики, риторики, культуры речи и др.);
- коммуникативные и организаторские способности (умения четко и быстро устанавливать деловые контакты, проявлять инициативу, оказывать психологическое воздействие на основе адекватного восприятия и понимания своеобразия личности, активно взаимодействовать в совместной деятельности с окружающими и удаленными людьми);
- способность к эмпатии (умение сопереживать, чувствовать другого, осуществлять психотерапию словом);
- способность к самоконтролю (умение регулировать свое поведение и поведение собеседника, моделировать собеседника, находить продуктивные способы реагирования в конфликтных ситуациях, инициировать благоприятный психологический климат, прогнозировать развитие межсубъектных отношений);
- культура вербального и невербального взаимодействия (владение техникой речи, риторическими приемами, техникой аргументации и ведения спора, соблюдение профессионально-педагогического этикета, целесообразное использование понятийно-категориального аппарата, соблюдение речевой дисциплины, использование невербальных средств).

Социально-трудовая компетенция характеризуется владением знаниями и опытом в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение роли гражданина, избирателя и пр.), в социально-трудовой сфере (права потребителя, покупателя, клиента, производителя), в сфере семейных отношений и обязанностей, в вопросах экономики и права, в области профессионального самоопределения. В данную компетенцию входят умения анализировать ситуацию на рынке труда, действовать в соответствии с личной и общественной выгодой, владеть этикой трудовых и гражданских взаимоотношений.

Компетенция личностного самосовершенствования направлена на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки. Обучаемый овладевает способами деятельности в собственных интересах на основе своих возможностей, что выражается в развитии необходимых современному человеку личностных качеств, формировании психологической грамотности, культуры мышления и поведения. Содержание данной компетенции составляют правила личной гигиены, забота о собственном здоровье, половая грамотность, внутренняя экологическая культура, правила безопасной жизнедеятельности.

На основе теории компетенций, разработанной Ю.А. Тихомировым, предлагается следующая структура ключевых компетенций современного специалиста:

1. Системное мышление, видение развития процессов: системный и структурированный подход к решению проблем; способность систематизировать, стандартизировать задачи и подходы, понимание приоритетов, анализ альтернатив и нахождение оптимальных вариантов решений; способность нести ответственность за принятие решений; способность видеть направления развития бизнеса, составлять точный прогноз тенденций развития рынка.

2. Аналитические способности: логичность, методичность, тщательность в решении проблем, рациональность, упорядоченность, предсказуемость, учет деталей; умение формально правильно связывать суждения, последовательно мыслить и действовать; точный и систематический анализ факторов, влияющих на будущее компании.

3. Инновационность: способность принимать и предлагать новое, проявлять инициативу, управлять творчеством; умение без внутреннего сопротивления воспринимать разнообразные идеи, позиции, предложения.

4. Гибкость: готовность к изменениям; способность быстро и адекватно реагировать на внештатные ситуации, видеть и определять проблему, находить пути ее решения, давать оценку результатов.

5. Ориентация на систематическое развитие: обучаемость, восприимчивость к новым методам и технологиям, умение применять новое на практике; готовность к анализу своих достижений и недостатков, разумному использованию чужого опыта.

6. Организаторские способности: способность управлять людьми, умение организовать себя и коллектив для решения задач: расставлять при-

оритеты, концентрироваться на важном, планировать, контролировать; умение эффективно собирать и направлять в нужное русло ресурсы, необходимые для реализации планов; умение рационально вести беседу, говорить по телефону, вести корреспонденцию, документацию.

7. Умение управлять временем: умение проводить ситуационный анализ, определять и формулировать цели, осуществлять годовое, месячное, недельное планирование, планирование дня; знание принципов временного менеджмента; умение расставлять приоритеты; выполнение распорядка компании, дневных рабочих планов; умение осуществлять контроль достижения поставленных целей, подводить итоги дня.

8. Работа в команде: умение создавать команду, работать в ней; знание характеристик эффективной команды; умение поддерживать климат сотрудничества, выполнять правила поведения и общения членов команды, корректировать нежелательное поведение членов команды; умение проводить эффективные обсуждения и совещания по решению проблем; знание правил проведения «мозгового штурма».

9. Коммуникативные деловые умения: способность отстаивать собственное мнение, права, не разрушая отношений; умение вдохновлять новыми идеями и планами; умение задавать правильные вопросы и определять степень информированности и эмоциональное состояние партнера; умение создавать каналы двухсторонней коммуникации, концентрироваться на словах собеседника; умение эффективно поощрять и критиковать других людей.

10. Умение вести переговоры: умение определять цели и задачи презентации, интересы аудитории; умение построить эффектное вступление, связующие фразы, основную часть и завершение презентации; владение стратегиями убеждения и ораторскими навыками. Умение справляться с трудными вопросами и парировать возражения; владение техническими аспектами презентации (аудио-, видео- и компьютерным оборудованием, презентационными программами); умение определить интересы участников, выбрать наилучшую альтернативу; способность этично вести дискуссию; умение обсуждать, предлагать, вести позиционный торг.

11. Ориентация на клиента: знание политики и стандартов в области работы с клиентами; ориентация на текущие и перспективные потребности клиентов и партнеров; умение вести себя корректно с разными типами «трудных» клиентов и партнеров, презентовать услуги с акцентом на преимуществах и выгодах; способность консультировать и строить партнерские отношения с клиентами.

В предлагаемой статье не нашли решения многие стоящие перед профессиональным образованием и обновлением его содержания задачи. Эти и другие задачи лишь заявлены декларативно и требуют дальнейшего осмысления и решения.

## МОДЕРНИЗАЦИЯ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Г.И. Калимуллина

Образование, которое призвана давать высшая школа, является концептуальным элементом стратегии национальной безопасности России в XXI веке. Высшее образование формирует интеллектуальную базу устойчивого развития. Россия сможет стать ведущим субъектом современного многополярного мира только как образованная и просвещенная Россия, в которой государство и общество совместно и постоянно несут ответственность за уровень и качество образовательного ценза населения.

Образовательная политика должна быть сердцевинной системы внутренней политики Российского государства. Эта политика должна учитывать баланс традиций развития национального образования, национальной психологии, зарубежного опыта в сфере образования и прогнозирования моделей образовательных систем.

Создание в Европе зоны единого образовательного пространства, подписание Россией Болонской декларации, модернизация высшего профессионального образования обусловили необходимость коренного пересмотра целей и задач высшего образования. Это вовсе не означает, что нужно разрушать все то, что было создано в нашей стране за многие десятилетия, и создавать нечто совершенно новое. Нужно тщательно соотнести задачи, формы и методы высшего образования в соответствии с политическими, экономическими и социокультурными требованиями, с тем, что сегодня мы называем императивами общества.

Основная образовательная стратегия на рынке образовательных услуг – это мобильное реагирование на запросы жизни. Это проявляется в ориентации на асинхронное образование, выбор индивидуальных образовательных траекторий обучения. В условиях конкуренции успешен тот, кто адекватен запросам общества, а это значит, что чем более открытой и гибкой системой будет университет, тем выше будут его конкурентные преимущества.

Сегодня распространено мнение, что все изменения, которые сейчас происходят в высшей школе, являются всего лишь экспериментом, который не будет иметь продолжения, и его надо «переждать». Как показывает опыт, некоторые преподаватели заняли такую выжидательную позицию, полагая, что ветер перемен пройдет без последствий. А между тем уже сегодня очевидно, что прошли те времена, когда преподаватель мог быть уверен в своем профессиональном будущем. Студент должен будет выбирать не только образовательную программу, индивидуальный образовательный маршрут, тему квалификационных работ, но и выпускающую кафедру и преподавателя. Эти не совсем понятные еще большинству педагогов категории, становятся основными при внедрении многоуровневой системы российского образования.



Реализация многоуровневой системы подготовки требует больших «интеллектуальных капиталовложений»; изменения структуры факультета и формы управления; развития мощной научно-исследовательской базы по новым научным направлениям; разработки широкого спектра новых образовательных программ подготовки бакалавра и магистра; необходимости постоянного анализа состояния и перспектив развития образовательного рынка региона; разработки и внедрения новых образовательных и информационных технологий.

В настоящей статье попробуем осветить основные «проблемные точки» предстоящих изменений.

И так, что же ждет образовательную систему в целом, и конкретный вуз, в частности.

Переход на стандарты третьего поколения. Об этом уже много написано, но окончательной ясности все еще пока нет. Да, конечно, есть концепция будущих стандартов, приведено в соответствие образовательное законодательство России, утвержден макет... Но споры вокруг содержательной части не утихают. Федеральный государственный образовательный стандарт третьего поколения – является комплексной федеральной нормой качества высшего образования – документ XXI века, содержащий в себе перечень компетенций, которые должны быть сформированы за период обучения, требования к организации учебного процесса и многое другое. Но, пожалуй, главным его отличием станет внедрение модульного (а не предметного) построения обучения. Также из стандарта исчезнут дидактические единицы дисциплин, их заменят общенаучные, инструментальные, социально-личностные, общекультурные, общепрофессиональные и специальные компетенции.

Претерпевает изменение также и горизонтальная структура стандарта. Теперь в нем остается только федеральный (инвариантный) и вузовский (вариативный) компоненты, причем по прогнозам их соотношение будет составлять в программе подготовки бакалавра 50/50, а магистра – 30/70.

Новая организация учебного процесса – это введение индивидуально-ориентированного учебного процесса, который предполагает определенную свободу студентов в построении образовательного маршрута.

Индивидуально-ориентированное обучение обладает огромными возможностями для удовлетворения потребностей обучающегося, поскольку позволяет выбрать ему содержание и форму организации образовательного процесса, т. е. профиль обучения, учебные модули, предметы или спецкурсы, а также освоить выбранное содержание образования путем избранных им самим способов и форм деятельности, темпов продвижения в образовании. Индивидуально-ориентированный образовательный процесс возможен при организации нелинейного обучения. Как известно, линейность в образовательном процессе предполагает единственно возможный, предполагаемый образовательным учреждением путь достижения результатов образования. Нелинейность же связана с предоставлением обучающемуся возможностей

самостоятельного выбора и, соответственно, с нелинейным структурированием образовательного процесса на основе разветвленных образовательных программ, учитывающих мотивационные установки, интересы, познавательные и другие личностные особенности обучающегося. Это позволит каждому обучающемуся разработать свой собственный индивидуальный образовательный маршрут, включающий определенные обязательные элементы, а также выбранные студентами модули и учебные курсы по выбору.

В рамках индивидуально-ориентированного образовательного процесса должна реализовываться кредитно-рейтинговая система учета образовательных достижений обучающихся (ESTC), которая предполагает системную интеграцию кредитной системы организации образовательного процесса и балльно-рейтинговой системы оценки образовательных достижений обучающихся. Кредит-система это системное определение всех основных аспектов организации учебного процесса на основе использования зачетной единицы (кредита) в качестве меры трудоемкости учебной работы.

Рейтинговая система является инструментом контроля качества учебной деятельности студента и мотивации его систематической работы. При расчете кредитов учитываются не только посещение лекций, семинаров, выполнение лабораторных работ, работа над курсовыми и выпускными проектами, индивидуальная работа, сдача экзаменов и зачетов и подготовка к ним, но также и результат, который планируется получить после выполнения всех перечисленных видов деятельности. Поэтому кредитно-зачетная система связана с балльно-рейтинговой системой оценки образовательных результатов. Трудоемкость всех видов учебной работы рассчитывается в кредитах из следующего расчета: 1 зачетная единица (1 кредит) эквивалентна 36 часам трудоемкости. Но кредит засчитывается студенту лишь при условии достижения им запланированного результата.

При переходе на кредитно-зачетную систему меняется последовательность разработки учебных планов. В учебном плане образовательной программы определяется группа дисциплин по степени обязательности и последовательности усвоения, которые доводятся до сведения студентов. Далее студентам предстоит спроектировать собственное обучение, формируя индивидуальный учебный план из обязательных дисциплин, время изучения которых определено учебным планом (группа «А» – дисциплины, которые изучаются обязательно, но строго последовательно во времени; группа «В» – дисциплины, которые изучаются обязательно, но не последовательно; группа «С» – дисциплины, которые студенты изучают по своему выбору).

Рабочий учебный план разрабатывается на основе индивидуальных учебных планов студентов. Его особенностью является то, что один и тот же курс могут изучать студенты разных факультетов, и более того, разных курсов. Рабочий учебный план служит для расчета трудоемкости учебной работы преподавателей и студентов на текущий учебный год.

При организации индивидуально-ориентированного способа освоения компетентностей каждый студент, обучающийся по профессиональной образовательной программе, составляет свой индивидуальный учебный план, который необходим для планирования освоения бакалавром и магистром основной образовательной программы и включения в расписание занятий учебных курсов, дисциплин и модулей по выбору. Индивидуальный план содержит: название факультета, выпускающей кафедры и наименование основной образовательной программы; сведения о руководителе образовательной программы; сведения о выпускной квалификационной работе; график учебного процесса; рабочий учебный план на каждый семестр с указанием зачетных единиц по курсам, модулей и текущей аттестации; технологическую карту научно-исследовательской работы, практик, выпускной квалификационной работы; сведения об итоговой аттестации; индивидуальный зачетный лист студента. Минимальная допустимая учебная нагрузка студента в один семестр должна будет составлять не менее 30 зачетных единиц, за учебный год – не менее 60. Студентам, обучающимся на «отлично» и «хорошо» будет разрешаться увеличивать семестровую нагрузку.

Рабочая программа дисциплины включает: цель, задачи, содержание, текущую и итоговую аттестацию, организацию самостоятельной работы студентов, ожидаемый результат, критерии оценивания, список основной и дополнительной литературы. На основе рабочей программы преподавателем разрабатывается технологическая карта.

Технологическая карта учебного курса представляет собой инструмент планирования всех видов учебной деятельности. Технологическая карта включает в себя: название курса; статус («А», «В», «С»); количество зачетных единиц и т. д. При разработке технологической карты преподаватель должен определить максимальное количество баллов, которое может получить студент за весь период изучения дисциплины.

Для обеспечения мобильности студентов и конкурентоспособности образования не достаточно только реформирования образовательного процесса, также необходимы кардинальные изменения и в системе оценки его результатов. Мобильность студентов и трудоустройство выпускников требуют эффективной системы оценки полученного образования и доверия к объективности и профессионализму национальных экспертных органов. К сожалению, во время учебы у студентов практически нет никакой мобильности. У студентов должна быть возможность слушать курсы там, где они считают нужным, при этом курс должен легитимно вноситься в зачетную книжку. Для этого должна вводиться кредитно-модульная система, подкрепленная правовым механизмом, в том числе и на международном уровне. Тогда студент перестанет быть «крепостным» одного вуза и действительно будет ориентироваться на свою образовательную траекторию.

В современных условиях качество подготовки специалистов определяет дальнейшую судьбу вузов. Внутривузовская система качества

подготовки специалистов охватывает всю деятельность вуза, в том числе и вспомогательные процессы: прием, отбор, обучение персонала, научные, научно-методические исследования, исследования рынка труда, разработку образовательной услуги, поддержание организационных взаимосвязей и многие другие. Именно от них зависит эффективность основного процесса.

В соответствии со стратегическими задачами в области качества деятельности вуза должна быть ориентирована на интересы потребителей образовательных услуг: подготовка высококвалифицированных кадров, основанную на современных научных достижениях; развитие фундаментальной и прикладной науки для эффективного решения социальных и экономических проблем современного общества, развития общеуниверситетской культуры, трансфера знаний и технологий; участие в развитии российского образования в духе Болонской декларации.

Во главу угла стратегии и дальнейшего развития вуза должно быть положено «тотальное» или всеобщее качество. Мы должны понимать: чтобы успешно конкурировать на рынке образовательных услуг инновационных услуг, особенно меняющейся демографической ситуации и в условиях введения государственных заказов на образование, необходимо гарантировать качество предоставляемых услуг, а значит, последовательно и в хорошем темпе развивать систему менеджмента качества на основе международных стандартов.

Качество образования – многомерное понятие и зависит от различных составляющих образовательного процесса: системы управления, кадрового потенциала, методического обеспечения, материально-технической базы, итоговой подготовки выпускника и т. п., а именно они и должны подвергнуться основной модернизации.

Многоуровневая система высшего профессионального образования является стержнем модернизации педагогического образования, в центре которой инновации и опережение. Требования экономики, построенной на знаниях, предъявляемые к высшей школе, известны. Это опережающий характер обучения, фундаментальность образования, ориентация на подготовку специалистов с инновационным мышлением, новое качество подготовки студентов. Ориентация студентов на конкурентные преимущества профессии в будущем во всех регионах с учетом их инновационного развития. Эти требования обуславливают необходимость ориентации вузовского образовательного процесса на нелинейную организацию и, которая позволяет в полной мере реализовать новую проектно-исследовательскую, инновационную модель обучения: модель обучения действием.

Литература:

1. *Виландеберк, А.А.* Новый учебный процесс: кратко о главном [Текст] / А.А. Виландеберк, Н.Л. Шубина. – СПб., 2007.

2. Акулова, О.В. Организация индивидуально-ориентированного образовательного процесса в РГПУ им. А.И. Герцена [Текст] / О.В. Акулова и др. – СПб., 2007.

3. Аккредитация в образовании. – 2008. – № 20.

4. Даянова, Э.М. Нормативно-правовое обеспечение образования [Текст]: учеб. пособие / Э.М. Даянова, Г.Р. Ишкильдина, Г.И. Калимуллина, М.В. Михайлов; под ред. М.В. Михайлова. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2008.

5. Материалы пленума УМО по направлению педагогического образования [Текст]. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008.

---

## ИМИТАЦИОННО-МОДЕЛИРУЮЩИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО СТИМУЛИРОВАНИЯ СТУДЕНТОВ К УСПЕШНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Н.Н. Кузьмина

Творческий подход к развитию готовности будущих менеджеров к деловой переписке играет немаловажную роль: от того насколько преподаватель заинтересует студентов темой, насколько интересно преподаст или представит к размышлению материал, в какой форме и какими методами будет происходить закрепление материала, будут зависеть результаты становления готовности к деловой переписке. Самой распространенной и наиболее интересной формой педагогического творчества является игра.

При становлении готовности студентов – будущих менеджеров к деловой переписке с партнерами, происходящем в рамках высшего образования на уроках английского языка, необходимо особо подчеркнуть то, что готовность к деловой переписке теснейшим образом связана с профессиональным самоопределением. Игра в данном случае будет являться, своего рода, имитацией профессиональной ситуации, в которой и будут проявляться и закрепляться усвоенные знания, умения и навыки деловой переписки.

Принято считать, что играют только маленькие дети, но практика показывает, что с большим желанием играют и студенты, а значит, проявляют больше заинтересованности, следствием чего является большая результативность в становлении готовности.

Проблема становления готовности будущих менеджеров к деловой переписке с партнерами может быть рассмотрена с позиций изучения иностранного языка, посредством сравнения культур, выявления общих аспектов обобщения. Наиболее интересные организационные формы, используемые в преподавании иностранного языка: ролевые и деловые игры. Их суть вытекает из сути гуманного ориентированного образования: предоставить

возможность студентам реализовать свои сущностные свойства и при этом ограничить эти проявления социальными рамками.

В гуманно ориентированном образовании необходимо постоянно оказывать поддержку созидательной направленности деятельности человека (в нашем случае – студентов) к деловой переписке. Важно делать акцент не столько на усвоение знаний, сколько на мобилизацию креативных потенциалов человека. Участникам образования приходится проявлять себя не только с когнитивно деятельностной, но и созидательно деятельностной сторон. Приоритет созидания перед усвоением ни в коем случае не умаляет значимости когнитивных аспектов деятельности (3, с.362). Остановимся подробнее на такой форме организации учебного процесса, как деловая игра.

Деловая игра является инновационной нестандартной формой обучения и выступает в качестве средства активизации и интенсификации обучения в вузе.

Деловая игра представляет собой разновидность практического занятия в вузе, моделирующую различные аспекты социальной и профессиональной деятельности будущих специалистов и обеспечивающую условия для комплексного использования коммуникативных умений и экономических знаний студентов, психологии общения и т. д. при ведении деловой переписки. Данная разновидность практического занятия способствует повышению интереса, самостоятельности, творческой активности студентов в усвоении знаний, формировании умений, навыков в их практическом применении, а также формировании способностей к прогнозированию и рефлексии.

Приведем пример деловой игры «Applying for a job». Следует отметить, что данная игра будет проводиться в письменной форме, поскольку основная цель – написание делового письма. Студенты получают роли и в соответствии с ролью студент должен написать сопроводительное письмо, приложив резюме, или ответить на сопроводительное письмо и пригласить на собеседование. Далее в зависимости от роли студент должен написать письмо о предложении должности или подтвердить принятие должности. В данном случае предполагается работа в парах.

Разработка данных мероприятий осуществляется в несколько этапов по следующей схеме (2).

I этап (организационно-методический) отражает подготовительную работу преподавателя – организатора игры и включает: постановку целей; описание базовой ситуации; подготовку вспомогательных материалов (лексико-грамматический инвентарь, и т. п.).

II этап (подготовительный) состоит из доигрового брифинга, в ходе которого преподаватель объясняет участникам правила, знакомит их со сценарием и социально-психологическими характеристиками ролей, которые затем распределяются между студентами; выполнения подготовительных упражнений, касающихся тематики игры.

На данном этапе студенты получают карточки с инструкциями, где представлен репертуар роли каждого участника игры (определение роли, значение роли в игре, права и обязанности, характер взаимодействия с другими участниками игры и т. п.).

III этап представляет собой собственно развитие деловой игры.

IV этап (постигровой брифинг) состоит в развернутом и аргументированном обсуждении преподавателем и студентами хода игры, анализе действий отдельных участников, оценке коммуникативных умений, а также экономических знаний и умений студентов.

Критериями оценки выступают: правильность написания реквизитов; использование этикетных форм обращения, паритет во взаимоотношениях партнеров; учет особенностей официально-делового языка, использование клише; учет логики и особенности композиции; правильно использованная пунктуация делового письма; лингвистическая компетентность (отсутствие лексических и грамматических ошибок); результативность.

Итак, мы описали рекомендуемые формы организации обучения в процессе становления готовности будущих менеджеров к деловой переписке с партнерами.

Принимая во внимание идеи гуманно ориентированного образования, остановимся подробнее на специфике применения некоторых методов стимулирования и мотивации деятельности и поведения студентов в процессе становления готовности студентов к деловой переписке.

С этой целью мы предлагаем использовать деловую игру с использованием Internet в учебно-педагогическом взаимодействии. Сущность деловой игры состоит в обмене письмами с педагогом посредством Internet, где взаимодействие строится на паритетных началах и позволяет студенту полностью самореализоваться в данной сфере. В данном случае обмен письмами с педагогом будет также являться средством приобретения опыта. Деловая игра строится таким же образом, как и урок-деловая игра. Целесообразно проводить подобные деловые игры на темы: «Negotiations», «Enquiries», «Complaints» и т. д. Данный вид работы представляет большие возможности для активизации изучаемого материала в творческой деятельности студентов, где происходит комплексное развитие экономических ценностей и мотивов студентов, экономических знаний, знаний деловой переписки, умений и навыков их применения в практической деятельности, а также экономически значимых качеств личности будущих менеджеров.

Игра является заключительным этапом в схеме: содержание образования – становление готовности будущих менеджеров к деловой переписке с партнерами – форма ведения реальной деловой переписки.

Таким образом, при изучении каждой темы, подобранной в соответствии с целью, целесообразно вводить в учебный материал не только лингвистические конструкции, которые инвариантны и включают следующие языковые единицы: слово; словосочетание; идиомы; пословицы, поговорки,

предложения; тексты; сверхфразовые единства, но и на заключительном этапе обязательно проводить игру как кульминацию, где студенты показывают уровень готовности к деловой переписке (1).

Литература:

1. *Богданова, О.С.* Влияние методики обучения иностранному языку на совершенствование нравственных качеств учащихся [Текст] / О.С. Богданова // Обучение чтению и устной речи в средней школе. – Иркутск, 1980. – С.35-40.

2. *Дементьева, М.В.* Педагогические условия формирования готовности к деловому иноязычному общению у студентов неязыковых факультетов вузов [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / М.В. Дементьева. – Челябинск, 2001. – 163 с.

3. *Сериков, Г.Н.* Образование и развитие человека [Текст] / Г.Н. Сериков. – М.: Мнемозина, 2002. – 416 с.

---

## ИДЕЯ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ВСЕЕДИНСТВА КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОСНОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Н.Н. Перетягина

Известно, что идея всеединства и целостности всего сущего проводится в философии и священных писаниях. В частности, в Бхагавад-гите, указывается: «Мною, в моей непроявленной форме, пронизана вся вселенная. Все существа находятся во Мне, но Я – не в них» (1, с.439). «Я пребываю во всем сотворенном и в то же время существую отдельно от всего» (2, с.35). Идею части и Целого и их тесной связи проводит и Анаксагор, древнегреческий философ, утверждая: «Во всем заключается часть всего» (3, с.74).

Таким образом, если существует Целое и все в мире является Его частью, тогда можно только радоваться единству и многообразию всего сущего. Вместе с тем в практике образовательного процесса можно заметить следующие негативные, на наш взгляд, явления.

1. Знаниевый подход, когда в целях образования на первый план выходит предметная составляющая, жив и, видимо, еще долго будет жить. В связи с этим личность обучающегося нивелируется (отзвуки времен тоталитарного прошлого).

2. Обучающийся по-прежнему редко воспринимается самим собой и другими участниками образовательного процесса в качестве заказчика (и субъекта) своего образования. Отсюда здравствуют субъектно-объектные отношения при усиленном декларировании субъектно-субъектных отношений.



3. До сих пор недостаточно реализуется метод соотнесения каждого акта обучения с потребностями и мотивами учащихся (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин), что не позволяет обучающемуся реализовать свою индивидуальную образовательную траекторию.

4. Отсутствие (или недостаточность) реализации на учебном занятии таких методов обучения, как эвристический, исследовательский, и, напротив, использование информационно-рецептивного (объяснительно-иллюстративного) и инструктивно-репродуктивного методов приводит к интерпретации интерпретаций («пережевыванию») усваиваемого знания и не позволяет развивать умение учащегося работать в нестандартной ситуации. Тогда как жизнь есть одна большая нестандартная ситуация. В то же время в документах образовательной политики различного уровня отмечается, что нужны определенные умения, соответствующие задачам нашего времени (умение сотрудничать, самостоятельно принимать решения, отвечать за судьбы родины и другое).

И снова во главу угла встает идея гуманизации образования. И снова начинаем со священных писаний (вспомним золотое правило Библии «относись к другому так, как хотел, чтобы относились к тебе»), древнегреческих философов, например, Протагора из Абдеры, который сказал, что «человек есть мера всех вещей...» (3, с.86).

Итак, часто личность обучающегося рассматривается в отрыве от Целого. Она «выдергивается» из контекста личностного и общественного бытия и рассматривается сама по себе (если рассматривается), что, как нам представляется, в корне неверно. Ибо все священные писания говорят о том, что человек создан по образу и подобию Божию (Библия, Коран, Тора), что он является частью Целого.

Целое совершенно, гармонично. Отсюда задача личности в процессе своего образования гармонизировать свои отношения с самой собой и миром. При этом под гармонизацией отношений личности и мира мы понимаем целостный процесс свободной творческой активности по овладению ресурсами (социально-экономическими, технико-технологическими, природными, культурными и информационными) на основе целесообразности, единства слова и дела, положительного всеединства и взаимодействия.

И если человек – частица Творца, то отсюда роль его в процессе своего становления в самосознании, в постижении всего сущего, в осознании своей «частности» и сопричастности всего, что его окружает, Целому, осознание всеединства.

Всеединство положительно, то есть оно предполагает взаимосвязи, взаимоотношения и взаимозависимости. Так, Протагор из Абдеры отмечает, что «...все подобно всему в каком-нибудь отношении» (3, с.86). Принцип положительного всеединства сформулировал В.С. Соловьев. Вместе с тем следует отметить, что к данной теме обращались и другие русские философы (С.Н. Булгаков, Н.А. Умов и др.). Все в мире целостность, все – система,

– утверждают они. Однако Н.А. Умов в своих работах делает акцент не на единицах системы и ее целостности, а на взаимозависимости элементов. Он считает взаимозависимость, которая лежит в основе принципа «положительного всеединства», основным принципом естествознания и связывает богатство психики с системой отношений человека с миром. Он подчеркивает, что «богатство психики зависит от более или менее тесной связи индивидуума с миром... Психика вида – это отражение его связи со всем существующим. Все в мире связано между собой, если не непосредственно, то посредственно» (4, с.112). Необходимость наличия принципа «положительного всеединства» как основания гармонизации отношений личности с миром, как нам представляется, обеспечивается следующим.

Во-первых, известна идея русского философа Н.Ф. Федорова о необходимости «общего дела». В.С. Соловьев также, вслед за ним, проводит мысль о возможности для человечества «благого, истинно христианского дела, дела... (которое) касается «всех» и «вся», каждой конкретной личности и всей природы» (4, с.85). При этом дело, по мысли В.С. Соловьева, должно иметь два вектора: к себе и к миру и носить нравственный характер. На наш взгляд, речь может идти именно о таком деле, как гармонизация отношений человека с миром и самим собой или, по мысли русских философов, восстановление в человеке Человеческого и Божественного в мире. В.С. Соловьев отмечает, что существует два фактора, определяющих положительное всеединство: взаимозависимость и положительное взаимовосполнение личности и общества. Так, он пишет: «Единство социального организма действительно сосуществует с каждым из его индивидуальных членов, имеет бытие не только в нем и чрез него, но и для него, находится с ним в определенной связи и соотношении: общественная и индивидуальная жизнь со всех сторон взаимно проникают друг друга» (4, с.100). Во-вторых, условием истинного соединения В.С. Соловьев считает «истинную раздельность соединяемых, т. е. такую, в силу которой они не исключают, а взаимно полагают друг друга, находя каждый в другом полноту собственной жизни. Всякий социальный организм должен быть для каждого своего члена не внешнею границей его деятельности, а положительной опорой и восполнением» (4, с.101).

Это положение представляется для нас чрезвычайно важным. Монолит (целостность) общества – «МЫ» не исключает, как это было при тоталитаризме, а обуславливает (опора и восполнение) необходимость существования отдельного «Я».

В таком контексте каждую ситуацию (социальную, бытовую, семейную и т. д.), в которой находится субъект образования, можно рассматривать как образовательную. С одной стороны, любая ситуация является тестовой, так как проверяет личность на наличие / отсутствие определенных качеств. Тем самым мотивирует ее становление. Под становлением личности при этом мы понимаем непрерывный процесс целенаправленного прогрессивного изменения личности на основе осознаваемой потребности под влиянием социальных воздействий и собственной активности.

С другой стороны, ситуация носит обучающий характер, так как она позволяет выявить для субъекта образования личностный смысл, определить ее в качестве положительной, определить урок, содержащийся в ней.

В качестве примера можем привести реализацию данной концепции в общеобразовательных учреждениях различных ступеней образования: средняя школа (технология переживания и дополнительная образовательная программа для подростков и старшеклассников «Социальный театр»), колледж, вуз, Школа саморазвития для взрослых (5, 6).

Таким образом, выше изложенное позволяет сделать вывод о том, что идея положительного всеединства может рассматриваться в качестве одного из методологических оснований образовательного процесса в контексте непрерывного образования.

Литература:

1. *Бхагавад-гита* как она есть [Текст]. – Бхактиведанта, Бук Траст, 1986.
2. *Шримад* Бхагаватам. Вторая песнь «Космическое проявление» [Текст]. – Бхактиведанта, Бук Траст. – М., 1996.
3. *Таранов, П.С.* Философская афористика [Текст] / П.С. Таранов. – М.: Остожье, 1996.
4. *Русский космизм: Антология философской мысли* [Текст] / сост. С.Г. Семенова, А.Г. Гачева. – М.: Педагогика-Пресс, 1993. – 368 с.
5. *Суслова, Е.А.* Концептуальное обоснование программы «Путь к себе» школы саморазвития для взрослых [Текст] / Е.А. Суслова, Н.Н. Перетягина. – М.: Институт культурологии, 1997. – 94 с.
6. *Peretyagina Nadezda.* Fundamentos Psico-acmeologicos de la Escuela de Desarrollo Personal para Adultos / Nadezda Peretyagina. – Revista Electronica del Movimiento Humanista. – Septiembre de 1997. – № 11. – С.64-96.

---

---

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИМПРОВИЗАЦИЯ  
КАК ВАЖНЕЙШИЙ КОМПОНЕНТ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Е.М. Подгорных

Педагогическая импровизация является важнейшим и необходимым компонентом в структуре профессиональной деятельности будущего педагога. Отечественные психологи Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Б.М. Рунин видят в ней логическую и психологическую модель творческого процесса. Психологическая суть этого явления заключается в мгновенной психологической реактивности импровизатора, в рождении им непредвиденного и самобытно-

го. Одно из самых удивительных свойств импровизации заключается в способности порождения чудесных инверсий. Импровизацию можно рассматривать как творчество «навзрыд» (Б.Пастернак), как «мгновенную удачу ума» (Б.Ахмадулина). Отмечая удивительный психологический феномен предвосхищения, Б.М. Рунин, в частности, подчеркивал высшую художественную непринужденность этого действия. Именно импровизация как форма первотворчества представляет собой, прежде всего умение сфокусировать силы души и ума, а также запасы памяти. Следовательно, эвристические процессы составляют ядро творческой деятельности, поиска нового, неизвестного. Эти процессы присутствуют на разных этапах педагогической деятельности.

Исследовать до конца и описать механизм действия импровизации как аппарата творчества вряд ли возможно, творческий акт осуществляется преимущественно подсознательно. И в каждом конкретном случае индивидуально, но трудность постижения созидательного процесса не исключает необходимости сознательной его корректировки путем воздействия на основные механизмы аппарата творчества. Это было уже доказано как художественной, так и педагогической практикой в исследованиях В.А. Кан-Калика, Н.И. Киященко, Н.Л. Лейзерова, Г.Г. Нейгауза, К.С. Станиславского и др. Именно через сознание мы проникаем в подсознательное. Можем известным образом так организовать сознательный процесс, чтобы через него вызвать процессы интуитивного.

Интуитивные способы педагогического мышления необходимы педагогу, так как позволяют быстро принять решение с учетом предвидения дальнейшего развития педагогической ситуации. Интуиция также позволяет увидеть задачу в целом, преодолеть ограниченность известных подходов к решению и выйти за рамки привычных, одобряемых логикой представлений.

Вместе с тем любое профессиональное творчество представляет собой органический сплав планирования и озарения, логически последовательных действий и интуитивно найденных решений. Недаром С.Л. Рубинштейн подчеркивал единство двух противоположных компонентов – знание и отношение, интеллектуального и «аффективного», из которого то один, то другой выступает в качестве преобладающего. Именно интеграция левого и правого полушарий мозга этих двух способов функционирования мозга, взаимодействие интеллекта и интуиции лежит в основе величайших творческих свершений. Следовательно, творческую деятельность можно понять только при рассмотрении ее как «согласованной картины сознания и неосознанной сферы психики» (Я.И. Пономарев).

А.Н. Леонтьев, полностью признавая доминирование сознания в творческой деятельности, между тем отмечает, что неосознаваемое и осознаваемое не противостоят друг другу – это лишь разные формы и уровни психического отражения, находящиеся в строгом соотношении с тем местом, которое занимает отражение в структуре деятельности.

Своеобразие педагогического творчества заключается в том, что творческий характер носит не только акт решения задачи, а также эвристический процесс воплощения этого решения. Именно эвристические процессы составляют ядро творческой деятельности, поиск нового, неизвестного. Успешность педагогической импровизации, зависит от серьезной творческой подготовки будущего педагога, умения управлять своим психическим состоянием и навыков постоянного самоанализа; от навыков и приемов общения с аудиторией при условии хорошего знания конкретного ученического коллектива и каждого учащегося.

Следовательно, педагогическая импровизация связана с осознанием субъектом источников ее возникновения, который схематично можно выразить следующим образом: формирование навыков спонтанной коммуникации, т. е. умение преодолевать неожиданности в предстоящей деятельности; развитие эмоционально-чувственной сферы учителя, где значительная роль отводится подготовительной работе учителя, его личному опыту, переживаниям; логическое осмысление собственной творческой деятельности; взаимосвязь понятийно-логического и эмоционально-чувственного начал; творческий поиск учителя, где важную роль играет своеобразный механизм интуиции.

Такова природа неожиданных «озарений» будущего педагога в процессе занятий, когда возникает неожиданное плодотворное решение педагогической проблемы, не найденное им в процессе подготовки к уроку, но явившееся следствием длительной работы механизма мышления педагога. Следовательно, педагогическая импровизация – не частый случай в педагогическом творчестве, она является важнейшей составляющей творческого процесса педагога.

С целью создания творческой обстановки в ходе обучения студентов, способствующей развитию импровизации, М.В. Кларин предлагает ряд заданий, побуждающих к многовариантным решениям педагогических задач:

- устранить внутренние препятствия творческим проявлениям. Чтобы студенты были готовы к творческому поиску, надо помочь им обрести уверенность в своих взаимоотношениях с окружающими. Необходимо создавать условия для того, чтобы обеспечить им возможность высказать свое мнение, строить предположение. Они не должны бояться сделать ошибку;

- уделять внимание работе подсознания. Даже когда проблема не находится непосредственно в центре внимания, наше подсознание может незаметно для нас самих работать над ней. Некоторые идеи могут на мгновение «показаться на поверхности»; важно вовремя зафиксировать их, чтобы впоследствии прояснить, упорядочить и использовать;

- воздерживаться от оценок. Это позволяет расширить поток идей, больше времени и внимания уделять свободному размышлению над проблемой;

- показывать возможность использования метафор и аналогий для творческого поиска, отыскания новых ассоциаций и связей. В высшей школе

работа с метафорами предполагает не просто побуждение к образному мышлению, но и сочетание спонтанности в создании образов и целенаправленности в их осмыслении, включение в решение творческой задачи;

– дисциплинировать воображение, фантазию, контролировать их. После создания обстановки внутренней свободы, некоторого «инкубационного периода», «созревания идей», все предложения обсуждаются и критически пересматриваются.

Все перечисленные рекомендации необходимо осуществлять в свободном общении, обмена мнениями, идеями творческой дискуссии. Для развития педагогической импровизации определены конкретные формы, связанные с освоением содержательного материала студентами, подобраны творческие задания. Особое место занимают профессиональные ролевые и деловые игры: приемы и упражнения на игровое поведение и взаимодействие, психотехнические игры, интервью, психодрама, дидактический спектакль, педагогические этюды и др. В игровое моделирование можно включать и различные формы творческого поиска: «мозговой штурм», ассоциативные методы, дискуссии, методы синектики.

Таким образом, педагогическая импровизация является сложнейшим компонентом субъективно-эмоциональной сферы творческого процесса педагога. Импровизация позволяет развивать умение видеть целое, постигаемое в единстве продуктивных и репродуктивных сторон мышления, дает возможность осознать процесс творчества в педагогике. Импровизация избавляет ум от инертности; экспериментальный подход дает импульс нашим эмоциям, ускоряет познавательные процессы в искусстве.

---

---

## РОЛЬ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ

А.М. Рыжикова

В стратегии модернизации Российского школьного образования в качестве одного из приоритетных направлений получила развитие концепция непрерывного образования. Основой непрерывного образования в современных условиях выступает тот факт, что образование человека рассматривается как фактор не только совершенствования его профессиональной квалификации, но и выполнения важной социальной функции.

В практике непрерывного педагогического образования, как, впрочем, и в других сферах образования, сложилась и развивается система повышения квалификации.

Сегодня обозначилась тенденция изменений в понимании сущности образования как у нас в стране, так и во многих странах мира. Она связана с распространением и утверждением гуманистических идей, с переосмыслением приоритетных ценностей в обществе в целом, и в образовании в частности.

Если раньше под образованием понимался процесс и результат овладения человеком определенной системой знаний, умений и навыков, формирование на их основе мировоззрения, нравственных и других качеств личности, то теперь речь идет, прежде всего, о развитии, саморазвитии личности, о признании самого ребенка высшей ценностью образования, а, по словам Е.В. Бондаревской, с развитием образования связывают его высшие смыслы и цели, социально-педагогической защитой, поддержкой индивидуальности, ненасильственным культуросообразным воспитанием, созданием условий для творческой самореализации (3).

Подобное переосмысление сущности и целей образования, повлекло за собой пересмотр его содержания и технологий, изменение взглядов на деятельность учителя и на требования к его личности. Стало очевидно, что педагогическая деятельность должна иметь не только методическое оснащение, но и глубокое психолого-педагогическое обоснование.

Современный учитель, реализуя определенную технологию, может и должен подниматься до уровня осмысления ее оснований, в определенных случаях изменять ее, создавать новую, но поднимаясь на эти высокие уровни самостоятельной организации деятельности, он, разумеется, должен владеть в полном объеме всем богатством достижений, накопленных в области организации научно-исследовательской работы, теории педагогики и педагогической психологии, в передовой педагогической практике.

Это заставляет по-новому посмотреть на подготовку педагогических кадров, как в сфере вузовского образования, так и в сфере повышения квалификации учителя или его переподготовки.

Результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют о наличии серьезных затруднений педагогов в решении данной проблемы. 64 % респондентов указали на наличие психолого-педагогических затруднений: неуверенность в себе, отсутствие необходимой мотивации, недостаток соответствующих знаний и умений. Таким образом, с одной стороны, социальное ожидание, темпы развития образования предполагают осуществление обучения учащихся на ином качественном уровне, а, с другой стороны, отмечается недостаточная готовность учителей к этому.

Одним из путей осуществления повышения квалификации учителей на современном этапе является технологизация образовательного процесса. Осуществление повышения квалификации учителей посредством личностно ориентированных технологий обучения требует теоретического и методического осмысления.

К настоящему времени уже сложились объективные возможности решения этой проблемы теоретическом и методическом аспектах.

Изучение научной литературы, отражающей разработку проблем, связанных с повышением квалификации учителей, показало, что созданная в нашей стране система имела серьезное научно-методическое обоснование. Из работ видных ученых педагогов-психологов ясно видно, что существующая система была способна в достаточной мере эффективно решать поставленные перед ней задачи по преодолению противоречий между социально-детерминированными требованиями к профессиональной, общекультурной подготовке учителей и фактическим уровнем квалификации педагогических кадров, между постоянно растущим объемом знаний и профессиональных умений, которыми должен был владеть учитель, и реальными возможностями системы повышения квалификации по их восполнению. Но коренные преобразования, произошедшие в социально-педагогической ситуации в стране, повлекли за собой изменение цели функционирования системы повышения квалификации и выявили круг новых, мало исследованных вопросов, связанных с новым содержанием, методами и организационными формами повышения квалификации.

Однако анализ современной психолого-педагогической литературы, связанной с проблемами повышения квалификации и самосовершенствованием учителя, показывает, что до сих пор остаются дискуссионными вопросы о направлениях обновления содержания последипломного образования, о поисках его современных организационных форм, о взаимосвязи использования методов обучения и самообразования в процессе повышения квалификации учителя.

Исходя из этого анализа, одной из наиболее острых нерешенных проблем является проблема поиска пускового механизма, пробуждающего у учителя потребность в обновлении своего педагогического мышления, потребность в творчестве и профессиональном росте.

Перспективные пути решения данной проблемы мы связываем с внедрением в практику учебно-воспитательного процесса новой парадигмы личностно ориентированного образования и, в частности, с применением в нем личностно ориентированных технологий обучения.

Таким образом, проблема исследования – реализация каких педагогических условий будет способствовать процессу повышения квалификации учителей в области личностно ориентированных технологий обучения.

К педагогическим условиям относятся: использование андрагогического подхода; мотивирование учителей к применению личностно ориентированных технологий обучения; реализация личностных возможностей и творческих способностей учителя.

Андрагогика и педагогика, как составные части науки об обучении, относятся к разным периодам единого жизненного и учебного континуума – процесса обучения человека на протяжении всей его жизни.

Цели обучения преподавателей в системе повышения квалификации такие, как овладение информацией на новом уровне, приобретение навыков



и умений в использовании информации, выработка убеждений и новых качеств, удовлетворение познавательных интересов, позволяют использовать андрогогические принципы при обучении всех категорий педагогических кадров независимо от возраста.

Реализация принципов андрогогики в процессе обучения и повышения квалификации взрослых дает положительные результаты в виде сокращения сроков обучения.

Изучая приоритеты удовлетворенности педагогов своей профессией, были выделены три основные группы. Первая – возможности влиять на организацию учебно-воспитательного процесса, свобода в выборе методов педагогической работы, наличие свободного времени для повышения квалификации, возможность проверить на практике различные педагогические идеи. Вторая группа связана с личностно-мотивационной сферой педагога: возможность участия в создании авторских программ, методического обеспечения учебно-воспитательного процесса, в исследовательской работе, оказывать помощь молодым педагогам и пр. В третью группу вошли ценности, отражающие управленческие аспекты образовательной деятельности: возможность конструировать урок с учетом особенностей и интересов учащихся, умение четко формулировать цели учения в соответствии с потребностями обучающихся, сотрудничать с ним на уроке. Анализ результатов показал, что приоритетами удовлетворенности педагогов своим трудом, является: умение влиять на мотивы поведения и обучения учащихся; видеть результаты своей деятельности и ощущать свою социальную значимость.

Сегодня в психолого-педагогической науке ведутся активные исследования, направленные на выяснение значимости различных личностных качеств и профессиональных умений учителя для эффективности его педагогической деятельности. Собственно пересечение личностной индивидуальности учителя и его педагогической деятельности и очерчивает пространство того профессионального самосовершенствования, каким оно должно стать в современном понимании.

Адекватный потребностям общества учитель – это учитель, обладающий творческим потенциалом, способный к развитию собственной личности, т. е. к непрерывному процессу установления соответствия личностного потенциала динамичным и усложняющимся социальным запросам к деятельности учителя. Такой учитель должен быть всесторонне развитой творческой личностью, в которой профессиональный и общекультурный потенциал уравновешены и взаимно дополняют друг друга, создавая единое целое.

Для того чтобы определить степень повышения квалификации с использованием личностно ориентированных технологий обучения учителями в образовательной практике, в процессе нашего исследования мы выделили уровни готовности преподавателей к исследуемой деятельности. В результате чего было выделено пять критериев: владение знаниями использования этих технологий в профессионально-педагогической деятельности; сформир-

рованность умений использования этих технологий в профессиональной деятельности; сформированность мотивационно-ценностных ориентации на использование личностно ориентированных технологий обучения в профессионально-педагогической деятельности; сформированность рефлексивной позиции педагогов к исследуемой деятельности; развитие творческого мышления учителей.

За основу выбранной нами методики диагностики знаний и умений взяты методы поэлементного и пооперационного анализа, предложенной Т.Е. Климовой (5).

Для каждого критерия нами использовались следующие показатели и методики их диагностики.

Первый критерий  $K_1$  – уровень сформированности знаний по использованию личностно ориентированных технологий обучения в профессионально-педагогической деятельности – определялся по показателям полноты и прочности усвоения:

– коэффициент полноты усвоения содержания понятия вычислялся по формуле  $K(n) = n / N$ , где  $n$  – количество усвоенных (верно названных и охарактеризованных) существенных признаков понятия;  $N$  – общее количество существенных признаков, подлежащих усвоению на соответствующем этапе усвоения понятия;

– коэффициент полноты усвоения объема понятия вычислялся по формуле  $K(o) = n / N$ , где  $n$  – количество объектов данного понятия, усвоенных (верно названы объекты, охватываемые данным понятием, и охарактеризованы их классификационные признаки);  $N$  – общее количество объектов, охватываемых данным понятием;

– коэффициент полноты усвоения практических действий, отражаемых понятием, вычислялся по формуле  $K(p) = n / N$ , где  $n$  – количество усвоенных (верно названных и охарактеризованных) практических действий;  $N$  – общее количество практических действий, отражаемых понятием;

– коэффициент прочности усвоенных понятий вычислялся по формуле  $P = K_2 / K_1$ , где  $K_1$  – коэффициент полноты усвоения содержания (объема, характеристики практических действий) понятия при первой проверке;  $K_2$  – коэффициент полноты усвоения содержания (объема, практических действий) понятия при следующей проверке.

Второй критерий  $K_2$  – уровень сформированности умений использования личностно ориентированных технологий обучения в профессионально-педагогической деятельности – оценивался по показателям полноты, прочности и осознанности:

– коэффициент полноты владения умением вычислялся по формуле  $k = n / N$ , где  $n$  – количество верно выполненных действий;  $N$  – количество действий, входящих в структуру умения;

– коэффициент прочности овладения умением вычислялся по формуле  $g = k_2 / k_1$ , где  $k_1$  – коэффициент полноты сформированности умения при

первой проверке;  $k_2$  – коэффициент полноты сформированности умения при последней проверке;

– степень осознанности определялась по степени обоснованности преподавателем своих действий: преподаватель недостаточно осознает выполняемое действие, не может обосновать свой выбор; в целом действие осознано, но допускает некоторые неточности; действие полностью осознано, логично обосновано.

Третий критерий  $K_3$  – уровень мотивационно-ценностных ориентации педагогов к исследуемой деятельности определялся с помощью специального инструментария:

– самооценка внутренней среды (оценка личностных характеристик, мотивов, ценностных ориентации) на основе теста, разработанного американским психологом А.Б. Ваганди (4) и адаптированного к целям нашего исследования;

– оценка способности к самообразованию и саморазвитию в области использования личностно ориентированных технологий обучения в профессионально-педагогической деятельности на основе анкетирования, оценивающего способности к самообразованию и саморазвитию (6, с.156);

– самооценка способности к творческому использованию исследуемой деятельности.

Четвертый критерий  $K_4$  – степень сформированности рефлексивной позиции педагогов к исследуемой деятельности определялся с помощью следующих тестов:

– тестовые задания, проводимые с целью выявления умения педагога выходить в рефлексивную позицию в ходе использования личностно ориентированных технологий обучения в профессионально-педагогической деятельности, и расчета коэффициента овладения рефлексивным анализом и оценкой по формуле:  $k = n / N$ , где  $n$  – количество верно выполненных действий тестового задания на рефлексивную позицию;  $N$  – количество действий, входящих в задание;

– стандартные тесты на самооценку педагогом уровня рефлексии по адаптированным тестам О.С. Анисимова (7, с.302).

Пятый критерий  $K_5$  – развитие творческого мышления учителей.

Для определения типичного исходного соотношения различных уровней развития творческого мышления каждому из учителей было предложено для решения порядка ста педагогических ситуаций, которые были взяты как в опубликованных изданиях, так и из их собственной педагогической практики, классифицированные по аналогии с задачами Г.С. Альтшуллера (1); предъявлены вопросники, анализ которых учителями давал возможность определить их отношение к существующим методам обучения и его содержанию. Кроме того, им были предоставлены для заполнения листы альтернативных суждений о возможности заинтересовать учащихся процессом обучения, а также о своем умении учитывать индивидуальные особенности детей.

В ходе формирующего этапа эксперимента мы проверяли эффективность воздействия комплекса педагогических условий на формирование готовности педагогов к исследуемой деятельности. Формирующий этап эксперимента проходил в естественных условиях процесса повышения квалификации по типу вариативного, для которого характерно целенаправленное варьирование в различных группах с выровненными начальными условиями отдельных параметров, подвергающихся экспериментальному исследованию, и сравнение конечных результатов.

Анализируя результаты рубежного среза оценки уровня готовности педагогов экспериментальных групп к использованию личностно ориентированных технологий обучения в профессионально-педагогической деятельности, можно сделать вывод о более высоком уровне готовности экспериментальных групп по сравнению с контрольными группами. Также следует отметить преобладание (80 %) в этих группах оптимального уровня готовности педагогов.

Результаты самооценивания сформированности рефлексивных умений до начала и на завершающем этапе эксперимента показали положительную динамику развития умений решать нестандартные педагогические проблемы, рефлексивных умений в преодолении трудностей информационной компетенции.

Оптимальный уровень сформированности рефлексивных умений решать нестандартные педагогические проблемы показали на завершающем этапе эксперимента 46 % педагогов экспериментальных групп, тогда, как на начало эксперимента этот показатель был 13,6 %. Но умение реализовывать рефлексивные акты в образовательном процессе остались на минимальном уровне у 16,7 % против 49,2 % исходных данных.

Средние показатели прироста качества рефлексивных умений за время эксперимента составили 36,4 % от общего количества педагогов контрольных групп, а у 13,4 % – она осталась низкой.

Результаты, полученные в ходе эксперимента, позволяют сделать вывод, что специальная подготовка педагога к рефлексивной деятельности в образовательном процессе повышает готовность к рефлексивному преодолению трудностей, возникающих в процессе педагогической деятельности с использованием личностно ориентированных технологий обучения.

Анализ педагогических ситуаций строился следующим образом: учителям предлагались педагогические ситуации, решение сорока из которых лежало на поверхности и не требовало особой пластичности и подвижности мышления, для решения сорока ситуаций требовалось рассмотрение гораздо большего количества возможных вариантов, с применением основательных знаний современной педагогической теории, для решения двадцати ситуаций необходимо было иметь определенный багаж не только методических, но и психолого-педагогических, частично философских знаний и предложить множество вариантов решений, анализ любой из предложенных задач учителя могли заменить

описанием решения сходных по сложности педагогических ситуаций из собственной практики. Основной задачей, стоящей перед системой организации работы учителей с личностно ориентированной технологией обучения как средством повышения их квалификации, на этом этапе было создание среды, в которой наибольшее число внутренних побуждений и мотивов участников эксперимента смогли бы проявиться и реализоваться в деятельности.

Известно, что реализация способностей личности зависит не только от созданных условий, но и от позиции личности, ее черт и свойств, в связи с чем вся система работы по развитию способности к творчеству основана на новом взгляде на сущность образования как на «выращивание» и «самовыращивание» личности. В отличие от традиционного подхода к образованию, где предпочтение отдается развитию интеллектуальных способностей, в новом подходе значительно больше внимания уделяется развитию эмоциональной сферы, стимулированию импровизации, естественного проявления чувств, наряду с полной свободой решений, действий и самооценки.

Уровни эффективности организации процесса повышения квалификации и формирования готовности к исследуемой деятельности определялись нами по методике В.П. Беспалько (2, с.19). Эффективность процесса повышения квалификации преподавателей с целью формирования готовности к использованию личностно ориентированных технологий обучения в профессионально-педагогической деятельности проверялась по коэффициенту эффективности на каждом этапе эксперимента.

Результаты экспериментальной работы подтвердили преимущество подготовки учителей к использованию личностно ориентированных технологий обучения в профессиональной деятельности. Экспериментально доказано, что часть преподавателей контрольных групп также повысили свой уровень готовности к исследуемой деятельности, однако процент преподавателей, находящихся на среднем и минимальном уровнях готовности, остается высоким.

Можно сделать вывод, что полученные нами данные доказали предположение о том, что выделенные педагогические условия являются необходимыми и достаточными.

В исследовании получены данные, научная новизна, теоретическая и практическая значимость которых заключается в том, что теоретически обоснована система подготовки и повышения квалификации преподавателей в области личностно ориентированных технологий обучения и эффективного их использования в профессионально-педагогической деятельности в единстве его содержательного, деятельностного, технологического подходов. Выявлен комплекс педагогических условий и экспериментальным путем проверено его влияние на эффективность исследуемой деятельности.

На основании исследования разработаны методические рекомендации для преподавателей и руководителей образовательного учреждения.

Результаты исследования могут быть использованы в массовой практике подготовки и повышения квалификации педагогов к использованию

лично ориентированных технологий обучения в профессиональной деятельности.

Проведенный педагогический эксперимент на базе школ города Миасс и полученные результаты позволяют сделать вывод об эффективности предлагаемой методики повышения квалификации преподавателей в области лично ориентированных технологий обучения и подтвердить правильность, сформулированных положений исследования.

Литература:

1. *Альтушлер, Г.С.* Найти идею. Введение в теорию решения изобретательских задач [Текст] / Г.С. Альтушлер. – Новосибирск: Наука, 1986. – 208 с.

2. *Беспалько, В.П.* Слагаемые педагогической технологии [Текст] / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 190 с.

3. *Бондаревская, Е.В.* Лично ориентированное образование: опыт разработки парадигмы [Текст] / Е.В. Бондаревская. – Ростов/Д: Изд-во РГПУ, 1997. – 28 с.

4. *Ваганди, А.Б.* 108 путей к блестящей идее [Текст] / А.Б. Ваганди; пер. с англ.. – Минск: Поппури, 1996. – 224 с.

5. *Климова, Т.Е.* Педагогическая диагностика [Текст]: учеб. пособие / Т.Е. Климова. – Магнитогорск: МаГУ, 2000. – 124 с.

6. *Найн, А.Я.* Методология и методика научного исследования [Текст] / А.Я. Найн. – Челябинск: УралГАФК, 1993. – 53 с.

7. *Найн, А.Я.* Рефлексивное управление образовательным учреждением: теория и практика [Текст]: моногр. / А.Я.Найн. – Шадринск: ПО «Исеть», 1999. – 328 с.

8. *Сидоренко, Е.В.* Методы математической обработки в психологии [Текст] / Е.В.Сидоренко. – СПб.: Речь, 2006. – 350 с.

---

## УПРАВЛЕНИЕ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ЭКОНОМИКИ

Л.Д. Старикова

Профессиональное образование является одной из сфер социальной деятельности и зависит от многочисленных условий и факторов, в том числе экономических. Различные перемены в экономике страны предъявляют свои требования к образованию. Возрастает роль образования в модернизации экономики.

Располагая первоначально очень ограниченным инвестиционным ресурсом, Россия должна выбрать образовательный сектор в качестве приоритета – одной из «национальных точек роста». Инвестиции в повышение ка-

чества «человеческого капитала» являются условием развития всех секторов российской экономики. На потребности экономики, которые заявят о себе через 5-15 лет, система образования должна реагировать уже сейчас.

Образование как общее средство социализации личности не может не иметь адекватной социальной, а значит, и экономической направленности. Однако при традиционном подходе к экономическому образованию или «экономизации» образования, эта направленность вырождается в «неумный экономизм... волонтаризм в природопользовании ... технократический гигантизм, который всегда предвещает начало конца» («Экологический манифест»), нацеливая предпочтительно на совершенствование сферы материального производства и принижая непроектную сферу (культуру, здравоохранение, искусство, образование и т. д.).

Особенно проявляется эта тенденция на нынешнем этапе модернизации российского образования, когда «пробуксовывают» преобразования именно в области экономического образования под давлением мощной «интервенции» экономики и экономического образования западных стран и без достаточного учета особенностей и традиций отечественной экономики и состояния экономического образования.

Важным аспектом феноменизации экономического образования является расширенное, социализированное понимание экономики, в котором она развивается во взаимосвязи, как с производственной, так и непроектной сферами деятельности человека.

Конечный результат деятельности, выбор способа достижения цели напрямую зависит от степени сформированности у будущего специалиста убеждений, мотивов, разумных потребностей, экономических знаний, умений и навыков, компетентностей и компетенций, которые могут быть успешно применены в дальнейшей работе. Формирование базисных компонентов экономической компетентности и экономического мышления должно сопровождать целенаправленную работу всех участников профессионального образования.

Развитие экономического мышления – один из важных элементов процесса профессиональной подготовки и переподготовки в системе экономического образования. При формировании содержания образования необходимо отбирать знания и умения, профессионально значимые личностные качества специалиста, которые следует развивать у него в процессе подготовки в вузе. Существенное влияние на развитие экономического мышления специалиста оказывает не только процесс обучения, его программное содержание, но и интеллектуально-творческая и самообразовательная деятельность.

Достижение определенного уровня сформированности экономического мышления у специалиста предполагает инициативу в труде для достижения собственных материальных интересов, предприимчивость, высокую ответственность, творческий поиск путей, ведущих к наилучшему решению экономической задачи, хозяйственному результату при наименьших затратах.

Важной чертой современного экономического мышления является реалистичность. Ее сущность проявляется, прежде всего, в умении специалиста действенно и результативно применять теоретические знания в конкретной практической профессиональной деятельности, опираясь на них правильно оценивать разнообразные хозяйственные ситуации и своевременно принимать единственно верные решения.

Современное экономическое мышление отличается конструктивностью, высокой нацеленностью на решение соответствующих задач. Ему чужды созерцательность, отвлеченность от насущных запросов жизни, утопическое фантазирование. В условиях смены собственности, происходящей в стране, наблюдаются необратимые процессы и в области направленности современного экономического мышления.

Однако, разрабатывая содержание профессиональной подготовки студентов вуза, пришлось столкнуться с рядом проблем. К ним относятся следующие: как сформулировать оптимальную совокупность требований к системе экономических знаний и умений специалиста, компетентностей и компетенций с учетом профиля его будущей деятельности; как выбрать оптимальный вариант программно-методического обеспечения для формирования намеченной системы знаний, умений, компетентностей и компетенций; как ликвидировать противоречие между предметным (дисциплинарным) характером обучения и целостным, интегрированным характером будущей профессиональной деятельности, между теоретическим характером обучения и реальностью практической профессиональной деятельности.

Многолетний опыт реализации экономического образования за рубежом определяется успешно развивающимися стабильными социально-экономическими условиями этих стран. Образование будущих специалистов в странах Запада представляет собой устойчивую хорошо отрегулированную государством и реализуемую через коммерческие и государственные учебные учреждения систему. Система экономического образования личности отражает традиции и практику делового оборота своих стран.

Экономические трудности России не позволяют сейчас полностью использовать опыт зарубежных стран в организации системы экономического образования и решении проблемы профессиональной адаптации личности, требуют реальной помощи со стороны как государства и местных органов, так и высших учебных заведений.

По мнению зарубежных аналитиков, качественная профессиональная подготовка, эффективность труда человека, его отношение к работе, психологический комфорт, настроение становятся главными движущими факторами экономики XXI в.

Для успешной работы необходимы специалисты высокой квалификации – профессионалы, которые могли бы эффективно работать в условиях рынка труда. Наиболее быстро и с большим эффектом таких специалистов можно было подготовить из числа инженерно-технических работников, ко-



торые уже имели высшее образование, некоторый стаж работы и переходили на работу в другую область. Часто специалисты сначала включались в работу, а уже затем получали профильное образование. В современных условиях Россия может пойти по этому пути.

В последние годы произошли крупные изменения в вузовском и послевузовском образовании. Опираясь на три этапа маркетинговых исследований в условиях рыночных реформ (стратегию сегментов, дифференциацию образовательных программ и возможность реализации перечня образовательных услуг) и огромный опыт учебно-методической работы с дипломированными специалистами, вузы добились значительного многократного увеличения среднегодового числа слушателей.

Изучение зарубежного и отечественного опыта развития и становления системы экономического образования помогло нам сформулировать основные тенденции развития системы экономического образования как фактора профессиональной адаптации личности. В результате можно сделать следующие выводы:

1. Перед системой экономического образования стоит задача наиболее оперативно учитывать изменения, происходящие в экономике, и максимально полно отражать их в ходе учебного процесса. В основе деятельности вузов, претендующих на сотрудничество с производственными структурами, лежит ориентация на потребности работодателей, формирование способности и готовности специалистов адаптироваться к быстро изменяющимся условиям рыночной экономики, а также высокий профессионализм, квалификация, повышение эффективности работы.

2. Наиболее эффективное развитие системы экономического образования как фактора профессиональной и социальной адаптации, на наш взгляд, обеспечивают следующие психолого-педагогические условия:

- готовность к социально-профессиональной адаптации будет рассматриваться как целостное личностное образование, включающее мотивационный, рефлексивный, волевой, операционный и оценочный компоненты;
- использование социально-ориентированных ситуаций, направленных на развитие у будущих выпускников вузов готовности к осознанию, принятию и освоению различных функций и ролей субъектов современного социума;
- направленность содержания и технологий экономического образования на нравственно-профессиональное становление будущих специалистов окружающего социокультурного пространства, в процессе которого формируется индивидуальная ценностно-смысловая направленность личности, включающая когнитивный, эмоционально-оценочный и поведенческий компоненты.

3. В основу создания обучающих программ должны быть заложены следующие принципы:

- во-первых, программа обучения должна ориентироваться на удовлетворение как текущей, так и перспективной потребности в квалифицированных кадрах всех уровней. Специализированные программы должны периодически уточняться и конкретизироваться в связи с изменениями экономических потребностей рынка;

- во-вторых, новая образовательная концепция, объединяющая потребности рыночной экономики и организацию практически ориентированного профессионального образования, должна включать обучение на рабочих местах в течение всего срока деятельности персонала;

- в-третьих, систематическое экономическое образование обеспечивает взаимосвязь в подготовке, переподготовке, повышении квалификации специалистов, основанное на дифференциации педагогического воздействия при определении программ обучения для формирования на предприятиях кадрового состава требуемого уровня.

Переход к системе рыночных отношений в нашей стране актуализировал проблему самообразования будущих специалистов, в особенности будущих педагогов. Мы солидарны с мнением большинства ученых о том, что сложившаяся социально-экономическая ситуация требует от каждого человека целенаправленных и энергичных усилий по повышению своей профессиональной компетентности, а также в отношении собственного интеллекта и творческой самостоятельности, своих профессиональных и личностных качеств.

В структуре целостной системы образования под самообразованием понимают «такую деятельность человека, ближайшие и отдаленные цели которой он ставит сам, но процесс достижения их является в известной степени и объектом управления со стороны образовательной программы».

Одна из основных задач современной, гуманистически ориентированной, системы образования – создание условий для развития личности, превращения человека из объекта в субъект, из получающего знания в развивающего самого себя.

Усиление роли самообразовательной деятельности в процессе обучения и воспитания способствует претворению в жизнь указанных положений. Подготовка личности к самообразовательной деятельности рассматривается как одно из доминантных направлений в сфере образования. В Национальной доктрине образования сказано, что система образования призвана обеспечить «разностороннее и своевременное развитие детей и молодежи, их творческих способностей, формирование навыков самообразования, самореализацию личности; формирование у детей, молодежи, других категорий граждан трудовой мотивации, активной жизненной и профессиональной позиции, обучение основным принципам построения профессиональной карьеры и навыкам поведения на рынке труда; непрерывность образования в течение всей жизни человека; академическую мобильность учащихся; подго-

товку высокообразованных людей и высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информатизации общества и развития новых наукоемких технологий».

Сфера образования призвана чутко реагировать на социальные инновации, так как именно она аккумулирует и порождает основные тенденции общественного развития.

Самообразовательная деятельность должна стать естественной составляющей системы профессионально-педагогического образования и приоритетным способом повышения уровня квалификации педагогов профессионального обучения.

Однако современная образовательная система напрямую не обучает способам, формам и средствам самообразовательной деятельности. Возможность развития культуры самообразования декларируется, но реального выражения не получает или проявляется косвенно. В этом заключается одно из значимых противоречий современного образования.

Только при достаточном развитии готовности к самообразовательной деятельности педагоги будут способны творчески продуктивно работать. Поэтому необходимо целенаправленно решать задачу подготовки к самообразованию, которое играет первостепенную роль в обеспечении высокого профессионального уровня и личностного роста.

В XXI в. становятся все более актуальными и продолжают развиваться взгляды на проблему развития самообразования, при этом данный вопрос рассматривается более детально.

Представитель американской педагогики Дж. Дьюи (1859 – 1952 гг.) называл главной целью воспитания содействие самореализации личности, осуществлению ее желаний и интересов. Функция воспитания, по его мнению, – «это реконструкция или реорганизация опыта» обучаемого. Он говорил, что методы воспитания и обучения обусловлены особенностями саморазвития личности, рефлексивных возможностей, эмоционального самочувствия воспитываемого и обучаемого. В основе педагогического процесса должны лежать интересы воспитанника: «...мы должны стать на место ребенка и исходить из него. Не программа, а он должен определять как качество, так и количество обучения». Дж. Дьюи разработал ряд рекомендаций по развитию творческой активности обучаемых, пробуждению у них «духа исследователя».

Итальянский педагог М. Монтессори (1870 – 1952 гг.) придерживалась принципа природосообразности и идеи свободного воспитания. Она рассматривала как неотъемлемые человеческие качества – активность, способность к самостоятельному обучению.

П.П. Блонский (1884 – 1941 гг.), рассуждая о системе образования писал: «Если школа ставит своей целью давать только знания, она дает мизерно мало. Вот почему она должна давать еще кое-что – это желание и умение самостоятельно добывать знания на протяжении всей своей жизни».

В сочинениях известного российского педагога С.Т. Шацкого отражены мысли о необходимости активизации самостоятельной работы в процессе учения, о необходимости обучения умению работать самостоятельно.

Следовательно, самообучение и самовоспитание представляют собой отдельные и в то же время взаимосвязанные составляющие самообразования. Такая позиция отличается от трактовок, данных в Большой советской энциклопедии, где говорится о том, что самообразование – это средство самовоспитания, а понятия «самообучение» и «самообразование» рассматриваются как синонимичные.

Путем самообразования достигается саморазвитие и самоактуализация личности, они рассматриваются как результат самообразования.

Готовность к самообразовательной деятельности используется в значении состояния или качества личности, характеризующегося знанием способов, форм и средств самообразования, умением их использовать, а также соответствующим состоянием мотивационно-потребностной сферы, определяющим познавательную активность личности.

Готовность к самообразовательной деятельности – это один из значимых факторов, определяющих личностное развитие. Она достигается путем спонтанного приобретения опыта самообразовательной деятельности и за счет подготовки к ней.

Подготовка может рассматриваться как процесс и как результат. В первом случае – это формирование и обогащение установок, знаний и умений, необходимых индивиду для адекватного выполнения специфических задач. Во втором – данное понятие становится синонимичным понятию «готовность». Исходя из данного определения, подготовка к самообразовательной деятельности – это процесс формирования и обогащения установок на данную деятельность, знаний и умений, необходимых для ее успешного осуществления; это понятие равнозначное понятию «готовность к самообразовательной деятельности».

В настоящем исследовании мы придерживаемся концепции, получившей широкое признание в современной дидактике, сущность которой заключается в том, что основная задача преподавателя сводится не к изложению готовых знаний, а к организации активной учебно-познавательной деятельности студентов, к широкому использованию резервов самостоятельной работы студентов. Кроме того, солидаризируясь с мнением исследователей проблемы организации самостоятельной работы студентов (И.А. Зимняя, А.А. Миролубов, Л.М. Фридман и т. д.), рассматриваем ее с позиций управления.

Управление в философском понимании рассматривается как функция организованных систем, обеспечивающая сохранение их структуры, поддержание режима деятельности, реализацию ее программы, цели.

В современных условиях управление базируется на демократической основе, переходе к субъект-субъектным отношениям совместной творческой деятельности всех участников процесса управления.

Управление работой студентов по экономическому самообразованию представляет собой синтез внешнего управления педагога и самоуправления студента, осуществляемый на демократических началах путем взаимодействия, сотрудничества субъектов этого процесса.

Таблица 7

Структура управления работой студентов  
по экономическому самообразованию

| Этап                    | Содержание этапа  |
|-------------------------|---|
| Целеполагание           | Содержание этой подсистемы определяется учебным планом изучаемой дисциплины. Основной целью является направленность на углубление и расширение экономических знаний, умений и навыков студентов, формированием и развитием самостоятельной их познавательной активности в экономической сфере, а также развитием экономически значимых качеств личности |
| Планирование            | На данном этапе управления разрабатывается план, регламентирующий сроки выполнения самостоятельных заданий, определяющий формы контроля и время его проведения. Планирование обеспечивает систематичность осуществления самообразовательной деятельности студентов в процессе изучения учебного материала   |
| Выполнение              | Реализация данного этапа предполагает осуществление самообразовательной деятельности с использованием необходимой для выполнения самостоятельных заданий учебной литературы, пособий и методических рекомендаций  |
| Контроль и самоконтроль | На этом этапе оцениваются результаты самообразовательной деятельности студентов с учетом обратной связи. На основании полученных в результате контроля данных преподавателем анализируется соответствие полученных результатов поставленной цели, а также причины возможного несоответствия и прогнозируются возможные перспективы дальнейшей работы    |
| Корректирование         | Устанавливается, насколько фактические результаты самообразовательной деятельности студентов соответствуют достижению поставленной цели. Затем, в случае необходимости, преподаватель организует дополнительные воздействия на студентов в целях ликвидации установленного несоответствия   |

Такой механизм управления способствует совершенствованию целеполагания, самосознания, самодисциплины, рефлексивности мышления студентов, их развитию как субъектов учебной деятельности, а также формированию и развитию самостоятельности, трудолюбия, творческой активности, уверенности в своих силах, способности к реальной самооценке и других экономически значимых качеств личности студентов.

На основании анализа педагогической литературы по проблеме управления работой студентов по экономическому самообразованию была разработана структура названного процесса, представляющая собой совокупность этапов (табл. 7).

Эффективное управление работой студентов по экономическому самообразованию предполагает ориентацию на выявленную структуру управления, гибкое сочетание и применение разнообразных организационных форм и видов самообразовательной деятельности студентов.

---

## О КРИТЕРИЯХ ОЦЕНКИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

Е.В. Тельманова

В соответствии с методологией построения систем менеджмента качества (СМК) на основе международных стандартов ИСО, ведущими принципами СМК являются: ориентация на потребителя; лидерство руководителя; вовлечение работников и др. Это означает, что руководство, утверждая политику в области качества и цели, ориентирует развитие организации на постоянное улучшение. Немаловажное значение в результативной работе данного процесса имеет мотивация персонала.

Так, для вуза основным ресурсом является преподавательский состав, типовая оценка качества работы которого состоит из выполняемой учебной нагрузки, научной и воспитательной работы, методической деятельности и других параметров. Однако в условиях перехода вузов в статус автономных образовательных учреждений, выпускающим кафедрам приходится самостоятельно искать денежные средства на развитие материальной базы, улучшение технического оснащения образовательного процесса и др. С этой целью преподавателями кафедр выполняется множество различных функций, требующих дополнительной оценки и стимулирования.

Основными нормативно-методическими документами оценки соответствия преподавателя занимаемой должности являются: общероссийский классификатор профессий рабочих, должностей служащих и тарифных разрядов (ОКПДТР); общероссийский классификатор занятий (ОКЗ); типовые должностные инструкции для преподавателей вузов; индивидуальные долж-

ностные инструкции, разрабатываемые кафедрами самостоятельно и другая документация.

В ОКЗ критерии оценки даны более-менее определенно. Так преподаватель осуществляет: разработку и изменение учебных программ, учебных планов, графиков; чтение лекций, проведение практических занятий, семинаров; применение методов организации обучения, способствующих развитию творческого мышления студентов; разработку экзаменационных билетов; проведение научных исследований; разработку и издание учебных и методических пособий, научных трудов и статей; участие в научно-практических конференциях и семинарах и др. Однако данные критерии не содержат специфику работы кафедр и не включают шкалу оценки.

Типовые и индивидуальные должностные инструкции также дают расплывчатую характеристику. Поэтому для построения методики оценки работы преподавателя вуза необходимо разработать локальную документацию, позволяющую наиболее полно оценить качество деятельности. Такими документами могут быть: инструкции, матрицы ответственности, анкеты, карты оценки, планы/отчеты и др.

Часто при оценке работы преподавателя анализируется только отчетная документация – нагрузка, индивидуальный план/отчет и другая документация.

На наш взгляд, стоит оценивать преподавателя и со стороны студентов-потребителей образовательной деятельности.

Так на факультете Экономики и предпринимательства Южно-Уральского государственного университета разработана двухуровневая методика оценки деятельности преподавателей, состоящая из компонентов: оценка деятельности преподавателя руководством и коллегами; оценка деятельности преподавателя студентами.

Первая оценка проводится руководством кафедры/факультета и отражается в карте оценки преподавателя, которая включает три блока:

- профессиональная квалификация (образование; наличие ученой степени, звания; стаж работы; наличие наград, повышение квалификации);
- основная деятельность (учебная, учебно-методическая работа; научно-исследовательская деятельность; воспитательная работа);
- дополнительная деятельность (управление работой в области качества; управление документопотоками кафедры; организация и проведение внутренних проверок; PR-деятельность; организация рекламных компаний кафедры; разработка и поддержание сайта; административно-хозяйственная работа и др.).

Вторая оценка проводится студенческими коллективами и включает следующие блоки:

- методическое обеспечение курса (обеспеченность литературой и учебно-методическими материалами и др.);
- структура курса (содержание занятий и др.);

– стиль подачи материала (изложение, объяснение, концентрация внимания студентов и др.);

– практико-ориентированность курса (проблемность, творческий подход и др.);

– общая культура преподавателя (культура речи, дикция, поведение, внешний вид, заинтересованность в успехах и др.).

Результаты оценки преподавателей освещаются на заседаниях разного уровня и документируются в протоколах. При необходимости проводятся корректирующие мероприятия в соответствии с планом (доработка учебно-методических комплексов дисциплин; издание учебно-методических материалов; перевод учебно-методических материалов на электронный носитель; корректировка курсов с учетом использования активных форм обучения и мультимедийной техники и др.). Общий план корректирующих мероприятий по управлению персоналом разрабатывается деканом совместно со службой качества факультета.

Таким образом, разработанная двухуровневая методика позволяет более качественно оценить деятельность преподавателя (как со стороны коллег и руководства, так и со стороны студента), его соответствие занимаемой должности и вклад в образовательный процесс. Кроме того, на основе анализа набранных баллов профессорско-преподавательским составом становится возможным разрабатывать более детальную систему стимулирования кадрового состава вуза.

---

---

## ЭЛЕКТИВНЫЕ КУРСЫ В СИСТЕМЕ ПРЕДПРОФИЛЬНОЙ И ПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ – ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

М.И. Упит

Активно идущее в настоящий момент преобразование школы в учреждение с развитой дифференциацией и индивидуализацией обучения, с широким спектром образовательных услуг, удовлетворяющих запросы всех участников образовательного процесса, опирается на введение профильного обучения. В условиях профильной школы ученику не только будет передаваться социокультурный опыт, но и будут созданы условия для формирования уникальной личности каждого ребенка.

Поскольку проблема профилизации обучения является недостаточно изученной для современного образования, то возникает много вопросов о путях реализации этого процесса. Однако все мы понимаем, что современные условия жизни диктуют необходимость построить обучение так, чтобы



ребенок сделал осознанный выбор. От правильности его жизненного выбора зависят профессиональные достижения и жизненный успех. А опорой в формировании профессиональной ориентированности может быть только наиболее полная информированность и осведомленность о различных видах трудовой деятельности человека. Сегодня одна из важнейших задач школы – помочь учащимся определиться с выбором профиля обучения в общеобразовательной школе, который максимально будет способствовать правильному выбору профессионального образования, и, соответственно, профессии, сочетающей личные интересы с интересами общества.

Эту задачу в общеобразовательной школе призвана решить предпрофильная и профильная подготовка. Поскольку профессиональная ориентация учащихся – это система педагогических и медицинских мероприятий, направленных на оказание помощи учащимся в правильном выборе профессии, то понятно, что аспекты предпрофильной и профильной подготовки учащихся очень многогранны. Управление качеством профильного образования, на наш взгляд, должно включать в себя создание диагностической системы, направленной на выявление склонностей и способностей учащихся, и организацию работы службы медико-психолого-педагогического сопровождения, библиотеки и медиатеки школы по профориентационной работе, а также урочной и внеурочной деятельности.

Одним из видов такой деятельности общеобразовательной школы в условиях профилизации является организация системы курсов, позволяющих дифференцировать содержание обучения. Эта система, как известно, включает в себя курсы трех типов: базовых, профильных и элективных. Очевидно, что каждый из этих курсов вносит свой вклад в систему профильного образования учащихся. Однако, главная роль в решении вопросов профильной дифференциации принадлежит элективным курсам. Это обусловлено тем, что элективные курсы в наибольшей степени соответствуют выбору учеником содержания образования в зависимости от собственных склонностей и способностей. Набор элективов, который мог бы возможно более полно удовлетворить потребности учащихся, создает положительную мотивацию обучения, что, в свою очередь, влияет на качество образовательного процесса. В дополнение к базовым и профильным курсам набор элективных курсов позволяет сформировать свой учебный план, свою образовательную программу, свой индивидуальный образовательный маршрут.

Переход школы к реализации индивидуальных учебных программ выдвигает на передний план задачи изменения условий осуществления образовательного процесса. И эти задачи требуют нового осмысления происходящих перемен от администрации школы. Работа администрации в этом направлении подразумевает четкую организацию мониторинга потребностей всех участников образовательного процесса. Необходимость накопления и сравнения информации на каждого ученика, на протекание отдельных процессов обучения требует выделить основные этапы работы в этом направле-

нии: создание банка данных о программах элективных курсов; создание банка данных потребностей участников образовательного процесса; разработка программ мониторинга образовательного процесса, в котором будут отражены достижения каждого отдельного ученика; разработка мониторинговых программ для отслеживания физического состояния учащихся.

Индивидуальный выбор учащимися элективных курсов значительно усложняет работу администрации школы по составлению учебного плана. Здесь важно четко определить административные задачи по осуществлению подготовки учащихся к выбору дальнейшей образовательной траектории (табл. 8).

Таблица 8

Задачи администрации школы

| Заместитель директора   | Директор   | Медико-психолого-педагогическая служба  |
|---|--|---|
| 1. Анализ результатов предпрофильной подготовки и итоговой аттестации | 1. Анализ кадрового потенциала. Планирование повышения квалификации кадров                       | 1. Анализ результатов адекватности выбора дальнейшей образовательной траектории                 |
| 2. Изучение образовательных запросов учащихся, родителей, социума     | 2. Анализ материально-технических ресурсов. Планирование расширения материально-технической базы | 2. Выявление склонностей учащихся, ориентированных на выбор дальнейшего направления образования |
| 3. Формирование учебного плана школы                                  | 3. Комплектование старшей профильной школы   | 3. Организация консультирования учащихся для определения оптимального выбора                    |

Проанализировав сложившуюся ситуацию, общеобразовательное учреждение предлагает сначала перечень инвариантных учебных курсов в соответствии с кадровыми и материальными возможностями школы, а также в соответствии с уровнем их изучения (базовый, углубленный, профильный). Далее этот перечень дополняется вариативными курсами, среди которых выделяются:

а) профильные курсы, которые составляют единый модуль с образовательными предметами, изучаемыми на данном профиле (например, математика и информатика, математика в интеграции с физикой);

б) элективные курсы, призванные способствовать поддержке непрофильных курсов или расширению кругозора учащихся («Окружность Аполлона», «Физика в управлении производством» и т. д.);

в) профильные лаборатории, индивидуальная проектная деятельность учащихся, способствующие усилению индивидуализации образовательного процесса («Физика и действительность»);

г) проектная деятельность, охватывающая социальные проекты общешкольного уровня («Моя семья», «Мой город», «Таганай», «Налогитяжкое бремя»).

Для того, чтобы выбрать ту или иную группу для изучения элективных курсов, ученику нужно дать четкую презентацию всех курсов, имеющих в распоряжении образовательного учреждения. Поэтому педагоги должны подготовить к началу учебного года аннотации курсов, которые тем или иным способом доносятся до учащихся. После презентации курсов учащиеся выбирают не менее двух предметов, которые желают изучать на профильном уровне, затем предметы регионального компонента и элективные курсы. После того, как учащийся определился с выбором курсов, администрация школы производит подсчет объема часов, который отводится на изучение всего выбранного комплекса образовательных курсов. В случае несоответствия количества часов максимальной нагрузке учащихся, определенной Федеральным базисным планом, заместитель директора школы по УР должен привести его в соответствие с санитарными нормами.

При выборе элективных курсов учащиеся испытывают немало трудностей. Администрации школы необходимо провести большую разъяснительную работу с детьми и их родителями по поводу осознанного выбора элективов. Следует обратить особое внимание родителей и учащихся на возможности изменения набора элективных курсов, а значит и индивидуального учебного плана, а также на формы контроля по тем или иным курсам. Учитывая опыт профильного обучения в других общеобразовательных учреждениях, мы предлагаем использовать бланк индивидуальной образовательной программы. Этот индивидуальный бланк старшеклассника предоставляет ученику возможность оформить свой замысел обучения на третьей ступени общеобразовательной школы. Ученику дается возможность трижды корректировать свой индивидуальный учебный маршрут: в начале учебного года в 10 классе на этапе погружения, когда еще только формируется образовательная траектория; после первого полугодия, если есть необходимость внести какие-то коррективы; в конце года, когда ученик должен проанализировать собственное образовательное движение.

В апреле для выпускников основной школы администрация учреждения должна организовать совместную деятельность педагога и ученика по заполнению индивидуальной карты учащегося профильной школы. С этой целью проводится анкетирование, которое должно выявить дальнейшие проблемы обучения. Учащиеся, решившие получать среднее образование, вместе с педагогами выбирают способ и форму обучения, что отмечают в своей индивидуальной карте. Кроме того, с учащимися проводятся занятия с психологом, социальным педагогом, классным руководителем, которые позволяют правильно выбрать элективные курсы и оформить замысел индивидуального образовательного маршрута каждого ученика.

Немаловажную роль в повышении качества образования могут сыграть разнообразные элективы, в содержание которых включаются практические вопросы, способствующие выявлению профессиональных интересов школьников. Именно поэтому в рамках времени, отводимого на элективные курсы, на III ступени обучения образовательное учреждение должно предусмотреть часы на организацию практических занятий и исследовательской деятельности. Это даст возможность учащимся старшей школы проверить свои знания и умения, необходимые для осознанного выбора дальнейшего профессионального образования.

В условиях профилизации школы повышается роль методической и медико-психологической служб образовательного учреждения. Их задача – помочь учащимся в правильном выборе элективов, чтобы учащийся не испытывал дискомфорта при получении дальнейшего образования. А это, в свою очередь, обеспечит более успешную социализацию учащегося.

Необходимо отметить, что не только элективные курсы с ярко выраженной направленностью на какую-либо из профессий (например, курс «Дело-производство»), оказывают существенное влияние на выбор ученика, но и такие элективы, которые являются как бы «надстройкой» профильных курсов общественных дисциплин. Они помогают учащимся старших классов уяснить необходимость экономических и социальных процессов, протекающих в обществе, и вооружить умением реалистично анализировать положение дел.

Немаловажно, что в системе предпрофильной подготовки часть часов отведена на организацию социальным педагогом школы встреч с людьми различных профессий, экскурсий на производство, в профессиональные училища и средние специальные учебные заведения с целью более близкого ознакомления с отдельными профессиями. Это дает возможность сориентировать ученика не только на те профессии, которые интересны ему, но и на те, которые необходимы и востребованы, скажем, в родном городе. А это, согласитесь, очень важно в условиях современного экономического состояния большинства производственных предприятий.

Конечно, организация элективных курсов – это только небольшая часть работы образовательного учреждения по повышению качества образования. Но на современном этапе развития общества, когда образование переориентируется на наиболее полное удовлетворение потребностей всех участников образовательного процесса, следует использовать любую возможность для овладения учащимися в полной мере прогрессивной системой научных знаний и умением применять свои знания с наиболее полной отдачей во многих областях человеческой деятельности.

Литература:

1. *Болотова, Е.Л.* Профильное обучение в старшей школе [Текст] / Е.Л. Болотова, И.М. Бродская. – М.: Изд-во УРАО, 2005. – 252 с.
2. *Болотова, Е.Л.* Педагогу о профильном обучении [Текст]: учеб. пособие / Е.Л. Болотова, В.С. Рохлов. – М.: Изд-во УРАО, 2005. – 68 с.

3. *Гладкая, И.В.* Основы профильного обучения и предпрофильной подготовки [Текст] / И.В. Гладкая, С.П. Ильина, С.В. Ривкина. – СПб.: КАРО, 2005. – 128 с.

4. *Готская, И.Б.* Профильное обучение в старшей школе, обеспечивающее реализацию индивидуальных запросов учащихся [Текст] / И.Б. Готская, О.Б. Даутова, О.Н. Крылова. – М.: Изд-во УРАО, 2005. – 24 с.

5. *Гутник, И.Ю.* Организация педагогической диагностики в профильном обучении [Текст]: учеб.-метод. пособие для учителей / И.Ю. Гутник. – СПб.: КАРО, 2005. – 128 с.

6. *Кричевский, В.Ю.* Как построить профильную школу [Текст]: пособие для руководителей общеобразовательных учреждений / В.Ю. Кричевский. – СПб.: Просвещение, 2005.

7. *Хлебунова, С.Ф.* Профильное обучение: новые подходы [Текст] / С.Ф. Хлебунова, Н.Д. Тараненко. – Ростов / Д.: Изд-во «Учитель», 2000. – 96 с.

---

## ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВО ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОТНОСИТЕЛЬНО ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

И.В. Филатова

Понятие «педагогическое взаимодействие» с развитием педагогической науки претерпело существенные изменения, а именно многие десятилетия оно рассматривалось в аспекте педагогического воздействия, отражающего основные тенденции советской школы и господствующие в тот период принципы авторитарной педагогики. Однако с гуманизацией профессионального образования возникла необходимость в поисках таких идей, в применении таких технологий, которые позволили бы поставить личность студента в центр педагогического процесса, преобразовать его объективную позицию в активную, субъектную, и как следствие, раскрыть его индивидуальные способности, в частности способность к самоопределению, саморазвитию, самореализации, к формированию собственной позиции в жизни и профессиональной деятельности, к повышению уровня профессиональной образованности в соответствии с современными социально-экономическими требованиями, с требованиями Государственного образовательного стандарта, образовательных программ, реализуемых в педагогическом колледже.

В качестве специфического феномена образования Г.Н. Сериков выделяет учебно-педагогическое взаимодействие (4, 5), субъектами которого в нашем случае являются преподаватели и студенты, выступая во взаимодей-

ствии как партнеры. Учебно-педагогическое взаимодействие мы определяем как образовательные отношения, характеризующиеся степенью вовлеченности в образование (активность, сознательность, целенаправленность взаимных действий и пр.) и поэтапным переходом от субъектно-объектных к субъектно-субъектным отношениям, строящихся с учетом индивидуальных особенностей субъектов взаимодействия, направленных на развитие готовности субъекта к саморазвитию, самоактуализации, самоопределению и самореализации его сущностных свойств в социально приемлемых проявлениях и повышение результативности профессионального образования. Учебно-педагогическое взаимодействие состоит в межличностном влиянии, базирующемся на взаимопонимании, взаимном оценивании, самооценке, на межличностном психическом отражении.

Внося свой научный вклад в изучение учебно-педагогического взаимодействия, мы рассматриваем его как средство становления коммуникативной компетентности студентов педагогического колледжа и проектируем с учетом их индивидуально-типологических особенностей. Одним из условий осуществления учебно-педагогического взаимодействия в аспекте становления коммуникативной компетентности студентов является интеграция и преемственность компонентов образовательного процесса. В этой связи необходимо отметить, что, как правило, профессионально неориентированной остается компонент внеучебной деятельности: обособленное функционирование кружков, секций, творческих объединений вне системы профессиональной подготовки будущих педагогов не позволяет рассматривать образовательный процесс в аспекте целостности. Учебно-педагогическое взаимодействие может выступать, с одной стороны, средством объединения компонентов образовательного процесса, с другой, – усилить профессиональную направленность внеучебной деятельности и определить ее как один из компонентов становления коммуникативной компетентности студентов.

Результативность учебно-педагогического взаимодействия в аспекте становления коммуникативной компетентности студентов обусловлена учетом их индивидуально-типологических особенностей. В качестве индивидуально-типологических особенностей мы рассматривали следующие состояния: тип темперамента (И.П. Павлов), акцентуация характера (И.И. Зарецкая), степень взаимодействия в общении (А.Б. Добрович), способности (А.В. Петровский), профессиональные склонности (Е.А. Климов) (1, 2, 3). Выбор данных состояний обусловлен наличием сведений о генетически заложенных способностях человека к общению, скорости реакции в коммуникативной деятельности, остроте переживаний, сведений об эмоциональном восприятии успеха и неудач в общении и других видах деятельности, что накладывает отпечаток и на особенности характера человека, его взаимодействия с окружающими, также выбор данных состояний обусловлен и предрасположенностью человека к той или иной профессии. Характеристики состояний индивидуально-типологических

особенностей человека позволили определить четыре вида учебно-педагогического взаимодействия:

1. Партнерское – вид учебно-педагогического взаимодействия, организуемого со студентами, для которых характерна разносторонность, активность в деятельности, гибкость, открытость во взаимодействии, направленность на внешний мир, инициативность и ответственность в достижении поставленной цели, способность быстро переключать внимание, оптимистическое состояние духа.

2. Стимулирующее – вид учебно-педагогического взаимодействия, организуемого со студентами, для которых характерна в меру общительность, упорство и настойчивость в труде, ответственность, разносторонность, но направленность в большей степени на внутренний мир, отсутствие вдохновения, условий для самореализации влечут за собой потерянность, угасание интереса, инициативы.

3. Направляющее – вид учебно-педагогического взаимодействия, организуемого со студентами, для которых характерна обращенность во внутренний мир, склонен выполнять тот вид деятельности, который ему наиболее знаком, свойственна замкнутость, подавленность, но тактичность, добросовестность, ответственность и при создании условий для адаптации, возникновения и поддержания положительных эмоций он может успешно справляться с поставленными задачами.

4. Регулирующее – вид учебно-педагогического взаимодействия, организуемого со студентами, для которых характерна цикличность в деятельности и переживаниях, резкость в отношениях, вспыльчивость, повышенная раздражительность, эмоциональная реактивность, чрезмерная общительность, конформность и разносторонность, чрезмерная активность, но при определенных условиях студент может отдаваться делу до конца, преодолевая разного рода трудности, препятствия.

Определение студентов к тому или иному виду учебно-педагогического взаимодействия позволяет организовать работу во внеучебной деятельности в аспекте становления их коммуникативной компетентности. С этой целью нами была разработана технология учебно-педагогического взаимодействия во внеучебной деятельности, этапами которой являются следующие:

1. Диагностический этап, в рамках которого проводится анализ индивидуально-типологических особенностей студентов. Диагностика организуется педагогом-психологом уже с абитуриентами на вступительных испытаниях: анализируется тип темперамента, склонности, акцентуация характера. Полученные данные не влияют на результаты поступления абитуриентов в педагогический колледж. Анализ индивидуально-типологических особенностей студентов продолжается классными руководителями, которые оценивают уровень профессиональной мотивации и склонности к педагогической профессии; руководители творческих коллективов оценивают творче-

ский потенциал и возможность самореализации студентов в творческой деятельности. Учитывая данные диагностики, интересы и желания самих студентов, их творческие возможности, студенты выбирают тот или иной вид деятельности. В этой связи студентов условно можно разделить на четыре группы: 1) студенты, выбирающие общественные поручения (староста группы, учебный сектор, физорг, культорг, старший дежурный, социальный работник, представитель студенческого совета общежития) – они составляют самоуправленческий актив группы; 2) студенты, не имеющие общественного поручения, но активно самореализующиеся в творческих коллективах (кружках, объединениях, секциях); 3) студенты, имеющие общественные поручения и активно участвующие в творческой деятельности; 4) студенты, не имеющие общественного поручения, не состоящие ни в одном из творческих коллективов, но активизирующиеся посредством просьб, единичных поручений, участия в массовых сценах в рамках крупных мероприятий (карнавал, спортивная олимпиада). Выделенные четыре группы студентов соотносятся с видами учебно-педагогического взаимодействия.

2. Деятельностный этап, который характеризуется участием студентов во внеучебной деятельности. Организационной формой внеучебной деятельности является Досуговый центр, в рамках которого действуют законы студенческого самоуправления, а виды и содержание деятельности носят профессиональную направленность. Учебно-педагогическое взаимодействие в Досуговом центре осуществляется на стратегически-административном, программном, организационно-методическом, реализующем уровнях. В соответствии с данными уровнями определяется и содержание учебно-педагогического взаимодействия.

Учебно-педагогическое взаимодействие на стратегически-административном уровне осуществляется между директором, руководителем досугового центра и председателем студенческого самоуправления. Высшим органом студенческого самоуправления является конференция, членами которой становятся выбранные на демократической основе члены педагогического и студенческого коллективов, учредителей и друзей колледжа. На конференции решается и заслушивается следующий перечень вопросов: представляется отчет о работе всех отделов самоуправления досугового центра; подводятся итоги и дается оценка прошедшему учебному году (семестру) о проведенных мероприятиях и делах, оценка трудовому семестру.

Учебно-педагогическое взаимодействие в досуговом центре осуществляется и на программном уровне: семинары-практикумы, разного рода консультации, открытые методические дни, где активное участие принимают будущие педагоги, творческие проекты.

Учебно-педагогическое взаимодействие осуществляется также и на организационно-методическом уровне, в рамках которого идет внедрение и реализация разного рода программ.



В рамках досугового центра также действуют законы студенческого самоуправления, поэтому мы выделяем и реализующий уровень. Содержанием учебно-педагогического взаимодействия буду выступать вопросы самоуправленческой деятельности студентов и пути ее реализации через разного рода акции, коллективно-творческие дела, конференции по самоуправлению, сбор актива и обучение лидерским качествам.

3. Оценочно-коррекционный этап, который отражает результаты организованного учебно-педагогического взаимодействия в Досуговом центре.

Литература:

1. *Введение* в педагогическую деятельность [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.С. Роботова, Т.В. Леонтьева, И.Г. Шапошникова и др. – М.: Академия, 2000.

2. *Введение* в психологию [Текст] / под общ. ред. А.В. Петровского. – М.: Академия, 1996.

3. *Зарецкая, И.И.* Коммуникативная культура педагога и руководителя [Текст] / И.И. Зарецкая. – М.: Сентябрь, 2002.

4. *Сериков, Г.Н.* Образование и развитие человека [Текст] / Г.Н. Сериков. – М.: Мнемозина, 2002.

5. *Сериков Г.Н.* Образование: аспекты системного отражения [Текст] / Г.Н. Сериков. – Курган: Зауралье, 1997.

---

## ОБРАЗОВАНИЕ КАК УСЛОВИЕ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

Е.Н. Ярославова

Тезис о наиболее полной жизненной самореализации как вошедшего в этот мир человека инвариантен (4, с.5). Сам способ существования личности есть стремление к выходу за пределы самого себя, стремление к постоянному росту, развитию, самосовершенствованию. Однако, как показывают исследования, для полноценной самореализации необходимы соответствующие условия.

Предметом нашего исследования является самореализация студентов в образовании как готовности к профессиональной деятельности на материале иностранного языка. Опыт самореализации в университетском образовании создает базу для будущих профессиональных и творческих проявлений.

Основной целью нашего исследования является разработка концепции самореализации личности в образовании. Учитывая, что самореализация связана с процессами развития личности, ее самосовершенствования, реализации задатков и способностей, то, на наш взгляд, именно образование мо-

жет рассматриваться как одно из условий содействия личности в движении к самореализации. За последние два десятилетия изменились ценности в сфере образования, образование ориентировано на поиск смыслов, осуществления человека в культуре, приобрели весомую значимость идеи космизма (Б.С. Гершунский, В.А. Сластенин, В.В. Сериков и др.).

Как отмечают ведущие психологи (Б.Г. Ананьев, Е.А. Климов, Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская и др.) студенческий возраст наиболее благоприятен для обучения и профессиональной подготовки; в это период происходит становление индивидуального стиля деятельности, формируется обобщенная картина мира, устанавливаются взаимосвязи между различными областями изучаемой реальности (16, с.141). Самое важное, что в этом возрасте происходит осознание молодыми людьми своей индивидуальности, происходит становление самосознания, формируется образ «Я».

Образованию отводится особая роль в самореализации личности (Б.С. Гершунский, В.А. Сластенин, В.В. Сериков, Г.Н. Сериков, А.В. Хугорской и др.). Именно образовательная сфера имеет самое непосредственное отношение к укреплению веры человека в истинный смысл своей жизни; развитию его способностей, в том числе к самопознанию и адекватной оценке своих возможностей и жизненных предпочтений; процессу формирования знаний, умений и навыков, творческих качеств личности, необходимых для полноценной самореализации в трудовой и общественной деятельности; формированию мировоззренческих и нравственных качеств личности, определяющих критериальную основу его поступков и поведения (4, с.5).

Направленность всех звеньев образования на создание необходимых и достаточных условий для наиболее полной самореализации личности является системообразующим фактором, обеспечивающим целостность системы непрерывного образования. В аспекте рассматриваемой нами проблемы главным является, чтобы каждая подсистема образования, «призвана своими, доступными ей средствами способствовать достижению конечной, в определенной мере всегда идеализированной цели – наиболее полной самореализации личности в соответствии с индивидуальными способностями каждого человека» (3, с.337). Данное утверждение согласуется с основными положениями гуманистической педагогики, центральной идеей которой является целостное развитие личности.

Категория «развитие» является ключевым в исследуемом нами явлении «самореализации». Сущностная характеристика понятия «самореализация личности» требует рассматривать личность в динамике, в непрерывном процессе обогащения, в развитии (3, с.337). Следует отметить, что в учебной деятельности обучающийся проходит путь от саморазличения, самовосприятия через самоутверждение к самоопределению, социально ответственному поведению, и самореализации.

Понятие «образование» относится к числу фундаментальных и является предметом исследования различных областей научного знания. Слож-

ность и многогранность данного понятия объясняет разнообразие существующих дефиниций. В зависимости от концептуальных основ и задач собственных исследований ученые допускают различные формулировки рассматриваемого явления, которые в целом не противоречат его сущности и общепринятым подходам, но акцентируют внимание на наиболее характерных и интересных с точки зрения исследователя сторонах. Анализируя различные трактовки понятия «образование», В.В. Краевский, А.В. Хуторской среди возможных определений и характеристик интересующего нас понятия, отражающих какую-либо его грань, выделяются следующие:

- образование по отношению к различным субъектам: отдельному человеку (ученику, учителю), группе учеников, коллективу, личности, обществу, государству, человечеству и др.
- образование как воздействие на личность (формирование) и образование как развитие личности («выращивание» ее субъективных возможностей);
- образование как образовывание ученика, т. е. процесс и результат его самообразования;
- образование в соотношении с воспитанием. Образование в соотношении с развитием. Образование в соотношении с обучением;
- образование как процесс и образование как результат. Процесс образования характеризуется изменениями учащихся на протяжении определенного периода времени и предполагает наличие образовательных технологий, форм, методов. Результат образования выражается как формально, например, в виде сертификата (начальное, полное среднее, высшее образование), так и содержательно (математическое или гуманитарное образование, углубленное или обзорное и т. д.);
- образование как система образовательных структур – учебных заведений (лицей, гимназия, колледж), форм образования (домашнее образование, дополнительное образование), типов образования (государственное, муниципальное, частное) или как их качественная характеристика (непрерывное образование) (7, с.30).

Общепризнанным является факт, что образование носит социально-обусловленный характер и определяется социально-политическими, экономическими и культурными условиями общества. По мере смены образовательных парадигм, можно проследить и изменение ценностно-смысловых ориентиров образования и соответственно содержание анализируемого понятия: от понимания образования как результата усвоения ЗУНов к поиску смыслов жизни и самореализации.

Б.С. Гершунским выделены четыре аспекта содержательной трактовки понятия «образование»: образование как ценность – государственная, общественная, личностная; образование как педагогическая система – упорядоченная совокупность взаимосвязанных компонентов (целей, содержания, методов, средств, организационных форм обучения, воспитания и развития учащихся,

характеризующих в инвариантном виде все составляющие педагогической деятельности; образование как процесс движения от целей к результату, процесс развития, процесс взаимодействия и взаимодействия его участников; образование как результат: грамотность – образованность – профессиональная компетентность – культура – менталитет (5, с.30-57).

В настоящее время в отечественной науке «образование» относится к ведущим ценностям личности и в первую очередь связывается со словом «образ» (3, с.236). «Образование» в буквальном смысле слова означает формирование образа, т.е. личности человека (3, с.236). Подобное понимание образования берет начало из русской религиозной философии (Н.А. Бердяев, В.В. Зеньковский, П.А. Флоренский и др.), образование рассматривается как бесконечное восхождение, приближение человека к Универсуму. Образование – процесс обретения человеком собственного образа, отличного от других (13). С позиций педагогической аксиологии «образование процесс формирования образа бытия и в его рамках – образа человека на основе ценностного сознания, отношения, поведения личности; процесс усвоения нравственного знания, являющегося основанием действий и поступков» (14, с.136).

Отмечая социально-обусловленный характер феномена «образования», оно рассматривается как «единый процесс физического и духовного становления личности, процесс социализации, сознательно ориентированный на некоторые идеальные образы, на исторически зафиксированные в общественном сознании социальные эталоны» (15, с.30).

Таким образом, образованию принадлежит решающая роль в развитии личности, ее самосовершенствованию. Будучи само одним из видов общественной деятельности, образование предстает перед этой наукой как средство приобщения человека к жизни в обществе, тем самым, формируя ее как личность (7, с.227).

Для нашего исследования важна развивающая сторона образования: образование – как процесс и результат обучения и воспитания, который напрямую связан с развитием различных сторон личности, становлением индивидуальности, формированием готовности к дальнейшему совершенствованию и самореализации. Именно индивидуальность, на наш взгляд, имеет решающее значение в становлении готовности личности к самореализации. Каждый человек индивидуален и неповторим. Благодаря индивидуальности человек осуществляет свой выбор, способен занять свою позицию, а значит стать личностью. «Личностью в подчеркнутом, специфическом смысле этого слова является человек, у которого есть свои позиции, свое ярко выраженное сознательное отношение к жизни, мировоззрение, к которому он пришел в итоге большой сознательной работы ...он сам выделяет себя из окружающего. В высших проявлениях это предполагает известную самостоятельность мысли, небанальность чувства, силу воли, какую-то собранность и внутреннюю страстность. ... Подлинная личность определенностью

своего отношения к основным явлениям жизни заставляет и других самоопределиться» (12, с.679).

П.Ф. Каптерев считал образование сущностью человеческого саморазвития. Функция образования – помочь сделать процесс саморазвития более эффективным, развивая способности и интересы (14, с.136). Образование, как поиск своего образа, а в конечном итоге и места в жизни, это и поиск смысла (Б.С. Гершунский, Ю.В. Сенько, В.В. Сериков и др.). В этой связи Б.С. Гершунский отмечает, что смысл жизни – наиболее емкий мировоззренческий и аксиологический параметр – имеет прямое отношение к сфере образования. «Иерархически высшие ценности и цели образования должны восходить к высшим человеческим устремлениям, жизненным идеалам и приоритетам. Только на таком – смыслообразующем – уровне можно оценить его истинную эффективность» (2, с.5). Применительно к образованию смысл деятельности должен определять выбор индивидуальных образовательных траекторий, дифференциацию подходов, к каждому обучающемуся, гибкость оценки достигнутых результатов.

Подход к образованию как интеграционной реальности находим в работах по семиотике Ю.М. Лотмана (9). Учебный текст входит в дидактическую систему в качестве важнейшей составляющей (А.Я. Данилюк). Любой образовательный процесс представляет семосферу интегрированного пространства (М.Ю. Лотман, А.Я. Данилюк). Несомненный интерес представляет учение о семиосфере Ю.М. Лотмана. Согласно его позиции «любой отдельный язык (имеются в виду не только естественные языки, но языки в широком смысле – семиотические системы) оказывается погруженным в некоторое семиотическое пространство, и только в силу взаимодействия с этим пространством он способен функционировать. Неразложимым работающим механизмом – единицей семиозиса – следует считать не отдельный язык, а все присущее данной культуре семиотическое пространство. Это пространство мы и определяем как семиосферу. Семиосфера – и результат, и условие развития культуры» (8, с.63).

Как мы уже отмечали выше именно категория «развитие» является базовой в исследовании проблемы самореализации личности. Мы опираемся на мнение Б.С. Гершунского, что сущностная характеристика понятия «самореализация личности» требует рассматривать личность в динамике, в непрерывном процессе обогащения, в развитии (3, с.337).

Следует отметить, что процесс образования человека носит непрерывный характер. Гуманизация образования в качестве стратегического направления выдвинула реализацию принципа «обучение через всю жизнь». «Одна из важнейших задач непрерывного образования, имеющая четкую социально-педагогическую направленность, заключается в создании условий для самореализации индивидуальных способностей каждого человека, независимо от его возраста, первоначально приобретенной профессии или специальности, места жительства» (3, с.325).

На социальную обусловленность непрерывного развития личности, обращает внимание Н.Н. Нечаев, замечая, что любое общество создает в рамках соответствующих организационных форм психологические условия развития человека, которые выступают действенными факторами его «образовательного» процесса, хотя и с непредсказуемыми, порой, результатами (10, с.13). Таким образом, процесс образования имеет постоянный и непрерывный характер и его результативность во многом определяется пониманием закономерностей этого процесса.

Нам импонирует мысль Б.С. Гершунского о взаимосвязи и взаимопреимственности ступеней образования, о важности учета результатов образования на любом этапе этого непрерывного процесса (3, 4). Эти результаты с точки зрения конечных целей воспитания и обучения могут быть весьма скромными, но они непременно должны вносить свой посильный вклад в их достижение, быть преемственно связанными с предшествующими и последующими учебно-воспитательными задачами. В этом смысле итоги обучения и воспитания на ступенях дошкольного воспитания, средней и высшей школы, системы повышения квалификации объективно различаются лишь абсолютным уровнем реальных, материализованных в соответствующих качествах личности приобретений. Сущность этих приобретений остается неизменной и сводится к осознанному стремлению индивида к непрерывному совершенствованию образованию и самообразованию (3, с.338).

Для нашего исследования также представляет интерес разработанная В.А. Колесниковым социально-философская концепция образования как способа личностной самореализации в условиях глобализации (6, с.7). Образование как сфера индивидуально-личностной жизнедеятельности человека, выступает способом утверждения человека социальным, виртуальным, природным срезами предметной действительности. Социальный институт образования играет социоинтегративные функции: с одной стороны, цельновыраженную направленность в деятельности человека, с другой – возрастающую роль личностного начала (6, с.23). Образование определяется как вид практически-духовной деятельности, который, будучи выразителем единства физически развитого, телесного и духовного в человеке, определяет программу дальнейшего развертывания человечности в границах самореализующейся личности (6, с.201).

Ориентация образования на развитие личности в процессе образования, предполагает создание в рамках социального института высшего образования необходимых педагогических предпосылок для саморазвития и самореализации, обеспечивающих профессиональный и личностный рост будущего специалиста, в ходе которого формируются и его готовность к дальнейшему профессиональному самосовершенствованию в избранной сфере деятельности. Следовательно, целью образовательного процесса становится удовлетворение образовательных запросов личности, в реализации индивидуальной траектории в соответствии с ее потребностями и способностями

средствами образования, что означает соответствующее изменение и его целей, и его содержания, и форм, и методов его организации.

Высшему образованию принадлежит особая роль в профессиональном становлении личности: приобретаются необходимые знания, закладываются основы профессиональной культуры личности, создаются предпосылки для последующего жизненного и профессионального самоопределения личности (10, 11).

В нашем исследовании мы рассматриваем языковое образование как средство самореализации личности. Принимая логику рассуждений Б.С. Гершунского о месте и функциях образования, в отечественной лингводидактике языковое образование рассматривается как ценность, процесс, результат и как система (1, с.5-20).

С позиций аксиологии языковое образование рассматривается как лингвокультурное образование, результатом которого должно стать многоязычие граждан общества, способных самоидентифицироваться в мировом пространстве.

Языковое образование как процесс есть совокупность равнозначных четырех его сфер: «преподаватель» – «учащийся» и «преподавание языка» – «изучение языка». В связи с этим задача языкового образования – создать условия для реализации индивидуальной траектории деятельности как обучающегося, так и обучаемого с целью качественного достижения планируемых результатов. Следует заметить, что в процессе (образовательной) деятельности возможна самореализация не только студента, но и преподавателя. Результатом языкового образования – является вторичная языковая личность, как носитель образа мира, личность самореализующаяся, которая характеризуется готовностью и способностью работать, жить и общаться с представителями иных культур и народов.

Подсистема вузовского языкового образования – это одна из ступеней непрерывного образования. Свободное владение иностранным языком – показатель образованности и компетентности специалиста высшей квалификации, средство развития и достижения профессиональной мобильности.

Образование, личность, мировой социокультурный процесс принадлежат к элементам культуры. При разработке подходов к становлению готовности к самореализации мы будем придерживаться культурно-гуманистической ориентации образования, которая акцентирует внимание на следующих функциях образования (15): развитие духовных сил, способностей и умений, позволяющих человеку преодолевать жизненные препятствия; формирование характера и моральной ответственности в ситуациях адаптации к социальной и природной сфере; обеспечение возможностей для личностного и профессионального роста и для осуществления самореализации; овладение средствами, необходимыми для достижения интеллектуально-нравственной свободы, личной автономии и счастья; создание ус-

ловий для саморазвития творческой индивидуальности человека и раскрытия его духовных потенций.

Задача языкового образования – показать комплекс, каких способностей и качеств личности нужно развить для самореализации человека и создать соответствующие условия для реализации этих качеств.

Литература:

1. *Гальскова, Н.Д.* Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика [Текст]: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Академия, 2000. – 336 с.

2. *Гершунский, Б.С.* Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования [Текст] / Б.С. Гершунский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С.3-7.

3. *Гершунский, Б.С.* Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика [Текст]: учеб. пособие / Б.С. Гершунский. – М.: Флинт: Наука, 2003. – 768 с.

4. *Гершунский, Б.С.* Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования [Текст] / Б.С. Гершунский // Педагогика. – 2002. – № 7. – С.5-13.

5. *Гершунский, Б.С.* Философия образования [Текст] / Б.С. Гершунский. – М.: Московский психолого-социальный институт, 1998. – 432 с.

6. *Колесников, В.А.* Образование как способ личностной самореализации человека [Текст]: дис. ... д-ра филос. наук / В.А. Колесников. – Иркутск, 2006. – 303 с.

7. *Краевский, В.В.* Основы обучения. Дидактика и методика [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. – М.: Академия, 2007. – 352 с.

8. *Леонтьев, А.Л.* Ноосфера, семиосфера, «третий мир» [Текст] / А.Л. Леонтьев // Сб. науч. статей Таганрогского гос. радиотехнического ун-та. – Таганрог, 2004. – С.65-79.

9. *Лотман, Ю.М.* Семосфера [Текст] / Ю.М. Лотман. – СПб: Искусство СПб, 2000. – 704 с.

10. *Нечаев, Н.Н.* Профессионализм как основа профессиональной мобильности [Текст] / Н.Н. Нечаев // Материалы к пятому заседанию методологического семинара 8 февраля 2005 г. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 92 с.

11. *Педагогика* профессионального образования [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.П. Белозерцев, А.Д.Гонеев, А.Г. Пашков и др.; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2004. – 368 с.

12. *Рубинштейн, С.Л.* Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – М.: Гос. учеб.-пед. изд-во Мин-ва просвещения РСФСР, 1946. – 703 с.



13. *Сенько, Ю.В.* Образование всегда накануне себя [Текст] / Ю.В. Сенько // Педагогика. – 2004. – № 5. – С.22-29.

14. *Сластенин, В.А.* Введение в педагогическую аксиологию [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, Г.И. Чижаква. – М.: Академия, 2003. – 192 с.

15. *Сластенин, В.А.* Педагогика [Текст]: учеб. пособие для вузов по пед. специальностям / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2005. – 576 с.

16. *Смирнов, С.Д.* Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / С.Д. Смирнов. – М.: Академия, 2001. – 304 с.

---

## АКТУАЛЬНЫЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

---

### ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРИРОДОЛЮБИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Л.Р. Ивлева

Устойчивое развитие общества обусловлено не только социальными, но и экологическими факторами. Обществу необходимы высокообразованные люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, и обладают развитым чувством ответственности за судьбу страны. В связи с этим, одной из главных стратегических задач образования является формирование экологически грамотной личности.

В государственных нормативно-правовых документах: Законе «Об образовании» – подчеркивается необходимость воспитания любви к окружающей природе; Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. – особое внимание уделяется организации и развитию системы экологического образования, формирующей бережное отношение населения к природе. Сформулированные в законах задачи могут быть решены на основе формирования природолюбия.

Проблема любви к природе находится в русле экологических знаний, и это обуславливается тем, что природа является чем-то более конкретным и чувственным, чем окружающая среда: ведь природа для отдельного человека – это конкретный лес, дерево, река, семья и т. д. (4).

Что же такое «природолюбие»? Это понятие очень широкое, хотя еще и не установившееся. Л.А. Антипова рассматривает «природолюбие» как «отношение человека к природе, к тому, что его окружает, поскольку человек должен ценить то, что есть в природе, уметь видеть ее красоту, понимать природные процессы, грамотно использовать природные ресурсы, разумно ими пользоваться, то есть сосуществование природы и человека должно быть гармоничным». В.Е. Каргополов определяет «природолюбие» как «совокупность экологических личностных качеств, мировоззрения, знаний, умений, выражающихся в поступках и действиях, приносящих определенный эффект в целях сохранения природы и окружающей среды». В.В. Зотов интерпретирует понятие как «междисциплинарную науку о восхождении к природе, о гармоничном взаимодействии человеческого разума с природой». О.Н. Суетина обозначает его как «нравственное качество, включающее когнитивный, ценностно-мотивационный, эмоционально-волевой и нормативно-деятельностный компоненты, и входящее в состав экологической культуры личности». Н.А. Соколова считает, что «природолюбие – это

лично-интегративное качество, включающее материально-духовный опыт, трансформирующийся в ценностное, созидательное, субъективное отношение к природе». В результате наших исследований по данной проблеме понятие «природолюбие» конкретизируется, уточняется и наполняется более глубоким смыслом. Под «природолюбием» мы понимаем рациональное и ценностное отношение к культурно-историческому наследию своего народа, отечества, национальным и семейным традициям, к своему здоровью и здоровью окружающей человека среды, а также гармоничное взаимодействие с природой.

Формирование природолюбия эффективно осуществляется в начальной школе, потому что ребенок младшего школьного возраста представляет собой наиболее благоприятную почву для становления и развития у него многогранных отношений с миром природы и общества. Его высокая познавательная активность, любознательность, заинтересованность в ознакомлении с природой – это бесценный дар, которым нужно умело пользоваться для развития его мышления, расширения природоведческого кругозора, экологической культуры и т. п. (1).

Младший школьный возраст – начальный этап вхождения в творческую проектную деятельность. Овладение опытом проектной деятельности обогащает учебную деятельность как ведущую для данного возраста, способствует развитию личности, оказывает влияние на познавательную сферу. Поскольку особенность содержания проектной деятельности младших школьников заключается в том, что проекты носят наглядный, практический характер, мы предлагаем использовать их для стимулирования интереса ребят к определенным проблемам, предполагающим владение некоторой суммой знаний, и через проектную деятельность, предусматривающую решение одной или целого ряда проблем, показать практическое применение полученных знаний.

Проектная деятельность является самостоятельным видом деятельности, овладеть которой возможно не на бытовом, житейском уровне, а целенаправленно, в процессе специально организованного обучения. Этот метод предполагает достаточно широкую самостоятельную деятельность учащихся в различных формах (индивидуальную, парную и групповую).

Основные этапы разработки метода проекта:

1. Целеполагание – учащийся начальной школы вместе со своим классным руководителем определяет наиболее актуальную и в тоже время реально выполнимую для него задачу.

2. Разработка проекта – плана деятельности по достижению намеченной цели. Младшему школьнику предстоит определить основные шаги по достижению намеченной цели, подумать какую литературу предстоит изучить, какое оборудование необходимо для выполнения проекта, какие методики нужно освоить и т. д.

3. Выполнение проекта – практическая деятельность в соответствии с планом работы.

4. Подведение итогов выполнения проекта и определение задач для новых проектов (2).

Для эффективной организации проектной деятельности младших школьников следует учитывать их возрастные особенности и следующие условия: наличие широкого спектра проектных заданий по обозначенной проблематике; небольшая продолжительность времени, отводимого на выполнение проекта; содержание проекта должно нести познавательный заряд (интересную дополнительную информацию, новые способы деятельности) (3).

По доминирующей деятельности учащихся начальной школы проекты классифицируются следующим образом: информационно-поисковые проекты – предлагают сбор и анализ информации, подготовку и защиту выступления-доклада, реферата; продуктивные (творческие) – дают возможность детям проявить творческое воображение и оригинальность мышления при создании альманаха, газеты, видеофильма, плаката, стенда; практико-ориентированные – направляют действия учеников на решение реальных проблем. Результатом данного типа проектов являются различного рода экологические акции по оказанию помощи или предоставлению защиты тем или иным объектам природы; исследовательские – по структуре это подлинно научные исследования нацеливают детей на глубокое изучение проблемы, защиту собственных путей ее решения, выдвижение гипотез (2).

В экспериментальной работе, в основном, использовались информационно-поисковые («Прогноз погоды»), продуктивные («Окно радости», «Жалобная книга природы»), и частично, практико-ориентированные («Капелька»).

Суть проекта «Прогноз погоды» заключался в попытке младших школьников предсказывать погоду по народным приметам. «Жалобная книга природы» предполагала запись в книгу жалобы, поступающие от растений, птиц, обитающих на пришкольном участке. Цель проекта «Окно радости» – в поднятии настроения посредством создания листовок, рисунков, буклетов с текстами, аппликацией на бумаге и окнах.

Итогом информационно-поискового проекта являлся рукописный школьниками журнал примет, метеорологических сводок, а творческого – макеты, выполненные из самых разных материалов, с описанием действий представляемого им объекта. При этом учитель помогал школьникам представить результаты проектирования, исходя из темы проекта, задач проектирования и возможностей детей. Учитывая, что возможности младшего школьника имеют предел, изготовление сложных, требующих больших временных затрат продуктов, не планировалось. Во время защиты проекта жюри просматривало и заслушивало презентацию каждой команды, обсуждало представленные проекты и объявляло победителей.

«Капелька» – это проект бережливых, смысл его заключался в выявлении «утечки» чистой воды и практических делах, направленных на сбережение запасов чистой пресной воды. Следует отметить, что в данном проекте участвовали все классы начальной школы, дети очень активно включи-

лись в работу: устанавливали контроль за водопроводными кранами в школе и дома, выясняли сколько им требуется воды на сутки, рисовали «значки-напоминатели» возле водопроводных кранов, искали способы сокращения затрата водных ресурсов, исследовали варианты сохранения и приумножения пресной воды в водохранилищах (5).

Контакты с природой, систематическое общение с ней, изучение национальных и семейных традиций, бережное отношение к ресурсам своего края являются важнейшим средством и условием формирования природолюбия.

Литература:

1. *Выготский, Л.С.* Проблемы возрастной периодизации детского развития [Текст] / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. – 1992. – № 2. – С.114-123.

2. *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования* [Текст]: учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 2005. – 272 с.

3. *Симонова, Л.П.* Экологическое образование в начальной школе [Текст]: учеб. пособие / Л.П. Симонова. – М.: Академия, 2000. – 160 с.

4. *Тюмасева, З.И.* Культура любви к природе, экология и здоровье человека [Текст]: моногр. / З.И. Тюмасева, Б.Ф. Кваша. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2003. – 264 с.

5. *Цветкова, И.В.* Экологическое воспитание младших школьников: Теория и методика внеурочной работы [Текст] / И.В. Цветкова. – М.: Пед. общество России, 2000. – 176 с.

---

---

## ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ШКОЛЬНИКА

Л.М. Кравцова, О.М. Ольмезова

*Первое богатство – это здоровье  
Р. Эмерсон*

Ухудшение здоровья в России стало не только медицинской, но и серьезной педагогической проблемой.

Важнейшей задачей физического воспитания является воспитание крепких, здоровых молодых людей, в полной мере овладевших навыками и умением, определенными учебной программой по физической культуре.

В настоящее время обучение в школе, приготовление уроков дома увеличивает нагрузку на организм ребенка, дети совсем мало бывают на воздухе, а выходные дни проводят у телевизора или играют в малоподвиж-

ные «сидячие» и компьютерные игры. Дети меньше двигаются, больше сидят, вследствие чего возникает дефицит мышечной деятельности, и увеличивается статистическое напряжение. Дети, дополнительно занимающиеся музыкой, живописью, свободное время которых сокращено, а статистический компонент увеличен, имеют более низкий уровень двигательной активности. Кроме того, возникает необходимость усвоения и переработки информации, а, следовательно, и напряжение зрительного аппарата (чтение, письмо, рисование). Недостаточная двигательная активность школьников в повседневной жизни неблагоприятно сказывается на состоянии их здоровья.

Большие умственные и статистические нагрузки в школе, отсутствие дополнительной двигательной активности, малоподвижный образ жизни, нерациональное питание, приводят к тому, что у большинства школьников ухудшается зрение, деятельность сердечно-сосудистой и дыхательной системы, нарушается обмен веществ, уменьшается сопротивляемость организма к различным заболеваниям, что приводит к ухудшению состояния их здоровья. В современных условиях важной задачей семьи и школы в работе по укреплению здоровья детей, является привитие учащимся стойкого интереса к занятиям физическими упражнениями в школе и дома. В связи с этим необходимо использовать все формы физического воспитания в школе, а также самостоятельные занятия физическими упражнениями дома с целью повышения двигательной активности, укрепления здоровья, улучшения физической подготовленности подростков.

Для предупреждения дальнейшего падения уровня здоровья необходимо сделать здоровый образ жизни биологической и социальной потребностью каждого отдельного человека, каждой семьи и нации в целом. Именно образу жизни принадлежит ведущая роль среди всех факторов, обуславливающих здоровье.

Здоровье – это состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней или физических дефектов.

З.О.Ж. – это образ жизни, направленный на формирование и развитие основных физических качеств (а именно: быстроты, силы, гибкости, выносливости, координации), а также на поддержание психического равновесия в организме.

Состояние здоровья современного человека зависит от многих факторов: от среды обитания (созданных условий, экологического состояния), образа жизни (правильного питания, режима двигательной активности, соблюдения гигиенических процедур), уровня медицинского обслуживания, уровня социальной защищенности и материального благополучия. Как видно, на здоровье человека влияют как объективные (не зависящие от него), так и субъективные (зависящие от жизнедеятельности самого человека) факторы.

Здоровье по сути своей должно быть первой потребностью человека, но удовлетворение этой потребности, доведение ее до оптимального результата носит сложный, своеобразный, часто противоречивый, опосредованный характер и не всегда приводит к необходимому результату. Эта си-

туация обусловлена рядом обстоятельств, и прежде всего тем, что: в нашем государстве у населения не сформирована, в достаточной степени, положительная мотивация на бережное отношение к своему здоровью; в человеческой природе заложена медленная реализация обратных связей (как негативных, так и позитивных воздействий на организм человека); здоровье в обществе, в первую очередь в силу низкой культуры, еще не стало на первом месте в иерархии потребностей человека.

Исходя из изложенного, можно сделать вывод о важнейшей роли воспитания у каждого члена общества отношения к здоровью как к одной из главных человеческих ценностей, а также о необходимости разработки основных положений и условий здорового образа жизни, методологии их внедрения, привития и освоения людьми. В достижении этой цели намечаются два основных пути. Первый – образование каждого человека, начиная с детского возраста, в дошкольных, школьных учреждениях, в колледжах, вузах и т. д. Второй – самовоспитание личности (сотвори себя сам!). Естественно, что для достижения здорового образа жизни необходимо сочетать оба пути.

Здоровый образ жизни связан с личностью – мотивационным воплощением индивидами своих социальных, психологических, физических возможностей и способностей. Важно при этом иметь в виду, что для здорового образа жизни недостаточно сосредоточить усилия лишь на преодолении факторов риска возникновения различных заболеваний, борьбе с алкоголизмом, табакокурением, наркоманией, гиподинамией, нерациональным питанием, конфликтными отношениями (хотя это также имеет большое оздоровительное значение), а важно выделить и развивать все те многообразные тенденции, которые «работают» на формирование здорового образа жизни и содержатся в самых различных сторонах жизни человека.

Абсолютно ясно, что ведение здорового образа жизни предполагает: стремление к физическому совершенству; достижение душевной, психической гармонии в жизни; обеспечение полноценного питания; исключение из жизни саморазрушающего поведения (табакокурение, алкоголизм, наркомании, гиподинамии и т. д.); соблюдение правил личной гигиены; закаливание организма, его очищение и т. д.

Вполне очевидно, что залог сохранения здоровья – здоровый образ жизни, что если человек не будет любить жизнь, бороться за полноценное духовное и физическое долголетие то ни какая современная наука, лекарства и рецепты не помогут. Для сохранения здоровья, не следует надеяться ни на какие чудеса. Прежде всего, необходима высокая культура поведения и здоровый образ жизни.

Литература:

1. *Бальсевич, В.К.* Ваши дети [Текст] / В.К. Бальсевич. – М.: Физкультура и спорт, 1995.
2. В здоровом теле – здоровый дух [Текст]: учеб.-метод. пособие / под ред. А.Н. Маюрова, Я.А. Маюрова.

3. *Концепция* физического воспитания детей и подростков [Текст] // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 1996. – № 1.
4. *Маюров, А.Н.* Уроки культуры здоровья. В здоровом теле – здоровый дух [Текст]: учеб. пособие для ученика и учителя / А.Н. Маюров, Я.А. Маюров. – М.: Пед. общество России, 2004.
5. *Орешкин, Ю.А.* К здоровью через физкультуру [Текст] / Ю.А. Орешкин. – М.: Медицина, 1990.
6. *Тюмасева, З.И.* На пути к здоровью [Текст] / З.И. Тюмасева, И.Л. Орехова, С.В. Гертнер, Е.А. Романова, М.И. Лешихин. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2003.
7. *Шибкова, Д.З.* Практикум «Наука быть здоровым» [Текст] / Д.З. Шибкова. – Челябинск, 1997.
8. *Формирование* здорового образа жизни российских подростков [Текст]: учеб.-метод. пособие / под ред. Л.В. Баль, С.В. Барканова. – М.: Владос, 2003. – С.9-52.

---

---

ВОЗРАСТНОЙ АНАЛИЗ СТРУКТУРНО-ДИНАМИЧЕСКИХ  
ХАРАКТЕРИСТИК ЛИЧНОСТИ И ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО  
И СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ  
ШКОЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ.

А.В. Лисин

В педагогической психологии, специальной и медицинской психологии остается актуальным вопрос диагностики ранних признаков нарушения школьной адаптации детей массовой школы. Особую научную и практическую значимость представляет изучение особенностей адаптации и профилактика ранних признаков ее нарушений у детей младшего и среднего школьного возраста. Адаптация как процесс оптимального соотношения личности и окружающей среды является важным фактором личностного развития. В психологии широко используется понятие «социально-психологическая адаптация» (2,4), означающее психические феномены адаптации на уровне личности или индивида. В медицинской психологии и психофизиологии используется понятие «психическая адаптация», нарушения которой рассматриваются как надежный признак нервно-психического и социального неблагополучия (1). Подход к проблеме адаптации как гомеостатическому уравниванию индивида с окружающей средой был раскрыт в работах Жана Пиаже (3). Ж. Пиаже рассматривал интеллект как форму равновесия, от которой зависит эффективность адаптации.



В соответствии с задачей выявления системообразующих факторов нарушений школьной адаптации детей массовой школы, в нашем исследовании мы опираемся на клинико-психолого-педагогический подход. Для изучения клинико-психологических характеристик мы использовали многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла с целью анализа структуры личности детей; интеллектуальный тест WISC Д.Векслера с целью анализа структурно-уровневых характеристик интеллекта.

С целью возрастного анализа структурно-динамических характеристик личности и интеллекта у детей младшего и среднего школьного возраста со школьной дезадаптацией, на основе полученных экспериментальных данных, а также предложенной Ф.Б. Березиным формулы для количественного определения психической адаптации, в которой показатель фрустрированности делится на показатель интегрированности поведения, нами были сформированы возрастные группы: младшие школьники (87 детей) с эффективной психической адаптацией от 8 до 10 лет, средние школьники с эффективной психической адаптацией (19 детей) от 11 до 12 лет, а также младшие школьники (52 ребенка) с дезадаптацией от 8 до 10 лет и средние школьники с дезадаптацией (51 ребенок) от 11 до 12 лет. Профиль личностной структуры возрастных групп детей с эффективной психической адаптацией и дезадаптацией представлены в таблицах 9 и 10.

Таблица 9

Личностный профиль детей с эффективной психической адаптацией

| Название фактора  | Дети с эффективной психической адаптацией от 8 до 10 лет | Дети с эффективной психической адаптацией от 11 до 12 лет |
|---|--|---|
| А (замкнутость-общительность)                               | 5,07 ± 0,25  | 6,26 ± 0,26**   |
| В (интеллект)   | 5,24 ± 0,21  | 8,26 ± 0,40***  |
| С (эмоциональная неустойчивость)                            | 5,16 ± 0,19  | 6,21 ± 0,56   |
| Д (уравновешенный - беспокойный)                            | 5,76 ± 0,17  | 5,37 ± 0,36   |
| Е (уступчивость – доминантность)                            | 6,29 ± 0,17  | 6,05 ± 0,46   |
| Ф (сдержанность – экспрессивность)                          | 5,53 ± 0,19  | 6,32 ± 0,45   |
| Г (безответственность – нормативность)                      | 5,38 ± 0,21  | 5,11 ± 0,45   |
| Н (робость - смелость)                                      | 4,51 ± 0,23  | 6,05 ± 0,40**   |
| І (суровость - мягкосердечность)                            | 6,32 ± 0,19  | 7 ± 0,64  |
| О (уверенность в себе – тревожность)                        | 6,74 ± 0,21  | 4,74 ± 0,39***  |
| Q <sub>3</sub> (низкий самоконтроль – высокий самоконтроль) | 4,66 ± 0,16  | 5,11 ± 0,42   |
| Q <sub>4</sub> (расслабленность - напряженность)            | 6,23 ± 0,19  | 4,26 ± 0,25***  |

Таблица 10

## Личностный профиль детей с дезадаптацией

| Название фактора  | Дети с дезадаптацией от 8 до 10 лет | Дети с дезадаптацией от 11 до 12 лет |
|---|-------------------------------------|--------------------------------------|
| А (замкнутость-общительность)                               | 4,15 ± 0,33                         | 4,92 ± 0,31                          |
| В (интеллект)   | 5,81 ± 0,29                         | 5,33 ± 0,37                          |
| С (эмоциональная неустойчивость)                            | 4 ± 0,32                            | 4,45 ± 0,30                          |
| Д (уравновешенный - беспокойный)                            | 6,63 ± 0,28                         | 6,04 ± 0,24                          |
| Е (уступчивость – доминантность)                            | 5,94 ± 0,26                         | 6,18 ± 0,33                          |
| Ф (сдержанность – экспрессивность)                          | 4,69 ± 0,29                         | 4,82 ± 0,31                          |
| Г (безответственность – нормативность)                      | 4,85 ± 0,24                         | 4,82 ± 0,29                          |
| Н (робость - смелость)                                      | 3,98 ± 0,28                         | 4,92 ± 0,31*                         |
| І (суровость - мягкосердечность)                            | 6,12 ± 0,27                         | 6,02 ± 0,35                          |
| О (уверенность в себе – тревожность)                        | 6,81 ± 0,27                         | 6,53 ± 0,27                          |
| Q <sub>3</sub> (низкий самоконтроль – высокий самоконтроль) | 4,65 ± 0,25                         | 4,71 ± 0,26                          |
| Q <sub>4</sub> (расслабленность - напряженность)            | 7,19 ± 0,29                         | 6,16 ± 0,30*                         |

Межгрупповое сравнение результатов многофакторного личностного опросника Р.Кеттелла показало, что группа детей 11 – 12 лет с эффективной психической адаптацией (ПА) достоверно отличается от группы детей 8 – 10 лет с эффективной ПА более высокими показателями общительности – фактор А ( $t = -2,76$ ;  $p < 0,01$ ), интеллектуальных качеств – фактор В ( $t = -6,65$ ;  $p < 0,001$ ), смелости – фактор Н ( $t = -3,34$ ;  $p < 0,01$ ), уверенности в себе – фактор О ( $t = 4,53$ ;  $p < 0,001$ ), расслабленности – Q<sub>4</sub> ( $t = 6,23$ ;  $p < 0,001$ ). В свою очередь, группа детей 8 – 10 лет с эффективной ПА достоверно отличается от группы детей 11 – 12 лет по показателю психической дезадаптации (ПД) ( $p < 0,05$ ) (Табл.3). Дети 11 – 12 лет с эффективной ПА характеризуются более высоким уровнем развития коммуникативных способностей, обладают более высокими интеллектуальными качествами, социальной смелостью, уверенностью в себе, низким уровнем тревожности и фрустрированности в сравнении с детьми 8 – 10 лет с эффективной ПА.

Группа детей 11 – 12 лет с дезадаптацией достоверно отличается от группы детей 8 – 10 лет с дезадаптацией более высокими показателями смелости – фактор Н ( $t = -2,23$ ;  $p < 0,05$ ), расслабленности – Q<sub>4</sub> ( $t = 2,48$ ;  $p < 0,05$ ). Не выявлено достоверных различий по показателю ПД в обеих возрастных группах детей с психической дезадаптацией. Таким образом, прослеживается определенная возрастная динамика в формировании и развитии психологических характеристик личности ребенка, которая заключается в возникновении новых свойств и развитии новых связей между свойствами в процессе активной деятельности. Чем выше показатели таких характеристик как уровень коммуникативных способно-

стей, интеллектуальных качеств, социальной смелости в сочетании с низкой степенью тревожности и фрустрированности, тем выше успешность адаптации к процессу обучения детей в школе.

Полученные данные свидетельствуют о высокой значимости эмоционально-волевых и интеллектуальных качеств личности детей для эффективности их ПА.

*Таблица 11*

Показатели психической дезадаптации изучаемых групп

|                          | Дети с эффективной психической адаптацией от 8 до 10 лет | Дети с эффективной психической адаптацией от 11 до 12 лет | Дети с дезадаптацией от 8 до 10 лет | Дети с дезадаптацией от 11 до 12 лет |
|--------------------------|--|---|-------------------------------------|--------------------------------------|
| Психическая дезадаптация | 1,39 ± 0,07  | 0,91 ± 0,19*  | 2,78 ± 0,29                         | 2,08 ± 0,29                          |

Межгрупповое сравнение результатов структуры интеллекта по методике Д. Векслера (WISC) у детей младшего и среднего школьного возраста с эффективной ПА, а также детей младшего и среднего школьного возраста с ПД не выявил достоверных различий в возрастных группах по субтестам, а также по вербальному, невербальному и общему интеллекту (Табл. 4, 5). В группах детей с эффективной ПА 8 – 10 лет и 11 – 12 лет показатель общего коэффициента интеллекта соответствует уровню выше среднего (IQ – 110 – 119). В группах детей с ПД 8 – 10 лет и 11 – 12 лет показатель общего коэффициента интеллекта соответствует низкому уровню (IQ – 90 – 102). Эти данные свидетельствуют о неизменности коэффициента интеллекта у детей в период обучения в начальной и средней школе. Обнаружены достоверные различия ( $p < 0,001$ ) в уровневых оценках интеллекта по вербальному, перцептивному и энергетическому блокам в группах детей с эффективной ПА и дезадаптацией. Анализ соотношения уровневых оценок по блокам в группе детей с дезадаптацией показал достоверные различия в оценках по блоку перцептивной организации (сенсомоторная координация, способности синтеза целого из частей, функции пространственно-образного мышления, зрительное восприятие, синтез, визуально-моторная координация) и энергетического блока (память, темповые мыслительные характеристики, степень усвоения зрительно-двигательных навыков, свойства внимания) ( $p < 0,05$ ). Это свидетельствует о том, что вербальные функции (языковое развитие, умение делать умозаключения на основе жизненного опыта, понимание общественных норм, способности к абстрагированию, классификации, сравнению) у детей данной группы остаются изолированными и не оказывают существенного влияния на развитие мнемических функций, пространственно-

го анализа и синтеза, на регуляцию психических процессов, как это наблюдается у детей с эффективной ПА. Уровень оценок по перцептивному блоку указывает на то, что в общей структуре интеллекта у детей с дезадаптацией роль предметно-манипуляторных навыков остается существенной, тогда как у детей с эффективной ПА отмечается преобладание вербальных функций и перцептивной организации в структуре интеллекта.

Таким образом, структурно-уровневый анализ интеллекта у детей младшего и среднего школьного возраста с дезадаптацией показывает качественное изменение процесса структурообразования психических функций. Уровневые характеристики интеллекта у детей с дезадаптацией достоверно ниже, чем у детей с эффективной психической адаптацией. Функциональные структуры интеллекта у детей с дезадаптацией имеют тенденцию к интеграции, однако, отличаются слабой подвижностью, инертностью, что в значительной степени негативно влияет на качество процесса их структурообразования.

*Таблица 12*

Интеллектуальные профили изучаемых детей  
с эффективной психической адаптацией

| Наименование субтеста          | Дети с эффективной психической адаптацией от 8 до 10 лет | Дети с эффективной психической адаптацией от 11 до 12 лет |
|--------------------------------|--|---|
| 1. «Осведомленность»           | 13,76 ± 0,24   | 13,94 ± 0,63  |
| 2. «Понятливость»              | 13,62 ± 0,24   | 13,26 ± 0,49  |
| 3. «Арифметический»            | 12,45 ± 0,23   | 11,74 ± 0,72  |
| 4. «Сходство»                  | 13,89 ± 0,23   | 12,16 ± 0,50**  |
| 5. «Словарный»                 | 12,40 ± 0,14   | 12,16 ± 0,42  |
| 6. «Повторение цифр»           | 9,70 ± 0,23  | 9,79 ± 0,56   |
| 7. «Недостающие детали»        | 13,52 ± 0,18   | 11,78 ± 0,54**  |
| 8. «Последовательные картинки» | 12,66 ± 0,29   | 13,68 ± 0,44  |
| 9. «Кубики Косса»              | 13,83 ± 0,21   | 14,74 ± 0,52  |
| 10. «Складывание фигур»        | 11,93 ± 0,19   | 12,11 ± 0,29  |
| 11. «Шифровка»                 | 12,19 ± 0,24   | 12,79 ± 0,69  |
| 12. «Лабиринты»                | 10,40 ± 0,25   | 11,89 ± 0,62  |
| Вербальный интеллект           | 116,76 ± 0,86  | 114,47 ± 2,20   |
| Невербальный интеллект         | 116,78 ± 0,86  | 120,10 ± 1,74   |
| Общий интеллект                | 118,46 ± 0,79  | 118,79 ± 1,61   |

Таблица 13

## Интеллектуальные профили изучаемых групп

| Наименование субтеста          | Дети с дезадаптацией от 8 до 10 лет | Дети с дезадаптацией от 11 до 12 лет |
|--------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------|
| 1. «Осведомленность»           | 10,69 ± 0,29                        | 11,14 ± 0,36                         |
| 2. «Понятливость»              | 11,33 ± 0,26                        | 10,14 ± 0,25                         |
| 3. «Арифметический»            | 9,98 ± 0,28                         | 10,41 ± 0,29                         |
| 4. «Сходство»                  | 11,40 ± 0,29                        | 11,09 ± 0,25                         |
| 5. «Словарный»                 | 9,65 ± 0,19                         | 9,80 ± 0,17                          |
| 6. «Повторение цифр»           | 7,19 ± 0,24                         | 8,35 ± 0,31*                         |
| 7. «Недостающие детали»        | 11,17 ± 0,27                        | 10,61 ± 0,28                         |
| 8. «Последовательные картинки» | 10,09 ± 0,33                        | 9,71 ± 0,38                          |
| 9. «Кубики Косса»              | 11,29 ± 0,35                        | 11,61 ± 0,34                         |
| 10. «Складывание фигур»        | 9,77 ± 0,29                         | 9,78 ± 0,21                          |
| 11. «Шифровка»                 | 9,59 ± 0,30                         | 9,49 ± 0,39                          |
| 12. «Лабиринты»                | 9,27 ± 0,35                         | 8,82 ± 0,38                          |
| Вербальный интеллект           | 100,58 ± 0,87                       | 101,04 ± 0,97                        |
| Невербальный интеллект         | 101,37 ± 1,20                       | 100,59 ± 1,11                        |
| Общий интеллект                | 101,06 ± 0,71                       | 100,55 ± 0,58                        |

Примечания: 1) Значения в таблице представлены в виде  $X \pm m$ , где  $X$  — среднее значение по выборке;  $m$  — средняя ошибка. 2) Условные обозначения уровней достоверности:

- $p < 0,05$  - \*
- $p < 0,01$  - \*\*
- $p < 0,001$  - \*\*\*

Полученные нами данные являются важным ориентиром в диагностике ранних признаков нарушений школьной адаптации, и позволяют разработать комплексную психопрофилактическую и психокоррекционную работу с детьми младшего и среднего школьного возраста.

Литература:

1. Березин, Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека [Текст] / Ф.Б. Березин. – Л.: Наука, 1988. – 270 с.
2. Благинин, А.А. Личностный адаптационный потенциал как интегральная психологическая характеристика адаптационных способностей людей, проживающих в условиях Крайнего Севера [Текст] / А.А. Благинин, А.К. Цгоева, В.В. Торчило // Высшее образование XXI века / под ред. В.Н. Скворцова. – СПб.: ЛГУ им. А.С.Пушкина, 2005. – С.232–237.
3. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды [Текст] / Ж. Пиаже. – М. 1969.
4. Реан, А.А. Практическая психодиагностика личности [Текст] / А.А. Реан. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2001. – 224 с.

---

---

## МЕТОДИКА ВОСПИТАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВЬЮ В КОННОМ КЛУБЕ

Э.А. Малолетко

Воспитание ценностного отношения к здоровью мы осуществляем в оздоровительно-образовательном процессе. Его непосредственные цели – оздоровление и дополнительное образование подростков. Мы считаем, что в основе оздоровления лежит ценностное отношение к здоровью. Только те подростки, для которых здоровье является ценностью, добровольно и сознательно будут заниматься укреплением своего здоровья.

Для здоровьесбережения нужны знания, которые подросток может получить в образовательном процессе. В конном клубе есть возможность создать условия и для дополнительного образования, и для укрепления здоровья подростков. В этом возрасте подростки редко осознают, какое значение имеет здоровье в жизни человека, однако они способны к эмпатии, способны заботиться о здоровье других. В разработке нашей методики мы опирались на эти особенности и ориентировались на главную цель.

В результате разработана следующая методика. Она является модульной (3), сочетает цели оздоровления и образования на паритетных началах (2). В конном клубе проводятся занятия по нескольким направлениям: биологическому, психологическому, историческому, историческому, технологическому, коневодческому, физкультурному, искусству. Это не разные направления, мы стремимся их сконцентрировать в одном курсе. Таким основным курсом является «Теория происхождения лошади и история ее взаимоотношений с человеком». В его содержании все названные направления. В нем изучается история происхождения лошади, эволюция отношений человека к лошади, психология лошади, мировые авторские методики взаимоотношений лошади с человеком, а также традиционные вопросы ухода за лошадью, ее кормления, устройства конюшен.

Этот курс образует главный модуль. Внутри него тоже выделяются содержательные части, но, как правило, подростки изучают основной курс полностью. Его можно дополнять вспомогательными моделями: «Лошади в искусстве», «Психология лошади», «Театр», «Исторический костюм» и др. Некоторые модули являются самостоятельными.

Объединенная структура модуля имеет следующий вид: содержательный компонент (оздоровительная и образовательная составляющие); процессуально-действенный компонент (оздоровительная и образовательная составляющие); организационно-управленческий компонент (оздоровительная и образовательная составляющие).

Это означает, что какой бы модуль ни изучали подростки, в содержании обязательно будут вопросы по тематике модуля и вопросы о здоровье: о

его ценности, о здоровом образе жизни, об укреплении здоровья, о разных видах здоровья. В методах применяются такие, которые способствуют не только образованию, но и помогают подросткам адаптироваться среди других (социальный аспект здоровья), способствуют снятию напряжения, стрессов (психический аспект), укрепляют его физически.

Сама обстановка в клубе помогает подросткам поверить в себя, найти себя, реализовать себя. Этому помогает общение с квалифицированными наставниками. В центре взаимодействуют люди разных возрастов (взрослые, молодые люди, дети). Группы взаимодействия очень мобильны. Отношения строятся на основе взаимоуважения, взаимопомощи, совместной деятельности, взаимной выгоды (в плане результатов). Все взаимодействующие стороны стремятся к тому, чтобы взаимодействие было полезно не одной стороне, а всем. И педагог, и молодой человек, взаимодействуя, приобретают что-то для себя и в плане образованности, и в плане оздоровления. Это создает обстановку доверия между членами группы, является предпосылкой благоприятного психологического климата. Подростки чувствуют себя в такой атмосфере комфортно.

Мы стараемся максимально использовать возможности общения подростков с лошадьми. Во время общения с животными у подростка улучшается психическое состояние, снимаются стрессы. Снижается агрессивность и тревожность. Совместные упражнения и игры с лошастью способствуют благоприятной для здоровья двигательной активности. Тем более полезно, что эти игры происходят, как правило, на свежем воздухе. Социально дезаптированные подростки (или недостаточно адаптированные) находят в общении с животным определенную компенсацию межличностного общения. Во время игр или занятий с лошастью человек отвлекается и от других проблем. Следовательно, такое общение благоприятно сказывается на физическом, психическом и социальном здоровье человека.

Чтобы осуществить взаимодействие подростков, лошадей и тренеров или других сотрудников, используются следующие формы: теоретические занятия (лекции, видео просмотры), практические занятия нескольких видов: занятие-уход за лошастью, занятие-самореализация (например, создание поделок, рисунков, костюмов, написание стихов и др.), занятия-игры (игра с лошастью, ролевая игра), занятие-физическое упражнение (в группе людей или с лошастью). Обязательным является общественно полезный труд.

На практике применяется следующая примерная схема проведения занятий. Сначала изучается какой-либо теоретический раздел. Материал преподносится наглядно, так чтобы вызвать интерес, хорошо иллюстрирован примерами. Используются фильмы и презентации. Затем проводятся практические занятия. Сначала подростки наблюдают за работой грума, слушают его пояснения и комментарии. Затем им разрешают помогать сотрудникам клуба. Подростки, имеющие некоторый опыт ухода, прикрепляются к определенной лошади. Им разрешается выполнять операции, которые не требуют особой квалификации и не представляют угрозы их здоровью. При этом все-

гда на занятиях присутствуют сотрудники, которые могут прийти на помощь. Эта работа проводится постоянно. По мере того, как подросток узнает больше нового об уходе лошадей, о психологии лошади, виды работ, к которым он допускается в качестве помощника, постепенно расширяется.

Многие совместные действия направлены на оздоровление: отдых, проведение совместных мероприятий, образование на свежем воздухе, ролевые игры, занятия физкультурой и спортом на природе.

К систематическим занятиям относятся игры с лошадьми на свежем воздухе. Все игры с лошадьми проводятся на территории клуба. Для занятий с лошадьми разработан комплекс упражнений. При его разработке использовались известные методики, которые применяются, например, в иппотерапии. Но наш комплекс предназначен для работы со здоровыми детьми без существенных отклонений в здоровье.

Разработанная методика оздоровительно-образовательного процесса для конного клуба имеет свои особенности, отличающие ее от других оздоровительных методик.

Ведущие идеи, лежащие в ее основе: воспитание ценностного отношения подростков к здоровью осуществляется на основе сопереживания лошади, в процессе ухода за ней; образование является аспектом развития ценностных отношений (1); сохранение и укрепление здоровья подростков основывается на положительном отношении к здоровью (на личной ценности здоровья).

Особенности содержания образования: методика модульная, индивидуализированная, адресно ориентированная; в каждый модуль входит и образовательная, и оздоровительная составляющие; в содержание входят такие направления, как биологическое, психологическое, историческое, технологическое, коневодческое, физкультурное, искусство; все посетители клуба изучают основной курс «Теория происхождения лошади и история ее взаимоотношений с человеком», дополнительные модули они изучают по своему выбору и желанию; количество и соотношение часов может варьироваться, кроме часов на изучение основных разделов.

Особенности оздоровительно-образовательного процесса: в процессе взаимодействуют подростки, лошади и сотрудники; процесс сочетает оздоровление и образование; основные организационные формы – теоретические занятия (лекции, семинары, просмотры), практические занятия (уход за лошадью, творческо-технологические, физкультурно-оздоровительные), общественно полезный труд, игры (подвижные, ролевые).

Условия реализации методики: нормативно-информационные условия (документы, регламентирующие деятельность учреждений дополнительного образования, документы по здоровьесбережению подростков и молодежи, федерального, регионального, муниципального уровней, устав конного клуба, текущие документы); условия стимулирования (эмпатийно стимулирующие) – необходимый минимум обеспечения взаимодействия подростков с животными, наличие базы (конного клуба), комплексы упражнений, обеспе-



чение процесса; деятельностно-коммуникативные условия (управление общением всех субъектов).

Основные результаты: ценностное отношение к здоровью, укрепление социального здоровья (самореализация и социальная адаптация), укрепление психического здоровья, укрепление физического здоровья, получение знаний.

Литература:

1. Сериков, Г.Н. Образование и развитие человека [Текст] / Г.Н. Сериков. – М.: Мнемозина, 2002. – 416 с.
2. Сериков, С.Г. Охрана здоровья учащихся в системе учения и самообразования [Текст]: науч.-метод. пособие / С.Г. Сериков. – Н. Новгород, 2000. – 137 с.
3. Юцявичене, П.А. Теория и практика модульного обучения [Текст] / П.А. Юцявичене. – Каунас, 1989. – 214 с.

---

## САМОРАЗВИТИЕ СПОРТСМЕНОВ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СФЕРЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ

О.А. Суйкова

Процесс формирования личности и совершенствования ее деятельности тесно связан с развитием отношений человека к многообразным явлениям действительности, в том числе к самому себе и к окружающим его людям. Эти отношения определяют не только общую избирательность деятельности человека, но и его активность в ней. Они проявляются во всем многообразии поведения человека.

В совместной физкультурно-спортивной деятельности участвуют люди, различные по индивидуальным чертам характера, темпераменту, интеллекту, воспитанию, жизненному опыту. Эти отличия неизбежно накладывают отпечаток на мнения, отношения, оценки ситуаций, порождая порой противоборство, которое зачастую сопровождается эмоциональным и психическим напряжением. Отсутствие взаимопонимания между спортсменами одной команды или между тренером и спортсменом, или между педагогами общеобразовательного учреждения и спортсменами может привести к конфликтным отношениям, взаимному противодействию на социальном, поведенческом и психологическом уровне. Все это возникает на основе реальных или мнимых, объективных или субъективных, в различной степени осознанных, оценочных, мотивационных, характерологических противоречий, которые сопровождаются высоким напряжением и дисгармонией эмоциональных состояний.

Конфликты могут иметь разнообразные виды и последствия для спортсменов. Межличностные отношения и конфликты, как правило, негативно влияют на качество обучения в школе, эффективность тренировочной

и соревновательной деятельности, поскольку происходит избыточный и неоправданный расход энергии, в первую очередь нервной. И это рассматривается как фактор отрицательный, способный перечеркнуть результаты тяжелого и долгого труда спортсмена и тренера или команды. Конфликты надолго разрушают систему взаимоотношений между педагогами, тренерами и учениками, вызывают неудовлетворенность своей работой.

Наблюдая спортсменов школьного возраста занимающихся спортом профессионально, в течение всего периода их школьной жизни, можно сказать, что регулярные интенсивные физические нагрузки накладывают свой отпечаток на формирование личности ребенка. Физическая деятельность (специально организованная как учебно-тренировочный и соревновательный процессы) развивает такие черты личности, как настойчивость, упорство, инициативность, стремление «постоять за себя». Эти черты практически не зависят от вида двигательной деятельности.

А.В. Родионов выделил наиболее типичные для спортсменов черты характера: эмоциональная устойчивость, стремление к лидерству, склонность к риску, расчётливость, новаторство, выдержка, самообладание, самоконтроль, общительность (4, с.362). Очень рано у детей появляются мотивы активной спортивной деятельности. Целеполагание приобретает направленность, иногда четкую, иногда размытую, без учета внутренних ресурсов. Если мотивы определяют выбор пути, то цели – насколько далеко человек намерен пройти по выбранному пути. Цели всегда осознаваемы и являются итогом мыслительной работы, в процессе которой юный спортсмен пытается разрешить противоречие между требованиями и конкретными условиями спортивной деятельности и своими возможностями.

Создавшиеся условия ставят спортсмена в ситуацию самодетерминации его развития. Не сама по себе деятельность, а происходящие в процессе деятельности изменения в мотивационно-потребностной сфере юного спортсмена в определенной степени обуславливают этапы его жизненного развития.

В основе возникновения потребности в спортивной деятельности, как считают Е.В. Антипова, К.Ю. Задворнов, лежит интерес к физкультурно-оздоровительным, познавательным, эмоциональным, спортивно-развлекательным, социально-статусным ценностям спорта.

А.В. Родионов считает, что мотивация имеет сложную структуру и связана с самыми различными чертами личности (4, с.354). Психологическая устойчивость к конфликтам, которые так негативно влияют на физическое и психическое состояние спортсмена, вырабатывается под влиянием условий, создаваемых самим спортсменом и его педагогами. Такие условия проявляются в точно рассчитанных, грамотных, профессиональных разумных действиях, по всем показателям соответствующих обстановке.

Спортивная деятельность немыслима без постоянного общения соперников и партнеров. Взаимоотношения их складываются на основе совместных тренировок, соревнований, сборов, отдыха и под влиянием реальных

условий жизни в стране и за рубежом. Нельзя не учитывать, что наряду с партнерством и дружбой в команде могут возникать и неблагоприятные взаимоотношения.

Межличностный конфликт можно определить как ситуацию, где действующие лица либо преследуют несовместимые цели и реализуют противоречивые ценности, либо одновременно в конкурентной борьбе стремятся к достижению одной и той же цели, которая может быть достигнута только лишь одной из сторон.

Анализ спортивной деятельности спортсменов школьного возраста позволяет определить причины или источники возникновения межличностных конфликтов в командах. Это может быть неуравновешенность характера у отдельных спортсменов, неумение владеть собой и контролировать свои импульсивные действия, раздражительность, болезненная восприимчивость неудачи. Это может быть не только результатом плохого воспитания, но и следствием перенапряжения, усталости.

Кроме того, причиной конфликтной ситуации может быть неправильная самооценка себя и своей роли в команде. Они возникают потому, что спортсмены, будучи равными, выполняют в команде функции неодинаковой ответственности. Часто спортсмены, особенно младшего и среднего школьного возраста, не умеют правильно оценить свой вклад в победу, преувеличивая или недооценивая (что значительно реже) его. Результатом этого может быть конфликт с другими игроками.

Что касается спортсменов некомандных видов спорта, внутренний конфликт личности спортсмена может быть связан с неадекватной самооценкой, когда его идеальный образ (каким я должен стать) не совпадает с реальными достижениями. Стараясь жить в соответствии с нереальным идеалом, человек «перегибает палку» и попадает в затруднительное положение. Затруднения возникают и тогда, когда к окружающим предъявляются нереальные требования, исходящие из идеального «я» (4, с.316). Эти же причины внутреннего конфликта личности характерны и для спортсменов командных видов спорта.

Содержание конфликтных ситуаций изменяются в разные возрастные периоды психологического и физического развития спортсменов-школьников.

Для младшего школьного возраста взаимодействие педагога с учениками происходит на фоне ярко выраженной потребности ребенка быть рядом с учителем, тренером, желание понравиться, быть замеченным, поделиться переживаниями. Причины конфликта могут быть: в быстром утомлении ученика, возрасте, упрямстве; слабой регуляции своих эмоций и действий, нереализованной потребности в движениях; неуравновешенности нервной системы и склонности к немотивированным поступкам; неумении установить межличностные контакты с одноклассниками, партнерами по команде; эгоцентризме при оценке успехов других детей в школе, на соревнованиях и тренировках; трудности освоения новых знаний, упражнений.

В период среднего школьного возраста наблюдается активная реакция ребят на многие события окружающей жизни. Конфликты в межличностных отношениях вызревают на фоне актуализации ряда потребностей, характерных для этого периода психического и физического развития: потребность в самовыражении, усилении половой дифференциации, потребность в равноправном общении со взрослыми. Все это объективно обостряет конфликты, причины которых могут быть: в неоправданном вторжении школьного педагога или тренера в сложный мир межличностных отношений ребят; в несогласии с лидерством сверстника; в неадекватности реакции на замечания школьного педагога или тренера из-за подросткового максимализма.

Старший школьный возраст. Позиция этого возраста выражается в стремлении определить свое место в событиях школьной и спортивной жизни, реально оценить свои возможности, потребности действовать в соответствии с собственными убеждениями. В этот период происходят сложные противоречивые процессы профессионального самоопределения. Все это, кроме интенсивных физических нагрузок, сопровождается напряженной внутренней работой чувств и разума учеников. Причинами конфликтов могут быть: ошибки школьного учителя или тренера при оценке поступков или результатов своего ученика, унижение его достоинства; бестактность в оценке складывающихся отношений девушек и юношей.

Возрастная периодизация и выделение характерных для каждого возраста конфликтов дает возможность педагогического проектирования системы позитивного формирования межличностных отношений, как в школьной, так и в спортивной среде, предполагая активное включение спортсмена в процесс позитивного построения таких отношений.

В своей практической деятельности педагог общеобразовательного учреждения сталкивается конкретно с проблемами каждого ребенка, тренер решает проблемы воспитанника, которые обусловлены многими факторами: неадекватной самооценкой, недостатками саморегуляции, неоправданными ожиданиями межличностных отношений. Что касается саморазвития, то чаще всего проблемы у спортсменов школьного возраста возникают в области определения целей саморазвития, выбора средств самовоспитания, а главное – проблема недостатка воли в реализации задуманного или необходимого. При этом остро встает вопрос о создании системы психолого-педагогической поддержки юных спортсменов в условиях общеобразовательного учреждения, создание условий для их самопознания и саморазвития, разрешения конкретных проблем конкретной личности, что напрямую связано с формированием позитивных межличностных отношений и в спортивной среде.

О.С. Газман – автор концепции «педагогической поддержки» писал: «Предметом педагогической поддержки становится процесс совместного с ребенком определения препятствий (проблем), мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство и самостоятельно достичь желанных результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни» (4, с.372). В

контексте педагогики поддержки перед воспитателем встает задача совместной с воспитанником рефлексии реальной жизненной ситуации последнего и поиском путей ее разрешения.

Результативность конкретного вида спортивной деятельности во многом зависит от его адекватности структуре возрастного развития. Однако, приводя в соответствие спортивную деятельность с потребностями ребенка, обучая его тому, чему он способен обучаться, требуется учитывать перспективы его развития. Спорт, обладая разнообразными факторами развития, успешно продвигает индивидуально-возрастное развитие личности, управляет им, только в том случае, если содержит адекватную сложному процессу развития специфическую образовательную среду.

Важнейшим критерием развития личности является степень ее «социальности», поэтому перед педагогическим коллективом стоит двуединая задача: сформировать сбалансированно и всесторонне развитую, социально-конкурентно-способную личность; сформировать личность, успешно функционирующую в избранном виде спорта.

Учитывая, что в экстремальных условиях тренировочной и соревновательной деятельности юные спортсмены испытывают высокий уровень психического и физического напряжения, зачастую существенно влияющего на межличностные отношения в ближайшем окружении спортсмена, педагог общеобразовательного учреждения в тесном сотрудничестве с тренером и психологом должны обеспечить грамотную психолого-педагогическую поддержку своего ученика, основанную на принципах сотрудничества, индивидуально-творческого и личностного подходов.

Реализация принципа сотрудничества предусматривает изменение характера участия педагогов в совместной деятельности со спортсменами в зависимости от уровня развития детей. Учитывая возрастную дифференциацию принципа сотрудничества, предложенную А.С. Белкиным, и основываясь на концепции ценностного обмена Р.Л. Кричевского, можно выявить этапы реализации принципа сотрудничества в детской спортивной группе на основе возрастания ценностного вклада педагогов и тренеров в ее жизнедеятельность (4, с.371). Эта деятельность направлена на формирование позитивных межличностных отношений внутри групп и вне групп, на достижение взаимопонимания и доверия, четкое осознание единства целей воспитанников и педагогов. Принцип сотрудничества предполагает также установление личностных (эмоционально-положительных) отношений в системе «педагог – тренер – спортсмен» и «спортсмен – спортсмен». Принцип сотрудничества помогает выработке форм индивидуальной и коллективной ответственности и способов реализации совместно принятых решений и форм взаимопомощи в разнообразной значимой для спортсменов деятельности. Принцип сотрудничества включает механизм «самости» спортсмена на самых разных возрастных этапах и в самых разных целевых ситуациях. Ответственность и доверие, чувство личной значимости в ситуациях взаимо-

помощи дает значительный импульс к развитию глубинных, духовно-сущностных потребностей личности спортсмена, способствует самостоятельному регулированию межличностных отношений с позиций взаимопонимания и взаимоуважения.

Сущность индивидуально-творческого подхода в воспитании юного спортсмена в условиях общеобразовательного учреждения, когда существует необходимость выполнения Государственного образовательного стандарта, независимо от количества и интенсивности учебно-тренировочного процесса спортсменов школьного возраста, принимает более специфический вид и заключается: в приведении в соответствие характера нагрузки в интенсивности школьного учебно-воспитательного процесса, конкретном виде спортивной деятельности, структуре возрастного развития и индивидуально-личностным особенностям спортсмена-школьника; в создании личностной мотивации к учебно-познавательной, учебно-тренировочной и соревновательной деятельности и другим видам деятельности; в формировании системы отношений спортсмена к делу и к самому себе, обеспечивающих успешность учебного, тренировочного и соревновательного процессов; в организации самодвижения спортсменов к получению образования и к высотам спортивного мастерства.

Индивидуально-творческий подход в воспитании спортсменов должен основываться на принципе приоритетности гуманистических ценностей спорта с целью преодоления разрыва между духовным и физическим развитием человека. В этой связи представляет интерес интегративно-параметрическая модель профессиональной подготовки специалиста отрасли «Физическая культура и спорт», разработанная В.К. Бальсевичем и Л.И. Лубышевой (2, с.14). Данная модель включает в себя усиление гуманистической ориентации специалиста, требует от него высокого уровня знаний в области психологии, мотиваций, потребностей, развития спортсмена.

Личностный подход – это отношение к личности растущего человека как к «самостоятельной ценности» (1, с.347). Личностный подход, в отличие от возрастного и индивидуального подходов, предполагает не только знание возрастных норм развития, свойств темперамента и характера, но и ведущих личностных качеств спортсменов (направленности личности, ее ценностных ориентаций, доминирующих мотивов). Названный подход предопределяет построение воспитательного процесса с опорой на лучшие личностные качества воспитанника. Знание педагогами и тренером индивидуально-психологических особенностей и ведущих личностных качеств юных спортсменов является основой поэтапного развития спортивно важных психических свойств и физических кондиций с учетом требований конкретных видов спорта. Позволяет выбрать оптимальную стратегию формирования личности в спорте (либо стратегию индивидуализации, либо стратегию избавления от недостатков с опорой на сильные стороны психики) (3, с.137). Что,

в конечном счете, формирует гармонично развивающуюся личность спортсмена и члена социума.

Роль наставника в реализации личностного подхода предусматривает преобладание профессионально-педагогической установки (ориентация не только на результат, но и на воспитание спортсмена) над узкоспортивной (только на результат). Активное включение педагогами своего личностного опыта в воспитательный процесс – важнейшее условие персонализации педагогического взаимодействия.

По мнению В.А. Петровского: «За профессиональной ролью «воспитатель» вырисовывается... универсальное отношение человека к человеку, заключающееся в том, что своими поступками, иногда помимо своей воли, люди изменяют условия жизни друг друга, обнаруживая свою индивидуальную представленность в жизни другого» (4, с.370).

Литература:

1. *Андреев, В.И.* Педагогика [Текст]: учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – 2-е изд. – М.: Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.

2. *Бальсевич, В.К.* Концепция информационно-образовательной кампании по развертыванию национальной системы спортивно ориентированного физического воспитания [Текст] / В.К. Бальсевич, Л.И. Лубышева // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2003. – № 1. – С.11-17.

3. *Горбунов, Г.Д.* Психопедагогика спорта [Текст] / Г.Д. Горбунов. – 3-е изд., испр. – М.: Советский спорт, 2007. – 296 с.

4. *Педагогика* физической культуры и спорта [Текст]: учебник / под ред. С.Д. Неверковича. – М.: Физическая культура, 2006. – 528 с.

---

## СПОСОБЫ ПРОВЕДЕНИЯ ПЕРВИЧНОЙ ПРОФИЛАКТИКИ НАРКОМАНИИ В ВУЗЕ

А.А. Шайдуров

Наркомания – одна из самых, актуальных проблем сегодня, в ее тень добровольно приходят разлагаться целыми дворами и компаниями; она вплетена в жизнь современного общества настолько, что «вырвать» ее вряд ли возможно усилиями лишь одной медицины, необходимо еще участие психологии, социологии, педагогики, безусловно, органов правопорядка. Современная экономическая нестабильность, утрата молодежью ясных жизненных перспектив, обеднение духовной культуры привели к тому, что в употреблении наркотиков началось массовое вовлечение самой уязвимой

перед этим злом части общества – детей и подростков. Поэтому среди многих проблем, стоящих перед российским обществом, одно из важных мест занимают проблемы борьбы с наркоманией, алкоголизмом, токсикоманией. Эти отрицательные явления угрожают здоровью населения страны, т.к. сопряжены с целым рядом социально-опасных инфекционных заболеваний, среди которых СПИД и гепатит В. Таким образом, вопрос профилактики распространения ВИЧ-инфекции во многом определяется профилактикой употребления наркотиков.

Все это требует от специалистов, работающих с потребителями наркотиков и группами риска поиска принципиально новых путей выхода из сложившейся ситуации. При этом важно ассимилировать весь лучший предшествующий опыт и уже на его базе развивать современную, созвучную времени, профилактическую работу.

Профилактика девиантного поведения рассматривается как комплекс социальных, образовательных и медико-психологических мероприятий, направленных на выявление, предупреждение и устранение основных причин и условий, вызывающих различного рода социальные отклонения в поведении молодых людей.

Методы работы педагога по реализации программы профилактических мероприятий разнообразны и включают в себя лекции, беседы, организацию самообучения (рекомендации и разъяснения по работе с различными печатными материалами) и обучения с использованием наглядных материалов (совместные просмотры / прослушивания аудио-, видео- и киноматериалов, разъяснения), фокус-группы, дискуссии, мозговые штурмы, моделирование, организацию дублирования (передача знаний, навыков, умений по цепочке).

Результат использования каждой формы работы определяется по степени усвоения передаваемой информации, т. е. чем активнее форма передачи информации, чем активнее вовлечены в этот процесс слушатели, чем больше каналов восприятия задействовано в процессе обучения, тем выше уровень усвоения знаний, приобретения навыков, овладения умениями, формирования отношений, установок, мотивов к деятельности.

Перечисленные формы универсальны в профилактической работе как с подростками, так и со взрослыми (родители, педагоги). Рассмотрим некоторые более подробно.

Лекция – это структурно-организованный способ передачи информации по конкретной теме. Информация может передаваться одновременно большому количеству слушателей. Во время чтения лекций трудно учесть потребности, мнения, чувства слушателей и степень их готовности к восприятию информации. Участники – пассивные слушатели. Развить какой-либо новый навык, умение невозможно.

В то же время если лекция включает в себя активные формы передачи информации, такие как грамотно составленные наглядные материалы, обсуждение ситуации, фильма, возникших у слушателей чувств и т. д., то ее мотивацион-



ный потенциал значительно возрастает (у участников возникает потребность в получении дополнительных знаний, навыков, потребность в деятельности).

Примером может быть первая информационная лекция, как для родителей, так и для молодежи. В лекции можно отразить информацию о ситуации распространения наркотиков среди молодежи и о роли родителей в предупреждении дезадаптированного поведения подростков.

Фокус-группа – это форма рассчитана на работу с малыми группами (10 – 15 человек). Фокус-группа занимает 45 – 60 минут. Она представляет собой исследование мнений, настроений, установок и сопротивлений, степень понимания проблемы и путей ее решения.

Результаты этого исследования важны для ведущего, но в такой же мере они важны и для самих участников, потому что позволяют им прояснить свои мнения и суждения, их причины, а также понять других.

Для проведения фокус – группы нужно заранее составить примерный список утверждений для обсуждения.

Дискуссия – это форма рассчитана так же на работу с малыми группами (10 – 15 человек). Она представляет собой обмен мнениями, суждениями, впечатлениями и ощущениями участников в рамках определенной темы.

Тема дискуссии определяется на основе вопросов и возражений подростков на лекции и после нее; сомнений учащихся и их потребностей в аргументированной информации, возникших на фокус-группе; конкретных ситуаций, возникших в группе, учебном заведении, районе, например, ситуаций, связанных с распространением и употреблением наркотиков.

Дискуссия подразумевает руководство ведущего, принятие определенных правил и следование этапам процесса. Дискуссия предоставляет каждому участнику возможность: реализовать свое право голоса; приобрести навык выражения мыслей и чувств; научиться допускать чужие мнения и чувства; натренировать навык аргументирования своего мнения; осознать личную ответственность в групповом процессе; приобрести новые убеждения через критическое осмысление; более глубоко усвоить новую информацию.

Для дискуссий, ориентированных на профилактику наркозависимости, можно предложить следующие темы: «Что такое удовольствие, что такое зависимость?», «Наркомания – болезнь или образ жизни?», «Легализация наркотиков – за и против» т. п.

Мозговой штурм – это форма группового мышления и эффективный способ решения проблем. Может проводиться и в малых, и в больших группах.

Если дискуссия отвечает на вопросы «что происходит?», «почему?», «зачем?», то мозговой штурм дает возможность ответить на вопросы «что именно делать?», «как?» «когда?», «кто?».

Цель мозгового штурма – выдвинуть как можно больше идей в ограниченный интервал времени, спланировать их осуществление.

Преимущества мозгового штурма заключаются в том, что он дает каждому участнику возможность: реализовать свое право голоса; осознать личную

ответственность в групповом процессе; всесторонне рассмотреть проблему и пути ее решения; разработать проект и подготовить его к реализации за ограниченное время; получить навыки решения споров; получить навыки планирования деятельности; приобрести опыт групповой работы и сотрудничества: единомышленники становятся соратниками; получить навыки принятия, разделения и делегирования ответственности; повысить заинтересованность, активность всех участников работы: люди поддерживают те проекты и решения, в которые вложили собственные идеи, творчество и воодушевление. Тема мозгового штурма определяется во время дискуссии на основе группового решения, требующего воплощения, например, методы борьбы с наркомафией.

Моделирование – это активные формы обучения, включающие: проективное моделирование; ролевую игру; ситуативную игру. Их целью является развитие социальной компетентности. Все эти формы обучения опираются на активность и деятельность каждого участника, вовлекая не только когнитивную, но и эмоциональную часть личности.

Преимущества моделирования: более других форм обучения способно менять установки; оттачивает новые поведенческие навыки, например, воспитательные функции родителя, коммуникативные, организационные умения; позволяет участникам группы сплотиться и действовать сообща, предоставляя возможность почувствовать себя на месте другого человека, осознать проблему через чужой опыт; дает возможность опробовать в «лабораторной практике» новые решения, проекты, стратегии и проверить их жизнеспособность.

Проективное моделирование – это проигрывание в воображении какого-либо действия, своего или чужого, некоего события, какой-то роли («кино внутри»). Если в воображении человека создается яркая, детальная, привлекательная картинка, он легче верит в реальность ее осуществления. Мы скорее поверим в то, что мы переживали, чему были очевидцами.

Проективное моделирование не требует много времени или особых условий и поэтому легко сочетается с любыми формами обучения.

Проективное моделирование всегда направлено в будущее и используется только в позитивном ключе («хорошая картинка, хорошее кино»).

Например, что во время фокус-группы обнаружилось, что только двое участников заботятся о своем здоровье. Попросите остальных представить себе, что они тоже стали заботиться о своем здоровье и произнесите вслух несколько направляющих вопросов: Как вы выглядите? Что вы делаете? Кто вас окружает? Что вы чувствуете?

Или во время дискуссии проективное моделирование можно использовать в моменты затруднений. Например, когда не достигается консенсус и каждый настаивает на своем, предложите участникам расслабиться, закрыть глаза и представить себе картинку, на которой «все согласны, все заодно», задайте направляющие вопросы: Как мы все сидим? Как выглядит группа, вы сами? Как вы себя чувствуете? Что вам хочется сделать? После этого можно обсудить «картинки» и продолжить работу.

Проективное моделирование можно использовать и как самостоятельную форму работы, когда требуется мотивация аудитории на активную целенаправленную деятельность.

Ролевая игра – хорошая форма подготовки к какой-либо практической деятельности. Например, если требуется подготовка подростков для выполнения каких-то ролей в совместном проекте после мозгового штурма или если возникают сложные, конфликтные ситуации, которые необходимо немедленно разрешить.

Можно использовать ролевые игры «один на один» или с большим количеством участников.

Время и пространство, требующиеся для ролевой игры, определяются исходя из потребности.

Ситуативная игра может использоваться для разработки стратегии и организации какого-либо мероприятия. Сценарием для ситуативной игры может стать выработанный во время мозгового штурма проект.

Участвовать в игре могут не только те, кто разрабатывал проект, но и те, кто ознакомился с проектом позже и присоединился к нему. Прежде чем начать ситуативную игру, нужно убедиться, что все понимают сценарий однозначно.

Разыгрывание сценария и обсуждение занимают от 2 до 3 часов.

Результат ситуативной игры нельзя планировать заранее, в любом случае «проживание» проекта через игру приносит большую пользу – сплачивает команду, стимулирует творчество, инициативу, выработку новых идей и новых направлений работы.

Тренинг – форма групповой работы, которая строится на активности самих участников.

Человек усваивает информацию быстрее, если обучение проходит интерактивно, когда он имеет возможность одновременно с получением информации обсуждать неясные моменты, задавать вопросы, так же закреплять полученные знания, формировать навыки поведения. Такой метод вовлекает участников в процесс, а сам процесс обучения становится легче и интереснее.

Приобретение собственного опыта является основой процесса познания во время тренинга.

Неформальную обстановку общения на тренинге обеспечивает ведущий. Он общается с участниками на равных: он – такой же, как и все, он – часть группы. Он вместе с группой устанавливает правила работы. Он ведет группу к поставленной цели.

Все вышесказанное отличает тренинг от традиционных занятий. Кроме того, для тренинга характерно необычное расположение участников в аудитории – они рассаживаются по кругу. Круг, или как его еще называют – тренинговый круг, является необходимым условием таких занятий. Круг способствует возникновению доверительной атмосферы, позволяет участникам видеть всех, свободно общаться друг с другом и ведущим. Кроме то-

го, нахождение в кругу ассоциируется в сознании человека с безопасностью, чувством доверия, наличием интереса и внимания.

К одной из особенностей тренинга можно отнести большие затраты времени для работы с небольшим количеством участников.

Например, если профилактическую лекцию по наркозависимости за один час можно прочитать достаточно большой аудитории слушателей, то на тренинге за это время обсудить данную проблему с таким же количеством человек невозможно. То есть для обучения небольшой группы участников на тренинге требуется много времени.

Таким образом, специфическими чертами тренинга как метода практической психологической работы являются следующие: соблюдение ряда принципов групповой работы; нацеленность на психологическую помощь участникам ситуации, исходящей не только от ведущего, но от самих членов группы; наличие более или менее постоянной группы, действующей в определенном временном интервале; определенная пространственная организация (круг); акцент на взаимоотношениях между членами группы (принцип «здесь и теперь»); применение активных методов групповой работы; выражение и рефлексия субъективных чувств и эмоций членов группы относительно происходящего и друг друга; атмосфера раскованности и свободы общения, климат психологической безопасности.

В процессе передачи профилактической информации должны использоваться все формы обучения, в зависимости от целей, состава аудитории, степени ее готовности (информированности и мотивации) и потребностей.

Литература:

1. *Гоголева, А.В.* Аддиктивное поведение и его профилактика [Текст] / А.В. Гоголева. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2002. – 240 с.

2. *Коробкина, З.В.* Профилактика наркотической зависимости у детей и молодежи [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / З.В. Коробкина, В.А. Попов. – М.: Академия, 2002. – 192 с.

---

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ АНТИНАРКОТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ СО СТУДЕНТАМИ ВУЗА

Шайдунова Т.Ю.

Распространение наркомании, особенно среди молодого населения России, приняло за последнее десятилетие угрожающие размеры и приобрело черты социального бедствия. Экономическая нестабильность утрата молодежью ясных жизненных перспектив, обеднение духовной культуры и неспособности усилить только правоохранительных органов противостоять активизации деятельно-

сти наркомафии в стране, привели к тому, что в употреблении наркотиков началось массовое вовлечение самой уязвимой перед этим злом части общества – детей и подростков. Поэтому среди многих проблем, стоящих перед российским обществом, одно из важных мест занимают проблемы борьбы с наркоманией, алкоголизмом, токсикоманией. Эти отрицательные явления угрожают здоровью населения страны, а, следовательно, влияют на национальную безопасность. Названные проблемы можно решить только совместными усилиями государственных органов власти, образовательных и медицинских учреждений, общественных организаций и семьи.

Несмотря на то, что эти проблемы осознаны обществом и уже достаточно хорошо изучены, наркомания продолжает существовать и отравлять большое количество жизней, и чаще всего под ее влияние попадают еще несостоявшиеся личности, молодые люди, подростки, не имеющие устоявшихся жизненных позиций, не умеющие противостоять негативным влияниям социального окружения. Поэтому одним из важнейших способов борьбы с этой социальной болезнью является профилактика.

Профилактика наркотической зависимости рассматривается как комплекс социальных, образовательных и медико-психологических мероприятий, направленных на выявление и устранение причин и условий, способствующих распространению и употреблению наркотических веществ, предупреждение развития и ликвидацию негативных личностных, социальных и медицинских последствий злоупотребления этими веществами (1, с. 97).

В законодательных актах разделяют понятия первичной, вторичной и третичной профилактики.

Первичная профилактика – комплекс социальных, образовательных и медико-психологических мероприятий, предупреждающих приобщение к употреблению наркотиков.

Вторичная профилактика – комплекс социальных, образовательных и медико-психологических мероприятий, предупреждающих формирование физиологической зависимости у лиц, эпизодически употребляющих наркотические вещества.

Третичная профилактика (реабилитация) – комплекс социальных, образовательных и медико-психологических мероприятий, сопутствующих восстановлению личностного и социального статуса больного (наркомана). Третичная профилактика уже не является профилактикой по своей сути, а в основном связана с коррекционной и ресоциализационной работой. Данным видом профилактики должны заниматься медики, наркологи и психологи.

Первичной профилактикой наркомании преимущественно занимается система образования, в основном образовательные учреждения среднего звена – школы, профессиональные училища, менее активно – колледжи, лицеи и вузы.

Профилактическая работа в высших учебных заведениях еще только начинается. Многие вузы столкнулись с проблемой, которой не испытывали

ранее, – со стремительной наркотизацией студенчества, наиболее развитой в интеллектуальном и культурном плане группы молодежи. Традиционные вопросы российской интеллигенции «кто виноват?» и «что делать?» дополнились еще одним – «с чего начать?». Действительно, институт высшего образования, являясь наиболее стабильно функционирующей структурой нашего трансформирующегося общества, столкнулся с рядом несвойственных ему проблем и видов деятельности, связанных с организацией профилактической антинаркотической работы.

Для более успешной организации и проведения антинаркотической профилактической работы нами был рассмотрен комплекс педагогических условий, обеспечивающих ее результативность.

В комплекс педагогических условий, обеспечивающих результативность антинаркотической профилактической работы в высших учебных заведениях входят: осуществление педагогического анализа причин молодежной наркомании (социально-демографических, психологических, педагогических); выявление специфики наркомании юношеского возраста, заключающейся в особенностях физиологического, психомоторного развития организма молодого человека; координация усилий образовательных и медицинских учреждений, общественных организаций по первичной профилактике наркомании; разработка и использование методов и средств первичной профилактики молодежной наркомании (лекции, беседы, тренинги, «круглые столы», встречи с сотрудниками правоохранительных органов, здравоохранения и психологами, использование PR – технологий); разработка спецкурса для подготовки специалистов, осуществляющих деятельность по профилактике наркомании в образовательных учреждениях.

Проанализировав, теоретические работы по наркотизации молодежи и результаты практических исследований по данной теме можно выделить основные факторы, влияющие на возникновение отклонений в развитии и поведении личности, ведущих к наркотизации. К ним относятся:

- социальные факторы (особенности современной социально-политической и экономической ситуации в стране, доступность нарковещества, «моду» на него, степень грозящей ответственности, влияние группы сверстников, к которой принадлежит молодой человек, а так же активная пропаганда в средствах массовой информации направлений молодежной субкультуры, связанных с употреблением наркотиков (клубная культура, некоторые стили музыки (рейв, джанг и т. п.)), завуалированная пропаганда легализации наркотиков, проводимая отдельными СМИ);

- личностные факторы (наличие чувства тревоги, депрессии, эмоциональной нестабильности, сниженной самооценки, отсутствие устремлений, любопытство, ощущение незащищенности, чувство противоречия и враждебности, потеря контроля, чрезмерное доверие людям и структурам);

- психологические факторы (привлекательность возникающих ощущений, «стремление к самоутверждению», желание получать удовольствие и одновременно – страх из-за возможности причинить вред своему здоровью, тип акцентуации характера, эмоциональная неустойчивость, несформированность волевых усилий, слабая нравственная воспитанность, межличностная дезадаптация);

- биологические факторы степень изначальной толерантности (например, индивидуальная непереносимость, или, наоборот, высокая устойчивость), отягощенная алкоголизмом наследственность (пьянство и алкоголизм до рождения ребенка), природа того вещества, которым злоупотребляют);

- социально-педагогические факторы (дефекты школьного, семейного или общественного воспитания, в основе которых лежат половозрастные и индивидуальные особенности развития людей, приводящих к отклонениям в ранней социализации ребенка в период детства с накоплением негативного опыта. К данному фактору можно отнести и проблемы адаптации к высшему учебному заведению у молодых людей).

Непосредственными причинами молодежной наркомании являются: повышенная возбудимость юношеского возраста, усугубленная утратой иллюзий относительно семьи и привычного окружения, потеря родительского авторитета, желание уйти от повседневных забот и реальной жизни.

К одним из основных причин наркотизации молодежи относятся экономическая нестабильность, материальные условия жизни общества.

Проводя анализ личности молодого человека, обращаем внимание в первую очередь на возрастные особенности. Ученые утверждают, что в силу своих психологических, особенностей, молодые люди предрасположены к наркотизации. Ими руководят стремление высвободиться из-под контроля (эмансипация), испытать то, что раньше не дозволялось (это норма поведения); реакция увлечения – это тоже норма поведения. Однако в настоящее время она значительно извращена. Прослеживается инфантилизм целого поколения, а наркотизация приобретает реакцию увлечения, группирования (страх выглядеть в глазах сверстников слабаком, склонность передавать свой личный опыт, каким бы он не был. Это объясняется своеобразным «альтруизмом», желанием поделиться испытанным «удовольствием», так и корыстными побуждениями: расширения круга наркоманов облегчает поиск наркотиков и средств для их приобретения).

В настоящее время проблема личности наркозависимых приобрела особую актуальность и это предопределено прежде всего тем, что без научного познания тех, кто потребляет наркотики, невозможно осуществлять раннюю профилактику молодежной наркомании в целом.

Еще одним педагогическим условием, обеспечивающим результативность профилактики наркомании является координация усилий образовательных и медицинских учреждений, общественных организаций по пер-

вичной профилактике наркомании. Одним из примеров объединения усилий различных учреждений по профилактике могут выступать совместные воспитательные мероприятия, где педагог, медицинский работник, представитель правоохранительных органов и др. раскрывают проблему молодежной наркомании со своих профессиональных точек зрения.

У каждого метода и средств первичной профилактики молодежной наркомании есть свои достоинства и недостатки, поэтому для большей эффективности профилактической антинаркотической работы надо использовать совокупность методов и средств. Перечислим основные методы:

- лекция – это структурно-организованный способ передачи информации по конкретной теме. Информация может передаваться одновременно большому количеству слушателей. Во время чтения лекций трудно учесть потребности, мнения, чувства слушателей и степень их готовности к восприятию информации. Участники – пассивные слушатели. Развить какой-либо новый навык, умение невозможно;

- фокус-группа – это форма рассчитана на работу с малыми группами (10 – 15 человек). Фокус-группа занимает 45 – 60 минут. Она представляет собой исследование мнений, настроений, установок и сопротивлений, степень понимания проблемы и путей ее решения;

- дискуссия – это форма рассчитана на работу с малыми группами (10 – 15 человек). Она представляет собой обмен мнениями, суждениями, впечатлениями и ощущениями участников в рамках определенной темы;

- мозговой штурм – это форма группового мышления и эффективный способ решения проблем. Может проводиться и в малых, и в больших группах, цель мозгового штурма – выдвинуть как можно больше идей в ограниченный интервал времени, спланировать их осуществление;

- проективное моделирование – это проигрывание в воображении какого-либо действия, своего или чужого, некоего события, какой-то роли («кино внутри»). Если в воображении человека создается яркая, детальная, привлекательная картинка, он легче верит в реальность ее осуществления;

- ролевая игра – хорошая форма подготовки к какой-либо практической деятельности. Например, если требуется подготовка молодых людей для выполнения каких-то ролей в совместном проекте после мозгового штурма или если возникают сложные, конфликтные ситуации, которые необходимо немедленно разрешить;

- ситуационная игра – может использоваться для разработки стратегии и организации какого-либо мероприятия. Сценарием для ситуативной игры может стать выработанный во время мозгового штурма проект.

Как показывает практика, педагогические работники учебных заведений признают свою неосведомленность в области предупреждения злоупотребления психоактивными веществами молодежи. В системе повышения квалификации педагогических кадров и иных работников социальной



сферы представлено минимальное количество курсов, ориентированных на профилактику наркозависимости молодежи.

В связи с этим одним из важнейших аспектов профилактики наркомании в системе образования является включение в программы учебных заведений, осуществляющих подготовку, переподготовку и повышение квалификации специалистов, работающих с молодежью, вопросов профилактики злоупотребления психоактивными веществами. Одним из примеров реализации данной проблемы на практике может выступать разработанный нами спецкурс «Профилактика наркомании в образовательных учреждениях» для студентов педагогических вузов, который преследует две цели: подготовку будущих педагогов к проведению профилактической антинаркотической работы с молодежью, а также профилактику наркомании среди студентов. Проведение данного спецкурса рассчитано на два семестра. В первом семестре проводятся лекции и семинарские занятия (в виде тренингов, ролевых игр, конференций и др.), которые призваны решить следующие задачи: повысить информированность студентов по проблеме профилактики наркомании, обучить элементам социально-педагогического тренинга, ролевых игр, проведению воспитательных мероприятий по проблемам профилактики наркомании. Во втором семестре предполагается осуществлять работу по формированию активных действий у студентов в области антинаркотической работы, для решения конкретных задач: развитие активности студентов, уверенности в себе; формирование умений по эффективному проведению антинаркотических мероприятий (3).

Анализ литературных источников (2), а также выделенных нами педагогических условий позволяет определить основные задачи профилактической антинаркотической работы в высших учебных заведениях:

- формирование ценностных установок на здоровый образ жизни и самореализацию личности как залога успешности профессиональной деятельности;
- применение в обучении здоровьесберегающих технологий;
- формирование экологического мышления (ментальной экологии), включающего установку на бережное отношение к живой и неживой природе, осознание ценности человеческой жизни, необходимости сохранения чистоты среды обитания;
- воспитание гибкости поведения (в том числе в случае противостояния агрессии, вовлечения в тоталитарные секты, противоправные группировки, асоциальные сообщества);
- формирование у студентов умений и навыков активной психологической защиты от давления группы;
- формирование у студентов умений грамотно проводить профилактическую антинаркотическую работу;
- создание условий для самореализации студентов в социально одобряемых сферах деятельности (учебной, научной, досуговой, развивающей);

- сохранение и укрепление душевного, духовного и физического здоровья (собственного и окружающих людей), предупреждение заболеваний и нравственных деформаций личности (агрессии, наркомании и др.);
- обучение студентов методикам самодиагностики, самооценки, самокоррекции, самоконтроля и саморазвития личности, а также навыкам коррекции собственного поведения;
- создание в образовательном учреждении системы постоянно действующего мониторинга наркоситуации среди студентов.

Литература:

1. *Гоголева, А.В.* Аддиктивное поведение и его профилактика [Текст] / А.В. Гоголева. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2002. – 240 с.
2. *Журавлева, Л.А.* Методология и методика исследования процесса наркотизации молодежи [Текст] / Л.А. Журавлева. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2004. – 193 с.
3. *Шайдурова, Т.Ю.* Профилактика наркомании в образовательных учреждениях [Текст] / Т.Ю. Шайдурова, Л.Д. Старикова. – Екатеринбург, 2008. – 86 с.

## ВОСПИТАНИЕ СОВЕСТИ, СПРАВЕДЛИВОСТИ И ОТВЕТСТВЕННОСТИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ В ГУМАННО ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Е.Г. Шрайбер

Смена образовательной парадигмы на личностную, предъявляет новые требования к специалисту (компетенции, личностные качества, образовательный уровень). В системе высшего образования сегодня все чаще говорится о том, что подготовка должна представлять собой не только передачу знаний, но и воспитание личностных качеств будущего специалиста, способствующие самостоятельной продуктивной деятельности, удовлетворяющей потребностям той сферы, в которой он призван трудиться. Несмотря на это, в системе высшего образования сегодня воспитанию личностных качеств уделяется недостаточное внимание. На это указывают Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, М. Карпенко, В. Майер, М.А. Молчанова (3, 4, 6).

На основании анализа трудов в области юридической этики и психологии, а также профессионального юридического образования (О.В. Афанасьева и А.В. Пищелко, В.И. Букреев и И.Н. Римская, А.Э. Жалинский, А.С. Кобликов, А.П. Корнев, Е.А. Красникова, А.Т. Шиханцов), нами были выделены три профессионально значимых личностных качества будущего

юриста, составляющих, по нашему мнению, в своем единстве «ядро» нравственной сущности специалиста. Именно в опоре на эти качества будущий юрист оказывается способным осуществлять профессиональные компетенции, особенно тогда, когда требуется разрешать нравственные вопросы, столь характерные для его профессиональной деятельности.

Воспитание данных профессионально значимых личностных качеств будущих юристов нам видится в рамках образовательного процесса, основанного на гуманно ориентированной системно-синергетической методологии.

В основе гуманно ориентированного образования лежит принцип гуманизма. Гуманистическая идея в образовании имеет свою историю (Ш.А. Амонашвили, Б.Г. Ананьев, О.С. Газман, Б.С. Гершунский, И.А. Зимняя и др.), и сегодня гуманизация образования является одним из путей осуществления модернизации высшего образования (5). В своей ведущей сути гуманистическая идея базируется на признании личного (индивидуального), но при этом игнорируется природоопределенное, т.е. данное человеку с рождения (7). Гуманный подход к образованию предусматривает для каждого студента возможности реализовать свои природные задатки, раскрыть свой природный потенциал и применить его в учении, а позже в профессиональной деятельности, в рамках социально приемлемых проявлений. Это приводит к гармонизации задатков, способностей с образованностью студента и профессиональной деятельностью будущего специалиста. Гармония между потенциалами, в том числе и реализованными, и готовностью либо возможностями их применить при решении жизненно важных задач – гуманно по своей сути.

В нашем случае личное в образовательном процессе, направленном на воспитание совести, справедливости и ответственности, как признак гуманистической идеи в образовании, проявляется в учете природоопределенных свойств студентов, задатков, данных человеку с рождения. Речь, прежде всего, идет о чувствах совести и справедливости, задатки которых даны человеку с рождения (И. Кант, Новалис, А. Шопенгауэр, С.Н. Булгаков, Н.А. Бердяев, П.А. Кропоткин, А. Маслоу, Ю.А. Шрейдер). Иными словами, воспитывая совесть, справедливость и ответственность, мы развиваем личное участников образования. Учитываются же природоопределенные свойства образующегося человека при выборе им «роли» в рамках целенаправленной педагогической ситуации в форме ролевой игры «Суд», реализуемой на третьем этапе формирующего эксперимента, где студент в зависимости от своих личных предпочтений и природной склонности выступает в роли того или иного представителя юридической профессии, проявляя собственно личное. Также, учет природоопределенных свойств образующихся людей предполагает отбор содержания образования, методов и форм его реализации, которые соответствуют признаку гуманизма в образовательном процессе.

Развивая личное, мы не можем не сказать и о межличном. Признавая авторитет личного каждого из участников образования, сталкиваешься с противоречиями соотношения приоритетов личного относительно друг друга. Если каж-

дый участник образования встанет на позицию приоритета собственного личного над всем остальным, то вряд ли возможно развитие межличного. Это, в результате, приведет к антагонизму, что противоречит сути гуманистической идеи. В трактовке гуманистической идеи есть смысл опираться на системно-синергетический постулат, учитывающий сосуществование в единстве личного и межличного (выражение субъект-субъектных отношений), как одного из признаков образования. Причем акцент ставится на сохранение уникальности личного в осуществлении отношений с межличным.

В нашем случае паритет личного и межличного особенно актуален, так как данный постулат находит свое отражение не только в рамках образовательного процесса, направленного на воспитание совести, справедливости и ответственности как профессионально значимых личностных качеств будущего юриста, в котором личное как проявление совокупности индивидуального (природоопределенных свойств) и личностного (социальных качеств) взаимодействует (сосуществует) с межличным – другими участниками образования. Данное взаимодействие очень важно для будущего юриста как специалиста. Являясь представителем профессии, относящейся к категории «человек – человек», ему придется в своей профессиональной деятельности постоянно иметь дело с другими людьми (коллегами, преступниками, представителями общественности и т.д.), проявляя свое личное во взаимодействии с межличным. При этом проявление личного должно соответствовать требованиям, предъявляемым обществом к данной категории специалистов, т.к. юрист – это представитель власти, должностное лицо, призванное обладать соответствующими своей профессии личностными качествами. Иными словами, каждый участник образования оказывается сориентированным на самореализацию своих сущностных свойств в социально приемлемых проявлениях. Развивающееся гуманное личное у участников образования является весомой предпосылкой зарождения гуманного в их межличных отношениях, что, как уже было отмечено ранее, важно в профессии юриста.

Помимо учета природоопределенных свойств образующихся людей, акцента на паритет личного и межличного в образовательном процессе, есть смысл говорить и еще об одной характеристике гуманно ориентированного образования. В образовательном процессе, построенном на гуманно ориентированной системно-синергетической методологии, направленном на воспитание совести, справедливости и ответственности, участники образования являются субъектами созидания условий в образовательном пространстве, направляя свою деятельность и взаимодействие с партнерами на предпосылки гуманизации образования. Такие условия благоприятствуют отношениям участников образования с собой и с окружением. Преподаватели своим сопровождением направляют студентов в гуманно ориентированное русло отношений с окружением и с собой. Это сопровождение не насильственное (принудительное), а призывающее (преимущественно убеждением).

В гуманно ориентированном образовательном процессе создаются такие условия, которые способствуют раскрытию сущностных свойств (как природоопределенных, так и развившихся) всех участников образования. На занятиях создается позитивный эмоциональный фон за счет использования соответствующего наглядного, демонстрационного материала, выбора соответствующего ситуации стиля преподавания, способствующего достижению такого микроклимата в группе, в котором студентам было бы комфортно проявлять свое отношение к триаде: «совесть – справедливость – ответственность» на этапе «виртуальной апробации», где, учитывая предлагаемые условия и ситуации, студент должен высказать и обосновать свою точку зрения: «Я бы поступил так, потому что ...».

Кроме того, важно отметить, что в гуманных условиях образовательного пространства происходит социально и лично ценное развитие самости, базирующейся на полной совокупности своих сущностных свойств. Это означает практическую осуществимость целевого заказа в той мере, в какой он возможен на основе природоданных сущностных свойств и уже развившейся самости. Учитываются физические и психические ресурсы образующихся людей за счет подбора соответствующей учебной нагрузки в рамках проектируемого образовательного процесса.

Остановимся более подробно на другом методологическом основании нашего исследования – системно-синергетическом подходе.

Опираясь на положения А.Н. Аверьянова и В.Г. Афанасьева о системном отражении мира, гуманно ориентированный образовательный процесс, направленный на воспитание совести, справедливости и ответственности будущих юристов, генетически проходит свое развитие от стадии зарождения до стадии зрелости, выраженной в осознании студентами триединства указанных качеств и способности опираться на усвоенные знания (о совести, справедливости и ответственности) и приобретенный личный опыт пользования ими. С одной стороны имеющийся уровень воспитанности совести, справедливости и ответственности будущих юристов является одним из оснований построения гуманно ориентированного процесса, с другой – мы проектируем то состояние, тот уровень воспитанности указанных качеств, к которому мы должны их привести.

В образовательном процессе синергетика дает возможность отразить все многообразие отношений участников образовательного процесса с окружающей средой, учесть изменчивость условий, различные индивидуальные свойства участников образовательного процесса, нелинейный характер взаимоотношений между педагогами, между учащимися, а также между педагогами и учащимися. Педагог, генерируя информацию, выступает для учащегося подобно катализатору, при этом включаются индивидуальные информативные качества учителя, например, стиль преподавания. Учащийся же, чтобы сделать очередной шаг к своей самости, принимая информацию обратной связью, должен постоянно совершенствовать свои личностные ка-

чества. В свою очередь и система «деятельность педагога», постоянно взаимодействуя с учащимся, тоже выходит на новые уровни своего развития. Иными словами, синергизм в образовательном процессе, пребывающим в неравновесном состоянии, проявляется через учебно-педагогическое взаимодействие, через педагогическое партнерство, посредством которого и происходит его самоорганизация. Кроме того, синергизм проявляется через соотношение содержания воспитания и содержания обучения в целостном образовательном процессе.

Известно, что развитие синергетических систем сопровождается прохождением через особые состояния неустойчивости – бифуркационные состояния. Развитие личности представляет процесс адаптационных и бифуркационных этапов, т.е. нелинейный процесс. Содержание бифуркации – отбор значимой для развития субъекта информации, на основе которой будет происходить дальнейшее саморазвитие в некоторый период. Наиболее эффективным воздействием на систему будет именно в точке бифуркации. Поэтому, необходимо создать бифуркацию (проблемно-конфликтную ситуацию) и добиться резонанса от воздействия, не забывая при этом, что воздействие должно быть адекватным состоянию субъекта.

Содержание подобных бифуркаций на первом этапе проектируемого нами образовательного процесса составляет материал, отобранный для ознакомления студентов с этическими и правовыми категориями совести, справедливости и ответственности, профессиональной этикой, этическими кодексами. Данный материал содержит информацию, способствующую убеждению будущих юристов в важности вышеуказанных качеств для осуществления ими профессиональных компетенций в будущем.

На втором этапе проектируемого нами образовательного процесса, создаются проблемно-конфликтные ситуации, которые содержат сведения о совести, справедливости и ответственности в юридической деятельности, а также, определенный социальный опыт, отражающий моральную сторону профессии юриста. Данные проблемно-конфликтные ситуации (моральные дилеммы), направленные на воспитание позитивного отношения к совести, справедливости и ответственности, являются некими точками бифуркации, предоставляющие возможность проявить указанные качества посредством высказывания, либо обсуждения проблемы и возможного пути выхода из нее.

На третьем этапе точкой бифуркации должна явиться ролевая игра «Суд», где, согласно методическому замыслу, должны проявиться некие изменения в структуре личностных качеств студентов, наработанные в «подготовительный» период, что в итоге должно привести к качественным изменениям в самой структуре личности.

Целесообразным видится нам при проектировании образовательного процесса использование именно целостного системно-синергетического подхода. В педагогике целостный системно-синергетический подход достаточно подробно описан в публикациях Н.М. Таланчука (8). Г.Н. Сериков и

С.Г. Сериков определили содержание целостного системно-синергетического подхода в педагогике, выраженное в семи постулатах (7). Раскроем некоторые из них с точки зрения нашего исследования.

Гуманно ориентированный образовательный процесс, направленный на воспитание совести, справедливости и ответственности будущих юристов является адресно-ориентированным, т. е. ведущими основаниями его построения являются свойства адресатов (пользователей). При проектировании образовательного процесса, направленного на воспитание профессионально значимых личностных качеств будущих юристов, учитываются степень развитости чувств совести и справедливости, данных человеку с рождения, учитывается готовность студентов к самосовершенствованию, к самореализации, потребность в истинно совестливом поведении.

Выстраиваемый образовательный процесс предусматривает функциональную определенность, что предполагает четкость целевых установок, ради достижения которых и создается весь образовательный процесс.

Согласно системно-синергетическому подходу, предусматривается вариативность предполагаемой реализации образовательного процесса. Это обуславливает тот факт, что содержание элементов педагогической модели образовательного процесса не может быть жестко регламентированным. Поэтому, при проектировании отводилось место вариативности, т.к. образовательному процессу свойственна нелинейность (согласно синергизму) результатов и непредсказуемость. Вариативность проявляется в предоставлении выбора методов обучения и воспитания, содержания образования, педагогических условиях осуществления образовательного процесса.

Следующий постулат системно-синергетического подхода – апробация образовательного процесса. В процессе такой проверки выявляется, насколько грамотно поставлены цели, на достижение которых направлен весь процесс обучения и воспитания, насколько верно отобрано содержание образования, а в соответствии с ним – формы и методы его реализации. Кроме того, на этапе апробации предусматривается диагностическое сопровождение. В нашем случае на этапе апробации предполагается два промежуточных среза. Их назначение в том, чтобы своевременно информировать субъектов научного познания о наблюдаемых отклонениях в реализации образовательного процесса своих функций. И, наконец, с началом практической реализации образовательного процесса начинается этап его функционирования. Это означает, что разработанный образовательный процесс, направленный на воспитание профессионально значимых личностных качеств у будущих юристов, становится элементом системы научного познания.

Таким образом, образовательный процесс, направленный на воспитание профессионально значимых личностных качеств будущих юристов, основанный на гуманно ориентированной системно-синергетической методологии, сориентирован на достижение некой общности, выраженной в педагогическом партнерстве, в гуманном учебно-педагогическом взаимодействии.

вии, в рамках которого происходит содействие в изменении сущностных свойств участников образования, достижении ими определенного уровня образованности, самореализации учащихся в социально приемлемых проявлениях, достижении духовности как пути дальнейшего самообразования.

Литература:

1. *Аверьянов, А.Н.* Системное познание мира: методол. проблемы [Текст] / А.Н. Аверьянов. – М.: Политиздат, 1985.
  2. *Амонашвили, Ш.А.* Личностно-гуманная основа педагогического процесса [Текст] / Ш.А. Амонашвили. – Минск: Университетское, 1990. – 559 с.
  3. *Зеер, Э.Ф.* Идентификация универсальных компетенций выпускников работодателем [Текст] / Э.Ф. Зеер, Д. Заводчиков // Высшее образование в России. – 2007. – № 11. – С.39-46.
  4. *Зимняя, И.А.* Социальные компетентности выпускника вузов в контексте ГОСов высшего образования и проекта TUNING [Текст] / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 11. – С.22-27.
  5. *Котлярова, И.О.* Методологические основы гуманно ориентированного научно-образовательного процесса [Текст] / И.О. Котлярова // Вестник ЮУрГУ. – 2004. – № 2. – С.40-46.
  6. *Молчанова, М.А.* Гуманизация организационных форм обучения в современной образовательной школе [Текст] / М.А. Молчанова. – Луганск, 1993. – 424 с.
  7. *Сериков, Г.Н.* Здоровьесбережение в гуманном образовании [Текст]: моногр. / Г.Н. Сериков, С.Г. Сериков. – Екатеринбург-Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999.
  8. *Таланчук, Н.Ф.* Системно-синергетическая концепция педагогики и учебно-воспитательного процесса [Текст] / Н.Ф. Таланчук. – Казань: НИИ ССО РАО, 1993.
-



## СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ

---

### ФУНКЦИИ ПРЕЗЕНТАЦИЙ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ

З.М. Большакова, А.В. Куликова

В настоящее время в школе при проведении занятия все более активно используются средства мультимедиа. И, поскольку чаще всего учитель на уроке в классе, оборудованном мультимедиапроектором, демонстрирует презентацию, необходимо подробнее остановиться на различных ее типах и видах.

Учет достижений психологии позволяет сформулировать ряд общих рекомендаций, которые следует учитывать при разработке способа визуализации информации на экране: информация на экране должна быть структурирована; визуальная информация периодически должна меняться на аудиоинформацию; темп работы должен варьироваться; периодически должны варьироваться яркость цвета и / или громкость звука; содержание визуализируемого учебного материала не должно быть слишком простым или слишком сложным.

При разработке формата кадра на экране и его построении целесообразно учитывать, что существуют смысл и отношение между объектами, которые определяют организацию зрительного поля. Компоновать объекты рекомендуется:

1) близко друг от друга, так как чем ближе в зрительном поле объекты друг к другу (при прочих равных условиях), тем с большей вероятностью они организуются в единые, целостные образы;

2) по сходству процессов, так как чем больше сходство и целостность образов, тем с большей вероятностью они организуются;

3) с учетом свойств продолжения, так как, чем больше элементы в зрительном поле оказываются в местах, соответствующих продолжению закономерной последовательности (функционируют как части знакомых контуров), тем с большей вероятностью они организуются в целостные единые образы;

4) таким образом, чтобы они образовывали замкнутые цепи, так как чем больше элементы зрительного поля образуют замкнутые цепи, тем с большей готовностью они будут организовываться в отдельные образы;

5) с учетом особенности выделения предмета и фона при выборе формы объектов, размеров букв и цифр, насыщенности цвета, расположения текста и т.п.;

б) не перегружая визуальную информацию деталями, яркими и контрастными цветами;

7) выделяя учебный материал, предназначенный для запоминания цветом, подчеркиванием, размером шрифта и т. п.

Следует иметь в виду, что визуальная среда на экране монитора является искусственной, по многим параметрам отличающейся от естественной. Естественным для человека является восприятие в отраженном свете, а на экране монитора информация передается с помощью излучающего света. Поэтому цветовые характеристики зрительной информации наряду с характеристиками яркости и контраста изображения оказывают существенное влияние на характер визуальной среды на экране монитора.

Объекты, изображенные разными цветами и на разном фоне, по-разному воспринимаются человеком. Если яркость цвета объектов и яркость фона значительно отличаются от кривой относительной видности, то при поверхностном рассмотрении изображения может возникнуть эффект «психологического пятна», когда некоторые объекты как бы выпадают из поля зрения. При более внимательном рассмотрении изображения восприятие этих объектов требует дополнительных зрительных усилий. Важную роль в организации зрительной информации играет контраст предметов по отношению к фону. Существует две разновидности контраста: прямой и обратный. При прямом контрасте предметы и их изображения темнее, а при обратном – светлее фона. В презентациях целесообразно использовать оба вида, как порознь в разных кадрах, так и вместе в рамках одной картинки. Вместе с тем, в большинстве существующих электронных ресурсов, размещенных в глобальных телекоммуникационных средах, доминирует именно обратный контраст.

Предпочтительнее же является работа в прямом контрасте. В этих условиях увеличение яркости ведет к улучшению видимости, а при обратном – к ухудшению, но цифры, буквы и знаки, предъявляемые в обратном контрасте, опознаются точнее и быстрее, чем в прямом даже при меньших размерах. Чем больше относительные размеры частей изображения и выше его яркость, тем меньший должен быть контраст, тем лучше видимость. Всегда следует помнить, что комфортность восприятия информации с экрана достигается при равномерном распределении яркости в поле зрения.

Соотношение цветов в цветовой палитре информационного ресурса может формировать и определенный психологический настрой. Преобладание темных цветов может привести к развитию угнетенного психологического состояния, пассивности. Преобладание ярких цветов, наоборот, – перевозбуждению, причем общее перевозбуждение организма часто граничит с быстрым развитием утомления зрительного анализатора, что, безусловно, следует учитывать при стремлении к соблюдению требований эргономики и здоровьесбережения.

Значения цветов рекомендуется устанавливать постоянными и соответствующими устойчивым зрительным ассоциациям, реальным предметам и объектам. Кроме того, значения цветов рекомендуется выбирать в соответствии с психологической реакцией человека (например, красный цвет – прерывание, экстренная информация, опасность, желтый – внимание и слеже-

ние, зеленый – разрешающий). Для смыслового противопоставления объектов (данных) рекомендуется использование в презентациях контрастных цветов (красный – зеленый, синий – желтый, белый – черный). Но, очень важно не злоупотреблять контрастными цветами, поскольку негативно сказывается на восприятии учениками презентации. Цветовой контраст изображения и фона должен находиться на оптимальном уровне, контраст изображения по отношению к фону должен быть выше не менее чем на 60 %. Необходимо учитывать, что красный цвет обеспечивает благоприятные условия восприятия только при высокой яркости изображения, зеленый в среднем диапазоне яркости, желтый – в широком диапазоне уровней яркости изображения, синий – при малой яркости.

В целях оптимизации изучения информации, на экране рекомендуется использование логических ударений. Логическими ударениями принято называть психолого-аппаратные приемы, направленные на привлечение внимания пользователя к определенному объекту. Психологическое действие логических ударений связано с уменьшением времени зрительного поиска и фиксации оси зрения по центру главного объекта. Наиболее часто используемыми приемами для создания логических ударений являются: изображение главного объекта более ярким цветом; изменение размера, яркости, расположения; выделение проблесковым свечением.

Количественной оценкой логического ударения является его интенсивность, которая зависит от соотношения цвета и яркости объекта по отношению к фону, от изменения относительных размеров объекта по отношению к размерам предметов фона изображения. Наиболее предпочтительным является выделение либо более ярким, либо более контрастным цветом, менее предпочтительно выделение проблесковым свечением, изменением размера или яркости. Для привлечения внимания к объекту в презентации возможно использование нескольких логических ударений одновременно. Тогда интенсивность логического ударения объекта будет равна сумме этих логических ударений. Например, объект может быть выделен одновременно уменьшением яркости фона, включением режима его мигания или проблескового свечения и звуковыми сигналами.

На эстетико-эргономические показатели презентации и комфортность восприятия зрительной информации существенное влияние оказывает степень засоренности поля главного объекта. Рекомендуется размещать в поле главного объекта не более трех объектов. Увеличение числа второстепенных объектов может привести к рассеиванию внимания и, как следствие, к выпадению главного объекта из области к слиянию второстепенных объектов с фоном. Формы объектов и элементов фона изображения должны соответствовать устойчивым зрительным ассоциациям и быть похожи на формы реальных. Игнорирование данного требования может привести к ненужным вопросам и, как следствие, к потере учебного времени.

Конкретное количество иллюстраций для отдельной экранной страницы или для всей презентации комплексом требований специально не устанавливается. Для повышения наглядности учебного материала рекомендуется использование таблиц и схем. Таблицы по выполнению их функциональной роли разделяют на разъяснительные, сравнительные и обобщающие. Разъяснительные таблицы в сжатом виде облегчают понимание изучаемого теоретического материала, способствуют сознательному его усвоению и запоминанию. Сравнительные таблицы осуществляют сопоставление и противопоставление материала и являются одним из видов его группировки. Сравниться могут любые элементы: существенные сопоставимые признаки исторических, социальных, экономических и политических объектов, типы хозяйств, типы темперамента человека. Обобщающие или тематические таблицы подводят итог изученному теоретическому материалу, способствуют формированию понятий. Обобщая что-либо, в логической последовательности перечисляют основные черты явлений, событий, процессов и т. п.

При создании презентации рекомендуется использование таблиц при необходимости: повысить зрительную наглядность и облегчить восприятие того или иного смыслового фрагмента текста; осуществить определенное сравнение двух и более объектов (таких содержательных элементов текста, как события, факты, явления, персоналии, предметы, фрагменты текстов и др.); осуществить группировку множества объектов; произвести систематизацию объектов; классифицировать и связать компоненты в рамках изучаемой темы.

При разработке таблиц для презентаций рекомендуется соблюдать следующие основные правила: в таблице должно быть минимальное количество комментирующего материала; верхние, нижние и боковые поля таблицы должны иметь отступы; цветовая палитра таблицы не должна приводить к пестроты; количество выбранных ячеек таблицы должно соответствовать содержанию и характеру выделенного фрагмента текста и т. п.

Презентации могут удовлетворить требованию наглядности не только на основе использования таблиц, но и за счет включения в них графиков, диаграмм, аппликаций, схематических рисунков. Такие средства используются как для выявления существенных признаков, связей и отношений явлений, событий, процессов и т. п., так и для формирования локального образного представления фрагмента текста. При помощи схематического изображения автор раскрывает явления в их логической последовательности, обеспечивает наглядное сравнение двух или более объектов, а также обобщает и систематизирует знания.

При разработке схем и блок-схем целесообразны к учету рекомендации, аналогичные табличным: в схеме или блок-схеме должно быть минимально количество комментирующего материала; верхние, нижние и боковые поля схемы или блок-схемы должны иметь отступы; цветовая палитра схемы или блок-схемы не должна приводить к пестроты; количество вы-

бранных составных частей схемы или блок-схемы и их связей должно соответствовать содержанию и характеру выделенного фрагмента текста.

Располагая компьютерными графическими средствами, при создании презентаций рекомендуется дооформить схемы и блок-схемы с помощью: разнообразной палитры цветов; рисунков (здесь рисунок как элемент оформления схемы или блок-схемы); разнообразного набора шрифтов; разнообразных средств обрамления схем; установления определенного количества составных частей и связей схем; реализации эффекта движения схем (анимация).

С целью формирования у обучаемого реалистического образа в ряде случаев целесообразно сопоставление схематического изображения с другими видами иллюстраций. Схема может быть дополнена конкретным текстовым материалом, но объем его желательно ограничить, так как существует опасность перегруженности схемы, что затруднит зрительное восприятие материала, снизит ценность схемы.

Компактное размещение материала, лаконичные условные обозначения позволяют разгрузить схему или блок-схему, привести ее в соответствие с гигиеническими нормами и здоровьесберегающими требованиями.

При создании презентаций рекомендуется несколько приемов реализации эффекта анимации.

Прием типа «наложение». Суть этого приема заключается в том, что автор, выбрав статичную иллюстрацию, разбивает ее на составные части, а затем описывает последовательность наложения этих частей друг на друга. Так реализуется эффект динамичного изображения и для рисунков. При этом объект, динамически изменяясь, не перемещается в пространстве. Динамические иллюстрации, полученные по такому принципу, уместно использовать в тех местах презентации, где необходимо проиллюстрировать в компактной и образной форме суть построения ряда объектов или процессов, изложить последовательность происходящего (или происходившего) события или явления.

Прием типа «копирования» заключается в том, что заполненная текстом таблица сначала закрыта, а затем происходит постепенное ее раскрытие. Создается иллюзия движения непрозрачной бумаги по таблице, раскрывающей таблицу по частям. Объектами такой анимации могут быть схемы, блок-схемы или части линейного текста.

Прием типа «движения в пространстве». Отличие его от приема «наложения» заключается в том, что в этом случае в информационном ресурсе описывается последовательность действий, которые для иллюстрирования будет совершать на экране выбранный объект, передвигаясь по заранее заданной траектории (эффект мультипликации). Основу зрительного ряда составляют рисунки, репродукции картин, учебные картины и видеофрагменты. Рисунки и видеофрагменты обеспечивают особый эффект при сочетании красочности и анимации.

Типы и виды учебных презентаций. Данный перечень не претендует на научность, и тем более законченность, но является определенным обобщением накопленного учительского опыта.

1. Конспект урока. Подразумевает обязательное наличие основных визуальных составляющих традиционного урока: название, план, ключевые понятия, домашнее задание и т. д. Иллюстративный ряд играет, в данном случае, явно вспомогательную и незначительную роль. Довольно часто подобные уроки в содержательной (а иногда, и в иллюстративной части) ориентированы на базовый учебник. Данная форма презентации, как правило, охотнее воспринимается так называемыми *традиционными* учителями.

2. Слайд-шоу. Подразумевает практически полное отсутствие текста и акцент на яркие, крупные изображения или коллажи (Может демонстрироваться в начале, в конце, или в середине урока, ставя своей целью создание определенного эмоционального настроения. Как правило, сопровождается музыкальными фрагментами). Демонстрация слайд-шоу в течении всего урока представляется малоэффективной.

3. «Только текст». Вариант, противоположный по сути представления тому, что предлагалось в предыдущем пункте. Дидактический эффект достигается за счет смены типов используемых шрифтов, размера шрифта и цветовой гаммы. Также активно используются различные варианты подчеркиваний.

4. Анимированные схемы. В этом варианте презентации особый упор сделан на различных графиках и схемах. Изобразительный ряд – минимален. Основная сфера применения – занятия повторительно-обобщающего характера.

5. «Опорные сигналы». Фактически данный подход является ИКТ – развитием идей В. Шаталова. Естественно, что в данном случае потребуются эффективное владение простейшими графическими редакторами (рисование).

6. Заполнение таблицы. Вариант презентации рекомендуемый при проведении занятий, связанных с систематизацией какого-либо материала. Это могут быть тематические, синхронистические, хронологические и прочие виды таблиц. Используя в качестве фонового рисунка изображение, характерное для изучаемой темы, учитель последовательно выводит на слайд незаполненную таблицу, частично заполненную таблицу (поэтапно) и, наконец, завершённый вариант. «Заполнение» таблицы происходит после соответствующего обсуждения в классе.

7. Анализ картины. Презентация, «героиней» которой является одна картина, плакат, изображение (или их малое число). В ходе урока учитель выделяет (и обсуждает с учащимися) какие-либо фрагменты этого изображения.

8. Тестирование. Вариант, который также может быть рекомендован при проведении повторительно-обобщающего урока. При помощи соответствующих гиперссылок, ответ учащихся сопровождается определенной реакцией.

9. Рабочая тетрадь. «Экранный вариант» рабочей тетради на печатной основе. «Заполнение» тетради (в т. ч. и «бегущей строкой») происходит после соответствующего обсуждения в классе.

## ТРАДИЦИОННЫЕ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

Г.Д. Бухарова

Анализируя содержание понятий традиционная и информационная технологии обучения, следует рассмотреть такие понятия, как «технология», «педагогическая технология», «информация», «информационные технологии».

Долгое время термин «технология» оставался за пределами понятийного аппарата педагогики и образования. Слово «технология» образовано от греч. *techné* – искусство, мастерство, умение; *logos* – слово, понятие, учение. Буквальное значение («учение о мастерстве») не противоречит современным задачам педагогики и образования: описанию, объяснению, прогнозированию, конструированию и проектированию педагогических процессов.

В педагогической литературе встречается много терминов, характеризующие те или иные технологии (обучения, воспитания, преподавания, учения), например, образовательная технология, традиционная технология, педагогическая технология, авторская технология, информационные технологии и т. д.). Первоначально многие педагоги, особенно практики, не делали различий между понятиями «педагогическая технология», «технология обучения», «обучающая технология».

Зародившись более трех десятилетий назад в США термин «педагогическая технология» быстро вошел в лексикон всех развитых стран. В зарубежной педагогической литературе понятие «педагогическая технология», или «технология обучения», первоначально соотносилось с идеей технизации (технологизации) учебного процесса, сторонники которой видели в качестве основного способа повышения эффективности учебного процесса широкое использование технических средств обучения. Такая трактовка сохранялась вплоть до середины 1970-х гг.

В 70-е гг. XX в. в педагогике достаточно убедительно сформировалась идея об управляемости учебного процесса, которая привела к следующей установке в педагогической практике: решение дидактических проблем возможно через управление учебным процессом с точно заданными целями, достижение которых должно поддаваться четкому описанию и определению.

В этот период во многих международных изданиях появляется новая интерпретация сущности педагогической технологии: педагогическая технология – это «не просто исследования в сфере использования технических средств обучения или компьютеров; это исследования с целью выявить принципы и разработать приемы оптимизации образовательного процесса путем анализа факторов, повышающих образовательную эффективность, путем конструирования и применения приемов и материалов, а также посредством оценки применяемых методов» (Международный ежегодник по технологии образования и обучения, 1978/79. – Лондон – Нью-Йорк, 1978).

Следует отметить, что в настоящее время в зарубежной литературе встречается как первоначальное понимание сущности педагогической технологии (педагогическая технология как максимальное использование в обучении возможностей технических средств обучения (ТСО), так и понимание педагогической технологии, связанное с идеей управления процессом обучения.

Раскрывая сущность педагогической технологии, сопряженной с идеей управления процессом обучения, японский ученый Т. Сакамото писал, что педагогическая технология представляет собой внедрение в педагогику системного способа мышления, который можно иначе назвать «систематизацией образования» или «систематизацией классного обучения».

Системный подход к обучению как сущностная характеристика понятия «педагогическая технология» отражен в определении ЮНЕСКО, согласно которому педагогическая технология – это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, предполагающий модернизацию организационных форм получения образования.

Представляет интерес определение педагогической технологии, которое официально было принято в 1979 г. Ассоциацией по педагогическим коммуникациям и технологии в США: «Педагогическая технология есть комплексный, интегративный процесс, включающий людей, идеи, средства и способы организации деятельности для анализа проблем и управления решением проблем, охватывающих все аспекты усвоения знаний».

Таким образом, педагогическая технология – это строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий (Дж. Кэрролл, Б. Блум, Д. Брунер, Г. Гейс, В. Коскарелли и др.).

В отечественной педагогической литературе в понимании и употреблении термина «педагогическая технология» существуют разночтения. Отечественная теория и практика осуществления технологических подходов к обучению отражена в трудах В.П. Беспалько, П.Я. Гальперина, М.В. Кларина, Б.Т. Лихачев, Г.К. Селевко, Н.Ф. Талызиной, П.М. Эрдниева и др.

Так, В.П. Беспалько определяет педагогическую технологию как совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовывать поставленные образовательные цели.

Б.Т. Лихачев считает, что педагогическая технология – совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса.

По М.В. Кларину, педагогическая технология означает системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей.



Г.К. Селевко выделяет в «педагогической технологии» три аспекта: научный: педагогические технологии – часть педагогической науки, изучающая и разрабатывающая цели, содержание и методы обучения и проектирующая педагогические процессы; процессуально-описательный: описание (алгоритм) процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств для достижения планируемых результатов обучения; процессуально-действенный: осуществление технологического (педагогического) процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств.

Понятие «педагогическая технология» соотносится в отечественной педагогике с процессами обучения и воспитания, в отличие от зарубежной, где оно ограничено сферой обучения. Поэтому понятие «педагогическая технология» шире, чем понятия «технология обучения» или «технология воспитания».

Представленные выше определения позволяют выделить основные структурные составляющие педагогической технологии: концептуальная основа; содержательная часть обучения: цели обучения (общие и конкретные); содержание учебного материала; процессуальная часть – технологический процесс: организация педагогического процесса; методы и формы учебной деятельности обучающихся; деятельность педагога по управлению процессом усвоения материала; контроль и диагностика качества осуществления педагогического процесса.

Любая педагогическая технология, по мнению Г.К. Селевко, должна удовлетворять основным методологическим требованиям: концептуальность, системность, управляемость, воспроизводимость, эффективность.

Н.Ф. Голованова выделяет признаки результативной технологии, к которым относит системность, воспроизводимость, наличие определенной модели педагогического взаимодействия.

Технологии, построенные на ведущей роли преподавателя (учителя) по модели «субъект – объектного» взаимодействия, как правило, направлены на усвоение «готового знания» в предметной области. «Субъект-субъектная» модель педагогического взаимодействия строится в аспекте технологии групповой работы и является не только личностно ориентированной, но и человекоцентрированной.

Создание и развитие информационного общества (ИО) предполагает широкое применение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовании, что определяется рядом факторов.

Во-первых, внедрение ИКТ в образование существенным образом ускоряет передачу знаний и накопленного технологического и социального опыта человечества не только от поколения к поколению, но и от одного человека другому.

Во-вторых, современные ИКТ, повышая качество обучения и образования, позволяют человеку успешнее и быстрее адаптироваться к окружающей

среде и происходящим социальным изменениям. Это дает каждому человеку возможность получать знания, необходимые как сегодня, так и в будущем.

В-третьих, активное и эффективное внедрение этих технологий в образование является важным фактором создания системы образования, отвечающей требованиям ИО и процессу реформирования традиционной системы образования в свете требований современного постиндустриального общества.

Одним из важнейших направлений процесса информатизации является информатизация образования, что предполагает разработку и использование новых ИКТ, ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения и воспитания как учащихся школ, образовательных учреждений НПО и СПО, а также студентов высших учебных заведений.

«К приоритетным задачам развития образования относится информатизация всех уровней образования, расширение доступа к образовательным ресурсам Интернет, широкое внедрение программ дистанционного обучения, цифровых и электронных средств обучения нового поколения», – как отмечается в докладе «О развитии образования в Российской Федерации», прозвучавшем на Государственном совете РФ по образованию (24 марта 2006 г.).

Говоря об информационной технологии, в одних случаях подразумевают определенное научное направление, в других же – конкретный способ работы с информацией: это и совокупность знаний о способах и средствах работы с информационными ресурсами, и способ и средства сбора, обработки и передачи информации для получения новых сведений об изучаемом объекте.

В современном понимании информационная технология обучения (ИТО) – это педагогическая технология, использующая специальные способы, программные и технические средства (кино, аудио- и видеосредства, компьютеры, телекоммуникационные сети) для работы с информацией.

Таким образом, ИТО следует понимать как приложение информационных технологий для создания новых возможностей передачи знаний (деятельности педагога), восприятия знаний (деятельности обучаемого), оценки качества обучения и, безусловно, всестороннего развития личности обучаемого в ходе учебно-воспитательного процесса. А главная цель информатизации образования состоит «в подготовке обучаемых к полноценному и эффективному участию в бытовой, общественной и профессиональной областях жизнедеятельности в условиях информационного общества».

Информацию рассматривают в одном ряду с такими философскими категориями, как материя и энергия. Существует много определений этого понятия. Информация (от лат. information – ознакомление, разъяснение, представление, понятие) – это: 1) сообщение, осведомление о положении дел, сведения о чем-либо, передаваемые людьми; 2) уменьшаемая, снимаемая неопределенность в результате получения сообщений; 3) сообщение, неразрывно связанное с управлением, сигналы в единстве синтаксической, семантической и прагматической характеристик; 4) передача, отражение разнообразия в любых объектах и процессах (неживой и живой природы).

В широком смысле информация – это отражение реального мира; в узком смысле – любые сведения, являющиеся предметом хранения, передачи, преобразования и управления. Информация может содержать сведения о лицах, предметах, фактах, событиях, явлениях и процессах независимо от формы их представления.

Информация – это понимание (смысл, представление, интерпретация), возникающее в аппарате мышления человека после получения им данных, взаимоувязанное с предшествующими знаниями и понятиями.

Информационная технология (ИТ) будет рассматриваться нами в процессе данного исследования как практическая часть научной области информатики, представляющая собой совокупность средств, способов, методов автоматизированного сбора, обработки, хранения, передачи, использования, продуцирования информации для получения определенных, задомо ожидаемых, результатов. Информационная технология, реализуемая с помощью средств компьютерной техники, характеризуется: современными программными, программно-аппаратными и техническими средствами и устройствами, функционирующими на базе микропроцессорной и вычислительной техники; обеспечением прямого (без посредников) доступа к диалоговому режиму при использовании профессиональных языков программирования и средств искусственного интеллекта; обеспечением простоты процесса взаимодействия пользователя с компьютером.

Помимо рассмотренной информационной технологии в практике обучения используются и другие виды технологий: компьютерное программированное обучение, изучение с помощью компьютера, изучение на базе компьютера, обучение на базе компьютера, оценивание с помощью компьютера. Рассмотрим более подробно, что собой представляют данные понятия.

Компьютерное программированное обучение – это технология, обеспечивающая реализацию механизма программированного обучения с помощью соответствующих компьютерных программ.

Изучение с помощью компьютера предполагает самостоятельную работу обучаемого по изучению нового материала с помощью различных средств, в том числе и компьютера. Характер учебной деятельности здесь не регламентируется, изучение может осуществляться и при поддержке наборов инструкций, что и составляет суть метода программированного обучения, лежащего в основе технологии САИ.

Изучение на базе компьютера отличает от предыдущей технологии то, что если там возможно использование самых разнообразных технологических средств (в том числе и традиционных – учебников, аудио- и видеозаписей и т.п.), то здесь предполагается использование преимущественно программных средств, обеспечивающих эффективную самостоятельную работу обучаемых.

Обучение на базе компьютера подразумевает всевозможные формы передачи знаний обучаемому (с участием педагога и без) и, по существу, пересекается с вышеназванными.

Оценивание с помощью компьютера может представлять собой и самостоятельную технологию обучения, однако на практике оно входит составным элементом в другие, поскольку к технологиям передачи знаний в качестве обязательного предъявляется и требование о наличии у них специальной системы оценивания качества усвоения знаний. Такая система не может быть независимой от содержания изучаемой дисциплины и методов, использующихся педагогом в традиционном обучении или реализованных в обучающей программе.

К настоящему времени создано достаточное количество обучающих систем, однако, их общепринятой классификации на сегодняшний день не существует. Многие авторы выделяют следующие типы систем: тренировочные, предназначенные для закрепления знаний, умений и навыков; когнитивные, ориентированные на усвоение понятий и работающие в режиме, близком к программированному обучению; проблемного обучения, ориентированные на обучение посредством решения учебно-познавательных задач и реализующие принципы непрямого управления; имитационные и моделирующие; игровые, в которых игра используется в качестве средства обучения; тестирующие и экзаменующие; справочно-информационные (базы данных и банки знаний, информационно-поисковые системы, словари).

Разработчикам при создании информационных программ следует учитывать неоднородность аудитории. Малоопытные пользователи персональных компьютеров, как правило, испытывают некоторый страх или, по крайней мере, неуверенность в своих действиях и знаниях на начальном этапе использования компьютерной техники как средства обучения. Из практики известно, что ими затрачивается масса времени и сил на, казалось бы, простые операции и совершаются самые невероятные ошибки и в итоге программой невозможно пользоваться.

Вместе с тем, надо указать реальный факт, что большинство студентов свободно владеют технологией работы на персональном компьютере. Это говорит в пользу перспективы развития и внедрения ИТ обучения в широком масштабе. В продуцировании применяемых однопользовательских компьютерных систем в образовательном процессе можно выделить несколько направлений.

Во-первых, системы, появившиеся вместе с первыми персональными компьютерами и предназначенные как для тренинга умений и навыков по самим ИТ обучения, начиная от основ информатики и заканчивая способами и средствами программирования, так и для изучения тонкостей компьютерного аппаратного обеспечения. С дидактической точки зрения в подавляющем большинстве случаев такие системы несовершенны, так как их создавали и в настоящее время разрабатывают очень многие желающие, не имеющие никакого отношения к педагогической деятельности.

Во-вторых, постепенно нарастает количество обучающих систем для общеобразовательных дисциплин в учебных заведениях профессионального образования, общенаучных и специализированных дисциплин в системе высшего образования. В разработке таких систем, как правило, принимают участие различные специалисты, т.е. кроме программистов задействованы методисты, преподаватели и тьюторы системы дистанционного обучения. Однако во многих случаях организационная и методическая сторона дела оставляет желать лучшего.

Из вышесказанного следует, что в однопользовательских компьютерных системах исключено реальное диалоговое наполнение. Поэтому при разработке программ, предназначенных с использованием КТ обучения, необходимо с особой тщательностью разрабатывать как общую структуру условного диалога, так и, в особенности, формулировки, дополнения и уточнения заданий, вопросов и других подобных элементов. Функционально развитые, удобные программы с интуитивно-понятным интерфейсом позволяют улучшить диалог обучающей программы с пользователем, расширить сферы применения программы.

Особое значение имеет адекватность реакции компьютера на логичное (ожидаемое) действие обучаемого, а также универсальность в плане интерпретации или выдачи соответствующего сообщения в случае некорректной постановки вопроса студентам. Иногда можно услышать опасения, что кто-нибудь захочет поэкспериментировать с целью постановки такой системы в тупик, но ведь то же самое может произойти, а иногда и происходит и при живом общении студентов с преподавателем. Опытный преподаватель имеет в своем арсенале ряд приемов и методов выхода из таких ситуаций и воздействия на студента.

Учитывая положительные моменты использования компьютерной техники в учебном процессе, можно в целом заметить, что в современных информационных условиях общества ИТ обучения играют основополагающую роль в реализации потребности современного человека к своему совершенствованию как в профессиональном, так и общекультурном отношении.

Известно, что развитие ИТ обучения в системе образовательного пространства России является делом государственной важности. Один из первостепенных факторов, определяющих успех – создание и развитие единого информационного образовательного пространства. Важно понимать, что от уровня информационно-технологического развития и его темпов зависят состояние экономики, качество жизни людей, национальная безопасность, роль и место России в мировом сообществе.

Развитие общества требует подготовки творческой личности, ориентированной на продуктивную деятельность. Современный человек должен обладать конкурентоспособностью, высокой профессиональной мобильностью, развитой способностью к созиданию и самосозиданию.

Российское образование должно обеспечить целостное развитие личности обучающегося в соответствии с природой его творческих способностей, подготовить конкурентоспособного выпускника учебного заведения, готового к полноценному функционированию в профессиональной и социальной сферах на основе новых информационных образовательных технологий. Кроме того, при ускоряющемся потоке новейших промышленных и технологических достижений появляется необходимость в постоянном пополнении профессиональных знаний и навыков.

Накопленные научные и практические результаты использования ИТ в обучении требуют обобщения, структурирования и детализации для перевода отдельных методик и подходов в технологии обучения. Появление новых средств, вносящих качественные изменения во взаимоотношения «обучаемый – преподаватель», существенно меняют ролевые установки, условия и содержание процесса обучения в целом. Выявление значимых закономерностей этого процесса должно, помимо вклада в практику обучения, повлиять как на педагогические науки в целом, так и на подготовку будущих преподавателей.

Рассматривая методические аспекты использования ИТ в обучении, будем руководствоваться тем, что внедрение ИТ в обучение целесообразно, если изначально стоит задача повышения эффективности обучения хотя бы по одному из следующих показателей: интенсификация обучения; повышение качества обучения; снижение трудозатрат преподавателя; снижение стоимости обучения; формирование принципиально новых знаний, умений и навыков, компетентностей и компетенций.

Целесообразно четко разграничить два реально существующих уровня использования ИТ в учебном процессе. Первый уровень ориентирован на «встраивание» ИКТ в традиционный учебный процесс с целью повышения его эффективности. Такое внедрение не влияет кардинально на дидактические и основные методические компоненты обучения и носит вспомогательный характер. Второй уровень предполагает существенную перестройку всего процесса обучения, начиная с целей и кончая содержанием, методами и средствами организации и осуществления учебной деятельности.

Существуют два явно выраженных организационных направления использования ИТ в обучении. Первое направление связано с различными психолого-педагогическими аспектами применения ИТ при самостоятельном обучении, а второе – с организационно-методическими и психолого-педагогическими вопросами использования ИТ в учебном процессе (Л.И. Долинер).

Проведенное исследование позволило сделать вывод, что проблема использования ИТ в учебном процессе комплексная и включает следующие аспекты: технологический, связанный с организационными особенностями функционирования учебного процесса в условиях ИТ; технический, определяемый перечнем требований к средствам ИТ (компьютерам, периферийным устройствам, каналам связи, набору программных средств и информационных баз данных); дидактический, предполагающий модернизацию содержания образования, мето-

дов, приемов и средств обучения; методический, определяющий методические и технологические подходы в условиях использования ИТ.

Результаты педагогического анализа позволяют утверждать, что научно-методическое и ресурсное обеспечение ИТ обучения в профессиональном образовании носят, по преимуществу, недостаточно разработанный характер. Поэтому внедрение и реализация ИТ в учебных заведениях профессионального образования осуществляются в отсутствие единых методологических подходов, что не позволяет обеспечить единство и целостность развития организационных, содержательных и технологических аспектов эффективного использования ИТ.

Современная педагогическая система претендует на развитие способности специалиста в плане действия в новых обстоятельствах, не встречающихся в его предыдущем опыте, когда эксплуатировались простые устройства и механизмы, не требующие основательного изучения технических дисциплин. Поэтому следует сделать акцент на важность подготовки студентов в условиях применения ИТ в будущей профессиональной деятельности.

Уместно задать такой вопрос: какими способами обучения владеет взрослый человек? Естественно, теми способами, которым его обучали. Традиционно сложившиеся в России школьно-вузовские способы обучения проявляются в форме индивидуального заучивания, и осваивают их на протяжении многих лет. Если за эти годы человек освоил лишь ограниченное число способов решения задач, то у него сформированной остается школьная установка: человек уверен, что любая задача имеет только одно правильное решение, и все необходимое для ее решения уже представлено в условии. Такая ситуация довольно часто встречается при решении сложных задач в профессиональной деятельности специалиста.

В то время, как ИТ обучения ориентированы на иные методики. В этом случае требуются: во-первых, способности к групповому взаимодействию и, во-вторых, способности к рефлексии, т.е. осознанию учебного материала (реальной или игровой ситуации), способа обучения, а также самого себя как субъекта.

Из педагогической практики следует, что операциональные установки изменяются в ходе обучения под влиянием речевых воздействий, инструкций, разъяснений, компьютерных демонстраций и показа видеозаписей по той или иной проблеме. Следовательно, студентов можно обучить новым способам, но при условии, что сам преподаватель владеет соответствующими педагогическими технологиями. Из педагогической практики следует, что в процессе обучения с применением ИТ вмешиваются установки более высокого уровня – целевые. Они подвержены влияниям со стороны, которые можно классифицировать как внешние факторы. Однако обучение студентов постановке цели, или целеполаганию, потребует от преподавателя виртуозного владения не только педагогическими, но и методологическими приемами и способами, а также ИТ обучения.

В современных условиях организации учебной деятельности в учебных заведениях профессионального образования традиционные педагогические технологии обучения будут еще долго востребованы, а ИТ обучения выступают перспективными направлениями повышения эффективности учебного процесса с использованием компьютерной техники.

---

## ПРОЦЕСС СОЗДАНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО СПРАВОЧНИКА

А.В. Веряшкина

В настоящее время возрастает доля самостоятельной работы студентов, от результативности которой зависит компетентность выпускников. Одним из наиболее крупных, сложных и продолжительных по времени видов самостоятельной работы является выполнение студентами выпускной квалификационной работы. Для оказания студентам помощи в самоуправлении нами был разработан межпредметный электронный справочник. Основной целью и функцией справочника является управление самостоятельной и исследовательской деятельностью студентов, содействие формированию умений правильно и рационально организовывать свое рабочее время при написании выпускной квалификационной работы.

В диалоговом окне находится содержание электронного справочника. Структура справочника позволяет от любого элемента перейти к другому через общее меню. При нажатии курсором мышки на нужный раздел открывается документ нужного содержания. Для того чтобы вновь вернуться в общее меню, нужно закрыть его.

Работа студентов пятикурсников с электронным пособием осуществляется на следующих этапах:

I этап – вводный. На первом этапе, когда студентов знакомят с планом работы на год, им также проводят консультацию о том, как нужно работать со справочником, знакомят с его содержанием.

II этап – подготовка студентов к преддипломной практике. Студентам выдается задание на практику, предоставляется форма отчетности по практике, уточняются сроки сдачи различных видов заданий, которые будут выполняться во время практики, подробно объясняется, как выполнить определенный вид заданий. Во время межличностной консультации студентам даются рекомендации, как можно использовать управленческий и информационный потенциал электронного справочника.

III этап – консультация по оформлению пояснительной записки.

Одновременно студенты могут использовать в работе информацию, содержащуюся в справочнике: требования к оформлению, документирован-



ное обеспечение процесса написания дипломной работы; содержание работы на разных этапах.

В состав справочника входят график выполнения заданий для самостоятельной работы, рекомендации и образцы выполнения и оформления конкретных заданий, преддипломная практика.

Как известно, эффективность улучшения у студентов умений самостоятельной работы определяется содержанием дидактического материала, самой организацией самостоятельной работы, условиями труда, коллектива, а также личностью преподавателя.

Мы представляем электронный справочник, который состоит из методических рекомендаций по выполнению дипломной работы; по прохождению преддипломной практики; памятку по написанию дипломной работы и т. д.

Следовательно, данный электронный справочник в системе обучения должен обеспечить возможность студенту самому: определять и устанавливать рациональный порядок выполнения плановых заданий; определять и планировать последовательность своих действий; следить за их ходом и результатом, вносить поправки и уточнения в эти действия; осуществлять самоуправление исследовательской и учебной деятельностью.

При организации самостоятельной работы надо в первую очередь учитывать наличие у студентов соответствующих навыков, времени, необходимого для ее выполнения, обеспеченность учебно-методической литературой (2, 3).

Состав справочника определяет цель – формирование у студентов готовности к исследовательской деятельности. Поскольку она включает в себя способности: ставить цель, планировать, работать рационально, предсказывать результат, умение работать с источниками информации и т. д., то и соответствующие рекомендации и задания должны быть в справочнике. Поэтому в состав справочника входят: график работы студентов на год; советы по гигиене умственного труда; рекомендации по рациональному распределению времени и сил на выполнение заданий для самостоятельной работы; рекомендации и образцы выполнения и оформления конкретных заданий; рекомендуемая литература по осуществлению самостоятельной работы; рекомендуемая литература и другие источники информации по выполнению конкретных заданий для самостоятельной работы; предметный и межпредметный справочный материал.

Структура справочника такова, что студенты могут в ходе работы переходить от одного элемента к другому. Структура справочника позволяет от любого элемента перейти к другому через общее меню. В диалоговом окне находится содержание электронного межпредметного справочника. При нажатии курсором мышки на нужный раздел справочника открывается документ нужного содержания. Чтобы вновь вернуться в общее меню нужно закрыть этот документ.

Таким образом, межпредметный справочник обеспечивает студентам возможность: изучать, повторять учебный материал; получать консультации

в удобное для него время; проверять уровень своих знаний; работать над материалом в индивидуальном темпе.

Справочник является полезным средством при написании дипломной работы и проведении исследования (3).

В справочнике приведены следующие разделы.

1. Общий график работы студентов 5 курса.
2. Анкеты для 5 курса.
3. Общие рекомендации по организации самостоятельной работы студентов.
4. График выполнения дипломной работы.
5. Памятка по написанию дипломной работы.
6. Концепция диплома.
7. Структура дипломной работы.
8. Оформление дипломной работы: стандарты оформления; оформление титульного листа; оформление ключевых слов и реферата; оформление содержания; оформление библиографии.
9. Индивидуальное задание для дипломника.
10. Памятка по проектированию и проведению констатирующего эксперимента.
11. Методические разработки уроков: план составления методической разработки урока; план составления внеклассного мероприятия; пример методической разработки урока; пример разработки внеклассного мероприятия.
12. Технологический проект: оформление технологического проекта; пример проекта.
13. Предзащита и защита.
14. Перечень документов: отзыв; рецензия; пример отзыва; пример рецензии.
15. Критерии оценивания дипломной работы.
16. Общие правила верстки текста.
17. Преддипломная практика.
18. Характеристика кабинета.
19. Психолого-педагогическая характеристика классного коллектива.
20. Письма: гарантийное письмо; гарантийное письмо на практику; письмо о направлении.

В справочнике изложены как требования к оформлению дипломной работы, так и образцы ее выполнения.

Таким образом, справочник обеспечивает студентам возможность: получать консультации в удобное для него время; работать над учебным материалом в индивидуальном темпе.

Исходными данными для планирования индивидуальной работы студентов служит график самостоятельной работы обучающихся по данному виду деятельности.

Разработанный нами электронный справочник обладает развитой гипертекстовой структурой, а также логической структурой изложения (последовательность, взаимозависимость частей); удобной для пользователя системой управления структурой (студент может выбирать индивидуальную траекторию обучения, форму представления и последовательность изложения материала, исходя из своей). Справочник обычно доступен обучаемому несколькими способами (например, можно выйти в справочник по Интернет-сети; его носителем может быть CD или бумажный носитель).

В справочнике содержатся и методические рекомендации по выполнению дипломной работы. Цель методических указаний – дать представление об этапах подготовки и защиты выпускной квалификационной работы, о требованиях, предъявляемых к структуре и содержанию.

Преимуществом электронного учебного пособия является возможность использования значительного количества иллюстраций, схем, графиков и т.п. Это позволяет активизировать мышление студента, порождать сложные процессы обработки, отбора и закрепления знаний (1).

Разработанный справочник был апробирован на студентах пятого курса и представлен слушателям федеральных курсов. С учетом их замечаний и предложений содержание и оформление справочника было изменено.

Справочник не является жестким, по мере необходимости его содержание может изменяться и дополняться. Он может пополняться новыми элементами, в зависимости от возможных изменений, при появлении новых рекомендаций, новой литературы и прочего. Вторая сторона генетического аспекта – это то, что разработка данного справочника будет продолжена для студентов 1, 2, 3 и 4 курсов. В результате будет создана динамическая электронная система для оказания информационной, консультационной, методической помощи студентам в зависимости от этапа образования и выполнения видов заданий.

Литература:

1. *Обучение для будущего* (при поддержке Microsoft) [Текст]: учеб. пособие. – 4-е изд., испр. – М.: Русская редакция, 2004. – 368 с.

2. *Дударева, В.И.* Использование глобальной сети – эффективное средство решения некоторых психологических аспектов самостоятельной работы студентов [Текст] / В.И. Дударева, А.В. Палюнов // Учебное пособие в условиях реструктуризации учебного процесса. Цели и методические особенности: науч.-практ. конф. (26-27 апр.). – Челябинск: ЮУрГУ, 2000. – С.15-18.

3. *Плагов, И.М.* Пути совершенствования самостоятельной работы студентов в вузе [Текст] / И.М. Плагов, Т.И. Парубочая. – Челябинск: ЧГТУ, 1991. – 189 с.

## ОРГАНИЗАЦИЯ РАЗРАБОТКИ ПРОГРАММНЫХ СРЕДСТВ УЧЕБНОГО НАЗНАЧЕНИЯ В ВУЗЕ

В.В. Вьюхин, С.В. Ченушкина

Чтобы обеспечить высокое качество, процесс обучения должен отвечать требованиям индивидуализации, дифференциации, гуманизации, личностно-ориентированного подхода, развивающего обучения и т. д. Реализация поставленных требований весьма затруднительна в условиях недостатка квалифицированных преподавательских кадров.

Решить указанное противоречие представляется возможным, если при реализации учебного процесса активно использовать программные средства учебного назначения (ПСУН).

В зависимости от поставленных целей и задач из множества разновидностей ПСУН можно выделить различные подмножества (классы программных средств), такие как педагогические программные средства, программно-методические комплексы, электронные пособия, тренажеры, контролирующие программы.

На применении ПСУН базируется и использование адаптивных методических систем (АМС), компонентами которых являются комплексы дидактических средств на различных носителях, включающие в себя интегрированные учебники и собственно программные средства (3, с.234). Эти компоненты должны обладать возможностью эффективно управлять учебной деятельностью с учетом уровня подготовки обучающихся и достигнутых ими успехов.

При высоком уровне обеспеченности учебного процесса такими средствами реализуется имитация ситуации, соответствующая идеальной модели обучения, для которой характерно, что на одного обучающегося приходится один преподаватель, правда, в виде компьютера.

Легко понять интерес, который проявляется учебными заведениями к использованию и разработке ПСУН. Однако на пути создания таких программных средств много проблем, связанных с отсутствием единых требований к их разработке, с бурным развитием информационных технологий, с необходимостью тестирования и отладки разработанных ПСУН (2, с.61).

Одним из направлений деятельности института информатики Российского государственного профессионально-педагогического университета (РГППУ) является организация разработки ПСУН и формирование концепции обучения на основе их применения.

Разработка программных средств учебного назначения – серьезное и трудоемкое дело. Оно может быть успешно реализовано только в том случае, если на их создание будут нацелены относительно крупные подразделения, у которых достаточно сил и средств для проектирования и создания са-

мих компонентов, а также для их обязательного последующего тестирования и, если потребуется, доработки.

По нашему мнению наиболее подходящей типовой структурной единицей ВУЗа для разработки программно-методических компонентов является выпускающая кафедра.

Можно привести ряд веских доводов в пользу этого утверждения:

- кафедра определяет дидактические цели и организует процесс обучения, обеспечивающий достижение этих целей по всем дисциплинам;

- кафедра обеспечивает систематический контроль процесса обучения (т.е. постоянную обратную связь);

- кафедра располагает достаточно большими трудовыми ресурсами.

В первую очередь это штат преподавателей, а также силы и потенциал студентов; руководство работой студентов при выполнении курсовых и дипломных работ, а также при проведении научно-исследовательской работы студентами (НИРС) входит в должностные обязанности профессорско-преподавательского состава кафедры;

- кафедра в первую очередь заинтересована в разработке программно-методических средств для своих дисциплин. Во-первых, участники этой работы, как правило, приобретают самый высокий уровень квалификации. Это в равной мере относится как к преподавателям, так и к студентам, участвующим в работе. Во-вторых, обеспечение индивидуализации обучения невозможно без использования таких средств обучения;

- кафедра способна организовать первичную научно-педагогическую экспертизу полученных результатов на любом уровне готовности компонентов и при необходимости может оперативно перераспределять исполнителей;

- кафедра имеет возможность организовать немедленную апробацию и доработку любого разработанного компонента ПСУН;

- кафедра несет ответственность за соответствие подготовки студентов нормативам государственных образовательных стандартов (ГОС). Но именно выпускающая кафедра может и должна определять номенклатуру задач и такое распределение студентов-исполнителей по ним, которое бы обеспечивало одновременно высокое качество разработки компонентов ПСУН и соответствующий уровень подготовки каждого отдельного студента.

Другими словами, кафедра определяет направление научных исследований и, соответственно, тематику курсовых и дипломных работ, а также распределение студентов по темам.

Кафедра сетевых информационных систем и компьютерных технологий обучения (СИС) института информатики РГППУ готовит специалистов по специальности «Профессиональное обучение (информатика, вычислительная техника и компьютерные технологии)» специализации «Компьютерные технологии» (КТ). Преподавание с применением программно-методических компонентов ведется не менее чем по трети преподаваемых дисциплин, среди них «Методика профессионального обучения», «Методы и

средства дистанционного обучения», «Компьютерные коммуникации и сети», «Web-дизайн», «Педагогические программные средства». Эти дисциплины напрямую связаны с подготовкой выпускников к деятельности, которая ориентирована на использование программных средств учебных назначений. В связи с этим одним из основных направлений научной деятельности сотрудников кафедры СИС в той или иной форме является разработка программно-методических средств.

Кафедра считает целесообразным привлечение к этой работе студентов на всех этапах обучения в рамках выполнения курсовых и дипломных работ. Это представляется вполне возможным, поскольку студенты специализации имеют достаточно четкое представление о структуре АМС, ее компонентах и требованиях к ним, знакомы с особенностями их применения в условиях дистанционных технологий (и во внеаудиторной работе). При этом кафедра должна принять на себя планирование тематики и руководство ведением всех разработок, выполняемых студентами, а также организационные функции.

Программно-методические разработки студентов, которые планируются к использованию в качестве ПСУН или компонентов АМС, должны быть оформлены надлежащим образом. Целесообразно на разных этапах жизненного цикла этих разработок предусмотреть типовые формы представления результатов. В частности, когда дополняются или создаются учебно-методические комплексы по дисциплинам (УМКД), педагогические программные средства (ППС), программно-методические комплексы (ПМК)<sup>1</sup>.

Разработка УМКД дисциплины – это, скорее всего, прерогатива преподавателей. Обязательными элементами УМКД должны быть (5, с.100) рабочая программа дисциплины, конспект лекций, задания и методические указания по выполнению лабораторных, практических, контрольных и курсовых работ (если они указаны в программе), а также некоторые дополнительные материалы (списки вопросов, тестовые задания, презентации и т.п.). Состав и состояние УМКД может служить основанием для инициализации разработки курсовых и выпускных квалификационных работ (ВКР), направленных на создание ПМК, ППС или компонентов АМС.

УМКД должен содержать все необходимые материалы для ведения учебного процесса с учетом всех форм и технологий обучения, соответствовать требованиям учебного плана и государственного образовательного стандарта и иметь достаточную глубину проработки методических разработок по всем направлениям деятельности.

---

<sup>1</sup> ПМК представляет собой (4, с.146) совокупность программ учебного назначения, индивидуальных материалов для учащихся и методических указаний для преподавателя, обеспечивающих систематическое использование элементов компьютерных технологий при освоении всей учебной дисциплины или больших ее блоков.

Педагогические программные средства должны обеспечивать достижение конкретных целей обучения (знаний, умений, навыков, компетенций) и могут быть посвящены самым различным задачам (демонстрационным, обучающим, контролирующим, моделирующим, справочным и т.д.). При разработке ППС надо четко определить цель работы, а также характер управляющего воздействия ППС на учащегося, на основе которого определяется и метод обучения.

ПМК включает в себя комплекс индивидуальных материалов для учащегося и является более динамичным, легко модифицируемым и адаптируемым к конкретным условиям обучения. ПМК должен обеспечивать систематическое использование компьютеров на занятиях по данной дисциплине и содержать программы и материалы различного дидактического назначения (моделирующие, тренажеры, контролирующие и др.).

Требования к ПМК: ориентация на определенную тему или дисциплину (точный педагогический адрес); наличие теоретического блока для получения знаний, необходимых для изучения темы / дисциплины; наличие практического блока (лабораторный практикум, набор заданий и т.д.) для формирования умений по теме / дисциплине; наличие контролирующего блока (для проверки сформированности знаний и умений); наличие методических указаний для преподавателей и студентов; наличие индивидуальных материалов для обучаемых, предназначенных для закрепления полученных знаний, выполнения индивидуальных заданий, систематического контроля хода обучения и предоставления справочных материалов; эргономический интерфейс; возможность фиксации достигнутого уровня обученности; разнообразие (содержание программ и материалов различного дидактического назначения (4, с. 146)); полнота по дидактическому назначению (поддержка различных элементов процесса обучения) и по объему (обеспечение систематического использования компьютера на весь период обучения данной дисциплине).

Каждый компонент должен «в пределах своей компетенции» обеспечивать управление учебной деятельностью. В этом случае оказывается возможной реализация адаптации программно-методического продукта к уровню подготовленности обучаемых, а также автоматическое управление учебным процессом без преподавателя.

Выпускники кафедры СИС достаточно хорошо подготовлены к выполнению работ по созданию ПСУН (в том числе компонентов АМС), однако практическая реализация таких работ требует решения ряда организационных проблем.

Первая из проблем заключается в сменяемости исполнителей как из числа профессорско-преподавательского состава, так и из числа студентов.

Вторая - серьезные проекты требуют серьезного подхода и больших трудовых и интеллектуальных ресурсов. Необходимость проведения серьезной аналитической работы с целью выявления программно-методических средств, подлежащих разработке в первую очередь, и определения тем кур-

совых и дипломных работ. Другой целью анализа является контроль комплексности подготовки студентов, участвующих в разработках (не должно быть однобокой специализации обучающихся). При составлении плана выполнения разработок распределение сил исполнителей необходимо производить пропорционально степени важности заданий, а не пропорционально количеству заданий.

Наконец, для организации плановой разработки программно-методических компонентов стратегически целесообразно централизованное планирование тематики курсовых и дипломных работ, нацеленное на создание и дальнейшее совершенствование программно-методических продуктов, пригодных для использования в различных образовательных технологиях.

Это планирование должно быть междисциплинарным, а еще лучше – межкафедральным, поскольку отдельные дисциплины, имеющие отношение к проекту разработки компонента, могут оказаться вне списка дисциплин выпускающей кафедры.

Определяя тематику курсовых и дипломных работ, ориентированную на разработку программно-методических компонентов, следует принять все меры к тому, чтобы подготовить выпускников, имеющих знания не только по узкой тематике, соответствующей направлению их участия в разработке программных продуктов (ППС, ПМК, АМС), но и имеющих соответствующие компетенции по всем другим возможным направлениям учебной деятельности. При должном отношении к работе руководителей и студентов программные продукты, создаваемые студентами, имеют достаточно высокий уровень проработки.

Сформулировав достаточно строгие требования к содержанию и оформлению курсовых и дипломных работ, можно добиться такого положения дел, что большинство этих материалов станет основой для создания будущих программно-методических компонентов.

В зависимости от назначения продукта и этапа разработки требования к продукту должны становиться все более жесткими. Любой программный продукт, создаваемый на кафедре, должен проходить обязательную предварительную аттестацию (сертификацию) на предмет возможности его использования в учебном процессе и соответствовать следующим общим требованиям: научность и достоверность содержания; доступность изложения для обучающихся; адаптивность (приспосабливаемость к индивидуальным требованиям обучающихся); устойчивость к ошибкам и несанкционированным действиям обучающихся; приемлемое время реакции на действия обучающихся; возможность работы с различными распространенными операционными системами; высокая методическая проработка использования программного продукта.

Сфера интересов преподавателей и студентов кафедры весьма велика. Разработки ведутся по самым различным направлениям. Так, например, студентами разработаны и защищены программно-методические материалы следующего содержания:



- Методическое обеспечение технологии концентрированного обучения дисциплине «Информатика»;
- Программно-методическое обеспечение дисциплины «Системный анализ»;
- Электронный учебник «MS Word 2003»;
- Интегрированная сетевая система обучения;
- Лабораторный практикум на тему «Финансовые отчеты и их анализ в MS Excel»;
- Программно-методическое обеспечение темы «Искусство делового письма, рекламы и PR-текстов»;
- Электронная энциклопедия «История ПК»;
- Компьютерный тренажер «Настройка VPN соединения» и др.

Несмотря на разнообразие тем, все они соответствуют одному стратегическому направлению: применение ПСУН в различных образовательных технологиях и разработка компонентов для них.

Следует еще раз отметить, что разработка серьезных программных средств, приемлемых для массового обучения студентов (и других категорий обучаемых), предполагает ряд итераций при их создании и серьезное тестирование предлагаемых программно-методических компонентов, имеющее надежную обратную связь, на основе которой можно оценить эффективность процесса обучения.

Организация тестирования и обеспечение обратной связи существенно упрощается, если выпускающая кафедра, помимо прочего, ведет учебную работу с использованием дистанционных образовательных технологий (ДОТ). ДОТ естественным образом хорошо подходят для сбора данных о результативности тех или иных систем и средств обучения, т.е. для проведения эксперимента и анализа их эффективности.

Резюмируя изложенное, определим стратегию деятельности кафедры по разработке и внедрению в учебный процесс АМС:

1. Организовать подразделение стратегического планирования разработки тематики курсовых и дипломных работ студентами кафедры и контроля выполнения заданий.
2. Разработать требования к материалам, планируемыми к использованию в качестве ППС, ПМК или компонентов АМС.
3. Проверить УМК по всем дисциплинам кафедры.
4. Определить список проблемных тем для дисциплин (разделов, занятий), обеспеченных методическими материалами (и преподавателями) в наименьшей степени.
5. Запланировать разработки по таким темам в рамках курсовых и дипломных работ.

6. Рекомендовать преподавателям, ведущим курсовое и дипломное проектирование, особое внимание уделять разработке проблемных тем, определенных планом кафедры.

7. Работы, предполагаемые к внедрению, сертифицировать на уровне кафедры и / или методической комиссии института (факультета) на предмет возможности использования в учебном процессе.

8. Работы, не получившие внутреннего сертификата, включать в банк заданий для повторной разработки в рамках НИРС, курсовых работ и ВКР.

В условиях, когда разработка указанных компонентов, их практическое использование в учебном процессе, сбор и оценка результатов обучения, а также коррекция создаваемых компонентов сосредоточены в одних руках, можно рассчитывать на относительно короткий цикл создания надежных компонентов, а, следовательно, и систем целиком, пригодных для практического применения в учебном процессе. Используя указанную технологию, разработку программно-методических компонентов можно поставить на поток.

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект 06-06-00475а).

Литература:

1. *Вьюхин, В.В.* Технология разработки адаптивных методических систем в ВУЗе [Текст] / В.В. Вьюхин // Образование и наука. Известия УРО РАО. – № 2(50). – апрель, 2008. – С.74-81.

2. *Вьюхин, В.В.* Разработка адаптивных методических систем в условиях дистанционного образования [Текст] / В.В. Вьюхин, И.А. Сулова // Новые информационные технологии в образовании: Материалы междунар. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 26-28 февраля 2008 г. – Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2008. – Ч.1. – 286 с.

3. *Долинер, Л.И.* Информационные и коммуникационные технологии в обучении: психолого-педагогические и методические аспекты [Текст] / Л.И. Долинер. – Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2003. – 344 с.

4. *Стариченко, Б.Е.* Компьютерные технологии в вопросах оптимизации образовательных систем [Текст] / Б.Е. Стариченко. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 1998. – 208 с.

5. *Сборник основных нормативных документов по организации учебного процесса* [Текст]. – Екатеринбург: Урал. гос. проф.-пед. ун-т, 2000. – 140 с.

## ИНФОРМАЦИОННО КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЗНАНИЙ

А.В. Жанко

В условиях современной тенденции к информатизации и глобализации информационного общества, вхождения России в мировое образовательное пространство основными приоритетами развития системы образования выступают: модернизация и повышение качества образования. Основой эффективной реализации данных направлений является, прежде всего, совершенствование современной педагогической системы, адекватной потребностям общества и функционирующей на базе современных телекоммуникационных технологий и высокоавтоматизированной информационной среды.

Постоянное совершенствование педагогической системы на современном этапе рассматривается как целенаправленно организованный процесс обеспечения сферы образования методологией, технологией и практикой создания и оптимального использования научно-педагогических, учебно-методических разработок, ориентированных на дидактические возможности средств информационно-коммуникационных технологий.

К настоящему времени сложились определенные факторы, которые требуют дальнейшего развития, а частично и пересмотра ряда положений, сложившихся на сегодня. Среди этих факторов наиболее значимыми являются следующие: за годы реформирования образования рассеялся ряд иллюзий и появился новый опыт как положительный, так и отрицательный; за последние годы система образования значительно продвинулась в сторону интеграции в мировое образовательное пространство; определились в значительной степени, по крайней мере на ближайшее десятилетие, направления развития важнейших составляющих информационно-коммуникационных технологий; накоплен и подвергся осмыслению значительный и ценный опыт использования информационно-коммуникационных технологий в образовании, как в высшем, так и в среднем специальном, профессиональном.

Информационно-коммуникационные технологии обучения – совокупность современной компьютерной техники, средств телекоммуникационной связи, инструментальных программных средств, обеспечивающих интерактивное программно-методическое сопровождение современных технологий обучения.

Основными задачами информационных технологий обучения являются разработка интерактивных сред управления процессом познавательной деятельности, доступа к современным информационно-образовательным ресурсам (мультимедиа учебникам, различным базам данных, обучающим сайтам и другим источникам).

Информационные технологии, наиболее часто применяемые в учебном процессе, можно разделить на две группы: 1) сетевые технологии, ис-

пользующие локальные сети и глобальную сеть Internet (электронные варианты методических рекомендаций, пособий, серверы дистанционного обучения, обеспечивающие интерактивную связь с учащимися через Internet, в том числе в режиме реального времени) и 2) технологии, ориентированные на локальные компьютеры (обучающие программы, компьютерные модели реальных процессов, демонстрационные программы, электронные задачки, контролируемые программы, дидактические материалы).

Проблемы взаимодействия пользователей через компьютерные телекоммуникации, в компьютерных сетях и Интернет, как глобальной компьютерной сети, т. е. освоения ее информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в качестве образовательных, стали предметом педагогических исследований вскоре после зарождения Интернет. По-видимому, не столько с начала ее создания как военной научно-исследовательской сети (ARPANET, 1969 г.), сколько с началом развития первой научно-образовательной компьютерной сети, объединившей пять университетских суперкомпьютерных центра (сеть Национального Научного Фонда США, National Science Foundation, NSFNet), т. е. с конца 80-х годов.

А в России, по некоторым данным, – со времени начала формирования российского сегмента сети, которое, по мнению Л. Пресса, началось 22 августа 1990 г., после соединения отечественных и зарубежных глобальных сетей (а именно, EUnet) и начала обмена электронной почтой с границей (Войскунский и др., 2000, с.168).

Характерной особенностью обсуждений проблем ИКТ в современной педагогической науке является их многоаспектность, что, в первую очередь, обусловлено многогранностью программно-технических решений, дидактических характеристик этих технологий, поэтому не удивительно наличие широкого спектра точек зрения на проблему их использования в образовании. ИКТ сегодня представляют собой общий объект исследований для специалистов многих наук: технических (в первую очередь, информатики или computer science, теории связи), социально-гуманитарных наук (педагогике, психологии, лингвистики, социологии, философии и пр.) и междисциплинарных направлений (педагогической и социальной информатики, культурологии, семиотики, герменевтики, библиотековедения, этнографии, политологии и пр.), которые выделяют свой предмет исследования в ИКТ.

Использование мультимедийных образовательных материалов, новых информационных и телекоммуникационных технологий в учебном процессе позволяет: представить обучающие материалы не только в печатном виде, но и в графическом, звуковом, анимированном виде, что дает многим учащимся реальную возможность усвоить предмет на более высоком уровне; автоматизировать систему контроля, оценки и коррекции знаний студентов; автоматизировать процесс усвоения, закрепления и применения учебного материала с учетом интерактивности многих электронных учебных пособий; осуществить дифференциацию и индивидуализацию обучения; существенно

повысить интерес к предметам, что также определяет качество обучения; получить доступ и оперировать большим объемом информации; формировать информационную культуру, в том числе обучать студентов, находить и использовать различные виды информации, что является одним из важнейших умений в современном мире; организовать внеучебную работу; предоставить возможности дистанционного обучения тем, кому это необходимо.

ИКТ оказывают активное влияние на процесс обучения и воспитания обучаемого, так как изменяют схему передачи знаний и методы обучения. Вместе с тем внедрение ИКТ в систему образования не только воздействует на образовательные технологии, но и вводит в процесс образования новые. Они связаны с применением компьютеров и телекоммуникаций, специального оборудования, программных и аппаратных средств, систем обработки информации. Они связаны также с созданием новых средств обучения и хранения знаний, к которым относятся электронные учебники и мультимедиа; электронные библиотеки и архивы, глобальные и локальные образовательные сети; информационно-поисковые и информационно-справочные системы и т.п. Модели ИКТ в настоящее время разрабатываются, а часть из них успешно применяется при исследовании систем образования.

Сегодня принципиальные задачи обучения в можно сформулировать следующим образом: формирование личности, способной жить и трудиться в условиях «информационного общества». Самообразование в условиях «информационного общества» предполагает, что каждый индивидуум должен: иметь возможность доступа к базам данных и средствам информационного обслуживания; понимать различные форма и способы представления данных в вербальной, графической и числовых формах; знать о существовании общедоступных источников информации и уметь ими пользоваться; уметь оценивать и обрабатывать имеющиеся у него данные с различных точек зрения; уметь анализировать и обрабатывать статистическую информацию; уметь использовать имеющиеся данные при решении стоящих перед ним задач.

Решить задачу формирования такой личности возможно в процессе совместной интеллектуальной работы участников педагогического процесса (учащихся и педагогов) с использованием современных информационных и коммуникационных технологий, которые помогают развивать память, различные виды мышления, учат принимать правильные решения и т. д.

Но в основном использование информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения и воспитания часто сводится к разработке соответствующего программного обеспечения и частных методик, не затрагивая фундаментальных проблем содержания: методов и организационных форм обучения. Вместе с тем, наличие информационной образовательной среды, формирующейся на основе средств информационно-коммуникационных технологий, нуждается в разработки новых подходов к организации педагогического процесса и учета психологических факторов, влияющих на процесс формирования знаний.

Имеющийся к настоящему времени практический опыт обучения и теоретические исследования показывают, что для эффективной подготовки и реализации образовательных процессов на всех уровнях образования в современных информационно-образовательных средах необходимо изменение существующей педагогической системы в условиях развития средств информационно-коммуникационных технологий. Основные элементы педагогической системы, включая педагогические задачи и педагогические технологии для их решения, на современном этапе должны рассматриваться в приложении к педагогическому процессу в новой образовательной (информационной, интерактивной, мультимедийной, информационно-образовательной) электронной среде.

В одобренной Правительством Российской Федерации Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года перед системой образования поставлены новые задачи и приоритеты. В этом документе определено, что подготовка подрастающего поколения к жизни в быстро меняющемся информационном обществе – одна из наиболее важных и актуальных проблем современной системы образования. Основными чертами современного образования должны стать его высокое качество, индивидуализация обучения и воспитания, возможность непрерывного повышения квалификации каждым человеком в течение всей его жизни.

Модернизация системы образования открывает новые горизонты и возможности, но в то же время предъявляет повышенные требования к профессиональной компетенции педагога. Задача воспитания учащегося, всесторонне развитого и подготовленного к жизни и взаимодействию в современном информационном обществе, может быть решена только педагогом, владеющим современными педагогическими и информационными технологиями. Поэтому, одним из основных условий реализации стратегических целей модернизации российского образования на практике является решение фундаментальной задачи подготовки и переподготовки учителей.

Использование информационно-коммуникационных технологий в педагогической деятельности предъявляют более серьезные требования к качеству труда и уровню квалификации педагогов, как по объему знаний, так и по педагогическому мастерству. При этом педагогическая компетентность педагога не исчерпывается узкопрофессиональными рамками. На первое место сегодня выступают такие содержательные компоненты компетентности педагога, как критичность мышления, способность к анализу, потребность в самосовершенствовании и т. п. Профессиональная компетентность представляет собой интеграцию опыта, теоретических знаний, практических умений и значимых для педагога личностных качеств. Профессиональная деятельность педагога за последние несколько лет претерпела значительные изменения. Многие проблемы современного образования сегодня оказываются напрямую связанными с информационными и коммуникационными технологиями. Однако это вовсе не означает, что наличие в образовательном учреждении современных средств ИКТ автоматически влечет за собой рост

профессионального мастерства педагогов и качества образования. Вовлечение педагогов в процесс информатизации образовательных учреждений идет не такими быстрыми темпами, как растет уровень требований к профессиональной компетентности и квалификации педагогического коллектива.

Проведенные исследования показали, что преподаватели практически согласны с необходимостью информатизации образования и понимают значимость происходящих процессов. Тем не менее, 51 % педагогов считают, что ИКТ нужны только на отдельных этапах учебно-воспитательного процесса, т.е. нужны не везде, не всегда или не всем, и только 49 % уверены, что современные информационно-коммуникационные технологии должны стать неотъемлемой частью программы развития информационного пространства. Анализируя личное отношение педагогов к изучению и применению ИКТ в своей профессиональной деятельности, мы выявили, что: 7 % педагогов в силу разных причин не изучают, не интересуются и не стремятся использовать данные технологии; 34 % – интересуются, изучали и хотели бы использовать их на практике, при чем эта группа педагогов имеет разный уровень сформированности умений и навыков; 59 % – педагогов, которые не изучают и не используют ИКТ, но интересуются компьютерными технологиями. Это достаточно большая группа, которая является потенциальным резервом и на которую в первую очередь необходимо обратить внимание.

После проведенного исследования пришли к следующим выводам: разноуровневая готовность педагогов к использованию ИКТ должна предусматривать разноуровневую систему поддерживающего обучения; процесс обучения педагогов должен иметь непрерывный характер; проблема поддерживающего обучения учителей новым информационным технологиям может быть успешно решена при наличии определенных условий в образовательном учреждении, одним из которых является создание развитой информационно-образовательной среды.

В результате анализа можно сделать вывод о том, что на современном этапе освоения компьютерных сетей и применения информационно-коммуникационных технологий для образовательных и научных целей основная проблема состоит не столько в техническом обеспечении и подключении образовательных и научных учреждений к сети Интернет. Особенности современного этапа внедрения информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс в большей степени связано с теоретическими и методическими аспектами адаптации новых технических средств к учебному процессу, в изменении теории и методики обучения под их воздействием. Несмотря на проблемы, необходимость модернизации образования очевидна, но готова ли российская система образования к преодолению штампов технократического подхода в применении ИКТ? Готова ли современная российская школа снять маску «новых информационных технологий» с обычной современной жизни? Определенные шаги в этом направлении уже сделаны: в структуру нового поколения образовательных стандартов включено понятие ключевых компетентностей.

Однако модернизацию российского образования следует начинать с модернизации подготовки педагогических кадров, т. к. именно учителя будущего (выпускники педагогических вузов), должны помочь школе по возможности плавно перейти на обновленные рельсы.

Литература:

1. *Апатова, Н.В.* Информационные технологии в школьном образовании [Текст] / Н.В. Апатова. – М., 1994.
2. *Бутырин, Г.Н.* Дистанционное образование по оценкам экспертов [Текст] / Г.Н. Бутырин, Н.Н. Ефимов, В.Я. Нечаев // Материалы 4-ой конференции по дистанционному образованию. – М., 2004. – С.114-117.
3. *Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования* [Эл. ресурс]. [http://bd.informika.ru/spe/gos\\_old/010100U.htm](http://bd.informika.ru/spe/gos_old/010100U.htm).
4. *Гузеев, В.В.* Системные основания интегральной образовательной технологии [Текст]: автореф. дис. ... докт. пед. наук / В.В. Гузеев. – М., 1999.
5. *Захарова, И.Г.* Информационные технологии в образовании [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.Г. Захарова. – М., 2003.
6. *Использование современных информационных и коммуникационных технологий в образовательном процессе* [Текст]: учеб.-метод. комплект для системы педагогического образования. – М.: АПК и ПРО, 2004. – С.5-13.
7. *Клоков, Е.В.* Технология проектного обучения [Текст] / Е.В. Клоков, А.В. Денисов // Школа. – 2006. – № 2. – С.29-36.
8. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: доклад А.В. Хуторского на Отделении философии образования и теоретической педагогики РАО 23.04.2000 г. Центр "Эйдос", [www.eidos.ru/news](http://www.eidos.ru/news).
9. *Педагогика: педагогические теории, системы, технологии* [Текст]. – М.: Академия, 1999.
10. *Судаков, А.В.* Формирование информационно-образовательной среды [Текст] / А.В. Судаков // Школа. – 2006. – № 2. – С.49-59.
11. *Чернилевский, Д.В.* Дидактические технологии в высшей школе [Текст]: учеб. пособие для вузов / Д.В. Чернилевский. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 402 с.

Образовательные сайты:

1. <http://www.rusedu.info/>.
  2. <http://www.rusedu.info/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=57>.
  3. <http://school.edu.ru>.
  4. <http://edu.of.ru/profil/>.
  5. [www.newseducation.ru](http://www.newseducation.ru).
  6. <http://www.yspu.yar.ru>.
-



## ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА УЧИТЕЛЯ И УЧЕНИКА НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Н.С. Касаткина

Современное состояние образования характеризуется тенденцией гуманизации обучения. Этот процесс проявляется, прежде всего, в установлении субъектно-субъектных отношений, т. е. ученик рассматривается не как объект для педагогического воздействия, а как субъект со своим внутренним миром, системой ценностей, индивидуальными способностями. Таким образом, общение между учеником и учителем, мы рассматриваем не только как взаимодействие, но и как взаимовлияние друг на друга.

Начиная с 60-х гг. XX века отечественная культура обогатилась идеями диалога, сотрудничества, совместного действия, необходимости понимания чужой точки зрения, уважения личности. Переориентация современной педагогики на человека и его развитие, возрождение гуманистической традиции являются важнейшими задачами, поставленными самой жизнью.

В гуманистической педагогике человек рассматривается как высшая ценность общества и самоцель общественного развития.

Гуманистическая цель образования требует пересмотра его содержания. Оно должно включать не только новейшую научно-техническую информацию, но и гуманитарные личностно-развивающие знания и умения, опыт творческой деятельности, эмоционально ценностное отношение к миру и человеку в нем, а также систему нравственно-этических чувств, определяющих его поведение в многообразных жизненных ситуациях.

Гуманизация требует изменения отношений в системе «учитель – ученик» – установления связей сотрудничества. Подобная переориентация влечет за собой изменение методов и приемов работы учителя. Приоритетными для учителя становятся знания о взаимоотношении учителя и ученика и реализация этих знаний в процессе взаимодействия с учащимися на уроке.

Таким образом, в ситуациях, при которых учитель понимает и принимает внутренний мир своих учеников, естественно ведет себя, и, в соответствии со своими внутренними переживаниями, доброжелательно относится к учащимся, он создает все необходимые условия для гуманистического общения.

Известно, что эффективность учебного процесса во многом определяется умением учителя организовать педагогическое взаимодействие с учеником.

В наши дни процесс обучения иностранному языку понимается не как индивидуальная деятельность учащегося с учебным материалом, а как особым образом организованное общение или особая разновидность общения. Важной функцией такого общения на уроке является установление взаимодействия учеников и учителя друг с другом, в ходе которого реализуется задача присвоения школьником речевого опыта на новом для них языке. Итак, процесс обучения иностранному языку предполагает взаимодейст-

вие обучающихся (учитель и ученики и ученики друг с другом), под которым понимается, прежде всего, их совместная согласованная деятельность.

Урок иностранного языка, будучи сложным актом общения, состоит из более простых актов общения и обладает всеми его чертами. Любой урок включает в себя такие фазы, как установка на выполнение деятельности, ориентировка в ее условиях, исполнение и контроль (самоконтроль). Каждой фазе общения на конкретном этапе урока соответствуют определенные действия учителя и учеников.

Если связи между деятельностью учителя и учеников нарушаются, то нарушается взаимодействие между общающимися, что приводит к нарушениям деятельности учащихся.

Подчас учитель сам является причиной такого рассогласования, т. к. свои действия он не соотносит с задачами каждого компонента урока, с содержанием выполняемой учениками деятельности и формами ее организации.

Успешность обучения иностранным языкам зависит не только от совместного согласования деятельности учителя и учеников. Большую роль играет также взаимодействие их личностей, складывающиеся между ними взаимопонимание. Поэтому даже в случае хорошей профессиональной подготовки учителя, его умения методически, целесообразно планировать свои действия эффект обучения может быть минимальным из-за не складывающихся между ним и учениками отношений.

Лишь в условиях совместной творческой деятельности учителя и учеников, имеющей для каждого из них личностный смысл (т.е. в условиях личного взаимодействия), складывается между ними отношения партнерства, которые проявляются во взаимосвязи и взаимовлиянии обучающего и обучаемых, в согласованности их речевых поступков.

В условиях соактивности основными орудиями учителя становятся просьбы, советы, похвала, одобрение или доброжелательное порицание. Учитель акцентирует внимание учеников на содержательном аспекте деятельности, раскрывая цель и мотив каждого задания (что нужно сделать и для чего). Основной формой учебной деятельности в этом случае является совместная увлеченность коммуникативно-познавательной деятельностью, живое общение учителя с детьми. Ведущим девизом их совместной деятельности является лозунг «Действуем вместе!». Что касается ученика, то благодаря благоприятным межличностным отношениям, он не испытывает страха сделать языковую ошибку, быть непонятым, чувствует себя раскованно и свободно.

Вступая в отношения сотрудничества, учитель ориентируется не на функции ребенка как ученика (в соответствии с которым он должен выучить и ответить домашнее задание), а на его личность и перспективы ее развития. Такое взаимодействие, как правило, выходит за рамки учебного общения и осуществляется в различных видах деятельности, стимулирует практическое использование иностранного языка: в совместном оформле-

нии стендовых газет, в подготовке групповых и межгрупповых мероприятий на изучаемом языке.

Взаимодействие – согласованная деятельность по достижению совместных целей и результатов, по решению участниками значимой для них проблемы или задачи. Один из психологических законов подчеркивает связь развития личности и деятельности. Эта связь лежит в основе понимания педагогической значимости взаимодействия, в которых и через которые раскрывается вся сложная система способностей – предметно-практических и душевных. Взаимодействие является одним из основных способов активизации саморазвития и самоактуализации подростка. Его дополнительный эффект – межиндивидуальное влияние, базирующееся на взаимопонимании и самооценке.

Опыт передовой практики обучения иностранного языка показывает, что эффективность урока иностранного языка обуславливается, прежде всего, способностью учителя создать условия и организовать ситуации, в которых ученики осваивают язык как средство общения. Говоря о педагогическом, учебном сотрудничестве вообще, следует иметь в виду наличие трех основных факторов взаимодействия: учителя и ученика, взаимодействие учеников друг с другом в совместной учебной деятельности и взаимодействие учителей в системе межпредметных связей.

Идеология обучения в сотрудничестве была детально разработана тремя группами американских педагогов: Р.Славиным из университета Джона Хопкинса; Р.Джонсоном и Д.Джонсоном из университета штата Миннесота; группой Э.Аронсона из университета штата Калифорния. Основная идея этой технологии – создать условия для активной совместной учебной деятельности учащихся в разных учебных ситуациях.

Ученики разные: одни быстро «схватывают» все объяснения учителя, легко овладевают лексический материал, коммуникативными умениями; другим требуется не только значительно больше времени на осмысление материала, но и дополнительные примеры, разъяснения. Такие ребята, как правило, стесняются задавать вопросы при всем классе, а подчас просто и не осознают, что конкретно они не понимают, не могут сформулировать правильно вопрос. Если в таких случаях объединить ребят в небольшие группы (по 3 – 4 человека) и дать им одно общее задание, оговорив роль каждого ученика группы в выполнении этого задания, то возникает ситуация, в которой каждый отвечает не только за результат своей работы (что часто оставляет ученика равнодушным), но, что особенно важно, за результат всей группы. Поэтому слабые ученики стараются выяснить у сильных все непонятые ими вопросы, а сильные учащиеся заинтересованы в том, чтобы все члены группы, в первую очередь слабый ученик, досконально разобрались в материале (заодно и сильный школьник имеет возможность проверить собственное понимание вопроса). Таким образом, совместными усилиями ликвидируются пробелы. Такова общая идея обучения в сотрудничестве.

Урок иностранного языка для организации межличностного общения учеников друг с другом имеет преимущество перед другими ведущими предметами.

Практика показывает, что вместе учиться не только легче и интереснее, но и значительно эффективнее. Учиться вместе, а не просто что-то выполнять вместе – вот, что составляет суть данного подхода.

Группы учащихся формируются учителем до урока с учетом психологической совместимости детей. При этом в каждой группе должны быть сильный, средний и слабый ученик, девочки и мальчики. Если группа на нескольких уроках работает слаженно, дружно, нет необходимости менять ее состав. Если работа по каким-то причинам не очень клеится, состав группы можно менять от урока к уроку.

Группе дается одно задание, но при его выполнении предусматривается распределение ролей между членами группы (роли обычно распределяются самими учениками, но в некоторых случаях учитель может дать рекомендации).

Оценивается работа не одного ученика, а всей группы (т. е. оценка ставится одна на всю группу); оцениваются не столько знания, сколько усилия учащихся. Если при работе в группе будут оцениваться реальные результаты каждого, то никто не захочет работать вместе со слабым учеником, да и он скоро закомплексует.

Учитель сам выбирает учащегося группы, который должен отчитываться за задание. В ряде случаев это может быть слабый ученик (это касается главным образом лингвистических, грамматических, лексических знаний). Если слабый ученик в состоянии изложить результаты совместной работы группы, ответить на вопросы других групп, значит, цель достигнута, ибо цель любого задания – не формальное его выполнение, а овладение материалом каждым учеником группы.

В обычном случае на уроках иностранного языка сотрудничество детей проявляется в основном при обучении диалогической речи. И даже в этих ситуациях диалога на уроке можно наблюдать картину, когда, обращаясь к партнеру по диалогу, ученик смотрит на учителя и фактически реплики обращены к нему. Высказывая свое мнение о действиях одноклассника, ученики говорят: «Он сказал ...» и почти никогда «Ты, Саша, сказал ...».

Эти явления имеют психологическое объяснение. К началу обучения иностранному языку дети вступают в возраст, при котором общение со сверстниками становится ведущей деятельностью, определяющей основную направленность личности. Основные интересы детей этого возраста лежат в сфере общения со сверстниками. Поэтому, начиная обучение иностранному языку, следует иметь в виду, что детей надо учить не только средствам и способам иностранного общения, но и культуре общения.

При взаимодействии учителя с учениками, деятельность учителя представляет собой многообразие педагогических воздействий на учеников.

На уроке иностранного языка учитель заинтересовывает учеников, вводит языковой материал, объясняет те или иные языковые явления, демонстрирует речевые образцы, инструктирует, задает вопросы, требует ответов, организует и руководит работой учеников. Эти взаимоотношения учеников и учителя начинаются с первых дней школьного обучения.

подавляющее преимущество фронтальной формы обучения, при которой основным отношением является «учитель – ученик», а совместная работа детей между собой встречается только в виде исключения, становится причиной того, что вместе с положительным опытом дети приобретают и «отрицательный». Некоторые из детей научаются тихо сидеть, но при этом не обращать внимание на действия других учеников, когда учитель не обращается к нему непосредственно, или ученик научается внимательно смотреть на учителя, но при этом молчать, не понимая вопроса. Он не скажет, что не понял вопроса и не попросит его повторить, т. к. он просто усвоил: «Если не можешь ответить, значит, не выучил урок и будет плохая оценка». Такие психологические отрицательные последствия поведения ученика требуют от учителя иностранного языка специфического педагогического мастерства и практических умений организовать и поддержать свое общение с учениками.

Во взаимодействии учителя и ученика особое значение имеет учет психологических закономерностей формирования ведущей мотивации у детей. Учитель должен опираться на реальные познавательные интересы и желания учеников общаться на иностранном языке. Это является обязательной предпосылкой иноязычной речевой деятельности, как и всякой деятельности вообще. Мотивацию у детей можно создать за счет использования широкого контекста общих познавательных и социальных мотивов учеников (стремление учеников дать правильный ответ, высказать собственное мнение, показать перед лицом сверстника свои способности). В данном случае учитель опирается на положительные эмоции ученика, вызванные хорошей оценкой.

Таким образом, мы дали характеристику психологических особенностей двух типов взаимодействия («Учитель – ученик», «ученик – ученик»). Выделенные нами типы связаны между собой по степени сложности. Овладение каждой более простой формой сотрудничества является обязательным условием успешного овладения более сложной формой. Поэтому на уроках иностранного языка переходить к более сложным формам типов сотрудничества можно только тогда, когда обеспечено достаточно свободное владение всеми предыдущими способами взаимодействия.

Развитие умения учиться – это необходимость, которая влияет на оптимизацию учебного процесса.

Well begun is half done – гласит английская пословица. Много на занятии зависит от того, как преподаватель его начнет. Не следует останавливаться на явно неприемлемых способах начала занятия («Проверим домаш-

нее задание» или «Сегодня мы пройдем простое прошедшее время»). Это не всегда соответствует психологии сотрудничества.

Стремясь создать атмосферу общения на занятии, преподаватель может начать его с непринужденной беседы, подобно той, которую можно услышать между несколькими приятелями. Такая беседа перерастает в задания урока, учащиеся вовлекаются в беседу, преподаватель не становится контролером, урок эмоционален, атмосфера дружелюбна. Но как не парадоксально, даже в этом случае характер взаимодействия между учителем и учеником еще не равенство сотрудников.

С самого начала занятия, при постановке цели, учитель обуславливает, каким будет контакт между ним и учащимся. До начала урока учитель решает, что целесообразнее – натаскать или научить учеников, как лучше преодолеть данный вид трудности; какой должна быть структура урока. И если преподаватель выступает за подлинное сотрудничество с обучаемым, он: ставит цель урока так, чтобы она соответствовала реальным целям общения; помогает ученику осознать не только цель урока, но и пути ее достижения.

Тогда ученик сможет понять, какую пользу несет ему каждый новый тип задания. В условиях сотрудничества у него будет возможность выбрать свой способ решения задачи. И тогда сам процесс обучения окажется для ученика не менее интересным, чем его результат.

Что же касается этапа тренировки, то сотрудничество учителя и ученика, заключается в том, что даже запоминание изолированных слов может быть увлекательным и несложным процессом, если он будет использовать пути установления логических ассоциаций.

Таким образом, сама структура учебного процесса является своеобразным средством обучения. При этом учебный процесс является иерархией промежуточных целей: от более крупных (цели цикла занятий, цели отдельного занятия) до самых мелких (цель каждого задания внутри занятия).

У.М. Риверс утверждает, что учитель «должен обеспечить плавный и естественный переход от формирования навыков и умений к их функционированию», и что деятельность общения «должна служить не дополнением, а естественным продолжением тех типов деятельности, на которых базируется формирование навыков и умений.

Несомненно, насущные проблемы современной школы способен решить знающий учитель, обладающий научно-теоретическим стилем мышления, умеющий анализировать педагогические явления с позиции взаимодействия с учащимся, умеющий ставить обоснованные цели, отбирать эффективные средства их реализации, адекватно оценивать результативность собственной деятельности и своевременно вносить коррекцию, что является актуальной задачей педагогической теории и практики.

Литература:

1. *Дьяченко, В.К.* Коллективный способ обучения: дидактика в диалогах [Текст] / В.К. Дьяченко. – М.: Нар. образование, 2004. – 352 с.

2. *Дьяченко, В.К.* Новая дидактика [Текст] / В.К. Дьяченко. – М.: Нар. образование, 2001. – 496 с.

3. *Кан-Калик, В.А.* Учителю о педагогическом общении [Текст] / В.А. Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.

---

## ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИКТ НА ЗАНЯТИЯХ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

А.В. Куликова

В научно-педагогической литературе и в специализированных периодических изданиях все чаще и чаще появляются статьи и целые брошюры об использовании мультимедийных технологий в образовательном процессе. Перечни электронных учебников и других пособий для школы исчисляются уже сотнями. Налицо их неоспоримые преимущества. Действительно, мультимедийные технологии – это практическая реализация методологических и теоретических основ формирования информационной культуры педагога. Современному учителю все сложнее и сложнее видеть себя в образовательном процессе без помощи компьютера.

Между тем, по самым оптимистическим подсчетам специалистов лишь около 10 % учителей регулярно используют в своей повседневной деятельности электронные учебники. И дело не только в компьютерной безграмотности абсолютного большинства российского учительства. Электронные учебники пока недостаточно гармонично вписываются в учебный процесс. Плохо прорисовывается информационное взаимодействие триады: ученик – электронный учебник – учитель.

Но при этом, даже имея в наличии средства мультимедиа, учитель не всегда рационально использует их на уроке. Получается, что нет принципиальной разницы между просмотром видео- или кинофильма и их электронного аналога. Ученики являются пассивными созерцателями, не принимающими участие в диалоге, в работе. Занятие получается неинтересным и неэффективным.

В то же время, учитель не обладает достаточным уровнем информационной культуры, чтобы воспользоваться богатейшими ресурсами электронных учебников, энциклопедий, тренажеров. Успешно выверенными дидактическими приемами использования информационных технологий умеют пользоваться лишь единицы.

И второй существенный факт. Федеральная президентская программа по информатизации образования «доступалась» пока не во все школы. Многие образовательные учреждения сельской местности и провинциальных не-

больших городов имеют всего лишь один или несколько компьютеров, которых явно недостаточно для организации обучения целого класса в 25 – 30 и более учеников.

В то же время, большинство учителей предпочитает использовать один компьютер и мультимедийный проектор в целях максимальной визуализации учебного процесса. Этот путь во многом является более выигрышным: решается проблема здоровьесбережения (большой экран снимает проблему ограничения работы ученика перед экраном монитора); использование проектора позволяет также эффективнее управлять учебным процессом.

Однако анализ значительного числа мультимедийных уроков-презентаций, выполненных, как правило, в программе PowerPoint, а также выдернутые из электронных учебных пособий фрагменты, показывают их крайне низкий обучающий эффект. Разработчики подобных уроков не знакомы с особенностями совершенно новой формы проведения уроков.

Урок как непосредственный инструмент реализации основных идей информационно-коммуникационных технологий, требует максимально тщательной разработки. Именно проведенные уроки и являются показателем эффективности той или иной разработки. Это одновременно и конечный результат, и последняя стадия оформления, реализации идей, заложенных разработчиками тех или иных технологий.

Подготовка подобных уроков требует еще более тщательной подготовки, чем в обычном режиме. Такие понятия, как сценарий урока, режиссура урока – в данном случае не просто «новомодные» термины, а важная составная часть подготовки к учебному занятию. Проектируя будущий мультимедийный урок, учитель должен продумать последовательность технологических операций, формы и способы подачи информации на большой экран. Стоит сразу же задуматься о том, как учитель будет управлять учебным процессом, каким образом будут обеспечиваться педагогическое общение на уроке, постоянная обратная связь с учащимися, развивающий эффект обучения.

Определимся с некоторыми терминами. Назовем мультимедийным урок, на котором используется многосредовое представление информации с помощью технических средств, прежде всего, компьютера.

В многочисленных статьях, посвященных данной теме, часто встречается выражение «урок с мультимедийной поддержкой». Вполне очевидно, что так называется урок, где мультимедиа используется для усиления обучающего эффекта. На таком уроке учитель остается одним из главных участников образовательного процесса, часто и главным источником информации, а мультимедийные технологии применяются им для усиления наглядности, для подключения одновременно нескольких каналов представления информации, для более доступного объяснения учебного материала. К примеру, технология опорных конспектов В.Ф. Шаталова приобретает совершенно новое качество, когда на экране в заданном режиме появляются фрагменты «опоры». В любой момент учитель может с помощью гиперссы-



лок перейти к детализации информации, «оживить» изучаемый материал с помощью анимации и т. д.

Вполне очевидно, что степень и время мультимедийной поддержки урока могут быть различными: от нескольких минут до полного цикла. Однако мультимедийный урок может выступать и как «мини-технология», то есть как подготовленная учителем разработка с заданными учебными целями и задачами, ориентированная на вполне определенные результаты обучения. Такой урок обладает достаточным набором информационной составляющей, дидактическим инструментарием. При его проведении существенно меняется роль учителя, который в данном случае является, прежде всего, организатором, координатором познавательной деятельности учеников. Проведение урока в режиме мини-технологии отнюдь не означает, что учитель лишен возможности маневра и импровизации. Ничего удивительного не будет в том, что у более опытного учителя подобный урок может заиграть новыми гранями, пройти привлекательнее, интереснее, динамичнее, нежели у его молодого коллеги. Но урок – мини-технология предполагает существенное уменьшение «педагогического брака» даже начинающим учителем.

При проектировании будущего мультимедийного урока разработчик задумывается над тем, какие цели он преследует, какую роль этот урок играет в системе уроков по изучаемой теме или всего учебного курса. Мультимедийный урок предназначен для: для изучения нового материала, предъявления новой информации; для закрепления пройденного, отработки учебных умений и навыков; для повторения, практического применения полученных знаний, умений навыков; для обобщения, систематизации знаний.

Следует сразу определить, благодаря чему будет усилен обучающий и воспитывающий эффект урока, чтобы проведение мультимедийного урока не стало просто данью новомодным увлечениям. Исходя из этого, учитель подбирает необходимые формы и методы проведения урока, образовательные технологии, приемы педагогической техники.

Мультимедийный урок может достичь максимального обучающего эффекта, если он предстанет осмысленным цельным продуктом, а не случайным набором слайдов. Определенный перечень устной, наглядной, текстовой информации превращает слайд в учебный эпизод. Разработчик должен стремиться превратить каждый из эпизодов в самостоятельную дидактическую единицу.

Педагогические справочники определяют дидактическую единицу как логически самостоятельную часть учебного материала, по своему объему и структуре соответствующую таким компонентам содержания как понятие, теория, закон, явление, факт, объект и т. п.

Дидактическая единица состоит из одного или нескольких фреймов.

**ФРЕЙМ** – минимальное описание явления, факта, объекта, при удалении из которого какой-либо составной части данное явление, факт или объект перестают опознаваться (классифицироваться), т.е. описание теряет

смысл. Набор связанных по смыслу и логике фреймов составляет дидактическую единицу.

Таким образом, готовя учебный эпизод и рассматривая его как дидактическую единицу, разработчик должен ясно представлять, какие учебные задачи он преследует данным эпизодом, какими средствами он добьется их реализации.

Одним из очевидных достоинств мультимедийного урока является усиление наглядности. К.Д. Ушинский говорил о том, что детская природа ясно требует наглядности. О том, что ребенка неэффективно учить каким-нибудь пяти не известным ему словам, и он будет долго и напрасно мучиться над ними; правильнее будет связать с картинками двадцать таких слов – и ребенок усвоит их на лету.

Использование наглядности тем более актуально, что в школах, как правило, отсутствует необходимый набор таблиц, схем, репродукций, иллюстраций. В таком случае проектор может оказать неоценимую помощь. Однако достичь ожидаемого эффекта можно при соблюдении определенных требований к предъявлению наглядности.

1. Узнаваемость наглядности, которая должна соответствовать предъявляемой письменной или устной информации.

2. Динамика предъявления наглядности. Время демонстрации должно быть оптимальным, причем соответствовать изучаемой в данный момент учебной информации. Очень важно не переусердствовать с эффектами.

3. Продуманный алгоритм видеоряда изображений. Вспомним уроки, где учитель закрывал (переворачивал) подготовленные наглядные пособия, чтобы предъявить их в необходимый момент. Это было крайне неудобно, отнимало у учителя время, терялся темп урока. Средства мультимедиа представляют учителю возможность представить необходимое изображение с точностью до мгновения. Учителю достаточно детально продумать последовательность подачи изображений на экран, чтобы обучающий эффект был максимально большим.

4. Оптимальный размер наглядности. Причем это касается не только минимальных, но и максимальных размеров, которые тоже могут оказывать негативное воздействие на учебный процесс, содействовать более быстрой утомляемости учеников. Учителю следует помнить, что оптимальный размер изображения на экране монитора ни в коем случае не соответствует оптимальному размеру изображения большого экрана проектора.

5. Оптимальное количество предъявляемых изображений на экране. Не следует увлекаться количеством слайдов, фото и пр., которые отвлекают учеников, не дают сосредоточиться на главном.

При подготовке учебного эпизода перед учителем обязательно станет проблема предъявления печатного текста. Необходимо обратить на следующие требования к тексту: структура; объем; формат.

Текст с экрана должен выступать как единица общения. Он носит или подчиненный характер, помогающий учителю усилить смысловую нагрузку, или является самостоятельной единицей информации, которую учитель умышленно не озвучивает. Вполне естественно, когда на экране появляются определения терминов, ключевые фразы. Часто на экране мы видим своеобразный тезисный план урока. В таком случае, главное, не переусердствовать, не загромоздить экран текстом.

Очевидно, что большой объем написанного плохо воспринимается с экрана. Учитель должен стремиться по возможности заменить печатный текст наглядностью. По сути это тоже текст, но предъявленный другим языком. Напомним определение *текста* в энциклопедических справочниках: это последовательность графических или звуковых языковых знаков, ограниченная единым назначением (*лат. Textus* - соединение...).

Немаловажным является и то, как будет представлен печатный текст с экрана. Так же, как и наглядность, текст должен появиться в заранее продуманное учителем время. Учитель или комментирует предъявленный текст, или усиливает предъявленную им устную информацию. Очень важно, чтобы учитель ни в коем случае не дублировал текст с экрана. Тогда у учеников не возникнет иллюзии лишнего звена поступающей информации.

Хотя могут быть и случаи, когда дублирование печатного текста учителем или учеником дидактически оправдано. Такой прием используется в начальной школе, когда учитель достигает комплексного подхода в обучении, подключая различные каналы восприятия. Совершенствуются навыки чтения, устного счета и т. д.

Дублирование печатного текста обязательно также в любом возрасте при проведении мультимедийных дидактических игр. Этим самым учитель добивается равных условий для всех учеников: как тех, кто легче воспринимает устную информацию, так и легче усваивающих информацию печатного текста.

Занимаясь подготовкой мультимедийного урока, разработчик должен иметь хотя бы элементарные представления о цвете, цветовой гамме, что может успешно сказаться на проектировании цветового сценария учебного эпизода. Не следует пренебрегать рекомендациями психологов, дизайнеров о влиянии цвета на познавательную деятельность учащихся, о сочетании цветов, оптимальном количестве цветов на экране и т. д. Следует обратить внимание и на то, что цветовое восприятие на экране монитора и на большом экране значительно отличаются, и мультимедийный урок необходимо готовить в первую очередь с расчетом на экран проектора.

Немаловажное значение имеет и использование на уроке звука. Звук может играть роль шумового эффекта; звуковой иллюстрации; звукового сопровождения.

В качестве шумового эффекта звук может использоваться для привлечения внимания учащихся, переключения на другой вид учебной деятельности. Наличие мультимедийной коллекции Microsoft Office звуковых

эффектов отнюдь не означает обязательное их применение. Шумовой эффект должен быть дидактически оправдан. К примеру, в случае проведения мультимедийной обучающей игры отрывистый шумовой эффект может стать сигналом к началу обсуждения поставленного вопроса или, наоборот, сигналом к завершению обсуждения и необходимости предъявления ответа. Очень важно, чтобы ученики были приучены к этому, чтобы звук не вызывал у них излишнего возбуждения.

Важную роль играет звуковая иллюстрация, как дополнительный канал информации. К примеру, наглядное изображение животных или птиц может сопровождаться их рычанием, пением и т. д. Рисунок или фотография исторического деятеля может сопровождаться его записанной речью.

Наконец, звук может играть роль учебного звукового сопровождения наглядного изображения, анимации, видеоролика. В данном случае учителю следует тщательно взвесить, насколько будет рационально использовать на уроке звуковое сопровождение. Какова будет роль учителя в ходе звукового сопровождения? Более приемлемо будет использование звука как учебного текста в ходе самостоятельной подготовки к уроку. На самом же уроке рекомендуется свести звуковое сопровождение до минимума.

Современные технологии, как известно, позволяют успешно использовать в мультимедийном уроке фрагменты видеофильмов. Использование видеоинформации и анимации может значительно усилить обучающий эффект. Именно фильм, а точнее небольшой учебный фрагмент, в наибольшей степени способствует визуализации учебного процесса, представлению анимационных результатов, имитационному моделированию различных процессов в реальном времени обучения. Там, где в обучении не помогает неподвижная иллюстрация, таблица, может помочь многомерная подвижная фигура, анимация, кадроплан, видеосюжет и многое другое. Однако при использовании видеоинформации не следует забывать о сохранении темпа урока. Видеофрагмент должен быть предельно кратким по времени, причем учителю необходимо позаботиться об обеспечении обратной связи с учащимися. То есть видеоинформация должна сопровождаться рядом вопросов развивающего характера, вызывающих ребят на диалог, комментирование происходящего. Ни в коем случае не стоит допускать превращения учеников в пассивных созерцателей. Предпочтительнее заменить звуковое сопровождение видеофрагмента живой речью учителя и учеников.

Следует затронуть и другой аспект: проведение самого мультимедийного урока. Как бы ни был разработан урок, многое зависит от того, как учитель подготовится к нему. Виртуозное проведение такого занятия сродни работе шоумена какой-нибудь телепередачи. Учитель должен не только, и не столько (!), уверенно владеть компьютером, знать содержание урока, но вести его в хорошем темпе, непринужденно, постоянно вовлекая в познавательный процесс учеников. Необходимо продумать смену ритма, разнообра-

зять формы учебной деятельности, подумать, как выдержать при необходимости паузу, как обеспечить положительный эмоциональный фон урока.

Практика показывает, что, благодаря мультимедийному сопровождению занятий, учитель экономит до 30 % учебного времени, нежели при работе у классной доски. Он не должен думать о том, что ему не хватит места на доске, не стоит беспокоиться о том, какого качества мел, понятно и все написанное. Экономя время, учитель может увеличить плотность урока, обогатить его новым содержанием.

Снимается и другая проблема. Когда учитель отворачивается к доске, он невольно теряет контакт с классом. Иногда он даже слышит шум за спиной. В режиме мультимедийного сопровождения учитель имеет возможность постоянно «держать руку на пульсе», видеть реакцию учеников, вовремя реагировать на изменяющуюся ситуацию.

Авторы статьи не претендуют на абсолютное освещение поставленной проблемы. Одна из существеннейших перемен в структуре образования может быть охарактеризована как перенос центра тяжести с обучения на учение. Это не обыкновенное «натаскивание» учеников, не экстенсивное увеличение знаний, а творческий подход к обучению всех участников образовательного процесса, и прежде всего, его основного традиционного тандема: учитель – ученик. Сотрудничество обучаемых и обучающих, их взаимопонимание является важнейшим условием образования. Необходимо создать обстановку взаимодействия и взаимной ответственности. Только при наличии высокой мотивации всех участников образовательного взаимодействия возможен положительный результат мультимедийного урока.

---

---

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИЗАЙН КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОГО СОЗДАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОГРАММНЫХ СРЕДСТВ

А.В. Курятников

Переход к информационному обществу, в котором информация и знания выступают в качестве основной ценности, способствует информатизации образования. В свою очередь информатизация образования предполагает развитие существующих и создание новых средств обучения, способствующих повышению уровня обучения, как в школьном, так и в вузовском образовании. Одним из таких средств является педагогическое программное средство (ППС), предназначенное как для аудиторных занятий, так и для дистанционного образования.

Для создания ППС используется технология, описанная в многочисленных публикациях зарубежных и отечественных авторов, за которой уже прочно закрепился термин «педагогический дизайн» (Instructional Design – англ. эквива-

лент). Педагогический дизайн – это технология создания учебных ресурсов, как для традиционных форм обучения, так и для новых, например, дистанционного обучения, в котором основными средствами обучения являются ППС.

Рассматривая педагогический дизайн в рамках создания ППС, необходимо сказать о том, что он является совокупностью двух технологий: технологии педагогического проектирования, направленной на построение методической теории для конкретной предметной области, и технологий Web-дизайна, направленных на компьютерную реализацию этой методической теории.

Однако анализ ППС показывает их крайне низкий обучающий эффект. Это связано с тем, что ППС, как правило, несут на себе отпечаток личных взглядов их создателей. Так, например, если разработчиками ППС являются программисты, то в этом случае можно наблюдать недостаточное внимание к учебно-методической информации. Основное внимание уделяется компьютерным эффектам или особым навигационным приемам. Естественно, что ППС должны иметь свою методическую концепцию, следование которой сделает незаменимым использование их информационных ресурсов непосредственно в процессе обучения. В связи с этим необходимым условием создания эффективного ППС является включение в команду разработчиков специалиста по педагогическому проектированию, который должен выполнять ключевую роль на стадии разработки учебного ресурса, на которой формируются облик и концепция продукта, происходит отбор учебного материала, вырабатываются дидактические и программно-технические решения. Специалист по педагогическому дизайну ППС должен обладать знаниями и умениями по педагогическому проектированию и Web-дизайну и быть компетентным в выполнении следующих задач: выбор психолого-педагогической стратегии и проработка используемых дидактических приемов; предоставление рекомендаций по стилю и формам изложения учебного материала; определение видов и форм контроля; оказание методической поддержки авторам в структуризации учебного материала; формирование информационно-логической модели учебного материала; формирование структуры образовательного ресурса; участие в создании схемы интерфейса пользователя; выбор инструментальных средств, форматов данных и т.п.; координация деятельности специалистов, реализующих образовательный ресурс; оценка учебной эффективности разработки.

Таким образом, в основу педагогического дизайна положена совокупность технологий: технологии педагогического проектирования, направленной на построение методической теории для конкретной предметной области; и технологий Web-дизайна, направленных на компьютерную реализацию этой методической теории. Ключевые термины, описывающие данную концепцию – «технология», «педагогическое проектирование», «методическая теория», «информационный дизайн». При создании ППС целесообразно выделять два блока: 1) теоретические основы, сюда следует отнести вопросы педагогического проектирования и технологии построения ме-

тодической теории, технология построения тестовых заданий, технологии применения математических моделей для структуризации содержания обучения учебных ресурсов, элементы МПО (алгоритмы из теории графов для представления содержания обучения и выбора маршрута изучения основных понятий при модульно-блочном типе обучения); 2) основы WEB-технологий (изучение языка гипертекстовой разметки, представление информации с помощью визуальных HTML-редакторов).

Говоря о педагогическом дизайне необходимо также рассмотреть его основные принципы.

Принцип распределенности учебного материала.

Современная система образования в значительной степени базируется на технической инфраструктуре: компьютере, как инструменте для размещения и представления учебной информации, и компьютерных сетях (локальных и глобальных), как средстве доступа к ней. Поэтому в качестве одного из принципов, которые необходимо учитывать при проектировании ППС является принцип распределенности учебного материала.

ППС могут быть разделены на две группы: находящиеся непосредственно у обучаемого (локальные компоненты) и размещаемые на компьютерах образовательного учреждения (сетевые компоненты). Способ размещения информации накладывает определенные требования на технологии создания ресурсов и доступа к ним. Локальные компоненты включают в себя не только информацию на компьютерночитаемых носителях (дискетах, CD и т.д.), но и печатную продукцию, а также аудио и видеозаписи на магнитной ленте. Специфика сетевых компонент заключается в том, что доступ к ним может быть регулируемым и легко управляемым. Это можно использовать для управления учебным процессом.

Принцип интерактивности учебного материала.

Современная образовательная парадигма, строящаяся на компьютерных средствах обучения, берет за основу не передачу готовых знаний, умений и навыков обучаемому, а привитие обучаемому умений и навыков самому добывать необходимые для себя знания. При этом активно используется самостоятельная работа обучаемого, которая носит характер общения с преподавателем, опосредованного с помощью интерактивных компьютерных программ и аудиовизуальных средств. Принцип интерактивности учебного материала – второй важный принцип, который следует учитывать при разработке учебно-методического обеспечения образования в условиях его информатизации. Интерактивность – наиболее важная характеристика компьютерных технологий обучения. Она позволяет практически без потери качества перенести все технологии традиционного обучения на расстояние (при дистанционной форме обучения).

Принцип мультимедийного представления учебной информации.

В условиях информатизации сферы образования компьютер становится одним из основных дидактических инструментов, поэтому вся мощь

компьютерных технологий должна в полной мере отражаться в учебном процессе с целью повышения его эффективности.

Мультимедиа-технологии позволяют интегрировать различные среды представления информации – текст, статическую и динамическую графику, видео и аудио записи в единый комплекс, позволяющий обучаемому стать активным участником учебного процесса, поскольку выдача информации происходит в ответ на соответствующие его действия. Использование мультимедиа позволяет в максимальной степени учесть индивидуальные особенности восприятия информации, особенно это важно при опосредованной компьютером передаче учебной информации от преподавателя студенту. В данной ситуации находит отражение дидактический принцип индивидуализации. Таким образом, третий принцип, который следует учитывать при проектировании ППС – принцип мультимедийного представления учебной информации.

Принцип адаптивности к личностным особенностям обучаемого.

Современные методы и формы обучения требуют создания психолого-педагогической основы, без которой невозможно говорить об успешности и качестве учебного процесса. Особое место при разработке качественных образовательных ресурсов занимает проблема технологической реализации учета психофизиологических особенностей обучающегося.

Объем информации, усваиваемый обучающимся за определенный промежуток времени, сильно варьируется в зависимости от их индивидуальных особенностей. Опытные преподаватели «интуитивно» чувствуют настроение аудитории, ее контактность, готовность к восприятию материала и соответственно корректируют ход занятия, компьютер же не может чувствовать эмоциональное состояние человека.

Ситуация обостряется еще и тем, что восприятие новой информации имеет несколько фаз. Доза информации, перерабатываемая организмом за фиксированный промежуток времени, образует информационную нагрузку. Положительное или отрицательное воздействие на организм данной ему нагрузки зависит от соотношения ориентировочных и оборонительных реакций.

Очевидно, что достичь высокой эффективности процесса обучения можно только в том случае, когда не возникает информационной перегрузки.

Основная проблема на пути оптимизации обучения с точки зрения сохранности и развития адаптационных резервов – оценка и коррекция состояния человека в процессе получения новых знаний. Отсюда следует четвертый принцип, который следует учитывать при разработке электронного курса – принцип адаптивности к личностным особенностям обучаемого. Данный принцип объединяет в себе два основополагающих дидактических подхода: личностно-ориентированный подход и адаптивность учебного процесса (2).

Таким образом, на наш взгляд, что педагогический дизайн является неотъемлемым условием эффективного создания педагогических программных средств, обеспечивающих повышение уровня усвоения учебного материала.



Литература:

1. Уваров, А.Ю. Педагогический дизайн [Текст] / А.Ю. Уваров // Информатика: Прил. к газ. «Первое сент.». – Б.м. – 2003 . – 8-15 авг. (№ 30). – С.2-31.
  2. Педагогический дизайн (Журнал «ALN», Том 1. – Выпуск 1. – март 1997 г.).
- 
- 

## ДИАЛОГОВАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

О.Р. Михайлова

Рост конкуренции на рынке образовательных услуг и потребность общества в специалистах различных сфер деятельности с хорошим уровнем знания иностранного языка приводят к необходимости поиска новых, более эффективных форм обучения. В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» подчеркивается, что развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, способные самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, быть мобильными, динамичными, конструктивными специалистами, обладать развитым чувством ответственности за судьбу страны. В образовании на данном этапе накопилось много проблем, ограничивающих качество подготовки кадров. За счет отдельных изменений учебного процесса их решить невозможно, необходим комплексный подход. Разработка и внедрение новых педагогических технологий, различных форм, способов организации и управления учебным процессом является одной из актуальнейших проблем современного образования. Поэтому требования к подготовке кадров становятся универсальными и комплексными.

Как показывает практика, положительные результаты получают те преподаватели, которые работают в диалоге со студентами. Диалоговая форма обучения предполагает, что каждый студент самостоятелен, активен и обладает личностным своеобразием. Преподаватель же в ходе педагогического общения учитывает индивидуальные особенности студентов и уровень владения изучаемым материалом. Педагог настроен на конкретные разъяснения, уточнение фактов, а студент может попробовать себя в качестве партнера диалогового общения. При такой форме занятий очень важно создать комфортную обстановку, атмосферу доброжелательности и терпимости, что способствует восприятию студентами информации из уст педагога с максимальной точностью и полнотой.

Выбирая диалоговую форму, преподаватель часто задает себе вопрос, какие специфические методы обучения необходимо использовать в своей работе, как выстроить индивидуальный маршрут педагогической деятельно-

сти. И, если на первом этапе преподаватели, особенно молодые, начинающие, сталкиваются с проблемой, как формулировать цели лекций и практических занятий, как структурировать содержание, как организовать деятельность студентов по добыванию знаний, как наилучшим образом усвоить главное за минимальное учебное время, то к концу семестра встает вопрос, как эффективно проконтролировать результаты обучения. Обычно в учебной практике эти вопросы решаются индивидуально, приблизительно и, на наш взгляд, скорее интуитивно, между тем ответы на них обеспечивают траекторию продвижения студентов по курсу иностранного языка.

Решая перечисленные вопросы-проблемы, мы строим систему семестровых заданий таким образом, что студент, выполняя их последовательно, добивается более эффективных результатов. Мы считаем, что на современном этапе педагог вуза – это уже не транслятор учебного материала (хотя, несомненно, компетентность преподавателя оказывает определяющее воздействие на качество подготовки и профессионального становления дипломированного специалиста), а скорее менеджер-организатор, консультант, который должен знать в совершенстве основы дидактики, психологии, социологии, информатики и других дисциплин.

При диалоговой форме обучения очень важна атмосфера совместной познавательной деятельности. Создать в группе такую атмосферу часто помогают учебные видеофильмы, дающие студентам наглядное представление о жизни, традициях, языковых реалиях англоговорящих стран. Фильм интересен не только сам по себе. Студенты получают удовлетворение от сознания того, что понимают чужой язык, который изучают. Это придает веру в свои силы и желание совершенствовать знания. Кроме того, хороший видеофильм развивает различные стороны психической деятельности – внимание, память, эмоции, поэтому главное внимание должно быть направлено на формирование личностного отношения студентов к увиденному. Успешное достижение такой цели возможно лишь при систематическом и методически грамотно организованном показе.

К сожалению, дискуссионный просмотр видеофильмов, конференции, ролевые и деловые игры, а также учебное моделирование и проектирование, как новые образовательные технологии, не входят в компонент массовой практики, хотя именно для них характерна диалогизация обучения, которая стимулирует становление субъектности студента.

В заключение отметим, что при диалоговой форме обучения иностранному языку студент переводится из объекта обучения в самостоятельный и творческий субъект обучения. Однако, чтобы такое обучение проходило более успешно, необходим большой объем разнообразных источников информации (издания по страноведению, специальная литература, компакт-диски, видеокассеты и мн. др.), которые должны постоянно обновляться.

## СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ОЦЕНКИ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ

Д.А. Примеров

Проблема организации современного образовательного процесса состоит в том, что не всегда все учащиеся примерно посещают занятия и учатся на должном уровне. В то же время, комплекс фундаментальных и профессиональных дисциплин является базово-обязательным, и без его освоения в образовании будут пробелы (10). А в современном мире квалифицированному специалисту предъявляются повышенные требования. Каждый, получающий качественное образование, должен уметь ставить цели, генерировать идеи, находить смыслы, искать решения в сложных, подчас неадекватных тому или иному предмету жизненных ситуациях (7).

Все это обуславливает применять новые подходы к организации учебной деятельности, требует переориентации педагогической системы на подготовку людей, умеющих быстро и успешно адаптироваться в сложной обстановке, принимать решения в самых неординарных ситуациях.

Другой наиболее важной проблемой в педагогической теории и практике является проблема измерения и оценивания результатов обучения. Какой должна быть оценка относительно сформулированной выше подготовки специалистов? Логично предположить, что она должна быть: объективна и не зависеть от субъективного мнения преподавателя; должна стимулировать студентов к выполнению заданий (домашних, практических, индивидуальных и т. д.); учитывать текущую успеваемость студентов, тем самым активизируя его самостоятельную работу (13).

Актуальность проблемы оценки связана с достижением в последнее время определенных успехов в реализации практической роли обучения, благодаря чему расширилась сфера приложения оценки, возросли возможности положительного влияния на учебно-педагогический процесс, возникли условия для рационализации оценки как составной части этого процесса.

Оценка знаний и умений учащихся является важным звеном учебного процесса, от правильной постановки которого во многом зависит успех обучения. В методической литературе принято считать, что оценка является так называемой «обратной связью» между учителем и учеником, тем этапом учебного процесса, когда учитель получает информацию об эффективности обучения предмету. Согласно этому выделяют следующие цели оценки знаний и умений учащихся: диагностирование и корректирование знаний и умений учащихся; учет результативности отдельного этапа процесса обучения; определение итоговых результатов обучения на разном уровне (3, 4, 5).

Учителю при подготовке к уроку необходимо помнить, что поиски необходимых форм оценки и ее организация – это важнейшая задача педагога. Кого, когда, сколько учащихся, по каким вопросам, при помощи каких средств нужно спросить и оценить – все это должно быть продумано учите-

лем при подготовке к уроку. Наряду с этим следует продумать, чем должны заниматься учащиеся во время опроса их товарища. У каждого учителя должна быть своя система оценки, она должна включать разнообразные средства и приемы работы, чтобы учащиеся понимали, что учитель постоянно контролирует их успехи, уровень и качество овладения знаниями (8).

Наряду с традиционными методами контроля, проверки, оценки, учета знаний и умений, применяются тестирование обученности и воспитанности, исследование потенциальных возможностей учащихся (это свойство называют обучаемостью), проектирование индивидуального и личностно ориентированного учебно-воспитательного процесса, другие способы (1).

К современным методам оценки результатов обучения относят: программированный контроль; экспертно-обучающие системы; тестирование; модульно-рейтинговую систему.

#### 1. Программированный контроль.

В системе проверки знаний учащихся применяется программированный контроль, который еще называют альтернативным методом (от фр. *alternative* – одна из двух возможностей), или методом выбора. Сущность этого метода состоит в том, что учащемуся предлагаются вопросы, на каждый из которых дается три – четыре ответа, но только один из них является правильным. Задача ученика – выбрать правильный ответ. Несколько подобных вопросов и ответов может быть дано в классе одновременно всем учащимся на отдельных листах бумаги или с помощью компьютера, что позволяет в течение нескольких минут проверить их знания. В этом состоит положительная сторона метода программированного контроля. Однако этот метод имеет и свои недочеты. Главным из них является то, что с его помощью можно проверить лишь отдельные стороны усвоения изучаемого материала. Всей же полноты и объема знаний этот метод выявить не позволяет.

2. Экспертно-обучающая система состоит обычно из двух независимых частей:

- универсальная программа – оболочка, поддерживающая интерфейс общения со студентами, содержащая подсистему логического вывода и не зависящая от содержания конкретной дисциплины;
- базы знаний конкретных дисциплин, содержащих описание основных объектов, используемых в данной дисциплине, логические правила классификации задач, решаемых в данной дисциплине, описание конкретных методов и примеров решения задач, определения и примеры, помогающие студенту в правильном выборе конкретной задачи.

В свою очередь, экспертная система оценки уровня усвоения знаний и умений должна быть адаптирована к экспертно-обучающей системе, базе знаний, но программа-оболочка должна содержать также квалиметрические параметры оценки усвояемости (шкалу оценок), нормативные коэффициенты, определяющие степень законченности обучения в соответствии со специальностью, и программное обеспечение, обеспечивающее выдачу прото-

кола результатов общения ЭВМ и обучаемого с определением индивидуального коэффициента усвоения знаний (2).

### 3. Структурно-логическое содержание обучения.

Одной из особенностей компьютерной технологии обучения является возможность управлять процессом усвоения знаний на основе четкой систематизации и структуризации курса. Этот подход позволяет заложить в каждую составную часть учебной программы весовой коэффициент и на этом построить системный подход к оценке знаний (6).

Структурно-логический подход к содержанию обучения, а затем и систематизация и структуризация предмета, по мнению специалистов, способствует следующему: формированию у студентов системных знаний; повышению объективности самооценки и оценки знаний; возможности более объективного и глубокого анализа степени усвоения отдельных фрагментов учебной программы.

Попытки индивидуализировать процесс обучения в традиционной методике приводят только к интенсификации труда преподавателя. При структурировании и логическом анализе содержания обучения, выделении учебных элементов, постановке дидактических целей обучения с ориентировкой на конкретные учебные элементы индивидуализации обучения становится реальной (11).

### 4. Модульно-рейтинговая система.

Данная дидактическая модель позволяет: упрощать процедуру непрерывного контроля знаний; получать, накапливать и выдавать достоверную информацию о состоянии дел у студента группы, потока за любой промежуток времени и на текущий момент; прогнозировать положение дел у обучаемого на некоторые временные периоды; регулировать учебный процесс в соответствии с программными целями и с учетом его результатов на контролируемом этапе; стимулировать активное приобретение знаний учащимися, выявлять лидеров и отстающих, поощрять отличившихся; определять статус ученика, группы, потока в глазах самих учащихся, преподавателей, руководителей учебного процесса; создавать благоприятные условия для синтеза знаний, решения междисциплинарных проблем, внедрения различных уровней обучения (обязательная, произвольная, базовая и профессиональная программы обучения); использовать в процессе обучения компьютерные системы, вычислительную и оргтехнику; повышать производительность труда участников образовательного процесса (9).

В итоге, использование модульно-рейтинговой системы может помочь в достижении возможности активно влиять на процесс обучения, и как следствие приведет к улучшению функциональных характеристик самого процесса. В свою очередь это улучшение позволит поднять интерес учащихся к учебному процессу, повысить их успеваемость, а также поможет преподавателю в оценивании результатов обучения.

Таким образом, традиционные методы контроля сегодня подчиняются гуманистической цели и поворачивают в русло новых отношений. Контроль, без которого процесс обучения обойтись пока не может, служит не для того, чтобы «приколоть» ученика как бабочку в коллекции к определенному полю – отличников или середняков, но прежде всего для выяснения его резервов и потенциальных возможностей. Может быть, скоро вместо привычных «хорошо» или «плохо» первоклассник понесет домой табель с записями: «По математике – возможности реализованы на треть», «По русскому языку – потенциальный запас не ограничен, но реализован не полностью». Возможно, отомрут, наконец, и оценки с их большей частью отрицательным влиянием на жизнь ребенка. В опыте больших мастеров педагогического труда уже немало примеров успешного безотметочного обучения и воспитания. Изменяется не столько назначение контроля и оценки знаний, умений, способов деятельности, сколько их влияние на сознание, чувства, поведение ученика.

Современной тенденцией (особенно в ВУЗах) является переход на балльную модульно-рейтинговую систему обучения. Внедрение новых форм и методов контроля связано с вхождением России в общеевропейское образовательное пространство (Болонский процесс). Начало было положено подписанием в 1999 г. в Болонье (Италия) Болонской декларации, в которой были сформулированы основные цели, ведущие к достижению сопоставимости и, в конечном счете, гармонизации национальных образовательных систем высшего образования в странах Европы. Россия присоединилась к Болонскому процессу в 2003 году (12).

Таким образом, рейтинговая система становится одной из основных составных единиц новой системы образования.

Литература:

1. *Болотина, Л.Р.* Педагогика [Текст] / Л.Р. Болотина. – М., 1987. – 427 с.
2. *Коленко, Ю.В.* Экспертно-обучающие системы оценки знаний умений, навыков на основе компьютерных технологий обучения [Текст] / Ю.В. Коленко, В.Я. Вершинин // Новые образовательные технологии: сб. докл. и тезисов. – Ставрополь, 2004. – С.38-41.
3. *Онопrienко, О.В.* Проверка знаний, умений и навыков учащихся по физике в средней школе: книга для учителя [Текст] / О.В. Оноприенко. – М.: Просвещение, 1988.
4. *Пурышева, Н.С.* Проверка и оценка знаний, умений и навыков учащихся в учебном процессе / Н.С. Пурышева // Методика преподавания школьного курса физики. – М.: МГПИ им.В.И. Ленина, 1979.
5. *Разумовский, В.Г.* Контроль знаний учащихся по физике [Текст] / В.Г. Разумовский, Р.Ф. Кривошапова, Н.А. Родина. – М.: Просвещение, 1982.
6. *Сафонова, Т.Н.* Проектирование и реализация модульной технологии обучения [Текст] / Т.Н. Сафонова // Труды 5-й международной научно-

практической Интернет-конференции «Преподаватель высшей школы в XXI веке» – Ростов н/Д: Рост. гос. ун-т путей сообщения. – 2007. – Сб. 5. – Ч. 1. – С.394-399.

7. *Тезисы докладов участников школы-семинара «Научные проблемы тестового контроля знаний»* [Текст], 14-18 марта 1994 г. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1994.

Электронные ресурсы:

Виды, формы и функции контроля. <http://www.textreferat.com/referat-1860-1.html>.

8. Доклад: Модульная технология обучения (МТО) <http://works.tarefer.ru/64/100522/index.html#>.

9. Персональный сайт Валентина Бугрима. Раздел «Модульно-рейтинговая система в рекламном обучении». <http://www.bugrym.com/library/modul.htm>.

10. Разработка системы рейтинг-контроля уровня усвоения знаний студентов. [http://www.znaj.ru/html/32958\\_3.html](http://www.znaj.ru/html/32958_3.html).

11. Сайт Московского физико-технического государственного университета. Раздел Балльно-рейтинговая система. <http://lang.mipt.ru/ratingsystem/ratigsystem.html>.

12. Современные методы оценки знаний, умений и навыков учащихся. [http://revolution.allbest.ru/pedagogics/00032059\\_0.html](http://revolution.allbest.ru/pedagogics/00032059_0.html).

---

---

## ИНФОРМАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ

А.О. Прокубовская, А.С. Парфенова

«Книги – основной источник информации в образовании», – так можно было сказать до момента развития информационных компьютерных технологий (ИКТ). Зарождение и развитие книги неразрывно связаны с развитием общества. Недаром Ф. Бэкон видел в книгах «корабли мысли, странствующие по волнам времени и бережно несущие свой драгоценный груз от поколения к поколению». Книга помогает обществу совершенствоваться, перенимать и использовать всю массу знаний, накопленных человечеством. С другой стороны, прогрессивное развитие общества, его растущие интеллектуальные запросы заставляют совершенствовать технологию производства книги и организацию ее распространения. Но об этом, возможно, поговорим в другой раз, а сейчас бы хотелось более подробно остановиться на информационных образовательных ресурсах и аспектах их применения.

Уровень развития ИКТ позволил включить в образовательные ресурсы наряду с традиционными (печатными) информационными источниками (книги, учебники, учебные пособия) электронные информационные источ-

ники, такие как деловые ресурсы сети Интернет, электронные библиотеки, профессиональные базы, электронные учебные пособия и др. Кроме того, развитие ИКТ позволило применять новые формы обучения (дистанционное обучение) в образовательном процессе.

Требования повышения качества и эффективности образования обуславливают интерес к различным формам электронного обучения. Одним из путей разрешения этого вопроса является концепция использования информационных образовательных ресурсов в процессе подготовки специалистов. Применение в учебном процессе компьютерных средств и информационных технологий позволяет: перевести учебный процесс на качественно более высокий уровень; осуществлять контроль и оценку результатов обучения с обратной связью и диагностикой ошибок; оптимизировать самостоятельную учебную работу студентов; проводить лабораторные работы с применением компьютерных программ; получать доступ к различной справочной информации; повысить заинтересованность студентов предметом.

Несмотря на устойчивый интерес к решению вопроса о применении ИКТ в учебном процессе, в настоящее время не в полной мере решены проблемы формализации основных понятий и определений предметной области данного вида обучения. К числу ключевых понятий относится понятие информационного образовательного ресурса.

Информационный образовательный ресурс – это комплексное средство обучения, разработанное на основе Государственных образовательных стандартов, позволяющее осуществить индивидуально-деятельностный подход к процессу целенаправленного формирования профессиональных компетенций в предметной области. Современные компьютерные и телекоммуникационные технологии позволили создавать и использовать информационные образовательные ресурсы нового поколения (рис. 3)

| Традиционные ресурсы  | Новые ресурсы   |
|---|---|
| Книги<br>Учебники<br>Методические материалы<br>Практикумы<br>Конспекты лекций | Электронные библиотеки<br>Ресурсы сети Интернет<br>Обучающие компьютерные программы<br>Электронные учебники |

Рис. 3. Образовательные ресурсы

Рассмотрим основные виды новых образовательных ресурсов.

Первое, на чем хотелось бы остановиться – это электронные библиотеки. В настоящее время строгого определения этого понятия нет. По сути, это библиотека, в которой документы хранятся и используются в электронной форме. На мой взгляд, очень удачную формулировку дал А.И. Земсков: *электронная библиотека* – это тематически ориентированная (или структурированная иным образом) система доступа к удаленным или локальным



электронным ресурсам, способная обслуживать электронными ресурсами локальных или удаленных пользователей (1).

Кеннет Доулин в своем труде «Электронная библиотека», изданном в 1984 г., определил признаки электронной библиотеки следующим образом: управление ресурсами через компьютер; способность связывать поставщика информации с потребителем через электронные каналы; способность персонала вмешиваться в электронные процессы, когда это необходимо; способность хранить, организовывать и передавать информацию пользователю с использованием электронных средств.

Применение электронных библиотек потенциально открывает следующие возможности: получать информацию независимо от времени и места нахождения пользователя или электронной библиотеки; существенно повысить оперативность предоставления пользователям необходимой литературы, документов и данных; использовать машиночитаемые копии для сохранения оригинальных документов (особо ценных или редких) и создания страховых массивов документов на случай утраты оригиналов; развивать новые формы библиотечного и информационного обслуживания пользователей; делать доступными для значительно большего числа пользователей документы, имеющиеся в библиотеках в ограниченном количестве (редкие книги, фотоальбомы, современные зарубежные издания, приобретение которых большинству библиотек недоступно, и т.п.) или в единственном экземпляре (рукописные книги и архивы); производить работу с электронными документами, которая выходит за рамки простого чтения текста или просмотра изображения (в том числе редактировать, соединять, добавлять, вводить подразделы, перестраивать электронные документы, создавать на их основе новые); более эффективно решать проблемы библиотек, связанные с обеспечением сохранности фондов (3).

Электронные библиотеки широко распространены в отдельных вузах. На протяжении долгого времени собирая и генерируя информационные ресурсы, вузы расширили базу знаний для своих студентов. К настоящему времени создано большое количество электронных учебных материалов и обучающих программ, однако информация о них практически не известна широкому кругу пользователей. Сейчас принимаются меры по организации этих ресурсов и их поддержке.

В настоящее время общее количество общедоступных научно-образовательных электронных библиотек и коллекций документов в российском сегменте Интернета составляет около 400.

Для скорейшего решения задачи обеспечения доступа к учебной литературе высшей школы была создана Центральная библиотека образовательных ресурсов ([www.edulib.ru](http://www.edulib.ru)).

Ресурсы Интернет. Интернет как глобальная сеть позволяет создавать единую информационную образовательную среду для всех категорий поль-

зователей. Интернет предоставляет дополнительные возможности для получения образования в современном мире.

Интернет дает возможность доступа студента в процессе обучения к таким ресурсам, как оперативная деловая информация, новости, статистические данные и отчеты фирм, обучающие программы, видео- и звуковые файлы.

Ресурсы сети Интернет имеют огромное значение для информационного обеспечения образовательных программ. Образовательные интернет-порталы необходимы для обеспечения единой информационной образовательной среды. В настоящее время создается система образовательных интернет-порталов, состоящая из взаимосвязанных веб-сайтов, посвященных различным сферам образования. Они должны постоянно функционировать, эффективно обеспечивать образовательное сообщество качественными образовательными ресурсами, а также быть функционально и информационно связанными со всей системой образовательных порталов.

Обучающие компьютерные программы предназначены для передачи учащемуся каких-либо знаний и / или развития навыков с использованием ИКТ. Обеспечивают получение информации, тренировку на различных уровнях самостоятельности. Могут содержать в себе блок контроля или самоконтроля. Могут включать в себя вспомогательные средства, такие как калькулятор, таблицы, автоматизация, решение задач и т. д.

В последнее время развитие получили экспертные обучающие системы, которые реализуются на базе идей и технологий искусственного интеллекта. Экспертные системы применяются для решения трудных задач, т.е. способны приобретать новые знания, обеспечивать ответ на запрос обучаемого и решение задач из предметной области. При этом экспертная система обеспечивает пояснение стратегии и тактики решения задач в ходе диалоговой поддержки процесса обучения. По эффективности принятые решения не уступают решениям человека-эксперта в большинстве случаев.

Электронные учебники – это программно-методические комплексы, обеспечивающие возможность самостоятельного усвоения учебного курса или большого раздела (теория + справочники + задания + лабораторный практикум + система диагностики и т.д.).

Электронные учебные пособия – это интегрированные средства, выступающие как компонент поддержки учебного процесса. Основное отличие от электронного учебника – большая степень автономности, охват небольшого раздела дисциплины.

Электронные учебники и электронные учебные пособия в настоящее время уже получили широкое распространение (особенно при дистанционной форме обучения) и доказали свою эффективность в преподавании целого ряда дисциплин (например, «Английский язык», «Технические и аудиальные средства обучения», «Компьютерные коммуникации и сети»).

В целом электронное пособие / электронный учебник содержит совокупность текстовой, графической, звуковой информации. Может содержать

информационные источники, инструменты создания и обработки информации, может быть исполнено на любом электронном носителе и опубликовано в сети.

Таким образом, новые информационные образовательные ресурсы являются универсальным средством поддержки учебного процесса различных форм и уровней. С их помощью можно: получать в различной форме учебную и справочную информацию; организовывать процессы усвоения знаний, приобретения умений и навыков самостоятельной учебной или практической деятельности; эффективно осуществлять контроль результатов обучения, тренаж, повторение; активизировать познавательную деятельность обучающихся; формировать и развивать определенные виды мышления.

Особое значение информационные образовательные ресурсы имеют для организации самостоятельной учебной работы студентов, обучающихся в заочной и дистанционной форме. Самостоятельная работа студентов является неотъемлемой частью учебного процесса в вузе. Согласно Государственному образовательному стандарту, этой организационной форме отводится до 50% учебного времени. Важным аспектом самостоятельной работы является развитие самостоятельности, как необходимого качества личности будущего специалиста. Необходимо привить студентам потребность в самостоятельном изучении учебной и научной литературы, в самообразовании и саморазвитии посредством активной познавательной деятельности по собственной инициативе, вызванной познавательной потребностью. Самостоятельная работа требует соответствующего информационно-предметного обеспечения. Наряду с учебниками, учебными пособиями, конспектами лекций, научной литературой и т.п. представляется целесообразным использование в самостоятельной работе студентов информационных образовательных ресурсов. Имея в своем распоряжении электронный учебник, практикум по курсу, рекомендации по решению типовых задач, библиотеку электронных носителей информации по тематике дисциплины, электронные справочники, перечень вопросов к семинарам и экзаменам, студент может эффективно организовать свою самостоятельную работу с учетом собственных возможностей и потребностей.

Современные компьютерные и телекоммуникационные технологии позволяют применять в образовании инновационные методы обучения. Включение современных информационных технологий в образовательный процесс создает возможности повышения качества образовательных услуг, но в то же время требует изменения содержания и методов обучения.

Степень интеграции новых информационных технологий в учебный процесс условно можно разделить на три уровня (табл. 14).

Обучение с использованием деловых ресурсов Интернета и профессиональных наполняет учебную программу качественно новым содержанием, позволяет использовать в учебном процессе профессиональные инфор-

мационные ресурсы, которые доступны специалистам для решения реальных практических задач.

Таблица 14

Уровни интеграции ИКТ в учебный процесс

| Уровень | Описание  | Применение   |
|---------|---|--|
| 1       | Разработка и предоставление учебного материала на базе новых технологий и их использование в отдельных учебных дисциплинах, т.е. использование средств предоставления информации  | Создание электронных учебных пособий и практикумов. Применение новых технологий для проведения лекций и семинаров с использованием презентаций                 |
| 2       | Реализация учебного процесса с использованием интерактивных средств взаимодействия участников образовательного процесса. Технологии дистанционного или открытого обучения в глобальной сети   | Используются веб-конференции, форумы, электронные учебно-методические материалы  |
| 3       | Использование интегрированных образовательных сред, где главной составляющей являются не только применяемые технологии, но и содержательная часть, т.е. информационные ресурсы. Сочетание современных средств информатики и информационных ресурсов позволяет создавать учебные дисциплины на базе деловых ресурсов Интернета, профессиональных баз | На данном уровне новые информационные технологии используются как средство доступа к мировым информационным ресурсам, на базе которых строится учебный процесс |

Информационные ресурсы удаленного доступа используются в учебном процессе вузов многих стран мира. Опираясь на практический опыт в использовании информационных технологий и ресурсов в учебном процессе, можно выделить два направления: обучение информационной грамотности; обучение на базе информационных ресурсов.

Это разделение носит условный характер, т. к. оба направления в учебном процессе являются взаимодополняющими и провести между ними четкую границу невозможно.

Информационное обучение как новая образовательная технология позволит решить некоторые противоречия, возникающие при традиционном образовании. Среди них можно выделить: высокую степень нормативности теоретического знания, потерю гибкости мышления; быстроту обновления теоретического материала и сложности, возникающие при применении теоретических знаний на практике; отсутствие четко определенной ориентации на творчество и инновации.

Традиционное образование доказало свою эффективность в обучении фундаментальным знаниям, образующим основу профессионального развития специалиста. Развитие общества, в котором доминируют информационные технологии и информация, требуют новых подходов к обучению.

В понятие традиционных информационных ресурсов входят книги, учебники, электронные ресурсы, электронные сетевые ресурсы. Традиционно информационные ресурсы образования в форме книг, учебных пособий используются для закрепления и углубления полученного на занятиях материала, знаний.

В современном образовании информация является также основным элементом учебного процесса. В учебном процессе, построенном на электронных информационных ресурсах, повышается роль студента, т. к. он усваивает не готовые представления и понятия, а из множества фактов, сведений, мнений делает свои выводы. Таким образом, процесс систематизации и сопоставления информации возлагается не только на преподавателя, но и на студента.

При изучении возможности информационного обучения возникает вопрос о возможностях студентов и преподавателей эффективно использовать различные информационные ресурсы.

Эффективность новых информационных ресурсов прямо зависит от уровня компьютерной грамотности всех участников учебного процесса. Но владение компьютерной грамотностью не является достаточным для эффективной работы с информационными ресурсами. Пользователи, не прошедшие соответствующего обучения, не могут полностью эффективно использовать возможности информационного ресурса.

Трудности, с которыми сталкивается пользователь при работе с информационными ресурсами: использование ограниченного набора информационных ресурсов. Как правило, пользователи используют только хорошо знакомые им ресурсы; при поиске информации в Интернете пользователи чаще опираются на веб-сайты, отражающие содержание печатных бумажных изданий, или на ссылки, найденные в книгах, библиотечных материалах; пользователи испытывают трудности при поиске информации по малоизвестной теме; пользователи испытывают трудности с построением поискового запроса, строят запрос слишком буквально, применяя поиск по ключевым словам, имеющимся в самом вопросе.

В итоге возникает неудовлетворенность пользователей от работы информационных ресурсов. На практике чаще всего отрицательный результат поиска необходимой информации не означает ее отсутствие в базе данных, а свидетельствует о неверно построенном запросе.

Перечисленные выше проблемы могут быть решены путем обучения пользователя информационной грамотности.

Понятие информационной грамотности появилось в результате быстро развивающейся информационной среды: новые технологии быстро сменяют друг друга, информация становится все более разнообразной и слож-

ной. Таким образом, для решения прикладных задач с использованием новых информационных ресурсов необходимо обучение информационной грамотности.

Компьютерная грамотность – совокупность знаний и умений, позволяющих человеку использовать ЭВМ в своей профессиональной деятельности и повседневной жизни.

Компьютерная грамотность подразумевает наличие знаний о компьютерном оборудовании, конкретных программных продуктах и умения работы с ними. Информационная грамотность включает в себя не только изучение каких-либо конкретных информационных технологий и ресурсов, но и обучение навыкам работы с информацией.

Целью обучения информационной грамотности является приобретение пользователя знаний и навыков, позволяющих легко ориентироваться в современном потоке информации и технологий, самостоятельно обеспечить свои информационные потребности.

Информационная грамотность становится обязательным условием для реализации возможностей непрерывного обучения человека, которое сейчас во многом зависит от использования новых информационных технологий. Информационная грамотность необходима студентам как эффективное средство профессионального развития.

В образовании входят информационные ресурсы, которые ранее практически не использовались в учебном процессе. Эти ресурсы имеют большое значение для практической подготовки студентов и слушателей в решении задач на основе реальной информации.

На основе доступа к информационным ресурсам специалист может самостоятельно приобретать необходимые ему для работы профессиональные знания. Преподаватель в данном виде обучения выступает в роли консультанта по работе с информационными ресурсами.

Литература:

1. *Земсков, А.И.* Электронные библиотеки [Текст]: учеб. пособие / А.И. Земсков, Я.Л. Шрайберг. – М., 2001. – 72 с.
  2. *Хорошилов, А.В.* Управление информационными ресурсами [Текст] / А.В. Хорошилов, С.Н. Селетков. – М., 2006. – 272 с.
  3. Электронный ресурс [www.slovari.yandex.ru/dict/informatica](http://www.slovari.yandex.ru/dict/informatica).
-

## ИНФОРМАЦИОННЫЕ И КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

С.А. Стариков

Информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) следует рассматривать как практическую часть научной области информатики, которая представляет совокупность средств, способов, методов автоматизированного сбора, обработки, хранения, передачи, использования, продуцирования информации для получения определенных, заведомо ожидаемых, результатов.

ИКТ, реализуемые с помощью средств компьютерной техники, характеризуются: современными программными, программно-аппаратными и техническими средствами и устройствами, функционирующими на базе микропроцессорной и вычислительной техники; обеспечением прямого доступа к диалоговому режиму при использовании профессиональных языков программирования и средств искусственного интеллекта; обеспечением простоты процесса взаимодействия пользователя с компьютером.

ИКТ характеризуются средой, в которой осуществляются, и компонентами, которые они содержат (рис. 4).

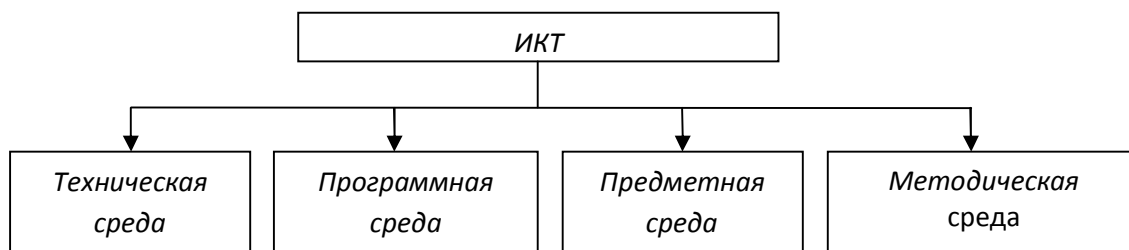


Рис. 4. Компоненты информационной и коммуникационной технологии

Рассмотрим содержание представленных на рис. компонентов сред: техническая среда (технические средства обеспечения ИКТ); программная среда (программные средства для реализации ИКТ); предметная среда (содержание конкретной предметной области, т.е. та информация, которая может быть обработана); методическая среда (инструкции, принципы, правила использования, порядок действий и др.).

Таким образом, ИКТ не просто собирают, обрабатывают какие-либо данные, а имеют дело с информацией и методами работы с ней.

Применение ИКТ в образовательном процессе невозможно без определенного уровня сформированности информационной компетентности как преподавателя, так и обучающихся.

Прежде чем определить, что представляет собой понятие «информационная компетентность», обратимся к пониманию сущности компетентности и компетенций. В педагогической литературе существуют различные точки зрения на понимание компетентности и компетенций (1, 2, 3, 4).

Компетентность – интегративное качество личности, сформированное на основе совокупности предметных знаний, умений, опыта, отраженных в теоретико-прикладной подготовленности к их реализации в деятельности на уровне функциональной грамотности. Компетенция рассматривается, как синтез когнитивного, предметно-практического и личностного опыта и рассматривается, как способность человека реализовывать компетентность в конкретной практической деятельности (компетентность в действии).

При этом особое внимание необходимо уделять формированию и развитию информационной компетентности у студентов. Представляется, что необходимо так изменить содержание профессиональной подготовки, чтобы обеспечить будущему специалисту не только общеобразовательные и профессиональные знания, но и достаточный уровень информационной компетентности, а, следовательно, и информационной культуры. Предметная область «Информатика» должна занять место особого синтезирующего «метапредмета» в некоторой совокупности изучаемых учебных дисциплин.

Компьютеризация производства выдвинули перед вузами задачу подготовки специалистов, которые в будущей профессиональной деятельности будут эффективно использовать компьютерные технологии.

В информационном обществе XXI в. смогут рассчитывать на достижение успеха только те специалисты, которые не только овладеют базовыми курсами университетских программ, научатся применять усвоенные знания в традиционных и нетрадиционных ситуациях, а главное – те выпускников вуза, у которых будут сформированы умения самостоятельной работы с информацией. Сегодняшний работодатель заинтересован в таком работнике, который умеет думать самостоятельно, умеет грамотно и творчески подходить к разрешению разнообразных проблем. Современному обществу необходим такой специалист, который умеет непрерывно пополнять свои знания, совершенствовать свою компетентность и компетенции.

Практика показала, что недостаточное внимание уделяется обучению студентов самостоятельно и рационально организовать свою учебно-познавательную деятельность. Поэтому выпускники вуза не могут быстро адаптироваться к непрерывно обновляющимся новым информационным технологиям.

На первое место выдвигается не информированность студента, а умения разрешать возникающие проблемы, отход от знаниевой парадигмы образования к компетентностной.

В настоящее время развитие информационных технологий представляет пользователям качественно новые возможности, что влечет за собой, в свою очередь, развитие информационной компетенции.



Информатика, информационные и коммуникационные технологии все более широко проникают в экономику, науку, образование, культуру, политику, а также в области обеспечения экологической и национальной безопасности, бытовую сферу.

На одно из первых мест выдвигается задача формирования информационной компетентности у студентов еще при их обучении в вузе, что обеспечивает вхождение выпускников в информационное общество.

В информационном обществе человеку необходимо воспринимать и обрабатывать большие объемы информации, накопленной не только лично им, но и другими людьми. Одним из его видов деятельности становится быстрая и качественная работа с информацией на базе компьютерных и информационных технологий, т.е. человек должен стремиться рационализировать свою деятельность при решении поставленной перед ним задачи, выбирать такие способы действия, которые он считает оптимальными.

Информационная компетентность студента складывается из трех компонентов: знать, уметь и применять в учебной и будущей профессиональной деятельности, самостоятельно работать с информационными и коммуникационными технологиями.

Так, М.В. Лебедева и О.Н. Шилова определяют компетенцию в области информационных технологий как способность индивида решать учебные, бытовые, профессиональные задачи с использованием информационных технологий. Авторы выделяют базовый, общий и профессиональный этапы формирования информационной компетентности и четко разделяют применение ИКТ в учебной деятельности и использование технологий для решения профессиональных задач. В этом контексте информационная компетентность есть совокупность двух составляющих: компьютерной грамотности и компьютерной образованности. Реализация этой задачи требует сформированности специфических умений и навыков системного подхода к поисковой деятельности в сфере технических, программных средств и информации. Это способствует формированию информационного мировоззрения, развитию системного мышления студентов, ориентации в массе программных средств и выборе конфигурации компьютера, необходимого для оптимального решения своих задач.

Исходными положениями процесса развития информационной компетентности являются: мотивация, потребность и интерес к получению знаний, умений и навыков в области технических, программных средств и информации; совокупность общественных, естественных и технических знаний, отражающих систему современного информационного общества; знания, составляющие информативную основу поисковой познавательной деятельности; способы и действия, определяющие операционную основу поисковой познавательной деятельности; опыт поисковой деятельности в сфере программного обеспечения и технических ресурсов; опыт отношений «человек – компьютер».

При использовании ИКТ в обучении необходимо: определить необходимые и ясные общие цели и конкретные задачи обучения; выбрать программные и технические средства, отвечающие этим целям и задачам; осуществить оптимальный подбор тем и распределение материала в рамках выделенного на обучение времени; разработать дидактические средства и приемы, позволяющие воспроизводить в учебном процессе процедуру анализа программного продукта на различных уровнях проблемности; иметь в наличии методические разработки и раздаточный материал с заданиями, соответствующими будущей специальности; подготовить перечень соответствующих методов обучения и моделировать преподавательскую деятельность в соответствии с задачами и целями; разработать систему заданий, позволяющую формировать у студентов опыт анализа программных средств для реализации поставленных проблем; предусмотреть разнообразие видов преподавательской деятельности с учетом уровня подготовки студентов; выделить время на контроль и оценку работы; понятно формулировать то, что студенты должны знать и уметь.

В современных условиях информационная компетентность может быть отнесена к универсальной компетенции, так как вступление в Болонское соглашение и углубляющиеся процессы информатизации всех сфер деятельности человека настоятельно способствуют этому процессу.

Под информационной компетенцией следует понимать формирование умения самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее с помощью информационных технологий.

Потенциал информационных технологий обучения проявляется многопланово, открывая при этом определенные возможности.

1. Совершенствование методологии и стратегии отбора содержания изучаемой дисциплины и внесение изменений в методику обучения традиционным дисциплинам, предусмотренным учебным планом специальности.

2. Повышение скорости овладения студентами объемом и содержанием учебной информации.

3. Организация новых форм взаимодействия в процессе обучения, в результате которой происходит изменение содержания и характера деятельности обучающего и обучаемого.

4. Реализация положительной мотивации обучения, способствующая личностному развитию студентов.

5. Доступ к дополнительным информационным ресурсам, что, безусловно, способствует получению достаточно высокого уровня образования.

Ограничиваясь только информационной компетентностью специалиста, можно выделить класс задач, которые решаются на основе использования информационных технологий. К ним относятся: задачи когнитивного класса, основанные на понимании, рефлексии и осознании необходимости использования ИКТ в обучении; задачи ценностно-мотивационного класса,

основанные на осознании, эмпатии, ценностной направленности не только для использования ИКТ, но и научной организации информации; задачи творческого класса, основанные на креативности, рефлексии и импровизации при использовании ИКТ; задачи исследовательского класса, основанные на базовых характеристиках информационной компетентности, ценностной направленности и способности к импровизации.

Обучение информационным технологиям должно быть тесно связано с зарождающейся теорией информатизации общества – деятельностным процессом все более полного овладения информацией как важнейшим фактором интеллектуального развития общества. Главный комплекс проблем связан с использованием ИКТ и человеческими ресурсами – необходимым уровнем информационной компетентности, формирования умений и навыков, подготовки пользователей.

Содержание современного этапа информатизации составляют активное освоение и фрагментарное внедрение средств ИКТ в традиционные учебные дисциплины, и на этой основе освоение педагогами новых методов и организационных форм учебной работы, практическая постановка вопроса о радикальном пересмотре содержания образования, традиционных форм и методов образовательного процесса, разработка и начало освоения систем учебно-методического обеспечения (программно-методических комплексов, компьютерных курсов), включающих программные средства для персональных компьютеров, различные видео- и аудиоматериалы, тексты для обучаемых и методические материалы для педагогов.

Говоря об особенностях использования ИКТ в обучении, следует подчеркнуть, что их применение будет целесообразным тогда и только тогда, когда обеспечит реальное повышение результативности обучения. А чтобы оценить реальность этого повышения, необходимы объективные средства измерения результатов обучения. Наличие же таких средств – одна из важнейших характеристик ИКТ.

Рассмотрим проблемы использования ИКТ в обучении с точки зрения применяемых программных средств. Их использование в обучении представляется возможным разделить на три модели: как объект, как инструмент, как среда. При этом также следует иметь в виду, что в настоящее время ИКТ ориентируют практически все существующие программные продукты на использование как в глобальных сетях, так и локальных, которые в результате становятся объектом, инструментом или средой нового типа для реализации задач обучения. Кроме того, некоторые специалисты различают два направления: ИКТ в обучении и обучение, базирующееся на использовании ИКТ.

Так, отечественная типология программных продуктов (программных средств) выделяет их различные типы, разграничивая при этом педагогические программные средства для использования в учебном процессе и инструментальные для автоматизации процесса их создания. Возможен также

дидактический подход к типологизации программных средств в зависимости от решаемых задач, формы организации занятий, принципов управления процессом обучения, степени и виду приспособляемости к обучающемуся и типологии по методическому назначению.

Изучение ИКТ, как и изучение любой другой учебной дисциплины или группы дисциплин на разных ступенях образования, имеет прямое отношение к проблеме содержания образования в целом. Данный предмет, будучи равноправной учебной дисциплиной, вместе с тем отличается от других предметов своей повышенной прогностичностью, принципиальной нацеленностью на будущее. ИКТ в определенном смысле являются одним из элементов компьютерных ресурсов, которые изучаются в процессе обучения. На этапе разработки программы дисциплины по ИКТ решаются задачи: 1) трансформации общественной цели (запроса) на информационную грамотность выпускников учебных учреждений; 2) конкретизации педагогической цели в соотнесении с зонами ближайшего развития студентов; 3) конструирования педагогического процесса на основе научно-обоснованного выбора содержания, методов, средств и форм обучения с помощью ИКТ.

При решении данной задачи возникает ряд противоречий:

- между постоянно обновляющимся арсеналом компьютерной техники под влиянием научно-технического прогресса и требованиями общества к уровню сформированности информационной грамотности и компетентности;
- между необходимостью формирования у студентов информационной компетентности их реальными возможностями, ограниченными различными факторами, в частности психологическими барьерами, возрастными особенностями, начальным уровнем подготовки и т.д.
- между педагогическими целями, стоящими перед преподавателем в учебном процессе, и целями, к которым стремятся студенты, чтобы стать конкурентоспособными специалистами на рынке труда.

Для разрешения этих противоречий целесообразным становится учет комплекса условий, к которым можно отнести следующие:

- постоянный анализ ситуации для повышения эффективности и качества образовательного процесса, рациональный отбор учебного материала, обеспечение логической преемственности новой и усвоенной информации и т.п.;
- тщательный отбор методов, форм и средств для преодоления названных противоречий;
- повышение мотивации обучения путем создания значимых для студентов целей, достижение которых осуществляется через овладение определенными знаниями и умениями, компетентностями и компетенциями.

В последние годы прослеживается тенденция к специализации ИКТ по отраслям применения в профессиональной подготовке специалистов. Мировой опыт свидетельствует, что успешно может работать только такая

организация, которая применяет в своей деятельности ИКТ, повышающие качество обслуживания.

При переходе к перспективным средствам обучения для каждой конкретной дисциплины требуется переложение ее предметной области на новую технологическую базу. Стереотипы традиционного преподавания не позволяют полностью использовать все возможности новых форм представления знаний. Современный преподаватель, прежде всего, сам должен владеть техническими средствами и быть подготовленным к освоению и практическому использованию новых средств в учебном процессе.

В статье сделана попытка осмысления проблемы необходимости формирования у студентов вуза информационной компетентности. Раскрытие затронутой проблемы не может уложиться в рамки одной статьи. Представляется, что это дело не одного соискателя, а целой школы исследователей.

Литература:

1. *Белкин, А.С.* Диссертационный совет по педагогике (опыт, проблемы, перспективы) [Текст] / А.С. Белкин, Е.В. Ткаченко. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т; Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2005. – 205 с.

2. *Беспалько, В.П.* Образование и обучение с участием компьютера (педагогика третьего тысячелетия) [Текст] / В.П. Беспалько. – М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2002. – 352 с.

3. *Зеер, Э.Ф.* Понятийно-терминологическое обеспечение компетентностного подхода в профессиональном образовании [Текст] / Э.Ф. Зеер // Понятийный аппарат педагогики и образования: Сб. науч. тр. / отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. – М.: ВЛАДОС, 2007. – Вып. 5. – С.345 – 356.

4. *Хуторской, А.В.* Современная дидактика [Текст]: учеб. для вузов / А.В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.

---

---

## ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ, ФОРМИРУЮЩАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ С НИЗКОЙ ОБУЧАЕМОСТЬЮ

Н.Н. Тулькибаева, Н.Н. Климентьева

Задачей здорового общества является постоянная забота о создании условий для развития каждого человека, способствующих его духовному росту, формированию качеств, позволяющих проявлять силы и способности в полезной общественной деятельности. В особой заботе нуждаются дети с задержкой психического развития, т. к. они могут вносить в жизнь общества негативные элементы, если воспитание и обучение не обеспечит формирования качеств, необходимых для конструктивной самореализации. Почти в

каждой школе есть классы, сформированные из таких детей. Работа с детьми с задержкой психического развития является сложной для учителя, поскольку недостаточно разработаны методы, формы, технологии обучения школьников с низкой обучаемостью. Реально дети с задержкой психического развития обучаются по общепринятым учебникам с использованием тех же дидактических пособий, что и для других детей. Нередко требования к этим учащимся превышают их способности, а учебные задачи, предъявляемые им, трудны для них. Постепенно, под влиянием многих неудач, у школьников формируется интеллектуальная пассивность, инертность мышления, стремление избежать умственного напряжения путем подражания готовому образцу, не проникая в сущность своих действий. У них пропадает интерес к учебной деятельности, к познанию, в поведении появляются отклонения от нормы. Другой крайностью может оказаться то, что детям с задержкой психического развития предъявляется очень упрощенный материал, что также не будет способствовать их духовному развитию, формированию качеств, позволяющих наиболее полно раскрывать свои силы и возможности в процессе обучения и социальной самореализации в будущем. При правильном выборе методов, форм, содержания обучения дети с задержкой психического развития способны научиться понимать сущность предметов и явлений, овладеть способностью к обобщениям, хорошо усваивать учебный материал. В работах З.И. Калмыковой, Т.А. Власовой, Т.В. Егоровой, М.С. Певзнер показано, что школьники с заниженными способностями к получению знаний могут продвигаться в своем развитии, если, опираясь на помощь взрослого, они преодолевают трудности при решении учебных задач.

Трудности, возникающие перед учителем в процессе обучения детей с задержкой психического развития, связаны со следующими причинами:

1) дети медлительны, склонны к монотонной шаблонной работе, плохо переключаются от одного вида деятельности на другой, от одной задачи к другой;

2) у них низкая обучаемость, более слабо, чем у других детей, развиты те интеллектуальные свойства, от которых зависит эффективность учебной деятельности: обобщенность мыслительной деятельности, осознанность мышления, устойчивость мыслительной деятельности, самостоятельность мышления, гибкость ума;

3) низкий уровень овладения мыслительными операциями (анализ, синтез, аналогия, классификация, обобщение);

4) как правило, не сформированы интеллектуальные умения (умение читать, слушать, сосредотачиваться на главном, работать с книгой и др.);

5) как следствие, знания не формируются в системе, фонд знаний меньше, чем у детей с высоким уровнем обучаемости, что, конечно, не способствует духовному развитию детей;

б) вера в собственные силы нередко отсутствует, что препятствует развитию потребности в творчестве, творческой деятельности, потребности к познанию вообще.

И.Я. Лернер характеризует творческую деятельность следующими основными чертами: видение структуры объекта, что обнаруживается, когда человек, столкнувшись с какой-либо ситуацией, проблемой, новым текстом и др., улавливает все элементы этого объекта, существенное и несущественное, соотношение этих элементов; самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию, что проявляется в способности при решении новой задачи использовать ранее усвоенные знания и умения для поиска решения; видение новой функции объекта; построение принципиально нового способа решения, отличного от уже известных субъекту.

Обладая потребностями к творческой деятельности, что свойственно человеку в силу его творческой природы, он должен еще обладать и качествами, которые обеспечивают возможность удовлетворения этих потребностей, быть способным к творческой деятельности.

При разработке технологии обучения мы руководствовались следующими основными положениями.

1. Самостоятельные работы, выполняемые школьниками, должны быть направленными на расширение фонда знаний учащихся, овладение мыслительными операциями. При этом необходимо обеспечить осуществление полного цикла познавательных действий по усвоению учебного материала: восприятие нового материала; его первичное и последующее осмысление, запоминание; упражнение усвоенной теории на практике; повторение с целью углубления и более прочного усвоения знаний, умений и навыков.

2. Обучая, прежде всего, следует опираться на принцип Жизненной силы, способствуя развитию у детей веры в собственные силы. Процесс обучения нужно построить так, чтобы дети справлялись с различными учебными задачами, в том числе и не имитирующего характера. Такое обучение способствует развитию интереса к познанию, формировать чувство защищенности, самоуважения, эмоциональному благополучию детей.

3. Несмотря на то, что обучаемость – качество школьника, слабо поддающееся изменениям, с помощью специально подобранного учебного материала и педагогических процедур можно развивать у школьников с низкой обучаемостью такие качества ума, как: чувствительность к существенному; осознанность и самостоятельность мышления; устойчивость мыслительной деятельности, способствуя, тем самым, развитию продуктивного мышления детей.

4. При работе с детьми с задержкой психического развития следует опираться на выводы З.И. Калмыковой и Н.А. Менчинской о том, что школьники с низкой обучаемостью чувствительны к помощи со стороны.

5. Необходимо поставить учащихся в условия, способствующие развитию интеллектуальных умений.

6. Учебный материал, методы обучения должны способствовать овладению школьниками мыслительными операциями.

7. Обучение необходимо осуществлять в зоне ближайшего развития детей, формируя зону их актуального развития.

8. Важно использовать эвристические приемы обучения наряду с алгоритмическими приемами, например, прием варьирования объектов, анализ через синтез.

9. Развивать творческую активность детей.

10. Учащиеся с задержкой психического развития с большими трудностями усваивают изучаемый материал; им требуется больше времени для усвоения, чем их сверстникам с хорошо развитыми способностями к усвоению знаний.

З.И. Калмыкова пишет: «...им нужны гораздо более развернутые объяснения, с широкой наглядной опорой, выполнение большого количества упражнений с очень медленным повышением их трудности, многократный возврат к уже изученному» (З, с.170). На этот факт указывают и другие исследователи (Т.И. Власова, Т.В. Егорова, М.С. Певзнер).

Постепенно у нас возникла идея разработки технологии обучения, основанной на самостоятельной деятельности учащихся по усвоению изучаемого материала, причем стало очевидным, что самостоятельная познавательная деятельность школьников должна быть двух типов: под руководством учителя и без помощи взрослого. В ходе опытно-поисковой работы была разработана технология обучения, способствующая духовному развитию школьников с низкой обучаемостью, включающая учащихся в активную самостоятельную познавательную деятельность.

Основанием для различия самостоятельных работ учащихся по типам была определена степень самостоятельности школьников при выполнении предъявляемых им заданий. В одном случае, дети самостоятельно изучают новый материал под руководством учителя, постепенно выполняя все усложняющиеся задания, приводящие их к осознанию существенных признаков научных понятий, определенным выводам и обобщениям, формированию новых понятий. Знания не преподносятся в готовом виде, учащиеся получают их в процессе активной самостоятельной деятельности, делают «микрооткрытия», выявляют новые для себя свойства окружающего мира. Хотя такой путь и сложен, но именно так проявляется активная работа мысли. Для движения вперед необходимо постоянное преодоление трудностей. Активизируются при этом интеллектуальные, эмоциональные, регулятивные и творческие процессы, формируется интерес к познанию, лучше, прочнее усваиваются знания. В другом случае, когда дети работают полностью самостоятельно, опыт самостоятельной мыслительной деятельности закрепляется, совершенствуется, у школьников появляется осознание, осмысление результатов своей деятельности, пробуждается вера в собственные силы, формируется потребность в самосовершенствовании, т. к. они видят, что могут



делать самостоятельно, что усвоено, а что еще требует усилий для усвоения. Таким образом, опираясь на типичные свойства психики детей с задержкой психического развития, оказывая в то же время влияние на каждого из них, обучение с помощью педагогической технологии, направленной на формирование самостоятельной познавательной деятельности детей, способствует духовному развитию школьников:

- развиваются определенные качества ума, интеллектуальные умения;
- достигается удовлетворение потребностей в самоутверждении, самореализации, чувстве защищенности, понимании другими людьми;
- пробуждается вера в собственные силы, формируется потребность в самосовершенствовании;
- возникает потребность в познании и предметной деятельности;
- повышается уровень эмоционального благополучия учащихся, чему способствуют положительно окрашенные переживания в процессе обучения.

Остановимся подробнее на описании самостоятельных работ каждого типа.

Упражнения и задания для самостоятельных работ первого типа подбирались специально так, чтобы в процессе их выполнения школьниками с низкой обучаемостью достигался высокий уровень мыслительной активности. Учитывая научное положение З.И. Калмыковой о том, что учащимся с задержкой психического развития нужны гораздо более развернутые объяснения, с широкой наглядной опорой, выполнение большого количества упражнений с очень медленным повышением их трудности, многократный возврат к уже изученному, в самостоятельных работах используются приемы: анализ через синтез и варьирования объектов.

Поскольку дети с задержкой психического развития на низком уровне владеют операциями анализа и синтеза, учебный материал подается так, что способствует освоению приема анализ через синтез. Решая поставленные задачи, школьники постепенно подходят к обнаружению существенных признаков понятия, их осознанию, обобщению, они как бы открывают новое знание, опираясь на помощь учителя, достигая осознанности мыслительной деятельности. В ходе активной работы с учебным материалом, осуществляя поиск и открытие соответствующих законов и правил, учащиеся делают обобщения на основе выявленных существенных признаков, выражают в слове обнаруженные свойства изучаемых предметов, определяют понятия. Полученные выводы обсуждаются, корректируются, так организуется учебное сотрудничество и общение участников педагогического процесса.

Применение приема варьирования объектов дает возможность возвращать школьников к изученному материалу, способствуя тому, чтобы учащиеся могли увидеть изучаемый объект с разных сторон, в разных ситуациях. Этим достигается и повторение, и углубление знаний, прочное усвоение свойств изучаемых предметов и явлений.

При помощи самостоятельных работ первого типа осуществляется организация применения и закрепления знаний, когда учащимися обнаруживаются новые связи и закономерности, не замеченные ранее.

Такой подход к организации изучения учебного материала приводит к тому, что ученики осуществляют все этапы формирования научных понятий, указанные А.В. Усовой, обеспечивается полноценное формирование понятий; развивается продуктивное мышление, в частности такие его свойства как чувствительность к существенному, осознанность мыслительной деятельности, самостоятельность мышления. Уровни продуктивного мышления различны, но в данном случае, в работе со школьниками с задержкой психического развития, развивается продуктивное мышление.

При выполнении самостоятельных работ первого типа, с опорой на помощь учителя, школьники овладевают и собственными психическими процессами – восприятием, вниманием, памятью, осознают свою мыслительную деятельность.

Мы вполне понимали, что очень высокого уровня развития продуктивного мышления учащихся с задержкой психического развития не достигается. Но еще Я.А. Коменский писал о детях медлительных и отстающих в умственном развитии от своих сверстников, что забота о совершенствовании их интеллектуальных способностей всегда оказывает благоприятное влияние на развитие. Он утверждал, что люди с заниженными способностями, даже если и не сделают никаких успехов в образовании, однако же, смягчаются нравами. Таким образом, Я.А. Коменский выражал мысль о том, что развитие умственных способностей и нравственных качеств человека находятся во взаимосвязи, другими словами, духовное и нравственное развитие человека тесно связаны с его умственным развитием, расширением фонда знаний о мире.

Самостоятельные работы другого типа даются по тем же темам, что и работы первого типа, но требуют от учащихся полной самостоятельности при их выполнении, позволяя тем самым, учителю увидеть степень усвоения изучаемого материала, основные ошибки, обнаружить наличие или отсутствие способности применять знания в измененных ситуациях и даже в новых ситуациях. Кроме того, как уже говорилось, самостоятельные работы второго типа обеспечивают возможность школьникам самим увидеть результаты своего учебного труда, оценить их. С помощью самостоятельных работ второго типа осуществляется текущий и итоговый контроль усвоения знаний учащимися по изучаемой теме. Работы второго типа обладают развивающим потенциалом, поскольку требуют от школьников умения применять знания самостоятельно. Они, как и самостоятельные работы первого типа, оказывают влияние и на приобретение детьми опыта эмоционального переживания. Успех порождает чувство гордости и удовлетворения от самостоятельного продвижения в познании, радость от удачно решенной задачи. Если что-то не получилось, ученик стремится к преодолению неудачи. Все это

ведет к повышению интереса к своей деятельности, активизирует мысль, стремление к новым знаниям, побуждает школьников к совершенствованию самих себя, чему будет способствовать и последующая корректирующая работа учителя. В процессе самостоятельной познавательной деятельности ребенком осуществляется и самоконтроль. Полученные знания осознаются школьником, что ведет к успеху при решении других, посильных, задач; развивается не только интерес к познанию, к предметной деятельности, но и обеспечивается благополучие в эмоциональной сфере. Школьники приобретают чувство защищенности и уверенности в своих силах, чувство удовлетворения от деятельности.

Содержательную сторону самостоятельных работ и первого, и второго типа можно изменять. Технология обучения дает возможность воспроизводить обучающие процедуры при работе с материалом по другим темам учебной программы, изменять содержание обучения. По технологии можно работать и с новым составом учащихся. Примеры самостоятельных работ первого и второго типов по теме: «Делимость натуральных чисел» приведены в нашей статье «Примеры самостоятельных работ двух типов, способствующих активизации познавательной деятельности школьников с низкой обучаемостью».

Каждая из самостоятельных работ выполняется школьниками на одном уроке. После того, как самостоятельная работа будет выполнена учащимися под руководством учителя, учитель организует дополнительную работу с привлечением учебника или других дидактических материалов, в зависимости от того, как эффективно учащиеся будут работать. В конце урока дается задание на дом, которое проверяется на следующем уроке. Известно, что проверка домашнего задания является сложным этапом урока, поэтому каждый учитель сам выбирает формы проверки домашних работ своих учеников.

Самостоятельные работы 2-го типа составлены в виде тестов и предназначены для того, чтобы проверить, как школьники усвоили материал предыдущего урока. Самостоятельные работы 1-го и 2-го типов, таким образом, чередуются. По результатам выполнения работ учитель намечает и проводит коррекционные процедуры. В процессе выполнения заданий теста решаются и другие задачи, например, та, что дети проверяют себя, как они сами усвоили материал. Еще одна важнейшая задача, решаемая таким образом, – все школьники вовлекаются в активную работу, совершенствуя интеллектуальные умения, хотя любой из них работает на уровне своих возможностей и в своем темпе.

Каждый тест требует не только воспроизведения материала учащимися и решения заданий по образцу, но и сообразительности, смекалки при решении отдельных заданий. Это дает возможность учителю увидеть, насколько глубоко школьники усвоили материал, поскольку способность перенести знания в измененные и новые условия свидетельствует о хорошем уровне усвоения. Кроме того, в процессе выполнения заданий теста дети повторяют изученный материал, что также способствует лучшему усвоению знаний.

У самого школьника, выполнившего все задания, в том числе такие, где знания применяются в измененных и новых условиях, повышается самооценка, появляется интерес к процессу получения знаний, познавательной деятельности. У ребенка формируется чувство уверенности в своих силах, растет уважение к себе, уважение со стороны товарищей. Учебная деятельность для школьника приобретает смысл, а его чувства в процессе обучения – положительную окраску. Постепенно появляется состояние эмоционального благополучия у всех учащихся, т.к. все они участвуют в работе по выполнению учебных заданий, хотя, возможно, не каждый ребенок справится со всеми заданиями теста на высоком уровне. Задержка психического развития у детей проявляется в разной степени: у одних она глубже, другие дети ближе к норме. Конечно, лучших результатов будут достигать те дети, состояние которых ближе к норме, но положительной оценки за выполнение заданий при включении школьников с низкой обучаемостью в самостоятельную деятельность, когда каждый из них – активный участник учебно-воспитательного процесса, может достичь каждый ребенок. Этот факт говорит сам за себя: ни один ребенок не выпадает из учебного процесса.

Таким образом: тщательное изучение научной литературы, ее анализ; изучение и анализ условий обучения детей с задержкой психического развития; знание особенностей школьников с низкой обучаемостью; соблюдение всех требований к организации обучения, опора на закономерности процесса обучения и дидактические принципы, позволили рассчитывать на положительные результаты обучения детей с задержкой психического развития, что впоследствии подтвердилось практикой обучения с применением разработанной технологии.

Характеризуя в главных чертах педагогическую технологию, направленную на формирование самостоятельной познавательной деятельности школьников с низкой обучаемостью, можно сказать следующее:

- Технология обучения ориентирована на конкретную цель – способствовать духовному развитию школьников с низкой обучаемостью путем включения их в самостоятельную деятельность, когда достигается взаимодействие и единство предметной деятельности, познавательной деятельности, деятельности общения и деятельности переживания.

- Она имеет специфические черты: цели для достижения развивающего эффекта обучения ставятся на основе диагностических процедур; учебные процедуры направлены на развитие самостоятельности и творческой активности школьников; обеспечивается обратная связь, объективный контроль знаний; технология обладает воспроизводимостью обучающих процедур, что дает возможность использовать технологию при изучении разных разделов программы и разными учителями по различным предметам школьного цикла.

- Педагогические процедуры и содержание обучения направлены: на формирование познавательной активности учащихся творческого уровня; овладение мыслительными операциями, интеллектуальными умениями; полноценное формирование научных понятий, прочное усвоение знаний, предусмотренных учебной программой; развитие интереса к познанию.

- В процессе реализации технологии учитель не сообщает знания в готовом виде, а руководит процессом самостоятельного овладения знаниями, добиваясь сохранения высокого уровня активности учеников на протяжении всего процесса обучения.

- Главной характеристикой технологии является ее способность обеспечивать высокую активность мыслительной деятельности учащихся с задержкой психического развития, что обусловлено способом подачи материала, характером заданий, предъявляемым ученикам. Выполняя задания под руководством учителя и полностью самостоятельно, учащиеся овладевают логическими операциями мышления, способностью выявлять существенные признаки объектов, умением обобщать их внутренние свойства.

- Разработанная технология обеспечивает формирование интеллектуальных умений школьников с низкой обучаемостью, что очень важно в процессе обучения вообще и учащихся с задержкой психического развития в особенности, поскольку уровень развития интеллектуальных умений у них ниже, чем у других детей.

- Технология обеспечивает применение изученного материала не только с целью закрепления, но и с целью более глубокого осмысления, что достигается путем выполнения заданий, варьирующих применение одних и тех же знаний в измененных условиях, а также и использования их в новых ситуациях. В процессе выполнения самостоятельных работ, таким образом, учащиеся осуществляют полный цикл познавательных действий по усвоению знаний.

- При обучении школьников с низкой обучаемостью с применением технологии происходит формирование фонда знаний учащихся о мире, знания формируются в системе; расширяются высшие потребности и формируются новые, достигается состояние эмоционального благополучия детей, формируются качества, позволяющие ребенку и в процессе обучения, и в будущем наиболее полно раскрывать и применять свои способности. В процессе выполнения самостоятельных работ, обсуждения выполненных заданий, развивается речь учащихся. Все это оказывает позитивное влияние на усвоение школьниками учебного материала и по другим предметам школьного курса.

- Технология обучения дает возможность проводить как текущий контроль усвоения знаний школьниками и последующую коррекцию, так и итоговый контроль после изучения всего материала по теме.

- В обучении с применением разработанной технологии, требования, предъявляемые к школьникам с задержкой психического развития в процессе их самостоятельной познавательной деятельности, не превышают потенциальных возможностей детей, но и не ниже их возможностей. Таким образом, выполняется на практике научное положение, сформулированное З.И. Калмыковой, которое гласит, что требования, предъявляемые к учащимся в процессе обучения, должны соответствовать их возможностям. В процессе обучения с помощью технологии соблюдаются все закономерности и принципы обучения.

- Обучение с применением технологии протекает в условиях специфической среды обучения, духовные условия которой порождают внутреннюю духовную связь между всеми участниками процесса обучения и отношения, лежащие в основе подлинно человеческого общения, при котором изнутри наполняют и объединяют человеческую жизнь чувства уважения и любви, доверия. Такая среда обучения способствует устранению чувства тревожности, неуверенности в своих силах, благодаря чему обучение школьников с низкой обучаемостью протекает в благоприятной атмосфере понимания и сотрудничества, что, безусловно, порождает состояние эмоционального благополучия детей.

Литература:

1. *Беспалько, В.П.* Слагаемые педагогической технологии [Текст] / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 190 с.

2. *Власова, Т.А.* О детях с отклонениями в развитии [Текст] / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. – М.: Просвещение, 1973. – 175 с.

3. *Калмыкова, З.И.* Продуктивное мышление как основа обучаемости [Текст] / З.И. Калмыкова. – М.: Педагогика, 1981. – 200 с.

4. *Коменский, Я.А.* Всеобщего совета об исправлении дел человеческих [Текст] / Я.А. Коменский // Педагогическое наследие. Я.А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци. – М.: Педагогика, 1988. – С.106-137.

5. *Лернер, И.Я.* Дидактические основы методов обучения [Текст] / И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 185 с.

6. *Менчинская, Н.А.* Проблемы учения и умственного развития школьника: избранные психологические труды [Текст] / Н.А. Менчинская. – М.: Педагогика, 1989. – 224 с.

7. *Усова, А.В.* Психолого-дидактические основы формирования физических понятий [Текст] / А.В. Усова. – Челябинск: Изд-во ЧГПИ, 1988. – 90 с.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИА-ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ

Е.В. Чубаркова, Д.А. Стариков

Как и многие термины, пришедшие из английского языка, мультимедиа не имеет однозначного толкования в русском языке, хотя в английском языке различают два термина: «multimedia» и «multiple media» (мультимедиа и множественные среды передачи информации).

Нынешнее понимание специалистами термина мультимедиа показывает, что не все формы представления информации и синтеза различных искусств могут быть названы этим словом. Понятие «мультимедиа» следует понимать как любую комбинацию двух или более средств передачи информации, представленную в цифровом виде, достаточно эффективно интегрированных для управления с помощью единого интерактивного интерфейса или управляющей компьютерной программы.

В России мультимедиа-технологии появились в конце 1980-х годов в среде узких специалистов. В 1990-х годах уже многие понимали важность этого направления и то, какую роль предстоит сыграть в последующие годы новым технологиям. 1994-й можно смело назвать годом начала «бума мультимедиа» на российском компьютерном рынке. Новые аудиовизуальные средства массовой коммуникации быстро приобрели status quo.

Сегодня волна восхищения открывшимися техническими возможностями мультимедиа уже идет на спад. Наступает этап серьезного осмысления этого явления с эстетических и художественных позиций, определения роли мультимедиа в развитии техногенных искусств. Вполне очевидно, что ситуация, при которой программисты берут на себя функции сценаристов и режиссеров лишь замедляет процесс становления мультимедиа как искусства. Создателями сценария и людьми, руководящими построением мультимедийного пространства, должны быть, прежде всего, «дизайнеры».

Сегодня сложилось три различных понимания слова «мультимедиа»:

- мультимедиа как идея – новый подход к хранению информации различного типа. Мультимедиа-идеология – это стремление увеличить эффективность общения человека и компьютера за счет применения новых каналов передачи информации;

- мультимедиа как технология – совокупность организационных технических и программных средств, служащих для разработки мультимедиа-продуктов. Мультимедиа-техника представляет собой конкретные элементы компьютера, обеспечивающие запись, обработку, хранение и воспроизведение мультимедийных данных (платы, комплексы и центры мультимедиа). Дальнейшее развитие мультимедиа происходит в направлении объединения разнородных типов данных в цифровой форме на одном носителе в рамках одной системы. Новый стандарт оптического носителя – DVD имеет

емкость порядка единиц и десятков гигабайт и заменяет все предыдущие: CD-ROM, Video-CD, Audio-CD;

- мультимедиа как продукт – организованная совокупность мультимедиа-элементов, связанных определенной темой, снабжения средствами навигации и рассчитанная, в первую очередь, на зрительное и слуховое восприятие. Характерной особенностью мультимедиа-продукта является наличие в его содержании нескольких сюжетных линий (в том числе и выстраиваемых самим пользователем на основе «свободного поиска»).

Использование мультимедиа-технологий в обучении порождает ряд особенностей, значимых с точки зрения психологии и педагогики, а также методики обучения. Одним из таких аспектов является психология общения преподавателей и студентов с мультимедиа-ресурсами и компьютерной техникой.

Генетически исходные формы деятельности обычно характеризуются тем, что субъект деятельности имеет целостное представление о структуре деятельности, умеет выполнять все входящие в нее действия и операции. Специализация и тем более автоматизация разрушают эту целостность, субъект в лучшем случае осмысливает и контролирует деятельность лишь с точки зрения результатов частичных действий, выполняемых им самим. В автоматизации умственной деятельности человека долгое время прогресс был достаточно скромным. Так, абак, применявшийся для арифметических вычислений еще в Древней Греции и Риме, использовался в Западной Европе вплоть до XVIII в.

Появившиеся в прошлом веке электронно-вычислительные машины (ЭВМ) произвели подлинный переворот в сфере умственной деятельности, который до сих пор глубоко и всесторонне теоретически не осмыслен. В результате использования ЭВМ радикально меняются формы хранения, переработки и передачи социального опыта, поэтому, несомненно, правы те ученые, которые говорят о том, что компьютеризация и современные информационные технологии открывают новый этап в природе функционального и онтогенетического развития человеческой психики. Неизбежным результатом этого может стать изменение структуры, стиля самой умственной деятельности и, как следствие, условий взаимопонимания специалистов, работающих в одной и той же области.

Рассмотрим некоторые аспекты деятельности субъекта в системе «человек – компьютер – мультимедиа-ресурс». Известный отечественный психолог О.К. Тихомиров, занимающийся философскими и психологическими вопросами проблемы искусственного интеллекта, анализируя роль и место ЭВМ в деятельности человека, пишет: «Для нас ЭВМ, как и другие машины, – это созданные человеческой рукой органы человеческого мозга. Если на этапе создания двигателей машины служили орудиями деятельности человека при выполнении работы, требующей большого расхода энергии, то на этапе развития компьютеров последние стали орудиями умственной деятельности человека. Умственная деятельность сохраняет свое опо-



средствованное строение, но само средство является новым. Значит, вопрос о влиянии ЭВМ на развитие умственных процессов человека должен быть переформулирован так: в чем отличие опосредования умственных процессов компьютером от опосредования знаками? Вносит ли новое средство новые изменения в самую структуру умственных процессов? Можно ли, другими словами, выделить новый этап в развитии высших психических процессов человека?» (1).

О.К. Тихомиров выделяет три основных точки зрения в описании взаимодействий человека, компьютера и мультимедиа-ресурсов в сфере умственного труда: теорию замещения, теорию дополнения и теорию преобразования. Замещение имеет место тогда, когда соответствующее программное обеспечение компьютера освобождает пользователя от знания алгоритмов решения многих классов конкретных задач в той или иной предметной области. Пользователю, чтобы получить интересующее его решение, достаточно «механически» ввести условия задачи в компьютер.

Алгоритм как полностью формализованная процедура решения задач данного типа разрабатывается другими специалистами, программистами составляется соответствующая программа, которая затем вводится в компьютер; пользователь только использует алгоритм, хранящийся в памяти компьютера, не осваивая его.

Во взаимодействии человека с машиной действие пользователя опосредствуется внешней, не усваиваемой им процедурой. Разработчики же алгоритма и программисты не освобождают себя от этой формальной процедуры, наоборот, они специально проводят формализацию, чтобы освободить потенциальных потребителей продукта от необходимости повторного решения задачи, относящейся к известному типу. Налицо как новые формы человеческой деятельности, так и новое разделение труда. Дополнение имеет место в случаях совместного решения одной задачи человеком и машиной, когда ЭВМ перенимает на себя решение некоторых частных задач, не важно как, но ранее решавшихся человеком. Компьютер дополняет человеческие возможности по переработке информации, увеличивая объем и скорость такой переработки.

Характеризуя возможные изменения в онтогенетическом развитии, которые могут стать результатом информатизации, О.К. Тихомиров пишет, что с появлением компьютера меняется сама форма хранения общественного опыта («электронный мозг», например, вместо библиотек), процесс усвоения, где отношения «преподаватель – ученик» начинают опосредоваться компьютером, а также содержание процесса усвоения (возможность редукции усвоения формальных процедур благодаря использованию компьютеров). При этом, ссылаясь на Д. Ликлайдера, он пишет, что в подлинно симбиотическом взаимодействии человек не просто «партнер», он «лидер», ведущий игру (1).

Вместе с тем этот вопрос требует конкретного анализа, поскольку существуют различные типы взаимодействия человека, компьютера и мультимедиа-ресурсов. В одних ситуациях, например при обучении, «лидерство» может переходить к компьютеру, который последовательно предъявляет задачи студенту и оценивает его решения. Интересный вариант обучающих мультимедиа-ресурсов – так называемая «сократическая программа», в которой задаваемые студенту вопросы обуславливаются как текущим контекстом общения, так и всей историей диалога во время учебного занятия. Диалог в этом случае индивидуализирован, т.е. приспособлен к своеобразию деятельности данного студента. Однако в более широком плане и здесь компьютер может и должен рассматриваться как средство – орудие деятельности преподавателя, остающегося «лидером» педагогического процесса.

Вместе с тем, очевидно, что позиция или роль преподавателя и роль студента разные. Значит, человек может играть роль субъекта или (и) объекта воздействия компьютеризированной системы. Кроме разгрузки умственной деятельности от рутинных компонентов можно выделить следующие психологические преимущества использования мультимедиа-ресурсов в процессе обучения:

1. Визуализация. Работа с графической информацией позволяет мобилизовать ресурсы образного мышления даже при работе со знаковым материалом.

2. Ускорение процесса экстерниоризации замысла, его материализация в виде рисунка или схемы.

3. Ускорение и увеличение полученных от компьютера результатов шаблонных преобразований ситуации.

4. Расширение возможностей осуществления поисковых действий, которые теперь совершаются компьютером.

5. Возможность вернуться к промежуточным этапам сложной деятельности (используя память компьютера).

6. Возможность одномоментного рассмотрения одного и того же объекта с нескольких точек зрения, сравнение нескольких вариантов преобразования объекта.

Поэтому, применяя в образовании современные информационные технологии и мультимедиа-ресурсы, не следует забывать, что «творческий» уровень интерактивного взаимодействия человека с компьютером определяется содержанием и уровнем интеллектуального развития самого человека. А это означает, что в основе взаимодействия, объединяющего человека и мультимедиа-ресурсы, должна лежать система личностных знаний.

В условиях информационного общества и информатизации образования самостоятельное непрерывное пополнение знаний и их применение становится потребностью человека не только на протяжении всей его жизни, но и через всю жизнь. Поэтому при обсуждении дидактических и методических аспектов использования компьютера и мультимедиа-ресурсов в образовании основное вни-

вание уделяется организации самостоятельной познавательной (индивидуальной и / или групповой) деятельности, развитию критического мышления, культуры общения, умению выполнять различные социальные роли. Резкой критике подвергаются традиционная система и практика обучения, построенные на трансляции и репродукции готового системного предметного знания, не мотивированного собственными потребностями студентов.

Рост активности и самостоятельности в учебной деятельности часто напрямую связывают с наличием и умелым поддержанием у студентов непосредственного интереса к компьютеру, вызываемого привлекательностью и функциональными возможностями мультимедиа-ресурсов. Однако наличие этого интереса далеко не всегда гарантирует становление в будущем опосредствованного интереса к компьютеру как средству достижения истинных целей учебной деятельности. Чаще всего в этом случае срабатывает свойственный всему живому принцип экономии сил: скачанные в сети Интернет готовые проекты, рефераты, курсовые работы и другие мультимедиа-ресурсы стали сегодня в вузе уже привычным фактом.

Компьютер и мультимедиа-ресурсы могут стать не только мощным средством становления и развития студента (как личности; субъекта познания, практической деятельности, общения, самосознания), но и, наоборот, способствовать формированию шаблонного мышления, формального и безынициативного отношения к деятельности и т.п. Поэтому в обсуждении перспектив использования мультимедиа-ресурсов в образовании не должна умаляться, как иногда это делается, ни роль предметного обучения, ни роль преподавателя, хорошо знающего свой предмет и умеющего управлять развитием учебно-познавательной деятельности студентов. Только сделав преподавателя своим союзником, вооружив его конкретными мультимедиа-ресурсами, пригодными для использования на учебном занятии, и методами их применения, можно надеяться на успешное развитие на новой технологической базе педагогических технологий. Использование мультимедиа-технологий в обучении обычно рассматривается в четырех основных направлениях:

- компьютер и мультимедиа-технологии как объекты изучения;
- компьютер и мультимедиа-технологии как средства представления, хранения и переработки учебной информации;
- компьютер как средство организации учебного взаимодействия студентов;
- компьютер как средство управления учебной деятельностью.

Мультимедиа как форма представления информации разных видов, расширяет возможности организации учебной деятельности. Мультимедиа-ресурсы за счет увеличения доли информации, представленной в визуальной форме, открывают перед преподавателем новые возможности подачи учебного материала (цветные динамические иллюстрации, звуковое сопровож-

дение, фрагменты «живых» учебных занятий и пр.). Электронные способы получения, хранения и переработки информации несут с собой новые виды учебной деятельности (создание учебных сайтов, электронных пособий, составление словарей, справочников и т.п.). У учебных заведений появляется возможность создания электронных библиотек с готовыми мультимедиа-ресурсами, автоматизированного представления разнообразных дидактических материалов.

При использовании мультимедиа-ресурсов на учебном занятии преподаватель получает возможность гибко менять формы учебного взаимодействия со студентами (смена фронтальных, групповых и индивидуальных форм; варьирование поля самостоятельности обучаемых, индивидуализация обучения на основе учета познавательного интереса студента, предоставление возможности работать в индивидуальном темпе и т.п.), а также применять новые формы учебного взаимодействия студентов между собой. Неслучайно, что в практике обучения все шире применяются такие формы организации учебного взаимодействия, как групповые проекты, при создании которых используются возможности глобальных сетей, коллективное участие в электронных конференциях, поиск мультимедиа-ресурсов для рефератов и докладов; создание презентаций и т.п. При желании преподаватель может, например, организовать сюжетно-ролевые игры по коллективному решению задач на основе общения, опосредствованного компьютером, между отдельными студентами, группами студентов, параллельными группами.

Использование же интерактивной доски поможет ему значительно интенсифицировать и сделать более эффективными фронтальные формы работы. Все это усиливает эмоциональную составляющую учебного процесса, позволяет по-новому мотивировать и активизировать поисковую деятельность студентов, делает ее более привлекательной. Наиболее часто в научных и учебно-методических публикациях описываются убедительные примеры управления учебно-познавательной деятельностью (оперативный контроль, направленный на активизацию внимания, на этапе изложения нового материала; интерактивное взаимодействие с компьютером на этапе повторения и закрепления усвоенных знаний, умений и навыков; текущий контроль на промежуточных этапах и итоговый контроль достигнутых результатов; коррекция как самого процесса обучения, так и его результатов на основе переструктурирования и дозировки учебного материала).

Принципиальным вопросом в построении и практическом применении мультимедиа-ресурсов для системы образования является нацеленность соответствующей методики на формирование позитивных мотивов, основанных на насущных потребностях студентов. Только в случае высокой мотивации студентов к использованию мультимедиа-ресурсов, возможно результативное обучение целенаправленному использованию образовательного потенциала таких ресурсов.

Для того чтобы определить характер обучения приемам работы с мультимедиа-ресурсами, необходимо рассмотреть специфику мотивации поведения студентов при работе с мультимедиа-информацией. Мотивация определяется совокупностью убеждений и взглядов студента в таких вопросах, как его собственный процесс обучения, поведение преподавателя, академические требования, качество учебных материалов и др.

Исследования подтверждают, что применение мультимедиа-ресурсов в обучении стимулирует мотивацию обучаемых. Образовательные средства мультимедиа могут пробуждать у студентов азарт к обучению и любопытство, а также помогают им формировать умозрительные образы и модели. Таким образом, в большинстве случаев применение мультимедиа положительно сказывается на мотивации студентов.

Однако средства мультимедиа – не панацея, и, как и всякий учебно-методический аппарат, они не могут с равным успехом быть эффективными одновременно для всех студентов. Достаточно сложная структура мотивации, побуждающая студента к учению, обусловлена относительно постоянным и независимым от конкретной ситуации мотивом – изучить определенную область науки, закончить вуз. Такие мотивы относительно постоянны, и, следовательно, при определенных внешних воздействиях они могут изменяться.

В начальный период работа студентов с мультимедиа-ресурсами носит, в основном, информативно-коммуникативный характер. Первоначальным мотивом выступает потребность получения новой, не слишком содержательной и достоверной информации. Как правило, подобная мультимедиа-информация не требует никакой критической переработки и осмысления. Далее в качестве основного мотива начинает выступать потребность в легком общении со сверстниками, во множестве контактов, позволяющих обмениваться информацией. Современные компьютерные средства привлекают большинство обучаемых богатством красок, мультимедийными возможностями, оперативным поиском интересующей их информации о любимых музыкальных группах, музыкантах, футбольных командах, различных городах и странах, домашних животных, жизни других людей. Разброс поиска очень велик.

Использование мультимедиа-ресурсов способствует развитию у обучаемых желания пробовать все новые и новые решения, при условии, что преподаватель обеспечивает должную поддержку. Примечательно, что функционирование многих современных мультимедиа-средств обучения основано на учете данного фактора. Существует достаточно много естественных мотивационных аспектов при работе с мультимедиа-ресурсами. Практически у каждого студента существует желание иметь свой собственный мультимедийный сайт в сети Интернет. Кроме того, обучаемые с удовольствием используют электронную почту и чат. Такие сервисы Интернет обеспечивают студентов особыми способами коммуникативного общения, дают

возможность обрести новых друзей, самовыразиться, заявить о себе, используя для этих целей элементы мультимедиа-технологий.

Преподаватель на учебном занятии, сохраняя почти весь арсенал имеющихся у него методических способов и приемов, может многократно его преумножить возможностями мультимедиа-технологий. Для этого необходимы, прежде всего, мультимедиа-ресурсы, которые можно легко встраивать в структуру учебного занятия. К сожалению, основные усилия отечественных разработчиков образовательных программных продуктов и мультимедиа-ресурсов направлены на создание различного рода интеллектуальных обучающих систем, рассчитанных на индивидуализированное обучение. Тактически более целесообразно дать преподавателю такие мультимедиа-ресурсы, которые он мог бы сам без значительных дополнительных временных затрат встраивать в учебное занятие.

На сегодняшний момент одним из перспективных и важных может стать комплексный подход к использованию мультимедиа-технологий при изучении некоторого относительно замкнутого раздела вузовской программы (с достаточно стабильным содержанием и устоявшимися методиками обучения) в условиях аудитории с интерактивной доской. Вряд ли сегодня можно говорить, что произошел какой-то существенный перелом в сознании преподавателей-предметников и методистов в отношении перспектив использования предлагаемых мультимедиа-ресурсов в организации учебного процесса. Подавляющее большинство существующих мультимедиа-ресурсов рассчитано на индивидуальную работу. В настоящее время для учебных заведений наиболее доступными мультимедиа-средствами обучения являются имеющие сетевые версии мультимедийные CD-диски.

Следует отметить, что за редкими исключениями эти материалы пока мало отличаются от обычных печатных изданий. По-прежнему основной теоретический материал представляется в знаково-символьной форме и сопровождается привычными готовыми статичными чертежами и рисунками. Такие мультимедиа-ресурсы, как правило, рассчитаны на внеурочную индивидуальную самостоятельную работу.

Мультимедиа-технологии позволяют сделать студента не только зеркалом готового учебного материала, но и участником его создания, преобразования, оперативного использования. Имеющиеся мультимедийные курсы и образовательные программные продукты позволяют уже сегодня по-новому строить учебное занятие.

Мультимедиа-технологии неизмеримо расширяют возможности в организации и управлении учебной деятельности и позволяют практически реализовать огромный потенциал перспективных методических разработок, найденных в рамках традиционного обучения, которые, однако, оставались невостребованными или в силу определенных объективных причин не могли дать там должного эффекта. Таким образом, мультимедиа-технологии по-

зволяют инициировать и стимулировать внутреннюю активность студентов даже в условиях применения объяснительно-иллюстративного метода.

Содержание данной статьи не охватывает широкого спектра проблем, стоящих при использовании в учебном процессе мультимедиа-технологий, а только намечает возможности их применения для повышения эффективности обучения.

Литература:

1. *Тихомиров, О.К.* Структура мыслительной деятельности человека [Текст] / О.К. Тихомиров. – М.: Изд-во МГУ, 1969. – 304 с.

---

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Арефьев Олег Николаевич** – доктор педагогических наук, профессор, заслуженный учитель РФ, директор Уральского технологического колледжа, г. Заречный.

**Базелюк Владимир Васильевич** – доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе ГОУ ВПО «ЧГПУ» (г. Челябинск).

**Большакова Земфира Максутовна** – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики ГОУ ВПО «ЧГПУ» (г. Челябинск).

**Бухарова Галина Дмитриевна** – доктор педагогических наук, профессор кафедры информационных технологий Института информатики ГОУ ВПО «РГППУ» (г. Екатеринбург).

**Веряшкина Алена Владимировна** – аспирант кафедры педагогики профессионального образования ГОУ ВПО «ЮУрГУ» (г. Челябинск).

**Вьюхин Виктор Викторович** – кандидат технических наук, зам. директора Института информатики ГОУ ВПО «РГППУ» (г. Екатеринбург).

**Дерябина Лариса Борисовна** – преподаватель Златоустовского металлургического колледжа (Челябинская область).

**Добрынин Игорь Михайлович** – старший преподаватель Уральского института государственной противопожарной службы МЧС РФ (г. Екатеринбург).

**Ерохина Полина Алексеевна** – заместитель директора по производственной работе ГОУ СПО «ПЛ № 16» (г. Шумиха Курганской области).

**Жанко Алексей Вадимович** – аспирант кафедры педагогики ГОУ ВПО «ЧГПУ» (г. Челябинск).

**Ивлева Лилия Рамзисовна** – заведующая учебным центром Института здоровья и экологии человека ГОУ ВПО «ЧГПУ» (г. Челябинск).

**Калимуллина Гузель Ибрагимовна** – начальник учебно-методического управления ГОУ ВПО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа).

**Касаткина Наталья Степановна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики ГОУ ВПО «ЧГПУ» (г. Челябинск).

**Климентьева Нина Николаевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретической и прикладной психологии ГОУ ВПО «ЧГПУ» (г. Челябинск).

**Кравцова Лариса Михайловна** – доцент кафедры теории обучения физической культуре ГОУ ВПО «ЧГПУ» (г. Челябинск).

**Кузьмина Надежда Николаевна** – аспирант кафедры педагогики профессионального образования ГОУ ВПО «ЮУрГУ» (г. Челябинск).

**Куликова Анна Владимировна** – аспирант кафедры педагогики ГОУ ВПО «ЧГПУ» (г. Челябинск).

**Курятников Антон Вячеславович** – ассистент кафедры сетевых информационных систем ГОУ ВПО «РГППУ» (г. Екатеринбург).

**Латюшин Виталий Викторович** – ректор ГОУ ВПО «ЧГПУ», кандидат педагогических наук, профессор (г. Челябинск).



**Лисин Анатолий Владимирович** – аспирант Нижневартковского государственного гуманитарного университета.

**Малолетко Эльвира Анатольевна** – заместитель директора ООО «Пегас» (г. Челябинск).

**Михайлова О.Р.** – преподаватель кафедры иностранных языков ГОУ ВПО «ЮУрГУ» (г. Челябинск).

**Мусатов Вячеслав Владимирович** – кандидат физико-математических наук, начальник НИСа ГОУ ВПО «ЧГПУ» (г. Челябинск).

**Ольмезова Ольга Михайловна** – преподаватель кафедры физвоспитания ГОУ ВПО «ЮУрГУ» (г. Челябинск).

**Парфенова Анастасия Сергеевна** – ассистент кафедры информационных технологий ГОУ ВПО «РГППУ» (г. Екатеринбург).

**Перетягина Надежда Николаевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общегуманитарных и социально-экономических дисциплин ГОУ ВПО «ЧГПУ» (г. Челябинск).

**Подгорных Екатерина Михайловна** – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой общей педагогики и истории образования ГОУ ВПО «УГПУ» (г. Екатеринбург).

**Примеров Дмитрий Александрович** – аспирант кафедры педагогики ГОУ ВПО «ЧГПУ» (г. Челябинск).

**Прокубовская Алла Олеговна** – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой информационных технологий Института информатики ГОУ ВПО РГППУ (г. Екатеринбург).

**Рыжикова Александра Михайловна** – соискатель кафедры педагогики ГОУ ВПО «ЧГПУ» (г. Челябинск).

**Стариков Дмитрий Александрович** – аспирант ГОУ ВПО «Волжский государственный инженерно-педагогический университет» (г. Нижний Новгород).

**Стариков Сергей Александрович** – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры информационных технологий Института информатики ГОУ ВПО «РГППУ» (г. Екатеринбург).

**Старикова Людмила Дмитриевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессиональной педагогики ГОУ ВПО «РГППУ» (г. Екатеринбург).

**Суйкова Ольга Александровна** – муниципальное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 52 (г. Челябинск).

**Тельманова Елена Владиславовна** – кандидат педагогических наук, заведующая службой качества факультета экономики и предпринимательства ГОУ ВПО «ЮУрГУ» (г. Челябинск).

**Тулькибаева Надежда Николаевна** – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики ГОУ ВПО «ЧГПУ» (г. Челябинск).

**Упит Марина Ивановна** – учитель математики высшей категории, директор МОУ СОШ № 35 (г. Златоуст, Челябинская область).

**Филатова Ирина Васильевна** – заместитель директора по воспитательной работе ГОУ СПО «Троицкий педагогический колледж» (г. Троицк Челябинской области).

**Ченушкина Светлана Владимировна** – аспирант кафедры СИС и КТО ГОУ ВПО «РГППУ» (г. Екатеринбург).

**Чубаркова Елена Витальевна** – кандидат педагогических наук, доцент ГОУ ВПО «РГППУ» (г. Екатеринбург).

**Шайдуров Андрей Александрович** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессиональной педагогики ГОУ ВПО «РГППУ» (г. Екатеринбург).

**Шайдурова Татьяна Юрьевна** – старший преподаватель кафедры профессиональной педагогики ГОУ ВПО «РГППУ» (г. Екатеринбург).

**Шрайбер Елена Григорьевна** – преподаватель кафедры иностранных языков, аспирант кафедры педагогики профессионального образования ГОУ ВПО «ЮУрГУ» (г. Челябинск).

**Ярославова Елена Николаевна** – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков факультета лингвистики ГОУ ВПО «ЮУрГУ» (г. Челябинск).