



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
«Московский педагогический государственный университет»

Факультет педагогики и психологии

Кафедра психологии образования

Факультет дошкольной педагогики и психологии

Кафедра английского языка гуманитарных факультетов

Кызылординский государственный университет
им. Коркыт Ата (Казахстан)

ИННОВАЦИИ В НАУКЕ И ОБРАЗОВАНИИ

Сборник научных статей
международной научно-практической
конференции

Под общей редакцией
Л. С. Подымовой, А. В. Лукиновой

Москва
2014

Коллектив авторов

**Инновации в науке и образовании.
Сборник научных статей
Международной научно-
практической конференции**

«Когито-Центр»

2014

УДК 74
ББК 37

Коллектив авторов

Инновации в науке и образовании. Сборник научных статей
Международной научно-практической конференции / Коллектив
авторов — «Когито-Центр», 2014

ISBN 978-5-89353-439-9

Основу сборника научных статей составляют материалы Международной научно-практической конференции «Инновации в науке и образовании», которая состоялась в федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Московский педагогический государственный университет» на факультете педагогики и психологии 14 ноября 2014 года. В публикуемых материалах конференции отражены актуальные аспекты инновационного образования в России и мире. Печатается в авторской редакции.

УДК 74
ББК 37

ISBN 978-5-89353-439-9

© Коллектив авторов, 2014
© Когито-Центр, 2014

Содержание

Доклады пленарного заседания	6
Инновация как ценность	6
Организационно-педагогические аспекты реализации принципа сетевого взаимодействия в контексте модернизации педагогического образования	9
Развитие инновационного потенциала преподавателя экономического вуза	12
Инновационная технология как стандарт качества образования в Оманских школах	15
Секция I	19
Традиции и инновации в методике преподавания иностранного языка в конце XIX-начале XX века	19
Перфекционизм в инновационной деятельности учителя	22
Педагогическая практика как средство подготовки студентов педвуза к инновационной профессиональной деятельности	24
Модернизация педагогического образования в контексте практико-ориентированной методологии	27
Становление инновационных функций учителя в работе с подростками в ситуации социального неравенства	30
О некоторых аспектах диагностики достижений обучающихся при изучении окружающего мира в начальной школе	33
Развитие социально-психологической компетентности детей и подростков в современных условиях	36
Профессиональная самореализация студентов в рамках работы психологической службы вуза	38
Педагогические аспекты преподавания экономики	41
Конец ознакомительного фрагмента.	45

Инновации в науке и образовании
Сборник научных статей международной
научно-практической конференции
Под общей редакцией Л. С.
Подымовой, А. В. Лукиновой

© Коллектив авторов, 2014

© Московский педагогический государственный университет, 2014

Министерство образования и науки Российской Федерации

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Московский педагогический государственный университет»

Факультет педагогики и психологии

Кафедра психологии образования

Факультет дошкольной педагогики и психологии

Кафедра английского языка гуманитарных факультетов

Кызылординский государственный университет им. Коркыт Ата (Казахстан)

* * *

Доклады пленарного заседания

Инновация как ценность

Л. С. Подымова

Московский педагогический государственный университет, г. Москва, РФ

Ценность инноваций рассматривается в данной статье в контексте жизненного мира человека, его стремлений и противоречий восприятия новшеств. При этом ценность инноваций понимается как значимость для человека восприятия, создания нового и одновременно его реализации и распространения.

Система ценностей играет роль повседневных ориентиров в инновационной деятельности, обозначений его различных отношений к субъектам инноваций и миру в целом. «Социум становится инновационным, а образование – одной из основных сил его развития наряду с наукой, экологией, креативной экономикой, информационной сферой. Но главное – в развивающейся культурной ситуации в центре представлений о физической основе жизни находится не машина, вырабатывающая материальные атрибуты цивилизации, а человек, способный создавать „работающее“ знание, т. е. знание, направленное на преобразование сложившегося, устаревшего порядка изменчивым новым, пригодное к использованию» [2, с. 2].

Понятие «инновация» происходит от латинского *innovates* (*in* – в, *novus* – новый) и трактуется как обновление, новинка, изменение. В научной литературе подчеркивается субъектный характер принятия и осуществления новшеств, установки на принятие новшества, активности и рефлексивности человека [3, с. 98].

«Инновация – вновь созданная посредством творческой деятельности духовная реальность, основное содержание которой находится в определенном противоречии с существующей традицией. В зависимости от характера творческих инноваций инновация может трансформироваться, наполняясь новым содержанием, либо разветвляться и дифференцироваться, порождая новую традицию» [3, с. 54].

Инновация как духовная реальность предполагает ценностное самоопределение личности в содержании, стратегиях самореализации, результатах, возможностях и рисках. А. О. Карпов подчеркивает: «Онтологически особой и критичной зоной наступающей культуры становятся не столько высокие технологии и научные новшества, но более всего человеческое начало, способное развить в себе ценностно-осмысленное отношение к творческому созданию культурно нового» [1, с. 20].

Взгляды и поведение участников инновационного процесса отражают стоящие за ними ценности и цели, которые могут не совпадать. Именно поэтому проведение любой реформы требует массового изучения системы ценностей. Таким образом, на первый план выходит проблема ценностного обоснования вводимой инновации.

Как утверждает Н. Л. Коршунова, инновация инновации – рознь. «Есть инновации, которые указывают на развитие, а есть инновации такие, которые уничтожают развитие, высокую культуру человеческого общества, порождают „кризисы“, ставят человека на край выживания» [2, с. 8].

Возникает противоречие между ценностными ориентациями всех субъектов образования и волюнтаризмом ответственных за проведение новшеств, что создает помехи стройности и непротиворечивости обновления образования, порождает неудачи в практической реализа-

ции инновационных инициатив, и тем самым снижает модернизационный потенциал нововведений в образовательном сегменте общества.

В представлениях об инновациях особую роль играет побудительный мотив действия. Стремление к новизне является базисной потребностью личности. Смысл его – в «выходе» человеческой деятельности за рамки той части мира, в которой сформировался человеческий организм, в те области действительности, которые не даны в обыденном опыте человека, и которые не могут быть отражены непосредственно его органами чувств [3]. Выход за рамки традиционной культуры совершается с помощью разного рода «переворотов», обеспечивающих прорыв за пределы мира повседневного опыта, в рамках которого протекала прежде жизнь и деятельность людей.

«В настоящее время в педагогике лишь в слабой степени осознано понимание инновационной деятельности как субъектно-ориентированной. Ограниченность человеческих смыслов понятия инновации в значительной степени приводит к выявленным выше трудностям нововведений в образовании. По этой же причине мы имеем дело лишь с частичным пониманием организационной позиции деятеля, творца, субъекта инновационных преобразований» [2, с. 34].

Проблема мотивационной готовности, восприимчивости к инновациям является одной из центральных в профессиональной деятельности, т. к. только адекватная целям инновационной деятельности мотивация обеспечит гармоническое осуществление этой деятельности и самораскрытие личности.

Проблема мотивации инновационной деятельности должна быть рассмотрена как проблема обретения субъектом адекватного личностного смысла профессиональной деятельности в системе других видов. Возникающее вследствие рассогласованности мотивов состояние дискомфорта приводит к тому, что труд лишается элемента личностного саморазвития, творческого потенциала и превращается из имеющего самостоятельную личностную ценность в средство заработка.

Инновационная деятельность в образовании направлена на преобразование существующих форм и методов воспитания, создание новых целей и средств ее реализации, именно поэтому она является одним из видов продуктивной, творческой деятельности людей.

В связи с тем, что многообразные отношения человека со средой представлены в относительно устойчивой мотивационной сфере личности, любая деятельность, в том числе и инновационная, обычно соотносится более чем с одним мотивом и является, таким образом, полимотивированной.

Поскольку мотивы часто актуально не осознаются, за исключением осознанных мотивов, превратившихся, по А. Н. Леонтьеву, в мотивы-цели, и тем более скрыты от других людей, в частности, от заинтересованных лиц, например, руководителей (директора, завуча), коллег, необходимо иметь ясное представление о том, как развивается инновационная деятельность: насколько напряженно, в каком направлении, из каких действий строится, какие средства используются при разной мотивации участников инновационного образовательного пространства.

В процессе анализа результатов анкетирования воспитателей было выявлено в целом положительное отношение к новым стандартам образования (76 %). 24 % воспитателей выразили свое недоверие, непонимание вводимых новшеств, отметив, что к ним они относятся с осторожностью. Отмечая трудности при введении образовательных новшеств, большинство из них выразили желание в освоении новых образовательных технологий и получения знаний по актуальным направлениям педагогической инноватики (56 %). Среди образовательных запросов воспитателей можно выделить следующие: Монтессори-педагогика, здоровьесберегающие технологии, проектная деятельность, художественно-эстетическая деятельность. Менее востребованными оказались технологии экологического воспитания, игровой деятельности, обу-

чения чтению, письму и счету, что может быть показателем их освоенности или установкой, что в данные технологии невозможно привнести что-либо новое.

Основными причинами введения новшеств в дошкольные образовательные учреждения, по мнению воспитателей, являются: стремление «идти в ногу со временем» (28 %), обеспечение доступности обучения (24 %); интерес к новым знаниям и образовательным технологиям, включая интернет (28 %); воспитание человека «знающего и понимающего этот мир» (8 %); финансовая сторона (4 %); «чтобы не быть неудачником» (4 %); совершенствование профессионального уровня (8 %); затрудняются ответить – 4 %.

Структура деятельности воспитателя и ее содержание не остается неизменной на всем протяжении профессионального пути, они изменяются с личностным ростом специалиста, который находит в ней все новые грани, все новый смысл, новые формы, в рамках все той же профессии. В противном случае через определенный промежуток времени либо значимая деятельность будет находиться вне рамок профессиональной деятельности, либо произойдет регресс личности и деструкция деятельности, либо появятся различные формы психических и психосоматических расстройств и защитные механизмы. Многие воспитатели отмечают, что им нравится участвовать в инновационной деятельности (40 %), т. к. повышается профессиональный уровень, обогащается педагогический опыт, появляется желание что – то менять в своей работе, интерес к новым технологиям, включается механизм самоактуализации и внутренних ресурсов развития. Однако 36 % воспитателей не хотят никаких изменений. 24 % актуализируют проблемы в понимании смысла новшеств, отрицают все новое, утверждая, «новое – это хорошо забытое старое».

Показательны суждения педагогов о результатах внедрения новшеств в образовании. На вопрос о том, что изменится в вашей деятельности в ходе внедрения новшеств, 24 % отмечают изменения в результатах обучения детей. 32 % направлены на изменение себя как профессионала и как творца собственной деятельности. 12 % отмечают, что внедрение новшеств способствует увеличению заработной платы. Остальные респонденты, дали разнообразные ответы, в том числе: «придется уйти, если будут какие-либо изменения», «ничего не изменится».

Цели и ценности педагогов не первичны, а производны от взаимодействия объективного мира, в том числе мира образования, и личностных особенностей человека. Поэтому истоки их диверсификации следует искать в практике образовательных организаций, ее исторической и современной проекциях, социальной и культурной специфике переживаемых ценностей.

Итак, различия целей и ценностей образования, неоднородность образовательного пространства сомнений не вызывают. Однако качественное многообразие условий (включая мировую практику), в которых осуществляется российское образование, находит слабое отражение в инновационных идеях и проектах.

Литература

1. Карпов О. А. Образовательный институт, власть и общество в эпоху роста культуры знаний. – СПб.: Алетейя, 2013.-260 с.
2. Коришнова Н. Л. Статус инноваций в современном мире, причины неудач и перспективы осуществления нововведений в российской социальной практике и ее образовательном сегменте // Наука и образование: современные тренды. – Выпуск IV, 2014.
3. Подымова Л. С. Психолого-педагогическая инноватика: личностный аспект. – М.: Прометей, 2012.
4. Прохоров М. М. Инновации и старые проблемы новизны // Вестник Российского философского общества. – М., 2007. – № 2 (42). —С. 92-101.

Организационно-педагогические аспекты реализации принципа сетевого взаимодействия в контексте модернизации педагогического образования

Е. А. Алисов

Московский городской педагогический университет, г. Москва, РФ

Парадигма компетентностного подхода к образованию актуализирует необходимость подготовки нового учителя, представляющего собой активную личность, способную самостоятельно определять и реализовывать цели, выходящие за пределы стандартных требований. Условия эффективности реализации современного высшего педагогического образования сопоставимы с основными тенденциями функционирования мирового образовательного процесса, но имеют свою выраженную специфику, ввиду принципиальных особенностей профессиональной деятельности педагога. Одним из таких условий выступает сетевое взаимодействие высшей школы с другими общественными институтами и структурами.

Принцип сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и основного общего образования, предполагает углубленную профессионально – ориентированную практику студентов; он выступил ведущим в контексте апробации экспериментальных модулей основной профессиональной образовательной программы профессиональной (педагогической) магистратуры, осуществляемой в Московском городском педагогическом университете. Остановимся подробнее на организационно-педагогических аспектах его реализации в рамках модуля «Проектирование образовательной деятельности в основной школе».

Критериями отбора общеобразовательных организаций сетевого взаимодействия в рамках модуля выступили:

- обладание школой образцами тех трудовых действий, которые необходимо будет сформировать у будущего магистра в рамках решения профессиональных задач или долгосрочной учебно-производственной практики;
- наличие необходимой материально-технической базы;
- укомплектованность кадрами с высоким уровнем профессиональной квалификации;
- наличие квалифицированных специалистов, готовых к организации и сопровождению дистанционного обучения;
- высокий уровень мотивации руководящих и педагогических работников к обеспечению эффективности проектирования образовательного процесса, решению современных образовательно-развивающих задач;
- наличие опыта успешного проектирования образовательной деятельности в основной школе.

Необходимыми условиями организации сетевого взаимодействия являются:

- наличие нормативно-правовой базы регулирования правоотношений участников сети;
- договорные формы правоотношений между участниками сети;
- экономическая эффективность сетевого взаимодействия;
- общее информационное пространство, интернет-сайты субъектов сетевого взаимодействия, позволяющие: предоставлять информацию о своей деятельности другим участникам сети, иметь информацию о деятельности других участников сети;
- управление организацией сетевого взаимодействия.

Правовой основой сетевого взаимодействия выступают договоры гражданско-правового характера между участниками сети.

При заключении договоров образовательные организации становятся участниками гражданских правоотношений, которые регулируются Гражданским кодексом Российской Федерации.

Организация сетевого взаимодействия с общеобразовательной организацией строится на принципах школьно-университетского партнерства.

Формой реализации сетевого взаимодействия в процессе освоения модуля «Проектирование образовательной деятельности в основной школе» выступают стажировочные площадки, организуемые на базах образовательных организаций (школ), отвечающих вышеприведенным критериям отбора общеобразовательных организаций сетевого взаимодействия в рамках модуля и необходимым условиям организации сетевого взаимодействия.

Основная цель стажировочной площадки освоения модуля «Проектирование образовательной деятельности в основной школе» – создание магистрантами (стажерами) проекта инновационной образовательной среды, предоставляющей обучающимся возможность проявлять личностную активность, побуждающей их инициативу, помогающей становлению их учебной самостоятельности. Достижение основной цели стажировочной площадки подразумевает инициативную разработку магистрантами (командой проектировщиков) пакета предложений конкретных аспектов модернизации, оптимизации отдельных направлений образовательной деятельности организации за счет реализации педагогически обоснованных (на основании всестороннего качественного анализа особенностей образовательной деятельности в основной школе) качественных инновационных преобразований.

Работа стажировочных площадок освоения модуля «Проектирование образовательной деятельности в основной школе» организуется в соответствии с принципами сетевого взаимодействия, что позволяет:

- выявить проблемы и затруднения магистрантов, возникающие в ходе практики взаимодействия с субъектами реально функционирующего образовательного процесса в основной школе;
- обеспечить становление адекватной профессиональной позиции магистранта (не позиции «потребителя» готового организационно-методического продукта, а позиции его активного, творческого проектировщика);
- активизировать коммуникации, обмен опытом, мнениями, знаниями магистрантов и представителей профессионального педагогического сообщества.

Стажировочные площадки освоения модуля «Проектирование образовательной деятельности в основной школе» функционируют в соответствии с утвержденным планом работы. В плане отражается целостное представление содержания инновационного опыта, методические и организационные подходы к решению проблем проектирования образовательной деятельности в основной школе, а также специфика образовательной организации, выступившей базой стажировочной площадки.

Для координации деятельности стажировочной площадки освоения модуля «Проектирование образовательной деятельности в основной школе» создается Совет стажировочной площадки. Для оказания помощи в организации работы назначается научный консультант, из числа высококвалифицированных научно-педагогических и научных кадров (кандидатов или докторов педагогических наук). Научный консультант обеспечивает информационные условия для тиражирования опыта, посредством сетевого взаимодействия стажировочной площадки, базовых, опорных организаций и широкой практики проектирования образовательной деятельности в основной школе.

Сотрудники стажировочной площадки:

- организуют занятия по конкретным темам образовательной программы;

- участвуют в мониторинге результатов деятельности стажировочной площадки;
- осуществляют тьюторское сопровождение магистрантов (стажеров).

Стажировочная площадка обеспечивает презентацию собственного инновационного опыта путем организации различных форм социально-педагогического взаимодействия (конференции и видеоконференции, «круглые столы», семинары-практикумы, мастер-классы, консультирование, творческие мастерские и другие мероприятия). По результатам работы стажировочной площадки проводится мониторинг. Мониторинг результатов реализации мероприятий стажировочной площадки организуется путем сбора, обработки, анализа статистической, справочной и аналитической информации о результатах реализации мероприятий и оценки достигнутых результатов.

Технология учета сформированности, в ходе реализации сетевого взаимодействия, компетенций будущих магистров в электронном портфолио предполагает соблюдение принципов использования портфолио развития. Портфолио развития содержит различные работы обучающегося по определенной дисциплине, группе схожих дисциплин или все работы за определенный период, позволяет проследить динамику развития обучающегося, процесс формирования компетенций.

Портфолио должно включать все материалы, которые иллюстрируют достижения магистранта при изучении дисциплин модуля (как положительные, так и отрицательные). Это могут быть не только отчеты о проектах и решения ситуационных задач, но и результаты письменных работ, черновики, т. е. вся информация, которая позволит охарактеризовать обучающегося и оценить уровень сформированности компетенций в сфере проектирования образовательного процесса в основной школе. Портфолио должно отражать все этапы обучения дисциплинам модуля, позволять контролировать процесс обучения, определять, насколько обучающийся владеет специальными теоретическими знаниями и практическими навыками, характеризовать его личностные качества и отношение к работе, тем самым позволяя оценить сформированность как когнитивной, так и личностной составляющих компетенций.

Организация теоретического обобщения итогов практической части изучаемого, в процессе сетевого взаимодействия, модуля предполагает задействование методов объяснения, сопоставления, формулировку выводов в соответствии с конкретными полученными заданиями по проектированию образовательной деятельности в основной школе.

Развитие инновационного потенциала преподавателя экономического вуза

И. В. Миронова

Московский педагогический государственный университет, г. Москва, РФ

Сущность понятия «**инновационный потенциал преподавателя**», можно осмыслить через изучение этимологии слов «инновация» и «человеческий потенциал». Проанализировав и обобщив понятия, можно сделать вывод в контексте современных образовательных реалий, что «инновационный потенциал преподавателя» это – интегральная системная характеристика человека, определяющая его способность: **во-первых**, по созданию, освоению, использованию и распространению нового, с целенаправленным изменением, вносящим в среду внедрения новые элементы, существенно меняющие сложившиеся образовательные технологии и системы, образ деятельности, стиль мышления, **во-вторых**, снятия психоэнергетическое напряжение возникающее между *внутренними* возможностями человека и реальной продуктивной инновационной деятельностью, реализующееся посредством рефлексивно-творческих усилий.

В структуру профессиональной педагогической деятельности преподавателя вуза на современном этапе входят такие виды работ и виды деятельности, как: учебно-методическая, научно-исследовательская, воспитательная, инновационная, общественная, издательская.

Мы рассмотрим один из компонентов профессиональной педагогической деятельности: инновационную деятельность современного преподавателя вуза XXI века, требования которые предъявляет вуз к инновационной деятельности преподавателя вуза, ожидания студентов к инновационной компетентности преподавателя, взаимопомощь коллег в освоении инноваций.

Современные требования предъявляемые российской системой образования к преподавателю экономического вуза в инновационной деятельности, ставят основополагающей задачей необходимость осуществления новых подходов к подготовке и развитию профессорско-преподавательского состава, с одной стороны с позиции осмысления и коррекции своего *внутреннего достояния* как профессионала и личности, с другой стороны изучения и адаптации внешней образовательной среды [1]. Рассмотрим какие основные требования предъявляет вуз к преподавателю в инновационной деятельности, это:

1. Разработка и оформление результатов интеллектуальной деятельности (РИД): регистрация патента, полученного на разработки ВУЗа, получение лицензии на право интеллектуальной собственности.

2. Участие в работе и разработке проекта инновационных предприятий:

- малых инновационных предприятий (МИПах) с участием университета в составе учредителей;
- бизнес-инкубатора и Центра инноваций (кураторство подготовки и реализации студенческих предпринимательских проектов, научное кураторство МИПов);
- консультирование студентов, магистрантов, аспирантов, преподавателей и сотрудников по вопросам создания бизнеса и ведения предпринимательской деятельности.

3. Организация участия студентов в работе малых инновационных предприятий и патентно-лицензионной деятельности.

4. Трансформация курсовых работ и ВКР в бизнес-проект.

Российским экономическим университетом им. Г. В. Плеханова разработана и внедрена инновационная виртуальная образовательная среда «Цифровой университет», позволяющая всем участникам образовательного пространства:

1. Организовать управление учебным процессом для всех зарегистрированных пользователей;
2. Оптимизировать системную коммуникацию «преподаватель-студент-администрация вуза»;
3. Организовать систематический контроль эффективности обучения, усвоения знаний и сформированности компетенций студентов;
4. Организовать и управлять через медиа-площадку, познавательной и мотивационной активности студентов к достижению успеха в обучении.

Основная цель создания инновационной виртуальной образовательной среды «Цифровой университет» – это:

1. Вывести российские ВУЗы на лидирующие позиции в мировом рейтинге QS;
2. Воспитать и научить современных студентов, к *стремлению* в получении знаний и применения их на практике;
3. Оказание помощи преподавателю в профессиональной педагогической деятельности;
4. Сделать современный процесс обучения эффективным и удобным для всех участников образовательного процесса.

В рабочем кабинете преподавателя виртуальной образовательной среды «Цифровой университет» предусмотрены:

1. В закладке «Структура вуза» находятся все подразделения университета.
2. В закладке «Мероприятия» анонсированы все (Выступления, конференции, мастер-классы, конкурсы, семинары, анкетирование) по датам проведения, для быстрого информирования и оповещения.
3. В закладке «Открытые курсы» (представлены новые курсы и лекторы читающие в ближайшее время).
4. Закладка «Доска почета» позволяет увидеть пятерку лидеров среди преподавателей и студентов в этом месяце, что позволит руководству вуза распределить более эффективно премии и награды.
5. В закладке «Стипендии» перечислены все виды учрежденных стипендий, даты проведения, условия получения, количество претендентов для наиболее отличившихся студентов в период учебного года.

Рассмотрим основные функции реализованные для преподавателя в виртуальной образовательной среде «Цифровой университет».

При заполнении закладки «Учебный план» – преподаватель может предложить студентам учебный материал в рамках читаемого курса в виде: презентаций, текстового файла, видео-лекций, подготовить для выполнения студентами домашних заданий и тестов, с указаниями сроков, сложности вопроса, время прохождения, количество попыток, и рекомендации по использованию литературы. Материалы формируют учебный план, который преподаватели могут показать студентам полностью в начале обучения или открывать по мере прохождения лекций и заданий.

В закладке «Успеваемость» преподаватель может следить за результатами тестирований студентов, проверять загруженные файлы с домашним заданием и выставлять оценки формирующие виртуальную ведомость успеваемости студентов.

Используя закладку «Оповещения» преподаватель может **организовать** оперативность связи со студентами. Назначить дату сдачи курсовых работ или предупредить об отмене занятий всех ваших студентов быстро и удобно.

В закладке «Редактирование курса» преподаватель указывает цель и задачи данного курса, размещает программу читаемой дисциплины, устанавливает изображение курса, даты проведения данного курса и опубликует курс для всех участников образовательного процесса.

В результате проведенного анкетирования преподавателей экономического вуза, после внедрения в профессиональную педагогическую деятельность данной инновации в виде «Цифрового университета» были получены следующие данные:

1. 69 % – респондентов не знают, какие требования предъявляет университет к профессиональному портрету преподавателя вуза в инновационной деятельности;

2. 88 % – преподавателей не зарегистрированы в образовательной среде «Цифровой университет»;

3. 81 % – преподавателей не знакомы с функциями и структурой инновационной образовательной среды «Цифровой университет».

4. 82 % – преподавателей хотели иметь возможность подбора индивидуальной образовательной программы повышения квалификации преподавателя вуза в инновационной деятельности;

5. 56 % – преподавателей хотели бы вы иметь психолого-педагогическую помощь и сопровождение в инновационной деятельности.

Проблемы развития инновационного потенциала преподавателя вуза в профессиональной деятельности, нужно решать поэтапно:

1 этап. Диагностика и выявление способностей преподавателей к инновациям.

2 этап. Устранение психологических барьеров в инновационной деятельности.

3 этап. Разработка программы подготовки преподавателя вуза к инновационной деятельности.

4 этап. Методологическое и психолого-педагогическое сопровождение преподавателя вуза в инновационной деятельности, что позволит преподавателю вуза осуществлять саморазвитие и находить адекватные способы раскрытия и наращивание своего инновационного потенциала, который может выражаться в выборе индивидуального стиля преподавания, возможности реализации индивидуальных способностей личности и проявления индивидуальности преподавателя в профессиональной деятельности.

Сегодня высшему учебному заведению нужен не просто специалист обучающий конкретному предмету, специалист-функционал, а специалист нового уровня профессиональной компетенции и духовно нравственных качеств: преподаватель-новатор, инноватор, преподаватель обладающий высоким уровнем инновационного потенциала.

Литература

1. *Ситникова М. И.* Культура самореализации преподавателя вуза в педагогической деятельности: монография / М. И. Ситникова. – Москва; Белгород: Изд-во БелГУ, 2007.-280 с.

2. Цифровой университет: инновационная образовательная среда для студентов, преподавателей, администрации вуза и работодателей. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.edstudy.ru>

**Инновационная технология как стандарт
качества образования в Оманских школах**
Аль Сади Асила Сайд Мохаммед
**Московский педагогический государственный
университет, г. Москва, Оман**

Цели образования и его содержание стало более сложным в рамках всеохватывающего развития происходящего в настоящее время в всех аспектов жизни. Образование в Омане предполагает человеку владеть необходимыми принципами и идеями, которые определяют различные подходы к рассмотрению многообразных явлений, влияющих положительно на развитие уровня способностей человека, учитывая изученное к большему числу частных случаев; кто приобрел много различных знаний, умений и навыков, кроме того, привык быстро к жизненным деятельности и верно соображать, и у кого понятия и чувства получили благородное направление [1].

Следовательно, очень важно подчеркнуть что, поскольку в понятие образования включены знания, навыки и умения анализировать, критически мыслить, думать, творить, сравнивать и давать оценку с этических и нравственных позиций, то министерство образования в Омане стремится к применению всех программы и процедуры которые способствуют повышению качества системы образования, чтобы было способным для поддержки своего невнеменных целей.

Развитие оманского общества зависит от появление новых требований к качеству образования, к личностным качествам и профессиональной подготовке выпускника вуза. Изменения, происходящие сегодня в Омане в сфере экономики и политики предполагают модернизацию системы образования и исследования в том числе, в области управления качеством образования посредством использования международным опытом.

Цели «качество образования» в Омане связывают с главной целью образования, как образованностью тех, кто его получает в учебных заведениях и эффективностью его организации.

Министерство образования в Омане уделяет большое внимание роль школы к дальнейшему развитию в обществе и формированию профессиональной элиты и научно – образовательных кадров, так же усиливает требование качественной подготовки будущих профессионалов и специалистов более высокого уровня.

Достижение высоких результатов в процессе обучения в соответствие стандартами качества образования является одной из главных причин реформирования системы образования в Омане, улучшения ее деятельности и предметом в центре внимания ученых советов и, ректоров школ, и вузов, их исследованиях, рассматривающих роль школ в развитии общества, личности и достижении цели качества. Об актуальности этой проблемы свидетельствует тот факт, что вопросы повышения качества образования и реализации его принципы находят свое отражение в документах министерства образования и его процедуры, постоянно обсуждаются на научных советов, международных конференциях и в СМИ.

На новом этапе развития в Омане предусматриваются глубокие изменения в деятельности образовательных учреждений. В коренном обновлении нуждаются содержание и структура системы образования. Предстоит создать условия для развития инновационии и научных исследований, обеспечить улучшение здоровья учащихся в школьной среде.

Во время современного развития общества стоят сильные влияния на него инновационных технологий. В рамках этой шага идет в Омане становление новой системы образования, ориентированного на вхождение в мировое информационно – образовательное пространство

как один из цели применения технологии в процессе обучения для повышения качества образования. Этот процесс сопровождается важными изменениями в педагогической деятельности и теории и практике учебно – воспитательного процесса, связанными с внедрением коренный корректив в структуре образования и содержание и технологий обучения, которые должны быть адекватны современным техническим возможностям, и способствовать гармоничному вхождению школьник в информационное общество и мировое пространство чтобы было способным к общению с внешним сообществом.

Поскольку качество образования предполагает готовность учащихся к гармоничному вхождению в культурное и технологическое пространство человечества, то необходимо системе образования использования инновационных технологии в процессе преподавания и оценивания результатов, уровня обученности, воспитанности и развития, ориентированная как стандарт оценки качества образования при решении проблем познавательного, профессионального характера [3].

В Омане предпринимаются активные действия и эффективные процедуры по переходу на путь развития. В последнее время большое внимание занимающихся педагогикой стало обращать на совершенствование процесса обучения и улучшения его результатов через внедрение новых педагогических инновационных технологий и развитие навыки и умений учащихся в компьютерных технологий, материального производства и менеджмента. Инновация – это не что иное, как действие по внедрению достижений науки и техники в технологии и управлении.

В рамках использования технологии образовательная система Омана стремится к организационному переустройству учебного процесса с учетом психофизиологических особенностей обучаемых; к совершенствованию методических принципов, связанных с внедрением вариативного содержания обучения, индивидуализацией усвоения знаний, развитием познавательных интересов обучаемых, реализацией их творческого потенциала; рационализация процессуальных основ обучения и воспитания, позволяющая сделать приоритетным развитие личности студентов и школьников.

Разработка новых инновационных технологий в оманских школах, является одной из важных элементов для достижение адаптации деятельности, и структурой учебного материала в соответствии с принципами качества образования. В педагогической деятельности перед учителям всегда открываются широкою возможность для поиска знаний и развитие педагогического творчества на уровне интеграции знаний по содержанию предметам и технологий обучения, что способствуют более эффективному обучению посредством повышения интереса учащихся к получению знаний, учитывая их индивидуальные особенности и совершенствовать процесс взаимодействия с учащимися [4].

В деятельности обучения в Омане можно определить ряд функций педагогических технологий:

1. Технология объяснительно-иллюстрированного обучения, состоит ее роль в информировании, просвещении учащихся и организации их деятельности с целью развития общеучебных и специальных умений и навыки у учащихся.
2. Технология личностно-ориентированного обучения, направленная на перевод обучения на субъективную основу с установкой на саморазвитие личности.
3. Технология развивающего обучения, в основе которой лежит способ обучения, направленный на включение внутренних механизмов личностного развития школьника.
4. В учебном процессе применение средств новых информационных технологий в оманских школах позволяет индивидуализировать и дифференцировать процесс обучения, реализуя интерактивный диалог, предоставляя возможность самостоятельного выбора режима учебной деятельности.

5. Смысл этой технологии состоит в организации исследовательской деятельности. Проекты бывают различных типов: творческие, информативные, фантастические, исследовательские и т. д.

Наиболее важные шаги, предпринятые министерством образования Омана в области прикладной техники, для повышения качества образования:

- Внедрение предмета «компьютерной» или «информационно-коммуникационных технологий» в учебную программу, и обеспечить педагогом с высшим образованием в области образовательной технологии. Педагог должен быть профессионально способным к достижению цели данного предмета и повышению уровня знания учащихся в использовании информационно-коммуникационных технологий для того, чтобы они могли участвовать в культурном и технологическом пространстве всего современного человечества.

- Использование компьютера в обучении школьников в оманских школах, рассматривается как инструмент для формирования компьютерной грамотности учащихся, и средство обучения, влияющее на развитие познавательной активности школьников к вхождению в культурное пространство, что позволяет сформировать у учащихся навык использования компьютера в учебно-познавательной деятельности, развивать потенциал учащегося психического и содержит огромное количество науки и знаний и научных исследований и самообучению и самостоятельности в получении информации из различных источников, что помогают учителя в процессе обучения и открывает горизонты технологического развития.

- Обеспечение компьютерных лабораторий школ самыми современными технологиями, необходимо для достижения целей предмета «информационно-коммуникационных технологий» и добиться качественного образования.

Нет никаких сомнений в том, что использование мультимедийного учебно-методического комплекта на уроках выражает уровень развития образования. Это электронные образовательные ресурсы нового поколения, ориентированные на инновационное развитие оманского образования и соответствующие существующим образовательным стандартам по предметам основного обучения. Комплект содержит набор учебных медиаобъектов к урокам по различным предметам обучения и простую эффективную систему управления учебным процессом, как со стороны учителя, так и со стороны ученика [2].

Применение таких пособий на уроках позволяют быстро подготовить и организовать различные формы обучения на занятиях: наглядные демонстрации нового материала, интерактивные практические занятия по отработке умений и закрепления знаний.

Опыт использования мультимедийных презентаций, различного рода электронных приложений позволило обеспечить на уроках:

- повышение качества обучения и эффективности подготовки школьников за счет использования имеющихся современных электронных образовательных ресурсов;
- дополнительную мотивацию учащихся и стимулирование их интереса к обучению;
- мотивацию учителей начальной школы к использованию на уроках в начальной школе современные электронные образовательные ресурсы;
- снижение временных затрат при подготовке к урокам и во время уроков;

Министерство также ввело специальный раздел технологии и информационных технологий в области организационной структуры и учитывая задачу оценки и мониторинга деятельности школ в наборе научных методов и технологий, а также обеспечить все формы поддержки и помощи им.

Открытие каналы коммуникации с Оманскими учителями, через образовательный портал, начатой министерством в форме электронного окна, также укрепление культуры качества в применении новых стратегий обучения в соответствии с последними технологиями.

Таким образом, компьютерная грамотность стала важным показателем культуры и качества образования в Омане, а в будущем окажется необходимой каждому человеку в какой бы

области он ни работал. А поскольку введение в жизнь любых начинаний всеобщего значения всегда очень ответственно, мировое образовательное пространство сегодня необходимо проводить фундаментальные исследования в области компьютерной технологии обучения и психолого-педагогических основ применения компьютеров в образовании, в том числе:

- создать методическое обеспечение для развития у школьников комплекса умений в области информатики, включающего понимание, интерпретацию, классификацию, анализ, обработку, синтез, представление, регистрацию, и применение информации в учебной деятельности;
- определить место компьютерной технологии в системе обучения; определить, как изменятся мышление ребенка и его интеллект в процессе обучения с помощью компьютера;
- разработать методы стимулирования творческой деятельности школьников в процессе обучения [4].

Очень важно подчеркнуть, что данный стандарт с одной стороны, отражает усилия государства Омана к интеграции с требованиями устойчивого развития в обществе, и с другой стороны, гармонии в едином культурном пространстве человечества.

Литература

1. Качалов В. Проблемы управления качеством в вузе // Стандарты и качество. – 2000.
2. Личностно ориентированное обучение в современной школе.-М.,1996.
3. Невуева Л. Ю., Сергеева Т. А. О перспективных тенденциях развития педагогических программных средств // Информатика и образование.-1990.– № 3.
4. Министерство образования в Омане. [Электронный ресурс]. URL: www.moe.gov.om

Секция I

«Актуальные проблемы развития инновационных процессов в общем и высшем образовании»

Традиции и инновации в методике преподавания иностранного языка в конце XIX-начале XX века

М. Н. Ветчинова

Курский государственный университет, г. Курск, РФ

Вторая половина XIX века характеризуется прогрессивными сдвигами в методике преподавания новых иностранных языков. В первой половине XIX века методика обучения новым иностранным языкам еще не осознавалась как самостоятельная наука, поэтому их преподавание осуществлялось по аналогии с древними: чтение, перевод, анализ текста, заучивание наизусть. Очевидно, факт изучения новых иностранных языков по аналогии с древними объясняется не только той ролью, которую все еще играл латинский язык в начале и середине XIX столетия, но и, вероятно, относительно ограниченной потребностью народов разных стран в общении.

Теоретические и практические основы переводного метода преподавания новых иностранных языков были разработаны известными методистами Франции и Германии И. Зейденштйкером, Э. Гаушильдом, Г. Оллендорфом, Д. Гамильтоном, Ж. Жакото, К. Магером, А. Лувье. Цель обучения – умственное развитие учащихся посредством чтения аутентичных текстов и их литературного перевода на родной язык. В зависимости от этой цели и само преподавание состояло из переводов и изучения грамматики. Особое значение отводилось развитию механических форм памяти – заучиванию наизусть отдельных отрывков читаемой поэзии и прозы, для чего привлекались связные тексты хрестоматийного характера и подлинники художественной литературы.

В 80-е годы XIX века на первый план выдвигаются методы обучения, стимулирующие развитие мыслительной деятельности учащихся, разрабатываются система приемов для репродуктивного усвоения иностранного языка, методика обучения фонетике, система упражнений для развития навыков устной речи и усвоения лексики, рационального использования грамматического материала.

Получивший распространение в 80-90-е годы XIX века натуральный метод (его еще называли естественный, интуитивный, реальный, наглядный, американский) главной целью обучения ставил владение устной разговорной речью. Сторонники этого метода (И. Альж, М. Берлиц, М. Вальтер, Г. Геннес) основное внимание отводили начальному этапу обучения, который предполагал обучение обиходному языку исключительно для практических целей. Большое значение придавалось созданию искусственной языковой среды и использованию наглядности. К. Д. Ушинский писал: «Детская природа ясно требует наглядности. Учите ребенка каким-нибудь пяти неизвестным ему словам, и он будет долго и напрасно мучиться над ними, но свяжите с картинками двадцать таких слов и – ребенок усвоит их на лету» [4, с. 137].

Важность использования наглядности в изучении иностранного языка подтверждалась исследованиями американского психолога У. Х. Килпатрика, отечественного психолога А. П. Нечаева, сотрудниками психологической лаборатории Геттингенского университета под руко-

водством профессора Г. Мюллера, французскими учеными В. Анри и А. Бине, а также немецким исследователем А. Куссмаулем и французом Т. Рибо.

К основным положениям натурального метода относятся: применение наглядности; устранение на уроке родного языка учащихся; перевод на родной язык допускается только в крайнем случае; грамматика изучается кратко; обильное чтение художественной литературы.

Однако представленные положения являлись дискуссионными среди русских методистов. В первую очередь, это касалось места и роли родного языка при изучении иностранного, злободневным был вопрос о преподавании грамматики. Неоднозначно было отношение педагогической общественности (Ф. И. Альдингер, Л. Г. Боцвадзе, Н. С. Голицын, А. Ф. Ечинац, М. Г. Колоколова, Л. О. Леше, В. В. Струве, А. Л. Турнье) к устранению переводов, однако всеми признавалась важная роль использования наглядных пособий, что явилось отличительной чертой натурального метода преподавания иностранных языков. Несмотря на имевшую место полемику, новая методика слагалась в систему, прогрессивную для своего времени.

Разновидностью натурального стал прямой метод преподавания иностранного языка. Его сторонники (П. Пасси, Г. Суит, В. Фиетор) стремились слова иностранного языка и его грамматические формы ассоциировать прямо (непосредственно) с их значением, минуя родной язык учащихся. Представители прямого метода ставили перед собой цель – обучить учащихся практическому владению иностранным языком. К его основным положениям, которые признавались всеми педагогами, относились использование наглядности на начальном этапе обучения и обильное чтение художественной литературы – на продвинутом. Иностранная литература выступала в качестве основного источника культурологической информации, способствуя иллюстрации традиций, обычаев, жизни народа страны изучаемого языка.

Использование натурального метода в отечественных средних учебных заведениях относится к 90-м годам XIX-начала XX века с момента появления в России учебников американского педагога Берлица [3, с. 157]. Но применение грамматико-переводного и текстурально-переводного методов было еще достаточно распространено. В России новая методика приживалась в жестких спорах, в острой борьбе новой методической мысли со сложившимися методами обучения. Отпор, встреченный новыми методами, был необычайно силен. Как констатировала К. А. Ганшина, «даже официальное признание новой методики не означало окончательного ее торжества» [2, с. 17].

Вероятно, это объясняется тем, что освоение новых зарубежных методических идей в отечественном образовании зачастую подменялось их простым заимствованием, не учитывающим реалии и традиции русской школы. Копирование западных методик не всегда было возможно из – за существующих различий систем русского и европейских языков, большого количества учеников в классе, в то время как натуральный метод предусматривал обучение в группе по 10–15 человек.

К. А. Ганшина указывала, что «годы с 1882 – выход в свет боевой брошюры Vietora: „Der Sprachunterricht muss umkahren“ – по 1900 (съезд германских нефилологов, принявший тезисы Вендта) являются годами ожесточенной борьбы между сторонниками старых методов и приверженцами новых течений, годы деятельности ряда крупных методистов – практиков и теоретиков. Эти 15–20 переходных лет представляют в истории школы и в истории преподавания иностранных языков знаменательную эпоху. В это время создаются руководящие центры методической работы, появляются первые методические издания. Это годы, создающие и укрепляющие такие организационные начинания и формы, которые должны стать твердым фундаментом, прочной арматурой начатого нового дела» [1, с. 23]. Тем не менее, методы преподавания иностранных языков в том виде, в каком они существовали на рубеже веков, представляют основу, на которой строится вся дальнейшая работа по их теоретической разработке. Это обогащало методическую мысль конца XIX-начала XX века, стимулировало появление новых методов, которые сохраняли или изменяли основные приемы натурального и перевод-

ного методов, оказало влияние на дальнейшее развитие методов преподавания иностранных языков.

Литература

1. *Ганишина К. А.* Методика преподавания иностранных языков. Задания 1–4. – М., 1930. – 60 с.
2. *Ганишина К. А.* Методика преподавания французского языка. – М., 1946.-258 с.
3. *Гаршин Е.* Опыт ученической экскурсии за границу с целью изучения иностранных языков // Русская школа. – 1903.– № 9.-С. 156–173.
4. *Ушинский К. Д.* Родное слово // Избр. пед. соч.: в 2 т. / Под ред. В. Я. Струминского. – М.: Учпедгиз, 1954. Т. 2.-437 с.

Перфекционизм в инновационной деятельности учителя

Е. А. Домырева

Курский государственный университет, г. Курск

Большое значение для успешности инновационной деятельности имеет способность педагога рефлексировать на границы возможностей самореализации, изменять их в реальном действии или в мысленном плане и переживать чувство успеха.

В отечественной и зарубежной психологии сущность и природа перфекционизма рассматривается как психологическая характеристика, включающая высокие требования, предъявляемые личностью к себе, своей деятельности, другим людям и миру в целом, которые сопровождаются жесткими когнитивными концепциями и убеждениями. Часть ученых разводят невротическое и здоровое стремление к совершенству (А. Адлер, Э. Фромм) или противопоставляют их как две взаимоисключающие тенденции (К. Хорни), разделяют перфекционизм на здоровый и патологический (Н. Г. Гаранян).

Одновременно, по мнению отечественных ученых (А. К. Маркова, Л. М. Митина, В. А. Сластенин и др.), психологические проблемы педагога зависят от особенностей его личности и сформированности конкретных личностных характеристик, которые, в том числе и перфекционизм, носят профессионально-ориентированный характер.

П. Хьюитт и Г. Флетт выделяют субъектно-ориентированный и объектно-ориентированный перфекционизм. В первом случае это завышенные и нереалистичные требования, предъявляемые к себе, и усиленное исследование себя, самокопание и самокритика, которые делают невозможным принятие собственных изъянов, недостатков и неудач. Во втором – предъявление преувеличенных и нереалистичных требований к другим [2].

Нас интересует заявленная проблема в контексте психологии преодоления, так как в процессе инновационной деятельности, встречая на своем пути преграды, педагог отражает не только препятствие, его специфику, причины, следствия, но и самого себя, оценивает себя как способного или, наоборот, неспособного его преодолеть, прогнозирует последствия изменения границ для конкретной деятельности и «Я-концепции» [3].

При этом следует отметить, что обычно перфекционизм сопровождается «синдромом сгорания», который представляют как негативные изменения в состоянии и личности профессионала.

Нами было проведено исследование, в котором анализировалась взаимосвязь между параметрами «перфекционизм» и «эмоциональное выгорание» педагогов в процессе инновационной деятельности.

В эмпирическом исследовании приняли участие 56 педагогов, разного возраста и стажа работы. В целом, по выборке преобладает низкий уровень перфекционизма, стандартное отклонение от среднего значения велико, испытуемые не предъявляют чрезвычайно высокие требования к себе, к окружающим и не считают требования, предъявляемые к ним окружающими завышенными и нереалистичными.

Проанализировав полученные данные по видам перфекционизма, мы пришли к интересным выводам. Высокий уровень перфекционизма, приходится на социально предписываемый перфекционизм. Убежденность в том, что другие люди не реалистичны в своих ожиданиях, склонны очень строго оценивать и оказывать давление на индивида с целью заставить быть совершенным. При этом убежденность индивида в собственной неспособности «угодить» другим. Социально предписываемый перфекционизм может иметь множество неблагоприятных последствий в виде гнева, страха негативной оценки, повышенной значимости чужого внимания и одобрения. Причем, этот вид преобладает у педагогов в возрасте от 30 до 39 лет.

У педагогов в возрасте от 20 до 29 лет преобладает низкий, но имеется в наличии и средний перфекционизм, который имеет направленность на других. Этот вид перфекционизма предполагает нереалистичные стандарты для значимых людей из близкого окружения, ожидание людского совершенства и постоянное оценивание других. Он может порождать частые обвинения в адрес других людей, дефицит доверия и чувство враждебности по отношению к людям.

Самая старшая возрастная группа испытуемых показала преобладание перфекционизма, направленного на себя. Он включает изнурительно высокие стандарты, постоянное самооценивание и цензурирование собственного поведения, а также мотив стремления к совершенству, варьирующий по интенсивности у разных людей. Высокие личностные стандарты, внутренняя мотивация самосовершенствования, тенденция устанавливать для себя более завышенные, чем у других, требования в исполнении чего-либо на фоне неспособности принимать и прощать себе несовершенство или ошибки в исполнении своей работы.

При этом по результатам диагностики синдрома эмоционального выгорания среди педагогов данной группы испытуемых со сформировавшимся синдромом оказался наибольший процент (17 %).

Полученные данные показывают: испытуемые с высоким перфекционизмом характеризовались большим уровнем эмоционального выгорания по сравнению с испытуемыми с умеренным перфекционизмом. Исследование продемонстрировало тесную взаимосвязь между перфекционизмом как устойчивой личностной чертой педагогов и показателями их эмоционального выгорания в результате инновационной деятельности.

В группе педагогов установлены следующие особенности взаимосвязи: перфекционизм, ориентированный на себя, имеет обратную взаимосвязь с показателями эмоционального дефицита. Перфекционизм, ориентированный на других, имеет прямую связь с неадекватным избирательным эмоциональным реагированием. Социально предписанный перфекционизм имеет только обратные связи с показателями переживания психотравмирующих обстоятельств, неадекватного избирательного эмоционального реагирования, деперсонализации, психосоматических нарушений, эмоционального дефицита.

В контексте проблемы сохранения психологического здоровья, профилактики эмоционального выгорания профессионалов речь должна идти о формировании конструктивного перфекционизма педагога [1]. Высокие, но реалистичные, требования, сочетание высокого уровня притязаний с оптимизмом и гибким мышлением, ориентация на получение удовольствия от работы при высоких стандартах деятельности, способность принимать других людей с их достоинствами и недостатками.

Необходимо анализировать уровень требований, которые предъявляет учитель, прежде всего к себе и своей деятельности, доминантность его инновационной деятельности и удовлетворенность-неудовлетворенность ее результатами и формировать конструктивный перфекционизм.

Литература

1. Ларских М. В. Формирование конструктивного перфекционизма педагога: Автореферат дис... канд. псих. наук. Тамбов, 2011.-28с.
2. Пайнс Э., Маслач К. Практикум по социальной психологии. – СПб. Литер, 2000.-528 с.
3. Подымов Н. А. Психологические барьеры в педагогической деятельности. Монография. – М.: Прометей, 1998.-239 с.

Педагогическая практика как средство подготовки студентов педвуза к инновационной профессиональной деятельности

Е. А. Дубицкая

**Московский педагогический
государственный университет, г. Москва, РФ**

Современное педагогическое образование характеризуется серьезными изменениями как в области содержания, так и в области способов и форм организации учебной деятельности студентов. Развитие системы педагогического образования в направлении многоуровневогоTM, вариативности стимулирует поиск таких его моделей, которые позволяют студентам реализовывать свой личностный потенциал, активизируют механизмы эффективного освоения профессии, открытия в ней собственных личностных смыслов, выбора индивидуального стиля профессиональной деятельности.

Вместе с тем происходит усиление дифференциации современного школьного обучения, появляются новые виды и модели учебных заведений, расширяется спектр применяемых учителями новых образовательных технологий, широко распространяется исследовательская работа в школе. Инновационные процессы в средней школе носят сегодня массовый характер, в связи с чем возникла необходимость в преподавателе более высокой квалификации, потребность в учителе-новаторе с творческим научно-педагогическим мышлением. Это создаёт объективные предпосылки для перестройки обучения в педагогическом вузе, «вращения» педагога-новатора как творческой личности с особым стилем деятельности и мышления, подготовки будущего педагога-психолога к восприятию, оцениванию и реализации педагогических новшеств в процессе профессионального образования.

В Профессиональном стандарте педагога перечислены характеристики деятельности успешного профессионала: готовность к переменам, мобильность, способность к нестандартным трудовым действиям, ответственность и самостоятельность в принятии решений [1].

Однако выпускники педагогических вузов далеко не всегда готовы к осуществлению профессиональной деятельности. В качестве одной из причин, обуславливающих эту неготовность, можно назвать организацию педагогической практики, которая чаще всего ориентирована на закрепление теоретических знаний и умений, полученных студентами в вузе, а не на развитие их опыта профессиональной деятельности.

В современной психолого-педагогической литературе и диссертационных исследованиях достаточно полно и глубоко изучена роль педагогической практики в профессиональном становлении и развитии будущего специалиста, ее виды, содержание, выполняемые ею функции, наиболее распространенные формы и методы организации, основные критерии оценки результатов практики, пути повышения ее эффективности.

В то же время анализ организации педпрактики студентов позволил выявить ряд проблем и недостатков, которые существенно снижают эффективность профессиональной подготовки студентов в период практики, формирования у них готовности к инновационной деятельности.

Таким образом, анализ потребностей общего и педагогического образования позволил обнаружить противоречие между сложившейся в традиционном вузовском образовании ориентацией педпрактики на совершенствование усвоенных студентами знаний, умений, навыков, механическое копирование методов и приёмов работы педагогов-психологов без должного ее осмысления, без нужной корректировки в приобретении опыта для себя и необходимостью

успешного решения в ходе практики задач индивидуального развития личности каждого студента, его готовности к инновационной профессиональной деятельности.

Педагогическая практика рассматривается нами как системообразующий фактор профессиональной подготовки студентов к предстоящей педагогической деятельности, как модель профессиональной деятельности педагога-психолога. В ходе практики не только приобретается начальный профессиональный опыт, но и складывается личностно-профессиональная позиция, неповторимый опыт проживания педагогических ситуаций и решения педагогических проблем. Педпрактика обеспечивает единство теоретической, методической и исследовательской подготовки студента на всех ступенях обучения. В ходе производственной практики формируется профессиональная компетенция – способность успешно действовать на основе практического опыта, умения и знаний при решении профессиональных задач [1].

Педагогическая практика обладает богатыми возможностями для профессионального развития будущих педагогов при соблюдении определённых условий, которые связаны с построением процесса практики (этапность, непрерывность, взаимосвязь теории и практики, опора на предшествующий опыт), с позицией студента в этом процессе (активность, самостоятельность, рефлексия); с отношениями между субъектами этого процесса (поддержка, содействие, консультирование).

Факультет педагогики и психологии МПГУ руководствуется в своей деятельности положением о том, что личностное развитие студента примет оптимальный вид, если учебный процесс вооружает его первоначальным опытом практических отношений в сфере избранной профессии, по возможности моделирует психолого-педагогические ситуации и решение реальных задач. Наиболее благоприятные предпосылки для этого создаёт педагогическая практика, взятая во всех ее видах и разновидностях.

Педагогическая практика начинается после окончания II курса и продолжается вплоть до последнего года обучения. Практика проходит как с отрывом от обучения, когда студенты «погружаются» в специфику работы выбранного учреждения, так и без отрыва от учебы. Собственный опыт профессиональной деятельности накапливается студентами в ходе непрерывной педагогической практики, которая проводится на III–IV курсах. Преимущество непрерывной педагогической практики заключается в том, что она осуществляется в тесной взаимосвязи с освоением студентами теоретических основ профессиональной деятельности. В этом случае педпрактика способствует последовательному преобразованию учебной деятельности студента в профессиональную деятельность специалиста.

Традиционно факультет сотрудничает с различными типами образовательных учреждений. Это не только средние общеобразовательные школы, но и лицеи, центры образования, социальные приюты для детей и подростков, учреждения интернатного типа, центры психолого-педагогической и медико-социальной помощи, дошкольные образовательные учреждения, учреждения дополнительного образования, колледжи и т. п., т. е. учреждения, имеющие уникальную структуру и работающие по оригинальным методикам.

Такой широкий спектр образовательных учреждений позволяет студентам – практикантам познакомиться с различными сферами профессиональной деятельности педагога-психолога, со спецификой его работы и сделать правильный профессиональный выбор.

В начале каждого вида практики проводятся установочные конференции, посвященные «презентации» каждой базы практики. Опыт показывает, что студентам-практикантам необходимо обеспечить свободу выбора баз практик. Групповой руководитель помогает студентам осуществить этот выбор, давая подробную информацию о специфике того или иного учреждения.

При распределении по учреждениям учитывается специализация студентов, тематика их научно-исследовательской работы, взаимоотношения и симпатии студентов друг к другу и групповому руководителю, место расположения учреждения. Такой подход позволяет обес-

печить благоприятный эмоционально-деловой характер взаимодействия в процессе решения поставленных задач практики.

Один раз в месяц со студентами-практикантами (во время длительной практики в течение года или семестра) проводятся методические занятия на факультете, на которых групповые руководители разъясняют задачи работы на месяц, дают задания на определённый срок, помогают разрешить проблемы, возникающие в ходе практики.

По окончании каждого вида практики проводится заключительная (итоговая) конференция, на которой обсуждаются результаты практики, выставляются оценки за работу и намечаются перспективы дальнейшей работы.

К студентам-практикантам во время прохождения педагогической практики должны предъявляться такие же требования, как и во время обучения в вузе.

Со всеми учреждениями, которые являются базами проведения педпрактики, существуют многолетние договорные отношения. В этих учреждениях в качестве преподавателей, психологов, социальных педагогов работают либо преподаватели, либо выпускники факультета, что позволяет осуществлять преемственность и единство требований. Практикант должен чувствовать себя нужным в образовательном учреждении, видеть значимость результатов своего труда, быть участником учебно-воспитательного процесса. Практика должна быть организована таким образом, чтобы студенты непременно добивались успеха, могли проявить творчество и пережить радость победы. Успех формирует самостоятельность, уверенность в себе, закрепляет умения и навыки. В этом случае педпрактика создаёт условия для развития психологической готовности студентов к работе в образовательном учреждении, а значит, и к инновационной деятельности.

Литература

1. Министерство образования и науки Российской Федерации. Общественное обсуждение проекта концепции и содержания профессионального стандарта учителя [Электронный ресурс]: URL: минобрнауки.рф/документы/3071

Модернизация педагогического образования в контексте практико-ориентированной методологии

Л. И. Духова

Курский государственный университет, г. Курск, РФ

Сегодня остро стоит проблема переориентации высшего педагогического образования на практике-ориентированную модель подготовки выпускника. Анализ предшествующих этапов профессиональной подготовки педагогов показывает, что долгое время наблюдалось снижение ее практической направленности (резкое сокращение часов, отводимых на педагогическую и учебную практику, увеличение наполняемости студенческих групп, отсутствие возможности проводить лабораторные и практические занятия, что не позволяло на должном уровне отрабатывать практические умения и навыки). Компетентностный подход к подготовке выпускников вуза потребовал иного подхода к моделированию образовательной программы. В ФГОС 3 четко наметилась тенденция к усилению практической подготовки: «реализация компетентностного подхода должна предусматривать использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся» [1, с. 15]. ФГОС 3+ предусматривает увеличение количества часов на практику, а также разнообразие форм проведения практик.

Сегодня основным направлением Программы модернизации педагогического образования является усиление практической направленности подготовки педагога. В соответствии с концепцией модернизации реализация практико-ориентированной подготовки предполагает разработку основных образовательных программ педагогического бакалавриата в соответствии с новым стандартом профессиональной деятельности педагога за счет механизма школьно-университетского партнерства, а также разработку и апробацию основных образовательных программ педагогического прикладного бакалавриата за счет сетевого взаимодействия организаций ВО и СПО.

На наш взгляд, именно проблема разработки ООП прикладного бакалавриата является наиболее актуальной и, в то же время, концептуально недостаточно разработанной.

В «Методических рекомендациях по разработке и реализации образовательных программ высшего образования уровня бакалавриата. Тип образовательной программы „Прикладной бакалавриат“», утвержденных Министерством образования и науки РФ 11.09. 2014 года рекомендуется «включить в программу прикладного бакалавриата раздел, содержащий возможные траектории получения квалификационных разрядов, классов, категорий по профессии рабочего, должности служащего» [2, с.7].

Включение данного модуля в программы подготовки по техническим направлениям видится нам абсолютно логичным и обоснованным, что позволяет студенту приобрести серьезные практические навыки, дает возможность получить дополнительную профессию в рамках выбранного им направления ВО. Однако, рассматривая педагогическое, психолого-педагогическое образование, достаточно трудно определиться с выбором рабочей специальности, даже с учетом профильной подготовки педагога. Например, какую рабочую специальность можно предложить обучающимся по профилям «Психология образования», «Психология и педагогика начального образования», «Психология и педагогика дошкольного образования»?

Если опираться на концептуальную идею об универсальном бакалавриате, о возможности перехода обучающихся с непедагогических направлений на педагогическое и наоборот, то можно ориентировать будущих педагогов, педагогов – психологов на непедагогические рабочие профессии. Например, обучающийся на профиле «Литературное образование» или «Язы-

ковое образование» получает профессию редактора, обучающийся на профиле «Химическое образование» – химик-лаборант и т. п.

Однако здесь возникает другая проблема. В тех же «Методических рекомендациях...» четко обозначено, что программы прикладного бакалавриата формируются на основании заказа организаций-партнеров, организаций-работодателей. Основным заказчиком образовательных программ по направлениям «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование», «Специальное (дефектологическое) образование» и работодателем для выпускников данных направлений являются региональные структуры управления образованием (Комитет по образованию и науке). Комитет образования выступает также и заказчиком контрольных цифр приема (кцп) для региональных вузов по данным направлениям в соответствии с запросом региона. В связи с этим органы управления образованием объективно не заинтересованы в том, чтобы в рамках бюджетных мест, выделенных для подготовки педагогических кадров, осуществлялась подготовка специалистов, не востребованных системой образования.

В связи с этим, наиболее приемлемый, на наш взгляд, вариант реализации образовательных программ прикладного бакалавриата – сетевое взаимодействие СПО и ВО, позволяющее выпускнику получить два диплома (диплом о среднем профессиональном образовании и диплом о высшем образовании).

Проведенный анализ ФГОС ВО по направлениям «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование» и ФГОС СПО по сопряженным специальностям (например, «Дошкольное образование», «Преподавание в начальных классах», «Педагогика дополнительного образования») показал возможность одновременного обучения по двум программам (СПО и ВО). Большинство обязательных модулей и дисциплин основной профессиональной образовательной программы (ОПОП) по специальности СПО сопрягаются с модулями и дисциплинами ООП ВО. Это дает возможность, при определенной корректировке учебных планов ООП ВО, «перезачесть» большинство дисциплин обязательной части циклов ОПОП СПО.

Увеличение количества зачетных единиц, отводимых на практику в ООП прикладного бакалавриата, также в основном дает возможность сопряжения программ ВО и СПО.

Степень участия в реализации образовательных программ прикладного бакалавриата определяется сторонами сетевого взаимодействия (Учреждением ВО и Учреждением СПО).

Подобное сопряжение программ ВО и СПО позволит одновременно формировать не только профессиональные компетенции, но и учитывать профильную подготовку. Например, в рамках направления «Педагогическое образование» востребованными могут быть такие образовательные программы как «Физкультурное образование» и «Педагог дополнительного образования в области физкультурно-оздоровительной деятельности», «Художественное образование» и «Педагог дополнительного образования в области изобразительной деятельности и декоративно-прикладного искусства», «Биологическое образование» и «Педагог дополнительного образования в области эколого-биологической деятельности», «Музыкальное образование» и «Педагог дополнительного образования в области музыкальной деятельности» и т. д. В рамках направления подготовки «Психолого-педагогическое образование» возможна реализация программ различного профиля в сопряжении с программами СПО «Педагог дополнительного образования в области социально-педагогической деятельности», «Дошкольное образование».

Данная модель профессиональной подготовки позволит выпускнику в дальнейшем более гибко выстраивать индивидуальную траекторию профессионального развития, работать в различных сферах образования. Кроме того, подобный подход отвечает концептуальной идее о возможности перехода с педагогического образования на непедагогическое. Однако в этом случае после второго курса обучающийся уже будет иметь педагогическое образование по специальности СПО, что также расширяет его перспективы трудоустройства.

Таким образом, модель сетевого взаимодействия через сопряжение образовательных программ ВО и СПО видится нам наиболее эффективной при реализации практике-ориентированного подхода в подготовке педагогических кадров.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 051000 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»). – Министерство образования и науки Российской Федерации. – 22.12.2009 г.

2. Методические рекомендации по разработке и реализации образовательных программ высшего образования уровня бакалавриата. Тип образовательной программы «Прикладной бакалавриат». – Министерство образования и науки Российской Федерации. – 11.09.2014. – 9 с.

Становление инновационных функций учителя в работе с подростками в ситуации социального неравенства

А. В. Жилин

**Московский педагогический
государственный университет, г. Москва, РФ**

Объект исследования: деятельность учителя в работе с подростками в ситуации социального неравенства. Предмет исследования: процесс становления и содержание инновационных функций учителя в работе с подростками в ситуации социального неравенства. Цель исследования: выявить содержание, характеристики и условия становления инновационных функций учителя в работе с подростками в ситуации социального неравенства.

Система образования сейчас в России переживает радикальные изменения, затрагивающие все ее элементы и звенья. Согласно Всеобщей декларации прав человека, дети имеют право на особую заботу и помощь. Проблемы детства и пути их решения нашли свое отражение в «Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы», первоочередными задачами которой являются: институциональное, ресурсное и методическое обеспечение; расширение процесса участия детей в принятии решений; отслеживание равенства доступа детей разных социальных групп к участию в принятии решений; в Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», Концепции долгосрочного социально – экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г. В результате принятых мер наметились позитивные тенденции улучшения социально-экономического положения семей с детьми, повышения доступности образования.

Вместе с тем, современное образование становится все более сложной системой, которой приходится действовать в динамично изменяющемся мире, предъявляющем возрастающие требования ко всем участникам образовательного процесса. Введение ФГОС в школе предполагает развитие универсальных учебных действий (УУД): познавательных, регулятивных, личностных, коммуникативных.

Социальное неравенство сопровождает человеческое общество с момента его возникновения, трансформируясь и изменяясь вместе с самим обществом. Вся история человеческого сообщества представляет собой смену одного типа социального неравенства другим типом. Сущность социального неравенства заключается в неодинаковом доступе различных категорий населения к социально значимым благам, дефицитным ресурсам, ликвидным ценностям. Такая неустойчивая обстановка изменяет самого человека [5].

Кроме того, требуется изменение подхода к воспитанию подростка необходимо и в семье.

Семье принадлежит основная роль в формировании нравственных начал, жизненных принципов ребенка. Семья создает личность или разрушает ее, во власти семьи укрепить или подорвать психическое здоровье ее членов, она способствует появлению у личности образа своего «Я».

От того, как строятся отношения в семье, какие ценности, интересы выдвигаются у ее старших представителей на первый план, зависит, какими вырастут дети. Подросток очень чутко реагирует на поведение взрослых и быстро усваивает уроки, полученные в процессе семейного воспитания. Семья подготавливает ребенка к жизни, является его первым и самым глубоким источником социальных идеалов, закладывает основы гражданского поведения.

Проблема отношений родителей и детей – сложная и парадоксальная. Сложность ее – в скрытом, интимном характере человеческих отношений, щепетильности «внешнего» проник-

новения в них. А парадоксальность в том, что, при всей ее важности, родители ее обычно не замечают, ибо не имеют для этого необходимой психолого-педагогической информации.

Проблема детско – родительских отношений определяется всем многообразием взаимоотношений детей и родителей, теми нарушениями в детско-родительских отношениях, которые могут оказывать существенное влияние на благополучие ребенка в семье и его дальнейшее развитие. Она изучается многими учеными, которые освещают данную проблематику с разных аспектов.

Границы подросткового возраста примерно совпадают с обучением в 9-11 классах средней школы. За эти три года бывший ребенок становится почти взрослым человеком. Трудности этого периода развития отражены в названиях «переходный», «трудный», «критический» возраст. Масштабы происходящих перестроек значительны и касаются организма, самосознания, способов социального взаимодействия, интересов, познавательной и учебной деятельности, нравственных позиций. Основным фактором развития личности подростка является его собственная социальная активность, направленная на вхождение в мир взрослых.

В психолого-педагогической литературе широко дебатировался вопрос о мере сравнительного влияния на подростков родителей и сверстников. Однако на него не может быть однозначного ответа. Общая закономерность состоит в том, что чем хуже отношения подростка со взрослыми, тем чаще он будет общаться со сверстниками. Но влияния родителей и сверстников не всегда противоположны, чаще они бывают и взаимодополняющими.

Педагог выступает в роли опекуна, таким образом, ребенок в этой ситуации является «недееспособным» объектом педагогической деятельности, не отвечающим за свою жизнь, свои действия, свое саморазвитие, не принимающим ответственности. Опека блокирует активность ребенка, поскольку легче принять помощь, чем, преодолевая себя, становиться субъектом своей жизни, затрачивая усилия на саморазвитие, самопознание.

С позиции опеки, ситуация социального неравенства, в которой находится подросток, считается негативной, блокирующей саму суть развития подростка. Такой взгляд быстро принимается подростком. И поскольку другой ситуации у него нет, то ситуация социального неравенства формирует у него мировоззрение пассивной покорности своей судьбе, что бессознательно закрепляет, утверждает в нем образ недееспособного человека. Даже тогда, когда ребенок достигнет возраста, позволяющего требовать от него ответственности за совершаемые поступки, инфантильный взрослый будет психологически не готов к этому.

Позиция опеки строится как указания, которым нужно следовать и которые приведут к некоторому облегчению ситуации, но не изменят самой сути ситуации. Следовательно, опека становится постоянной, но может быть регулируемой и корректируемой в пределах необходимости.

У подростков в ситуации социального неравенства опека формирует пассивную позицию иждивенца, который склонен скорее обвинять в своих проблемах других, чем совершать активные действия по преодолению ситуации в сторону саморазвития. При опеке в ситуации социального неравенства подросток не получает опыта активного преодоления, у него не формируется самостоятельность, поскольку объектом опеки выступает слежение за соблюдением правил ребенком, а содержанием – создание комфортных условий, а не стимулирование активности самого подростка к преодолению сложившейся ситуации, прежде всего, к преодолению самого себя и использованию собственного человеческого потенциала.

Понятие «помощь» оказывается ближе к понятию «опека». Предметом помощи, как и опеки, является совет, что изначально ставит ребенка в ситуацию «принимающего». Ребенок при оказании помощи – это объект «нуждающийся», причем содержание и суть помощи определяются, исходя из понимания оказывающего помощь, его видения ситуации. Потенциальные возможности подростка к саморазвитию не востребованы, поскольку потенциал «нуждающегося» изначально воспринимается как крайне низкий, так как подросток воспринимает себя

и формирует самоотношение через призму взглядов других. В этом случае происходит формирование инвалидизированного самоощущения и самовосприятие себя, как «неумеющего», «объекта социального действия», «ущемленного в своих интересах». Основная проблема педагогической помощи в том, что она, как тип педагогической деятельности, применяется тогда, когда растущий человек может в целом справиться с проблемной ситуацией сам, но встречается с некоторым затруднением. В этом случае со стороны педагога иногда бывает достаточным продемонстрировать ему способы и приемы разрешения аналогичных ситуаций. При социальном неравенстве данный вид педагогической деятельности неэффективен в силу того, что у подростка не сформированы механизмы совладения с ситуацией [6].

С несколько иной точки зрения рассматривается помощь в концепции С. А. Расчетиной. Социально-педагогическая помощь, по мнению ученого, эффективна в ситуации группового и индивидуального исключения, которое возникает в результате некачественного функционирования социальных институтов жизнеобеспечения, неравенства в доходах и доступе к образованию, медицинскому обслуживанию, культуре. Проявлено сходство с ситуацией, возникающей при социальном неравенстве, поскольку одной из важнейших характеристик ситуации социального неравенства является ограниченный доступ к духовным и материальным ценностям.

В данном случае помощь реализуется в форме социально-педагогической реабилитации, целью которой является преодоление социальной изоляции, восстановление всех социальных связей, способствующих развитию подростка. Именно преодоление невозможно без активного соучастия самого подростка в процессе социально-педагогической помощи, так как преодоление требует его активности и ставит в положение субъекта собственных действий и субъекта социально-педагогической помощи. В данном понимании помощи отношения, возникающие в результате взаимодействия педагога и подростка, носят субъект-субъектный характер [7]. Такое понимание помощи, представленное в концепции С. А. Расчетиной, наиболее близко к определению педагогической заботы. Во многих ключевых моментах эти понятия имеют пересечения. Но есть и принципиальные отличия, заключающиеся в том, что, во – первых, ведущая и иницирующая роль отводится педагогу, его направленной активности, при которой сам педагог определяет направление работы, направление развития подростка. Во-вторых, целью социально-педагогической помощи является восстановление социальных связей. При этом априорно подразумевается, что именно это восстановление и будет служить толчком к дальнейшему развитию подростка, хотя социальное окружение может сформировать позиции «принимающего помощь», а не стимулировать собственную активность подростка.

Литература

1. *Синявская Ю.* «Проблема отношений родителей и детей» – Тольятти, 2012.
2. *Шевченко Е.* 10 Ошибок родителей, которые портят детей. – 2013.
3. *Вебер М.* Избранные произведения. – М., 1990.
4. *Андреева М., Баранов А.* Забота как психологический феномен: теоретические и практические аспекты: учебное пособие / М. Андреева, А. Баранов. – Ижевск: Удмуртский университет, 2013.
5. *Сбарова О. Ю.* Становление инновационных функций учителя в поликультурной среде открытого образования. – 2014.
6. *Быстрова В. В.* Педагогическая забота как условие воспитания подростков в ситуации социального неравенства. – 2014.
7. *Расчетина С. А.* Процессы социализации (десоциализации) ребенка в меняющихся условиях социума. – 1998.

О некоторых аспектах диагностики достижений обучающихся при изучении окружающего мира в начальной школе

М. П. Зайковская

Курский государственный университет, г. Курск, РФ

Серьезной проблемой современного образовательного процесса в начальной школе становится контроль и диагностика образовательных достижений обучающихся. Повышение эффективности обучения напрямую связано с повышением качества оценки. В связи с этим большое значение приобретают такие факторы, как методы и формы контрольно-оценочной процедуры и качество педагогических измерителей.

С введением ФГОС в начальное общее образование меняется подход к анализу и оценке результативности образовательного процесса. Оцениваются не только предметные знания, но и способности к их практическому использованию в реальных жизненных ситуациях. Речь идет о подготовке функционально грамотной личности, способной действовать в нестандартной обстановке. Не знаниевый критерий, а «деятельностный», «функциональный» становится условием компетентностного подхода.

Одним из инструментов достижения этой цели может быть компетентностно-ориентированное обучение, предполагающее использование системы заданий и направленное не на получение суммы усвоенной информации, а на формирование способности учащихся использовать ее в различных нестандартных ситуациях. Подобные задания позволяют существенно изменить организацию урока через создание специально организованной деятельности, подготовив тем самым условия и среду для самореализации и раскрытия творческих способностей. Целью компетентностно-ориентированных заданий является формирование ключевых компетенций, направленных на формирование умения учиться. В процессе работы над ними необходимо тщательно перерабатывать теоретический материал, привлекать дополнительную литературу.

Компетентностно-ориентированные задания являются одним из технологических инструментов, обеспечивающих внедрение компетентностного подхода в жизнь начальной школы. Их можно рассматривать и как способ оценки образовательных результатов в новой парадигме образования. Компетентностным является то задание, которое имеет не только учебное, но и жизненное обоснование и не вызывает у думающего ученика вопрос: «А зачем мы это делаем?». Они базируются на знаниях и умениях, но требуют применять их в практической деятельности.

По мнению доктора педагогических наук Н. Ф. Ефремовой компетентностно – ориентированные задания имеют ряд отличий по сравнению с традиционными заданиями. Прежде всего, это деятельностные задания, включающие предметные умения (понятийный аппарат, объяснение действий, подбор моделей, создание собственного алгоритма действий), умение работать с информацией, устную и письменную коммуникацию. Такие задания позволяют формировать и развивать универсальные общеучебные действия, базируясь на содержании образования, на знаниях и умениях обучающихся. Они строятся на актуальном для детей учебном материале и имеют строго заданную структуру. Элементами компетентностно-ориентированных заданий являются: стимул, задачная формулировка, источник информации, бланки для выполнения задания и ответов, инструмент проверки (шкала оценивания, модельный ответ, ключ как эталон выполнения задания).

Учитель, работающий по ФГОС нового поколения, должен уметь создавать измерительные материалы «для системы оценки качества освоения обучающимися основной образова-

тельной программы в соответствии с требованиями стандарта». Для текущего и обобщающего контроля учителю необходимо знание подходов к созданию компетентностно-ориентированных заданий. Разработка подобных заданий связана с немалым числом дискуссионных вопросов. Как часто их следует применять? Речь идет о каждом уроке или об уроках обобщающего повторения? А может быть, компетентностно-ориентированные задания должны применяться при проведении итоговых проверочных работ или при написании комплексных работ на межпредметной основе? Другой не менее важный вопрос сводится к тому, что нужно определить составителей столь непростых заданий. По нашему мнению, рядовой учитель начальной школы не в состоянии справиться с подобной работой т. к. для этого необходима глубокая теоретическая подготовка, включающая знания оценивания уровней освоения различных компетенций.

Таким образом, если следовать теоретическим разработкам последнего времени, то каждый урок окружающего мира должен стать площадкой для применения компетентностно-ориентированных заданий. Если учитель не в состоянии проектировать такие задания, то может быть, нужно действовать по облегченному варианту. Мы полагаем, что при изучении окружающего мира, возможно использовать задания деятельностного характера, которые также определяют уровень формирования компетенций, но не имеют вышеназванной жесткой структуры. По мнению коллектива авторов Д. Н. Жадаева, Р. А. Брехач, Н. И. Збиняковой, это может быть набор разноплановых заданий закрытого и открытого типа с системой оценки, выстроенной на основе трехбалльной системы. Выставление баллов за каждое выполненное задание означает попытку оценивания сформированности совокупности ключевых компетенций.

Предмет «Окружающий мир» занимает особое место среди дисциплин, изучаемых в начальной школе. Широта его содержания и специфические задачи позволяют интегрировать достижения личностных, метапредметных и предметных результатов, полученных при обучении по всем другим предметам. Интеграционная сущность окружающего мира определяет его особую значимость в формировании УУД, когда предметные действия, будучи перенесенными на новое содержание, утрачивают свою узкую предметность и становятся универсальными. Использование заданий деятельностного характера на уроках окружающего мира позволяет создавать условия для развития способностей учащихся распознавать проблемы, возникшие в окружающем мире, которые могут быть решены с помощью полученных знаний. Они научатся формулировать эти проблемы на языке изучаемого предмета, анализировать использованные методы и решения, интерпретировать полученные результаты с учетом поставленной проблемы, и записывать окончательные результаты.

Методические разработки последних лет, связанные с контролем и оценкой образовательных достижений по предмету «Окружающий мир», к сожалению, не содержат продуманных, правильно сконструированных компетентностно-ориентированных заданий. Исключением из этого правила является пособие для учащихся общеобразовательных учреждений Р. Ш. Мошниной «Типовые задания по формированию УУД». Мы считаем, что именно в этом пособии представлены образцы очень интересных заданий деятельностного характера. В них показаны механизмы связи УУД с содержанием предмета «Окружающий мир». Все задачи располагаются по возрастающей сложности. Некоторые задания содержат ошибки, связанные с использованием изученного способа действия. Выполнение их предполагает поиск, обнаружение, исправление ошибок и анализ их причин. Есть задания с «ловушками». Когда учащиеся уясняют их смысл, то снова возвращаются к характеристикам исходного отношения, лежащего в основе понятия. В пособии есть задания, выводящие на определение границ изученного способа действия – границ своего знания и незнания. И, наконец, очень важными являются задания по формированию логических универсальных учебных действий, ведь именно на их основе формируются предпосылки для развития теоретического мышления у младших школьников. Работая с этим пособием, учитель отлично понимает, какие виды работ будут направ-

лены на формирование определенных УУД и не беспокоится о том, что при проектировании урока, нужно будет разработать ещё и систему оценивания по развитию компетенций.

Таким образом, компетентностно-ориентированные задания – это один из механизмов диагностики достижений обучающихся при изучении окружающего мира младшими школьниками. Составление подобных заданий – дело очень трудное, несмотря на теоретическую разработанность педагогических аспектов этой проблемы. Если мы действительно хотим научить наших воспитанников учиться, добиться того, чтобы положения ФГОС стали жизненными реалиями, нельзя взваливать работу по созданию системы компетентностно-ориентированных заданий на плечи рядового учителя. Это дело высоких профессионалов в области педагогических измерений.

Литература

1. Компетентностно-ориентированные задания. Конструирование и применение в учебном процессе / под ред. Н. Ф. Ефремовой.-М.: Издательство «Национальное образование», 2013.
2. Жадаев Д. Н., Брехач Р. А., Збинякова Н. И. Окружающий мир. Компетентностно-ориентированные задания: учебное пособие. – Ростов-н/Д: Легион, 2011.
3. Мошнина Р. Ш. Типовые задачи по формированию универсальных учебных действий. Окружающий мир. 1 класс: пособие для учащихся общеобразовательных учреждений. – М.: Просвещение, 2012.

Развитие социально-психологической компетентности детей и подростков в современных условиях

О. Ю. Иванова

Российский новый университет, РФ

Сегодня в условиях социально-экономического кризиса проблемы детско-родительских отношений, взаимоотношений в коллективе подростков актуализирует необходимость повышения социально-психологической компетентности, коммуникативной грамотности членов социума, прежде всего, молодых [1, с. 2].

Для решения этих сложных вопросов необходимы программы психолого-педагогического сопровождения детей и подростков, направленные на развитие их социально-психологической компетентности и успешной адаптации в социуме. Такие программы сопровождения развития и формирования самопознания ребенка, должны повышать его психологическую грамотность, формировать адекватную самооценку, развивать рефлексивные, коммуникативные умения, толерантность, толерантное поведение, толерантные отношения. Психологической службе образования необходимо оказывать помощь подросткам, их родителям, коллегам в решении психологических проблем.

Новое время диктует новый тип ценностей – ценности гуманизма, в ряду которых особое место принадлежит толерантности. Известно, что становление личности человека сложный и длительный процесс. Особенно выделяется подростковый период, который характеризуется большой психофизиологической нагрузкой растущей личности [3]. Поэтому толерантность приобретает особую значимость в связи с ростом социальной незащищенности молодежи, усиления психических нагрузок, участвующих проявлений межнациональной, межконфессиональной и межличностной розни.

В отечественной психологии под толерантностью понимается уважение и признание равенства, отказ от доминирования и насилия, признание многомерности и многообразия человеческой культуры, норм, верований.

Мы под толерантностью понимаем определенное социальное качество межличностных отношений, а также отдельных индивидов и групп, характеризующееся установкой на благожелательное восприятие «другого», желание не только понять, но и, насколько возможно, принять традиции, культуру, убеждения, верования, интересы, ценности и т. д. этого «другого».

Признание за другим права быть не таким как все, иным, уважение этого права позволяет подростку значительно расширить круг своего общения, в этом случае толерантность выступает как компетенция, позволяющая успешно адаптироваться в социуме.

Современные психолого-педагогические исследования подтверждают тот факт, что сложности социально-психологической адаптации, которые испытывают дети и подростки в большинстве своем, обусловлены дисгармоничностью семейного воспитания, неадекватной самооценкой. Такие условия делают детей и подростков уязвимыми, вынуждая «нападать» или «защищаться» [5].

Девиантное поведение обусловлено также недостаточно сформированными нравственными ценностями и моральными принципами, дефектами личностного развития. Подростки с девиантным поведением, в большинстве своем, из семей со сложными внутрисемейными отношениями. Не зная своих способностей и возможностей, обладая искаженным «образом мира», ребята испытывают большие сложности в общении со сверстниками и взрослыми, переживают дефицит доверия к окружающим и неуверенность в себе [4].

В работе с подростками по развитию толерантного поведения важна готовность взрослых к пониманию подростков с самыми разными психологическими особенностями и владение

конкретными психологическими навыками общения, то есть навыками, позволяющими взрослым свободно выражать себя, демонстрировать принятие и выстраивать искренние и открытые отношения. Педагог должен сам обладать внутренней личностной свободой, иметь собственную интернальную позицию по отношению к жизни, быть психологически компетентен.

В программы психолого-педагогического сопровождения детей и подростков необходимо включать мероприятия, позволяющие ребенку выйти за пределы не всегда конструктивных, а порой и откровенно деструктивных семейных и формализованных школьных отношений. Необходимы ситуации принятия, добровольности участия, возможность общения со сверстниками и взрослыми людьми, являющимися носителями нормотипического поведения и социально одобряемого образа жизни. Это возможность осознания школьниками собственного «Я», узнавания других, совершенствование рефлексивных, коммуникативных умений, где важной составляющей является признание индивидуальности, своеобразия каждой личности, ее самоценности.

Литература

1. *Сластенин В. А., Жог В. К, Борисова Н. Ю., Плеваков В. А., Подымова Л. С.* Модели системной интеграции инновационной международной образовательной практики в систему национального образования России. Педагогическое образование и наука.-2010.-№ 1.-С. 4-11.
2. *Подымова Л. С.* Подготовка к инновационной деятельности как механизм обновления педагогического образования в условиях реализации Болонского процесса // Педагогическое образование и наука. – 2011.– № 8. – С. 33–38.
3. *Фридман М. Л.* Психология детей и подростков. – М.: Смысл, 2003. —360с.
4. *Шнейдер Л. Б.* Проблемы развития и бытия личности //Развитие личности. – 2000. – № 2. – С. 44.
5. *Шнейдер Л. Б.* Семейная психология. Учебное пособие для вузов / Л. Б. Шнейдер. – Екатеринбург, 2007. Сер. Gaudeamus (Изд. 3-е)

Профессиональная самореализация студентов в рамках работы психологической службы вуза

Е. А. Ларина, И. В. Юрченко

Курский государственный университет, г. Курск, РФ

Осмысление проблемы самореализации личности обусловлено процессами обновления общества и повышением интереса различных сфер науки к внутреннему потенциалу человека. Современная система высшего образования направлена на саморазвитие потенциальных возможностей и внутренних ресурсов студента, интенсификацию его творческого начала, полноценную самореализацию в учебно-профессиональной и будущей профессиональной деятельности.

Проблема самореализации рассматривается в науке как процесс саморазвития, самоутверждения и профессионального самосовершенствования личности (Т. И. Барышникова, С. Л. Березин, И. Ф. Ведин, И. Ф. Исаев, Л. Н. Коган, Д. А. Леонтьев, Л. С. Подымова); как процесс, способствующий духовному росту человека, обеспечивающий развитие личностного потенциала (Л. И. Антропова, Т. А. Ветошкина, Н. И. Шаталова и др.).

Большинство исследователей под самореализацией понимают стремление личности к более полному выявлению и развитию своих возможностей с целью максимально качественного выполнения профессиональных обязанностей [2, с. 36].

По мнению Л. В. Цуриковой, самореализация личности есть динамическое саморазвертывающееся взаимодействие с миром в рамках учебнопрофессиональной сферы жизнедеятельности, способствующее актуализации и развитию потенциальных возможностей студента при обеспечении психолого-педагогических условий [3, с. 9].

Мы согласны с определением Щелкуновой О. В., которая под профессиональной самореализацией студента понимает процесс приобретения профессиональных знаний, умений, навыков, формирование профессионально – значимых свойств и качеств личности с их последующей реализацией, развитием и совершенствованием в практической профессиональной деятельности, в результате активной деятельности студента, основанной на системе внутренних осознанных побуждений личности [4, с. 127].

В процессе обучения у студентов активно формируется стремление к самореализации. Образовательная среда вуза является важным психологическим условием не только в приобретении личностью профессиональных знаний, умений и навыков, но и в развитии стремления к самосовершенствованию и самореализации. Современный рынок труда характеризуется высокой потребностью в специалистах, но при этом он во многом стихийен и не имеет сбалансированного характера. В этой связи будущее выпускников вузов оказывается неопределенным. Получение высшего образования сегодня не гарантирует выпускникам успешного трудоустройства. Поэтому студенты-выпускники вузов для повышения своей конкурентоспособности на рынке труда должны обладать не только высоким уровнем профессиональной подготовки, но и социальной активностью, коммуникативными и организаторскими способностями, мобильностью, стремлением к самообразованию и самосовершенствованию, инициативой и творческим потенциалом, которые должны быть сформированы в процессе обучения в вузе.

В реальной жизни студенты часто не имеют возможности осуществить адекватную профессиональную самоидентификацию, чтобы понять, соответствуют ли их личные качества и психологические данные требованиям выбранной специализации, т. к. вуз не всегда может предоставить условия, способствующие проявлению творческого потенциала, возможностей

и профессиональных качеств личности. Профессиональная самоидентификация студентов во многом основывается лишь на интуитивной самооценке.

Сформировать потребность в самореализации – значит создать условия для развития у молодого человека устойчивой тенденции к проявлению субъективных качеств в разнообразных сферах жизнедеятельности, стремлению к самосозиданию [1, с. 140]. Такая возможность представляется при личностно-ориентированном обучении, когда можно осуществить развитие студента как личности, как индивидуальности и как активного субъекта деятельности. В этом случае необходимо изменение ролей и функций участников педагогического процесса таким образом, чтобы система внутренних осознанных побуждений личности, жизненных целей, установок, перспектив, намерений и стремлений к овладению профессиональными знаниями, навыками, умениями способствовала развитию профессионально-значимых свойств и качеств личности. Осознание студентами определяющих целей своей профессиональной деятельности является важнейшим этапом в становлении его как будущего специалиста.

В ходе обучения в вузе необходимо более глубоко и содержательно вовлекать студентов в профессиональную деятельность, прогнозировать особенности их работы на основе данных об индивидуальных качествах специалиста и их проявлений в структуре психолого-педагогической деятельности. Это призвана обеспечить психологическая служба вуза. Основной целью психологической службы выступает обеспечение эффективного психологического сопровождения процесса обучения студентов в ходе психопросветительской, диагностической, консультационной и тренинговой деятельности. Участие молодых людей в программах, реализуемых психологической службой, и в работе направлений психологической службы университета создаёт необходимые предпосылки для раскрытия потенциальных способностей и личностных качеств будущих специалистов. Психологическое просвещение позволяет формировать у обучающихся потребности в психологических знаниях, желание использовать их в интересах собственного развития; создание условий для полноценного личностного развития и самоопределения обучающихся на каждом возрастном этапе, а также в своевременном предупреждении возможных нарушений в становлении личности и развитии интеллекта. Психологическая профилактика предупреждает возникновение явлений дезадаптации, снятие тревожности и стресса. Психологическая диагностика способствует изучению психолого-педагогических особенностей студентов, определение индивидуальных особенностей и склонностей личности, ее потенциальных возможностей в процессе обучения, в профессиональном самоопределении, а также выявление причин и механизмов нарушений в обучении, развитии, социальной адаптации. Консультативная деятельность предполагает оказание помощи обучающимся, их родителям, педагогам и другим участникам образовательного процесса в вопросах развития, воспитания и обучения посредством психологического консультирования.

В рамках психологической службы реализуются следующие **тренинговые программы для студентов: тренинг конструктивного общения** дает возможность научиться взаимодействовать бесконфликтно, проявлять лидерские качества, научиться адекватно реагировать в сложных ситуациях; **тренинг личностного роста** дает возможность самопознания, рефлексии, раскрытия собственных возможностей, профессионального самосовершенствования; программа **«Психологический театр»** – это нестандартная форма развития творческих способностей, актерского мастерства, креативного потенциала личности.

Также традиционными формами работы в рамках психологической службы выступают: тематические встречи, дискуссии, круглые столы, **психологический киноклуб, психологическая игротека**, где студенты зачастую выступают организаторами и ведущими подобных мероприятий. Разнообразие видов деятельности, в которые вовлечены студенты с момента начала обучения в вузе и постепенное знакомство с профессией, предполагающее прохождение нескольких этапов: участники тренингов, мастер-классов, дискуссий; консультанты под руко-

водством педагога, соведущие; организаторы и ведущие тренингов, разработчики обучающих программ дает возможность студентам проявить личностные и профессиональные качества и способности в процессе обучения в вузе и чувствовать себя уверенно после его окончания.

Литература

1. *Бакаева Э. В.* Формирование потребности в профессиональной самореализации студентов: анализ понятий, обеспечивающих диссертационное исследование / Э. В. Бакиева // Теория и практика общественного развития. – 2011.– № 6. – С. 137–140.
2. *Гущина Е. В.* Самореализация личности в условиях развивающей образовательной среды вуза: автореф. дис... канд. псих, наук: 19.00.01 /Е. В. Гущина. – Сочи, 2010.-13 с.
3. *Цурикова Л. В.* Самореализация студентов в учебно-профессиональной деятельности: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.08 / Л. В. Цурикова. – Белгород, 2005. – 17 с.
4. *Шелкунова О. В.* Творческая самореализация студентов в учебном процессе вуза: дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / О. В. Шелкунова. – Иркутск, 2005. – 180 с.

Педагогические аспекты преподавания экономики

Ю. Н. Лачинов

Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова, РФ

Особенностью большинства специальных экономических дисциплин является невозможность представления множества их сущностей в обыденном сознании обучаемого. Таковы категории финансов, денег, кредита, капитала и других, а также и более конкретных понятий – фонда, бюджета, баланса, источников и других. Действительно, представить их в сознании неспециалиста невозможно. Основу знаний подавляющей массы людей, обучаемых экономике, составляет совокупность естественнонаучных представлений, внедренных в сознание школьными программами. Освоение окружающего мира в школе строится системно и закрепляет в мозге выпускников некоторый гармоничный образ мироздания, в которое включен и сам человек. Этому образу совершенно не соответствует содержание тех дисциплин, которые выплескивает на средне образованного с аттестатом высшая школа, в частности экономических предметов. Поэтому категории, понятия, термины – сущности новых для него наук отторгаются сознанием, настроенным на гармонию, понимание не приходит, знаний не прибавляется. Беда заключается еще и в том, что множество преподавателей сами не представляют себе читаемого предмета в гармонии образного восприятия мироздания, в целостности которого органически нашла бы место преподаваемая ими наука. В отличие от специалистов экономических дисциплин естественники давно прославили себя способностью подачи сложных категорий своих наук через доступные воображению понятия. Вполне возможно применение такого же подхода в преподавании и освоении экономических дисциплин, что оказывается особенно важным в открытом образовании с ограниченной возможностью прямого контакта с преподавателем. Исходными позициями остаются естественнонаучные представления о мироздании. Основу определенности новых сущностей и смысла понятий составит применение известных аналогий, их «пропускание» через собственный организм обучаемого. Необходимость обращения к самому себе диктуется еще одним важным обстоятельством – достигается **понимание включённости собственного организма в общее мироздание**. Тем самым абстрактная философия бытия выходит на уровень личностной практики и легко усваивается. Кроме того, обращение на себя восстанавливает в преподавании педагогический момент, упускаемый в традиционной подаче специфического учебного материала.

Можно было бы сказать, что предлагаемый и испытанный нами на практике метод, ведет к «очеловечиванию» специальных экономических дисциплин. Так, если сравнение действия финансовой сущности фонда или бюджета с насосом, аккумулятором электричества дополняется аналогией с легкими человека, то обеспечивается не просто понимание «всасывания – поступления» денег с почти одновременным их «выдохом – расходом», но и пропускание этого явления, этого механизма через собственный организм, что надежно закрепляет усвоение данной сущности.

Наглядность подобия физического, биологического и человеческого миров начинается с единства их изначальности в континууме обитания, например, с подобия наблюдаемых явлений окружающего осязаемого, макро— и мега— мира тому, что в человеческой природе можно назвать первочувствами, возникшими до известных по школе пяти чувств, и действительными донныне. Таковыми являются: **чувство времени** (ощущение биения сердца), **чувство собственной массы** (гравитации), **чувство пространства** (структуры собственного тела и окружающих вещей, границ), а также **чувство температуры** (в границах которой существует жизнь и здоровье). Названные чувства первичны, никак не зависят от известных пяти –

зрения, слуха, вкуса, ощущения, обоняния, и **соответствуют континууму обитания всего сущего – пространство-время-температура-масса**. Они осязаемы для любого человека в простейшем индивидуальном эксперименте. При этом все естественные явления, в частности, расширения ограниченных систем в рамках их существования, жизни, действительны для природы экономического и социального развития – стремления к росту, расширению (например, капитал, семья, предприятие).

Поскольку центром пересечения физического и живого разумного является **сам человек**, постольку мир познаваем через него самого с использованием множества аналогий из разных сфер накопленных и утвердившихся знаний.

Приведем некоторые примеры из собственного опыта преподавания с «очеловечиванием» экономики и с встречным обращением аналогий из экономики в естественные науки. Так, принципы двойственности физического мира (частица-волна, тело-поле) применимы в универсальной экономической бухгалтерии – представление двойственности экономической ячейки аналогично естественным природным объектам – см. таблицы 1,2. А затем возможно применение этого метода и к человеку, с представлением его как обособленной ячейки, «клеточки» природы и экономики. Применение группировки объектов той или иной ограниченной системы на основе принципа двойственности и по признакам бухгалтерского баланса дает возможность составить **единую картину природной, экономической и социальной материи**.

Если сопоставить приведенный «баланс» обособленной физической системы и балансовую таблицу хозяйства как экономической ячейки, можно увидеть смысловое, существенное сходство того и другого двуединства. Действительно, любая система стремится к самосохранению и развитию своего «телесного» состояния и всегда находится в «поле» связей, взаимодействий внешнего и внутреннего порядка.

Таблица 1

Баланс вещества и поля в обособленной физической системе

Форма вещества в структуре системы	Формы поля, как взаимодействия по поводу вещества
I. Воспроизводящаяся масса: – статичная (твердое, кристалл); – переменная (текущее) II. Вещество, вступившее в реакции III. Результатное вещество реакций IV. Средство обмена – носитель энергии (электрон, газ) V. Переходные формы, возвратные отвлечения VI. Потери и безвозвратные отвлечения, выбросы	1. Обособления, обладания массой (замкнутость, гравитация) 2. Восстановления статичной части 3. Расширения воспроизводящейся массы 4. Обновления внутрисистемных связей (реакций) 5. Обновления внешних связей (обмена энергией) 6. Удержания в системе привлеченных форм вещества (средств обмена) 7. Распределения прироста вещества (с отвлечением из системы)
БАЛАНС	БАЛАНС

Аналогично такому подходу может быть представлен и баланс экономического вещества и поля в рамках обособленного хозяйствующего субъекта – без применения размерности – см. таблицу 2. Такое представление дает возможность применения известных физических понятий в изучении и осмыслении сложной экономико-правовой категории собственности в рамках обособленного предприятия.

Таблица 2

**Баланс экономического вещества и поля
обособленного хозяйственного объекта**

Формы экономического вещества или хозяйственные средства (имущество):	Формы экономического поля или хозяйственные отношения по поводу имущества:
I. Стабильная масса воспроизводимого вещества в определенной структуре: – орудия труда (статичные) – предметы труда (переменные) II. Вещество в реакциях с живой энергией труда (производство) III. Результат производства (реакций с энергией труда) – готовый искусственный продукт IV. Средства обмена, установления и компенсации отношений: вещество (товар) – деньги V. Возвратные отвлечения средств (дебиторы) VI. Потери вещества (убытки)	1. Обособления, владения средствами производства 2. Восстановления орудий труда – стоимости статичных средств 3. Расширения системы – стимулирования производства 4. Обновления внутренних экономических связей (с работниками) 5. Удержания в хозяйстве привлеченных средств обмена (товаров, денег) и переходящих средств – по внешним связям, товарообмену, кредиту 6. Распределения созданного продукта (прибыль)
БАЛАНС	БАЛАНС

Для лучшего понимания экономики, бухгалтерского учета студенту полезно «пропустить через себя» основополагающий балансовый метод, построив условный Баланс человека, и расположить в двух противоположных частях элементы потенциала и его истоки – по нижеприведенной схеме – см. таблицу 3.

Важно обнаружить и уяснить, что в принципе всему потенциалу дает начало только один источник – родители, долг перед которыми не погашается никогда. А затем уже все богатство потенциала может быть сформировано разными истоками и, в том числе, самим человеком. И еще – объем (размер) потенциала ровно таков, каковы величины в совокупности он вобрал из каждого истока. Отсюда исходит житейская мудрость: «кому многое дано – многое и спросится». Одним из существенных выводов для усвоения является осознание того, что в числе истоков выделяется личность человека, заведующий собственным потенциалом. Поэтому важно в педагогическом смысле наглядно показать с помощью бухгалтерского метода, что результаты учебы, достижения студента в разных сферах в большой, если не в подавляющей мере, зависят от него самого.

Таблица 3

Баланс человека (молодого специалиста)

Потенциал специалиста	Истоки потенциала
1. Жизнь (время жизни, возраст)	1. Родители
2. Здоровье	2. Семья
3. Образованность	3. Государство
4. Опыт	4. Общество
5. Знания	5. Наследственность
6. Способности, таланты	6. Природа, Бог
7. Трудоспособность	7. Конкретные люди
8. Умение, навыки	8. Сам человек, личность
...	...
БАЛАНС	БАЛАНС

Такое «балансовое» представление об общественном субъекте дает возможность увидеть собственную роль индивида в формировании своего потенциала. Аналогично и новое предприятие, обязанное своим рождением учредителям – с ними установлено первоначальное «уставное» отношение – в дальнейшем само ответственно за свой потенциал, который формирует, преобразует своими действиями, деятельностью.

Продолжить «баланс человека», не имеющий размерности, можно составлением бухгалтерского баланса семейного хозяйства с денежной оценкой – по схеме таблицы 4. При этом самым обучаемым наглядно выводится «закон баланса».

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.