Шихов Ю. А.

О ПАРАДИГМАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2007/5/119.html

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по рассматриваемому вопросу.

Источник

Альманах современной науки и образования

Тамбов: Грамота, 2007. № 5 (5). С. 256-29. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/1.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/1/2007/5/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: almanac@gramota.net

1. Профессиональная грамотность, которая означает овладение профессиональными знаниями (фактами, представлениями, понятиями, законами и т.д.), умениями, символами, правилами и нормативами в сфере общения, поведения, деятельности и т.д.

2. Профессиональная компетентность (грамотный человек знает, понимает, например, как вести себя, как общаться в той или иной ситуации), а компетентный - реально и эффективно может использовать знания в решении тех или иных проблем. Задача развития компетентности - не просто больше и лучше знать человека, а включение этих знаний в " практику" жизни.

3. Ценностно-ориентационный компонент (представляет собой совокупность личностно значимых и личностно ценных стремлений, идеалов, убеждений, взглядов, позиций, отношений, верований в области психики человека, его деятельности, взаимоотношений с окружающими и т.д. Ценность в отличие от нормы, норматива, предполагает выбор. Именно поэтому в ситуации выбора наиболее ярко проявляются характеристики, относящиеся к ценностно-ориентационному компоненту культуры человека).

Проведенный анализ проблемы показателей качества подготовки современного специалиста показывает: процесс использования показателей представляет собой достаточно сложную по структуре и содержанию процедуру, является составной частью целостного образовательного процесса, подчиняется его общим закономерностям; проектирование технологий оценки конкурентоспособности предполагает обоснование и выбор соответствующих критериев оценки, адекватных поставленной цели. Качество подготовки специалиста в современном вузе оценивается по четырем важнейшим критериям: 1) профессиональные знания (знания предметной области и специальные знания); 2) уровень коммуникативной культуры; 3) стремление к профессиональному росту; 4) способность к рефлексии.

Сущность проектирования показателей качества определяется наличием заданных исходных оснований: затраты на подготовку специалиста; кадровое обеспечение, материально-техническое оснащение и методическое сопровождение учебного процесса; образовательные ориентиры и стратегия, цели и содержание профессионального обучения; социальный заказ на специалиста; спрос на рынке образовательных услуг; ситуация на рынке труда; соответствие модели (эталона) специалиста мировым стандартам. Учет исходных оснований позволяют сконструировать систему диагностических методик и спроектировать технологию оценки качества профессиональной подготовки специалиста [Орлов 2002: 2].

«Прорыв» в качестве профессиональной подготовки специалиста высшей квалификации любого профиля возможен при условии внесения существенных изменений в процедуру обучения путем внедрения инноваций (ноу-хау), в частности новых нетрадиционных технологий проектирования оценки (текущего контроля).

Проблема показателей качества подготовки современного специалиста способствует прояснению представления о роли профессионального отбора, как исходной стартовой ступени, позволяющей задавать «тон» последующему ходу профессиональной подготовки; о месте профессиональной компетентности; о критериях и природе личностно-профессиональных качеств специалиста.

Список использованной литературы

1. Кочеткова, А. Современный российский человеческий потенциал / А. Кочеткова // Alma Mater. Вестник высшей школы. - 2006. - № 11. - С. 3-9.

2. Орлов, А. Педагогическое образование: поиск путей повышения качества / А. Орлов // Педагогика. - 2002. - № 10. - С. 57-64.

О ПАРАДИГМАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Шихов Ю. А.
Ижевский государственный технический университет

Введение в научный оборот педагогики новых понятий неизбежно в период реформирования как мирового, так и российского образования. Новые педагогические парадигмы можно рассматривать как ориентиры для разработки перспективных направлений развития науки и практики.

Известно, что под педагогической парадигмой понимается устоявшаяся, привычная точка зрения, модель-стандарт решения определенного класса педагогических задач, хотя иногда и спорная [Андреев 1996: 1]. Спорный характер некоторых парадигм в сфере образования отмечает также и А.М. Новиков [Новиков 2000: 2]. В последнее время в педагогической теории и практике появились и находят применение новые парадигмы, правда, пока не «устоявшиеся» и не для всех исследователей «привычные». К ним можно отнести, например, гуманистическую, информационную, компетентностную.

К парадигмам в сфере образования следует относить не только «устоявшиеся» (общеизвестные) концепции (аспекты, теории и т.п.), но и новые идеи, пусть пока и не общепринятые педагогическим сообществом или пока не получившие достаточного научного обоснования. Так, например, в последнее время на смену знаниевой парадигме предлагается использовать компетентностную, появилась гуманистическая парадигма и другие.

Ниже предпринята попытка сформулировать парадигмы профессиональной педагогики на примере высшего технического образования. И хотя эти парадигмы во многих моментах схожи с парадигмами «классической педагогики», можно выявить их специфичность.

Показатели качества подготовки современного специалиста - это данные, которые выявляют с помощью системы методик состояния субъекта (специалиста). Они позволяют определить какие параметры и критерии личностно-профессиональных свойств, характеристик, соответствующих потребностям общества, различных социальных групп, рынка образовательных услуг и рынка труда необходимо формировать.

Показателями качественной подготовки специалиста можно принять два основных интегративных критерия: 1) количество времени, необходимое выпускнику вуза для адаптации на рабочем месте в соответствии со своей специальностью; 2) количество «родственных» (смежных) специальностей, по которым выпускник может работать без значительных затрат времени и сил на их освоение.

В настоящее время одной из задач современной высшей школы является задача подготовки компетентного, гибкого, конкурентоспособного специалиста. Однако на пути решения этой важной научной и практической задачи встают противоречия между:

- знаниевой ориентацией содержания подготовки и личностным развитием будущего специалиста;
- традиционным подходом к оценке качества подготовки специалиста и складывающимся рынком образовательных услуг;
- потребностью в появлении системы эффективных диагностических методик оценки качества подготовки специалиста в вузе и недостаточностью научно-методического обеспечения текущего и итогового контроля оценки качества подготовки;
- требованиями, предъявляемыми к специалисту рынком труда, и готовностью преподавателей к подготовке современного специалиста-выпускника;
- сложившейся системой оценки уровня подготовки специалиста и ориентацией студентов на адекватную оценку своих профессиональных качеств.

Несмотря на то, что в отечественном образовании имеются определенные достижения в рассмотрении вопросов оценки качества профессиональной подготовки, данную проблему в современных условиях нельзя считать разрешенной. В связи с чем возникает необходимость обращения к опыту оценки качества подготовки конкурентоспособных специалистов в других странах, в частности США, имеющих позитивный опыт в данном вопросе (Университет Лойолы, Чикаго, Университет Миннесоты, Миннеаполис) [Кочеткова 2006: 1].

Система высшего образования Соединенных Штатов Америки ориентирована на подготовку специалиста в условиях жесткой конкуренции. Анализ исследований американских авторов (P. Altbach, E. Epstein, J. Mestenhauser) и изучение опыта США в оценке качества подготовки специалиста открывают широкие возможности для обогащения современного российского вузовского образования.

Профессиональные качества (самостоятельность, конкурентоспособность, компетентность и др.) специалиста-выпускника вуза может рассматриваться как интегральный показатель качества подготовки в том случае, если:

- определены основные направления оценки качества подготовки специалиста в мировом образовательном опыте;
- найдена адекватная целям и задачам оценивания технологий взаимодействия в системе «преподаватель-студент»;
- разработаны конкретные пути использования новой модели оценивания качества подготовки современного специалиста.
- диагностические методики оценивания качества подготовки представлены двумя группами: 1) оценка профессиональной компетентности на основе квалификационного стандарта; 2) оценка профессиональной компетентности будущего специалиста как личности.

Современная методология сравнительной педагогики, основываясь на идее «диалога культур», принципиальное значение придает «механизму культурного отбора» - «мирного заимствования» передового опыта стран, имеющих признанные достижения в разработке, наборе и использовании новейших технологий и методик оценки качества подготовки специалиста, промежуточного и итогового контроля.

При изучении опыта другой страны (в частности опыта США как «страны-донора») американскую систему контроля и оценки качества образования нельзя слепо копировать и переносить «инородные тела» из одной системы координат (пространства) в другую (в частности в Россию как «страны-реципиент») без адаптации и апробации этого опыта. Условиями такого применения являются: обучение преподавателей технологиям оценки качества профессионализма будущих специалистов, мотивация студентов в необходимости оценки своей конкурентоспособности, анализ локальных экспериментов по использованию отдельных методик. Вместе с тем стратегия и тактика российской системы высшего образования должна базироваться не только на учете прогрессивных мировых достижений в оценке качества подготовки конкурентоспособного специалиста, но и учитывать богатейшее наследство, социальный опыт и культурно-исторические традиции подготовки специалистов в России.

Выделяются следующие составляющие професиональной культуры личности, которые могут быть предметом рассмотрения, диагностики, а также параметрами, определяющими цели и задачи образования при подготовке современного специалиста.

Первое направление. Самоконтроль, самооценка и улучшение преподавателем своей деятельности по организации обучения конкретной дисциплине. С этой целью могут использоваться приемы самоанализа проведенных видов работ, результаты взаимопосещений занятий коллегами, анкетирования студентов с целью оценки учебных курсов.

Второе направление. Самоконтроль ППС своей деятельности не представляется возможным без организации целенаправленного контроля результатов освоения студентами изучаемой дисциплины (как в процессе аудиторной, так и в процессе самостоятельной работы студентов). Контроль знаний и умений студентов выполняет в процессе обучения проверочную (диагностическую), обучающую, развивающую, воспитательную и методическую функции. Он осуществляется последовательно, планомерно и своевременно. При этом контроль со стороны преподавателя должен взаимодействовать с самоконтролем студента за результатами своей деятельности. В противном случае обеспечить описанные выше четыре условия не удастся.

Для организации образовательного процесса преподаватель использует следующие виды контроля (опускать или отказываться от какого-либо вида нецелесообразно):

- *предварительный* (позволяет определить исходный уровень знаний и умений студентов, чтобы использовать его как фундамент, ориентироваться на допустимую сложность учебного материала);
- *текущий* (позволяет получать информацию о ходе и качестве усвоения учебного материала, а также вносить изменения в учебный процесс);
- *рубежный*, *периодический* (позволяет определить качество изучения студентами учебного материала по разделам, темам предмета);
- *итоговый* (направлен на проверку конечных результатов обучения, выявление степени овладения студентами системой знаний, умений и навыков, полученных в процессе изучения отдельного предмета или ряда дисциплин; имеет интегрированный характер).

Третье направление. Самоконтроль научно-исследовательской деятельности профессорско-преподавательского состава. Как известно, преподаватель вуза в отличие от учителя школы или преподавателя СПО должен быть включен в исследовательскую работу. Это одно из необходимых условий, позволяющих проводить работу со студентами в соответствии с требованиями ГОС ВПО.

Для вовлечения ППС в научную деятельность (особенно молодых преподавателей) и включения механизмов самоконтроля в принципе необходимо обеспечить условия, аналогичные тем, которые были названы для организации самоконтроля студентами результатов своей работы. А именно:

- цели и установки преподавателя должны быть адекватны целям вуза в направлении организации и проведения научно-исследовательской работы;
- преподаватель имеет достаточно четкие представления о конечном результате;
- преподаватель имеет средства для организации самоконтроля и самооценки результата в соответствии с эталоном, общими требованиями;
- преподаватель имеет реальные возможности (регулярно оказывается в ситуации) для определения задач дальнейшего научного роста.

В настоящее время среди условий, способствующих включению механизмов самоконтроля за научной деятельностью, можно назвать следующие.

- Законодательно утвержденные требования к присвоению ученых степеней и ученых званий. Государственная система подготовки аспирантов и докторантов. Система конкурсного отбора ППС.
- Утвержденные в большей части вузов требования к должностям ППС.
- Ежегодные планы и отчеты ППС по научно-исследовательской работе.
- Введение в вузе рейтинга преподавателей.
- Поощрение подготовки и издания научных и учебно-методических работ.
- Работа с молодыми преподавателями, аспирантами и соискателями, компенсация финансовых затрат, связанных с обучением и др.

Отметим, что описанная работа позволит включить механизмы самоконтроля деятельности студентов и ППС в общевузовскую систему управления качеством образования и сделать ее эффективнее.

Список использованной литературы

1. Пидкасистый П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов. - М.: Педагогическое общество России, 2005. 144 с.

ПОКАЗАТЕЛИ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА В ВУЗЕ

Шибанова Е. К.
Южно-Уральский государственный университет

Происходящие в стране демократические изменения вызвали поиск эффективных путей преобразования различных сторон жизни общества, его социальных институтов, в том числе и системы высшего образования. Высшая школа России ориентируется в своем развитии на качественную подготовку специалиста, отвечающую изменениям, происходящим на рынке труда.

САМОКОНТРОЛЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ И ППС В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Шестакова Л. Г.
ГОУ ВПО «Соликамский государственный педагогический институт»

В настоящее время в вузах уделяется значительное внимание вопросам создания системы управления качеством образования. Одним из необходимых положений системы управления качеством является положение о том, что ее внедрение основано на постепенном вовлечении в работу как заинтересованных сторон, так и объектов оценивания, к которым, несомненно, относятся и профессорско-преподавательский состав вуза и студенты.

На сегодняшний день стратегическим направлением модернизации высшего образования в России является создание условий для воспитания самостоятельности, ответственности и развития интеллектуальных и творческих способностей у будущих специалистов. Для этого, как отмечает П.И. Пидкасистый, студент «из пассивного, созерцательного «поглотителя» научной информации, старательного исполнителя» должен превратиться в «творческого добытчика знаний», в активного «преобразователя изучаемого», целью которого является развитие творческого интеллекта, гибкого мышления [Пидкасистый 2005: 3].

Происходящие в современном российском обществе преобразования создают предпосылки для изменения позиции студентов по отношению к образованию, осознания необходимости получения профессиональной подготовки, которая позволит им в будущем стать конкурентоспособными специалистами на рынке труда. Понимание целей своего образования мотивирует студентов на активную позицию в обучении, на оценивание качества образовательного процесса и своей деятельности.

Возрастает роль и значение самостоятельной учебной и научной деятельности студента, что в свою очередь выводит на первый план такой ее элемент, как самоконтроль за ходом и результатами. (При этом на преподавателя ложится задача, умело применяя различные виды контроля, стараться не принуждать, а побуждать студента к систематической работе по самостоятельному совершенствованию полученных знаний.)

Очевидно, что самоконтроль студентов за процессом и результатом своей деятельности, направленной на освоение содержания образования, будет работать на повышение качества образования при выполнении ряда условий.

Во-первых, цели и установки студента адекватны целям подготовки по данной образовательной программе. Если названное условие выполняется, то образовательный процесс становится продуктивным, если нет, то учебная деятельность будет протекать неравномерно и, как правило, без стабильных результатов.

Во-вторых, студент имеет достаточно четкие представления о конечном результате образовательного процесса как в целом по данной образовательной программе, так и по отдельным учебным дисциплинам и выполнению конкретных видов работ (например, практики, самостоятельной работы, курсовой работы, выпускной квалификационной работы и т.д.).

В-третьих, студент имеет средства для организации самоконтроля и самооценки результата в соответствии с эталоном.

В-четвертых, студент имеет реальные возможности (регулярно оказывается в ситуации) для определения задач дальнейшего совершенствования приобретенных знаний, умений и навыков.

Как видно из перечисленных условий, в рамках вуза и ведущей дисциплину кафедры (факультета) проще обеспечить второе и третье условия. На это работают рейтинговая система оценки; выделение в учебно-методических комплексах целей, задач, обязательных результатов обучения по каждой дисциплине и ознакомление с ними студентов; разработка средств для самоконтроля и эталонов (тестов, образцов решений и оформления работ, общих схем, рекомендаций и т.д.).

Для обеспечения первого и четвертого условия можно предложить регулярное проведение следующих видов работ.

- Анкетирование по выявлению целей и установок студентов и их коррекция через планомерное включение в самостоятельную творческую работу. Заметим, что чаще всего степень согласованности целей бывает достаточная. А низкий уровень заинтересованности постепенно повышается за счет включения в творческую деятельность и получение положительных результатов.

- Проведение со студентом работы, направленной на определение задач дальнейшего совершенствования (расширения, углубления) приобретенных знаний и умений. Этот вид работы особенно важен для дисциплин общепрофессиональной и предметной подготовки. Проводиться она должна всеми ведущими преподавателями.

Организованная подобным образом работа со студентами для будущего педагога имеет дополнительное значение в плане приобретения им профессиональных умений работы со школьниками.

Перейдем к характеристике самоконтроля своей деятельности профессорско-преподавательского состава вуза.

Каждый преподаватель, разрабатывая и ведя занятия по определенному курсу, имеет свои представления о качестве образовательного процесса в целом. Следует учитывать, что оценка преподавателями каких-то аспектов своей работы, может быть неадекватной и требовать коррекции.

С позиции самоконтроля деятельности ППС можно выделить три взаимосвязанных направления работы.

10. Шубинский, В.С. Проблемы теории творчества / В.С. Шубинский. - М.: Знание, 1989. – 143 с.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ПРОСТРАНСТВУ РОССИЙСКОГО ВУЗА

Шеина М. С.
Дальневосточный государственный университет

За последнее десятилетие международная миграция различных групп населения приобрела значительные масштабы. В условиях глобализации интенсивно развиваются межгосударственные образовательные контакты, увеличивается количество молодых людей, желающих получить образование за рубежом, руководство большинства российских вузов стремится к расширению международных связей, в связи с этим особое значение приобретает научно обоснованное управление международным образованием не столько в масштабах страны, сколько в масштабах вуза. Перед принимающей стороной возникает задача обеспечения оптимальных условий для успешного обучения иностранцев. В связи с этим достаточно актуальным как с теоретической, так и с практической точек зрения представляется исследование различных аспектов жизнедеятельности иностранных учащихся в стране пребывания.

Исследование социальной адаптации иностранных студентов обусловлено необходимостью повышения конкурентоспособности российских вузов, как на международной арене, так и внутри страны. Для формирования и укрепления международных связей организация работы вуза предполагает привлечение большего числа иностранных студентов.

Данная группа потребителей образовательных услуг характеризуется определенной спецификой в связи с вхождением в иноязычную социокультурную среду. Исследованию адаптационных процессов в образовательной сфере посвящено значительное количество трудов отечественных и зарубежных ученых. В рамках психологических, социологических, педагогических концепций представлены различные направления адаптации иностранных студентов в иноязычной этнокультурной среде. В самом широком смысле социальная адаптация определяется как непрерывный процесс взаимного активного приспособления индивида (социальной группы) и социальной среды.

По нашему мнению, можно выделить следующие основные направления адаптации иностранных студентов к образовательному пространству российского вуза: коммуникативное, социокультурное, учебное, бытовое.

Коммуникативные трудности обусловлены наличием языкового барьера. Иностранцам необходимо усвоить не только терминологический аппарат изучаемых научных дисциплин, но и лексический набор сферы повседневного взаимодействия. Кроме того, система межличностных взаимоотношений с преподавателями и сотрудниками вуза, с российскими студентами, с другими иностранными студентами формирует позитивное или негативное представление не только об образовательном пространстве вуза, но и о социокультурной среде города.

Необходимость общения на русском языке тесно коррелирует с восприятием и освоением культурных норм, правил, традиций и обычаев. Иностранные студенты овладели в процессе социализации свойственными их родному социуму представлениями, верованиями, убеждениями и, оказавшись в иной этнокультурной среде, вынуждены пополнять свой "культурный багаж", т.к. усвоенные ими ранее модели поведения могут оказаться неэффективными или неприменимыми.

Поскольку цель их прибытия - получить высшее образование, вероятно, что адекватное выполнение роли студента будет обуславливать уровень адаптированности в целом. Образовательное пространство российского вуза представлено непривычной для иностранцев организацией учебного процесса. В связи с этим возникает значительное количество затруднений, возможность преодолеть которые обусловлена множеством факторов.

Прибыв на учебу в Россию, большая часть студентов впервые оказались вдали от семьи и привычных бытовых условий. Бытовая сфера оказывает значительное влияние на психологическое состояние личности и успешность учебной деятельности. Уровень адаптированности в бытовой сфере обусловлена степенью удовлетворенности условиями повседневной жизни, в которые помещены иностранные студенты.

Таким образом, основные направления адаптации иностранных студентов к образовательному пространству российского вуза, на наш взгляд, тесно коррелируют между собой. Поэтому представляется целесообразным комплексное исследование адаптации иностранных студентов, результаты которого могут быть использованы руководством и структурными подразделениями вузов для принятия эффективных управленческих решений.

Из других способностей своего умственного склада Дарвин отмечал высокую самокритичность, способность к трезвой самооценке, которой придавал важное значение, а также отмечал дисциплинированность ума.

Как и у других выдающихся ученых, одни способности были выражены у Дарвина в высочайшей степени, другие - в меньшей. Ведь не бывает людей, у которых равномерно выражены все способности. Различные сочетания способностей и свойств личности создают неповторимый творческий почерк.

Несмотря на то, что списки психологических способностей творческих личностей приводятся часто, слабая индивидуализация снижает их ценность, ибо четко не определен «удельный вес» той или иной психологической характеристики для конкретной творческой личности. Можно сказать, что такие характеристики отражают то общее, что присутствует в мышлении и жизненных установках творческих личностей, в то время как индивидуальные специфические процессы дивергентного мышления остаются в тени.

Еще один момент, тесно связанный с мотивацией творческой деятельности, на который обращают внимание различные авторы - это наличие цели и настойчивость в ее достижении. Подчинение своей деятельности сознательно поставленной цели составляет основу личностных качеств творческой личности.

С. Рубинштейн отмечает, что мотивы и цели деятельности как таковой в отличии от мотивов и целей отдельных действий носят обычно обобщенный, интегральный характер, выражая общую направленность личности, которая в ходе деятельности не только проявляется, но и формируется. Существует даже мнение, что мотивация - в любой из своих ипостасей и независимо от источника - на «весах» гениальности может перевесить такие факторы, как интеллектуальные способности и даже особый, творческий дар, «искру божию».

Во многих исследованиях называется такое качество как критичность, самокритичность, требовательность к себе, то есть по существу это самоконтроль за выполнением поставленной цели. Большую роль отводят умению отстаивать свои идеи, независимости суждений, решительности. Значительное место отводится такому качеству как умение ставить новые проблемы и нестандартно подходить к их разрешению.

Примерно с 1985 года формируется новое направление ТРИЗ (Теории Решения Изобретательских Задач) - ТРТЛ (Теория развития Творческой Личности). Разработчики ТРТЛ Г. Альтшуллер и И. Верткин пришли к выводу, что совершенствующаяся методология решения творческих задач требует наличия «сильных» исследователей, которые не побоятся пользоваться этой технологией. Безусловно, такая личность должна обладать определенным набором качеств, которые позволяют успешно принимать решения и действовать в постоянно изменяющихся условиях. Ядром ТРТЛ стала ЖСТЛ (Жизненная Стратегия Творческой Личности), возникшая в результате анализа почти тысячи биографий гениев.

Были выделены те качества, которыми должна обладать творческая личность: наличие достойной цели; наличие пакета планов (программ) и регулярный контроль за их выполнением; высокая работоспособность; высокая техника (методика) решения задач; умение отстаивать свои убеждения; наличие промежуточных результатов.

При рассмотрении качеств творческой личности, выделенных в психолого-педагогической литературе, и качеств, названных в рамках ТРТЛ, можно заметить ряд общих характеристик: подчинение своей деятельности сознательно поставленной цели; умение отстаивать свою точку зрения, настойчивость в достижении поставленной цели; рефлексивные умения; индивидуальный стиль работы, коммуникативные умения; умение ставить новые проблемы и нестандартно подходить к их решению.

Последнее качество является основополагающим для творчески активной личности, т.к. достижение значительной цели предполагает решение целого комплекса задач, разных по тематике и масштабу. Использование ТРИЗ позволяет отойти от метода проб и ошибок и дает возможность осознанного использования механизмов разрешения противоречий, которые являются основой возникновения нестандартных ситуаций.

Таким образом, шесть качеств, выделенных в ТРТЛ, в значительной мере соответствуют качествам, которые называются в психолого-педагогических исследованиях.

Список использованной литературы

1. **Дарвин, Ч.** Воспоминания о развитии моего ума и характера. Сочинения. Т. 9 / Ч. Дарвин. - М.: АН СССР, 1959. С. 166-242.
2. **Лук, А.Н.** Мышление и творчество / А.Н. Лук. - М.: Политиздат, 1976. – 144 с.
3. **Матюшкин, А.М.** Как формировать творческую личность? // Вестник высшей школы - 1986. - № 2. - С. 72-76.
4. **Моляко, В.А.** Психология творческой деятельности / В.А. Моляко. - Киев: Знание, 1978. – 45 с.
5. **Науменко, Ю.В.** Дидактические условия развития творчества учащихся в учебной деятельности: Автореферат дис. на канд. - Волгоград, 1992. – 18 с.
6. **Психология одаренности детей и подростков** / Под ред. Н.С. Лейтеса. - М.: Академия, 1996. – 416 с.
7. **Савенков, А.И.** Детская одаренность: развитие средствами исскуства / А.И. Савенко. - М.: Педагогическое общество России, 1999. – 220 с.
8. **Симановский, А.Э.** Развитие творческого мышления детей. Популярное пособие для родителей и педагогов / А.Э. Симановский. - Ярославль: Академия развития, 1996. – 192 с.
9. **Тряпицина, А.П.** Организация творческой учебно-познавательной деятельности школьников / А.П. Тряпицина. – Л.: ЛГПИ, 1989. – 91 с.

любовь к науке, безграничное терпение при долгом обдумывании любого вопроса, усердие в наблюдении и собирании фактов и порядочная доза изобретательности и здравого смысла. Он писал: «Воистину удивительно, что, обладая такими посредственными способностями, я мог оказать значительное влияние на убеждения людей науки по некоторым важным вопросам» [Дарвин 1959: 1].

Таблица 1. Сравнительный анализ спектра качеств творческой личности

№	Качества	Динамика взглядов на спектр качеств творческой личности								
		Лук А.Н.	Моляко В.А.	Матюшкин А. М.	Шубинский В.С.	Тряпицина А.П.	Науменко Ю.В.	Симановский А.Э.	Лейтес Н.С.	Савенков А.И.
Годы		1976	1978	1986	1988	1989	1992	1992	1996	1999
1. Способности, связанные с мотивацией (интересы и склонности):										
а)	направленность на									
	- созидание, творчество					■	■		■	
	- достижение социально-значимых результатов					■				
	- результативность						■			■
б)	мотивационно-творческая активность	■					■		■	
в)	высокий уровень внутренней мотивации	■		■						■
г)	склонность к игре	■								■
д)	потребность в впечатлениях								■	
е)	стремление к оригинальности в решениях, поиски нового	■	■		■					■
ж)	широта интересов									■
2	**Способности, связанные с темпераментом (эмоции)**									
а)	открытость	■		■						■
б)	настойчивость в достижении цели	■	■							■
в)	коммуникабельность	■		■						■
г)	энергичность		■							
д)	импульсивность	■								
е)	подвижность (смелость, мужество)	■	■	■						
ж)	устойчивость		■				■			
з)	творческая смелость		■	■				■		■
и)	самокритичность, критичность	■	■		■					■
к)	индивидуальный стиль работы	■	■			■				
3	**Умственные способности**									
а)	гибкость мышления	■	■		■		■	■	■	■
б)	интуиция	■			■				■	
в)	систематичность и последовательность мышления	■					■	■	■	■
г)	диалектичность	■					■	■	■	■
д)	способность к прогнозированию						■			
е)	ненасыщаемость						■			■
ж)	развитое чувство юмора			■			■		■	■
з)	нешаблонность мышления	■	■				■		■	■
и)	умение ставить новые проблемы	■		■	■		■		■	■
к)	зоркость в поиске проблем	■						■		
л)	способность к свертыванию	■					■			■
м)	боковое мышление	■								■

К счастью, помимо оценки, Ч. Дарвин оставил нам подробное описание отдельных сторон своего умственного и душевного склада. По видимому, «зоркость в поиске проблем» была присуща ему в огромной мере. Он отмечал: «Я превосхожу людей среднего уровня в способности замечать вещи, легко ускользающие от внимания, и подвергать их тщательному наблюдению».

Дарвин рассказывал и о других особенностях своего мышления: «Я неизменно старался сохранить свободу мысли, достаточную для того, чтобы отказаться от любой, самой излюбленной гипотезы (а я не могу удержаться от того, чтобы не составить себе гипотезу по всякому вопросу), как только окажется, что факты противоречат ей». Здесь отмечены сразу две черты легкость генерирования идей, или составление гипотезы по каждому вопросу», и гибкость интеллекта, или готовность отказаться от скомпрометированной гипотезы.

«Я не отличаюсь ни быстротой соображения, ни остроумием... Поэтому я плохой критик: любая статья или книга при первом чтении обычно приводят меня в восторг… Способность следить за длиной цепью чисто отвлеченных идей очень ограничена у меня, и поэтому я никогда не достиг бы успехов в философии и математике». Вероятно, способность к свертыванию у Дарвина была выражена несколько слабее, чем другие особенности мышления, и отсюда его нерасположение к дедуктивному методу и дедуктивным наукам. Недоволен он был также и отсутствием легкости выражения и формулирования.

ТВОРЧЕСКАЯ ЛИЧНОСТЬ И ЕЕ КАЧЕСТВА

Шайкина В. Н.
Филиал ГОУ ВПО «ЮУрГУ» в г. Сатка

Современная социально-экономическая ситуация требует осознания того, что от качества образования во многом зависит развитие личности и ее творческого потенциала. Творческий потенциал личности является важным фактором, обеспечивающим поступательное движение общества, уровень его благосостояния и прогресса.

Успехи кибернетики, передача техническим устройствам поддающихся формализации умственных операций резко повысили интерес к творческим действиям личности, способностям, которые не могут быть формализованы.

Совокупность психических свойств, характерных для творческой личности, стала объектом конкретно-научного изучения с изобретением тестов и методик их обработки и анализа. Это направление восходит к Ф. Гальтону. Его положение о наследственном характере способности к творчеству было подвергнуто в дальнейшем критике в психологической науке (работы швейцарского учёного А. Декандоля и др.), как и сближение гениальности с психическим расстройством (работы Ч. Ломброзо и др.). Интерес к исследованию психологических аспектов творчества (особенно научного) возрос в середине 20 в. под воздействием научно-технической революции. Это вызвало кризис прежних методик изучения личности, в частности традиционных тестов, которые часто давали весьма низкую оценку умственных способностей в случаях, когда испытуемые проявляли оригинальность, нестандартность мышления. В настоящее время разрабатываются новые системы тестов для определения (с помощью факторного анализа и других статистических методов) творческих признаков личности. Особая роль в них придаётся воображению, гибкости ума, дивергентному (расходящемуся в различных направлениях) мышлению, а также внутренней мотивации творчества.

Существует точка зрения, согласно которой уровень творческих способностей определяется уровнем развития интеллекта. Сторонники этой теории опираются на результаты эмпирических исследований, к числу которых относится работа Льюиса М. Термена. В 1926 году он проанализировал около 300 биографий знаменитостей и попытался оценить их IQ на основе достижений в возрасте от 17 до 26 лет. Оказалось, что IQ знаменитостей значительно выше среднего. Отсюда Л. Термен сделал предварительный вывод, что гении - это те люди, которых еще в раннем детстве по данным тестирования можно отнести к категории высокоодаренных.

Льюис М. Термен и Катарина Кокс отобрали из учащихся школ детей с IQ равным 135 баллов и проводили срезы IQ практически каждые 10 лет (результаты исследования описаны в серии книг «Генетические исследования гениальности»). В 1981 году Фельдман проверил достижения выборки Л. Термена. Практически все испытуемые добились высокого социального статуса, т.е. успешно адаптировались в обществе. Однако высокий (иногда сверхвысокий) уровень интеллекта не гарантирует творческих достижений.

Достаточно интересны также исследования Дж. Гилфорда, К. Тейлора, Г. Груббера, Я.А. Пономарева и др. Гилфорд выделял четыре основных параметра креативности (творческости): оригинальность - способность продуцировать отдаленные ассоциации; семантическую гибкость - способность выявить основное свойство объекта и предложить новый способ его использования; образную адаптивную гибкость - способность изменить форму стимула таким образом, чтобы увидеть в нем новые признаки и возможности для использования; семантическую спонтанную гибкость - способность продуцировать разнообразные идеи в нерегламентированной ситуации. Общий интеллект не включался в структуру креативности.

Исследования, проведенные в лаборатории психологии способностей Института психологии РАН А.Н. Ворониным дали аналогичные результаты: фактор интеллекта и фактор креативности являются независимыми. Но, изучая взаимосвязь этих качеств, он пришел к выводу, что только человек, которому присуще сочетание высокого уровня интеллекта и высокого уровня креативности способен добиться результатов в творческом труде, т.е. стать творческой личностью.

Дж. П. Гилфорд, один из ведущих авторитетов в области креативности, основываясь на результатах своих исследований, описал по крайней мере 120 характерных особенностей креативности (творческого мышления) в рамках своей 120-факторной теории. Однако другие специалисты отнюдь не считают, что автору удалось дать точное определение. Тем не менее, перечни других авторов являются чаще всего различными комбинациями исходных гилфордовских характеристик, причем терминологический разнобой значительно усложнил проблему изучения природы творчества.

Работы современных отечественных исследователей творческой личности (Лук Н.А., Шубинский В.С., Лейтес Н.С., Симановский А.Э., Моляко В.А. и др.) содержат список различных ее качеств (Табл. 1).

Все перечисленные качества творческой личности, связанные с интеллектом, по сути, мало чем отличаются от обычных способностей человека. Элементарные способности ума одинаковы у всех. Они только по-разному выражены (сильнее или слабее) и по-разному сочетаются между собой.

Однако нельзя рассматривать способности, абстрагируясь от их носителя - человеческой личности. Для примера обратимся к автобиографическим запискам Ч. Дарвина, который не просто внес крупный вклад в науку, а совершил в ней подлинный переворот.

Человек, добившийся таких результатов, несомненно, должен был обладать выдающимися чертами ума и характера. Но, сам Дарвин оценивал себя очень скромно. Он считал, что ему присущи следующие качества:

По терминальным ценностям в обеих группах наиболее значимыми являются такие ценности, как «воспитанность» (1 место), «жизнерадостность» (4 место).

Однако для мальчиков более важными, чем для девочек ценностями являются «рационализм» является (2 ранг), а для девочек он на 10 месте, «твёрдая воля»-у мальчиков 3 ранг у девочек - 9 ранг, «эффективность в делах» - для мальчиков значимая ценность (5 ранг), для девочек -незначимая (15 ранг). А для девочек более важными, чем для мальчиков являются «честность» (3 и 6 ранг соответственно), «аккуратность» - у девочек значимая ценность (5 ранг), для мальчиков не значимая (15 ранг).

Незначимыми ценностями и у мальчиков и у девочек являются «смелость в отстаивании своего мнения» (14 и 13 ранг соответственно), «высокие запросы» (16 ранг в обеих группах), «непримиримость к недостаткам других» (17 ранг в обеих группах), «широта взглядов» приблизительно на одном уровне значимости 11 ранг у мальчиков и 14 ранг у девочек.

По критерию Спирмена корреляция между иерархиями терминальных и инструментальных ценностей девочек и мальчиков статистически значима ($p > 0,01$). То есть ранги ценностей мальчиков и девочек достаточно близки, но наблюдаются различия на уровне тенденции по описанным выше ценностям.

А теперь сравним, насколько совпадают результаты, полученные нами в ходе исследования и результаты других исследований. Представим их в виде таблицы.

Таблица 1. Результаты исследований терминальных ценностей (жизненных целей) молодёжи в разные временные промежутки

Выборы	1997 [3]	2003 [5]	2006 наше исследование
Предпочитаемые	Здоровье, привязанность и любовь, материальный успех, автономность	Счастливая семья, надежные друзья, любовь	Здоровье, наличие хороших и верных друзей, уверенность в себе, любовь, счастливая семейная жизнь
Не предпочитаемые	Богатая духовно-религиозная жизнь, служение людям, богатство духовной культуры, известность	Счастье других, красота природы и искусства, творчество, продуктивная жизнь	Развлечения, счастье других, красота природы и искусства, творчество

Из таблицы мы видим, что, несмотря на некоторую разность в формулировке ценностей, смысл ценностей схож. При этом отмечаются общие моменты, как в предпочтениях, так и в отвержении большинства ценностей. Остаются значимыми во всех исследованиях общечеловеческие ценности счастливая семья, надёжные друзья, любовь, здоровье, а среди не предпочитаемых ценностей счастье других, красота природы и искусства, творчество.

Мы проанализировали результаты и пришли к выводам, что для современных старшеклассников вне зависимости от пола самое главное быть здоровыми, иметь любовь и счастливую семью, верных друзей и быть уверенными в себе.

Для того, чтобы добиться всего этого, достичь целей, современные молодые люди считают, что надо быть воспитанным и жизнерадостным, не предъявлять высоких требований к себе и окружающим, быть терпимым к недостаткам в себе и других, не предъявлять высоких требований к жизни.

Однако, при относительной схожести в предпочтениях мальчиков и девочек в выборе ценностей-целей, отмечаются различия при выборе средств достижения этих целей. Девочки выбирают образованность, и аккуратность, а мальчики предпочитают достигать целей за счёт разумного, логического взгляда, твёрдой воли и эффективности в делах.

Таким образом, выявлены различия между мальчиками и девочками в выборе ценностей-средств, различия значимы на уровне тенденции.

Ценностные предпочтения молодёжи по результатам сравнения исследований во многом совпадают.

Результаты наших исследований могут быть применимы на практике в построении учебно-воспитательного процесса в старшей школе; в профориентационной работе со старшеклассниками; кроме того, уже в ходе выполнения заданий ребята лучше осознали свои ценности, когда отдавали предпочтения тем или ценностям.

Список использованной литературы

1. **Абульханова К.А.** Психология и сознание личности. М.: Московский психолого-социальный институт «Воронеж» изд. НПО «МОДЭК», 1999. - С. 85-109.
2. **Кон И.С.** Психология ранней юности: книга для учителя. - М.: «Просвещение», 1989. - С. 131-137.
3. **Клюева Н.В.** Исследование жизненных целей современной российской молодежи: «Психологическая наука: традиции, современное состояние и перспективы». М.: ИП РАН, 1997.
4. **Леонтьев Д.А.** Очерки психологии личности. 2 изд. - М.: Смысл, 1997. – 64 с.
5. **Стойлик А.Ю.** Ценностные ориентации: социально-психологический и гендерный аспекты // Журнал прикладной психологии. 2003. № 6. - С. 60-69.

никновению частых заболеваний у детей данного возраста. Конкретная ситуация развития часто болеющего ребенка определяется суммой соматических и социальных факторов. Но сумма этих факторов не является механической - большое значение приобретает активность личности ребенка. В свою очередь, последняя во многом определяется позицией родителей, их психологическим настроем и реальными действиями, направленными на преодоление болезни и развитие ребенка в ситуации болезни.

Список использованной литературы

1. **Альбицкий, В.Ю., Баранов, А.А.** Часто болеющие дети. Клинико-социальные аспекты. Пути оздоровления. - Издательство Саратовского университета, 1984. - 184 с.
2. **Груздева, О.В.** Соматически больной ребенок: факторы речевого развития. Монография. - Красноярск: РИО КГПУ, 2004. - 160 с.
3. **Здоровая семья - здоровый ребенок.** Материалы 1 областного съезда детских врачей, акушеров-гинекологов, терапевтов. - Куйбышевский медицинский институт им. Д.И. Ульянова. Куйбышев, 1989. 96 с.
4. **Здоровый ребенок - в здоровом социуме.** - М.: Илекса, Ставрополь, 1999. 320 с.
5. **Энциклопедический справочник.** Здоровье детей. - М.: Русское энциклопедическое товарищество, 2004. 992 с.

ГЕНДЕРНЫЕ АСПЕКТЫ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ (НА ПРИМЕРЕ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ)

Чеусова С. Н.

Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева

Каждое общество имеет уникальную ценностно-ориентационную структуру, в которой отражается самобытность данной культуры. Исследование данного вопроса особое значение приобретает в подростковом возрасте, который является чувствительным для формирования мировоззрения. Именно в этом возрасте уровень развития ценностных ориентации оказывает определяющее воздействие на направленность личности, её активную социальную позицию.

Объектом исследования являются ценностные ориентации учащихся 10-х классов сельской средней общеобразовательной школы.

Предметом исследования являются тендерные различия.

Цель нашего исследования состоит в изучении характера и тендерного аспекта ценностных ориентации современных подростков.

Гипотеза 1: Между мальчиками и девочками существуют значимые различия в ценностных ориентациях.

Гипотеза 2: Ценностные предпочтения современных старшеклассников принципиально не отличаются от предпочтений молодёжи, выявленных в более ранних исследованиях [Клюева 1997; Стойлик 2003].

В ходе теоретического исследования были проанализированы работы таких авторов как К. Абульханова, И.С. Кон, Н.В. Клюева, Д.А. Леонтьев, А.Ю. Стойлик и др.

В ходе теоретического анализа мы определили, что ценность - всё то, что имеет для человека определённую значимость, личностный или общественный смысл.

Ценностные ориентации - сложный социально-психологический феномен, характеризующий направленность и содержание активности личности, являющийся составной частью системы отношений личности, определяющий общий подход человека к миру, к себе, придающий смысл и направление личностным позициям, поведению, поступкам. Система ценностных ориентации выражает внутреннюю основу отношений личности с действительностью.

В исследовании принимали участие учащиеся 10-х классов Ирбейской средней общеобразовательной школы № 1. Общее количество выборки составило 56 человек из них 16 мальчиков и 40 девочек. Средний возраст ребят составил 15 лет 4 месяца.

Для проведения исследования мы использовали методику «Ценностные ориентации» М. Рокича. Исследование проводилось в групповой форме по стандартной схеме. Чтобы выявить наличие связей ценностных ориентации с полом мы использовали статистический метод ранговой корреляции Спирмена.

При подсчёте результатов мы определяли частоту встречаемости каждой ценности на той или иной позиции (с 1 по 18), посчитали среднее по каждой ценности в группе мальчиков и девочек и вновь проранжировали результаты среднегрупповых значений, меньшему среднегрупповому значению соответствует меньший ранг.

Анализ терминальных ценностей.

По терминальным ценностям среди мальчиков и девочек одинаково значимыми являются «здоровье», «наличие хороших и верных друзей», «уверенность в себе», «любовь», «счастливая семейная жизнь».

Однако ценность «свобода» более значима для мальчиков (3 ранг), чем для девочек (8 ранг). На последние места у обеих групп попадают такие ценности, как «красота природы и искусства», «счастье других», «творчество», развлечения. При этом несколько различные позиции в обеих группах занимают такие ценности как «активная деятельная жизнь» у мальчиков она в числе не значимых (14 ранг), у девочек она несколько выше по рангу представлена (11 ранг). Но для девочек менее значимой(14 ранг), чем для мальчиков (10 ранг) является ценность «жизненная мудрость».

Анализ инструментальных ценностей.

остальные пути формирования здорового поведения человека. Также авторы подчеркивают значение гигиенической культуры как составляющей здорового образа жизни и отмечают значительную роль семьи в ее формировании. Сходной точки зрения придерживается В.Н. Муравьева (1999), говоря о том, что задача родителей привить ребенку с ранних лет правильное отношение к своему здоровью, которое, в свою очередь, является основой формирования потребности в здоровом образе жизни.

Отношение ребенка к своему здоровью сугубо индивидуально и во многом определяется отношением к здоровью его родителей. И именно дошкольный возраст как наиболее важный период в развитии человека, является наиболее благоприятным для формирования правильного отношения к своему здоровью.

Проблема сохранения и укрепления здоровья населения представляется важной и в связи со значительным ростом детской заболеваемости. Альбицким В.Ю., Барановым А.А. (1986) отмечено большое количество часто болеющих детей. Контингент часто болеющих детей оказывает существенное влияние на формирование уровня заболеваемости всего детского населения.

По данным отечественных исследователей, часто болеющими принято считать преимущественно детей дошкольного возраста, которые болеют различными респираторными заболеваниями более четырех раз в году. Важным представляется то, что категория часто болеющих детей неоднородна: врачи выделяют транзиторно (4-5 раз в году) и истинно часто болеющих детей (6 и более раз в году).

Альбицкий В.Ю., Баранов А.А. (1986) указывали на наличие тесной взаимосвязи между частотой заболевания у детей и состоянием их здоровья. Данные исследователи обозначили факторы, влияющие на формирование контингента часто болеющих детей: медико-биологические факторы, факторы, характеризующие условия жизни. Отмечается, что в разные периоды развития ребенка степень влияния отдельных социально-гигиенических факторов на его здоровье меняется (Полунина Н.В., 1976; Баранов А.А., Гринина О.А., 1981; Дорожнова К.П., 1983 и др.). Здоровый образ жизни, с т.з. Теблоевой Л.Т. и Студеникиной Л.И. (1989), является профилактикой частых детских заболеваний.

Нами было предпринято исследование, целью которого выступило изучение ортобиоза семей здоровых и часто болеющих детей среднего и старшего дошкольного возраста, посещающих ДОУ № 31 и № 274 Железнодорожного района г. Красноярска.

Для исследования состояния факторов ортобиоза (понимание и соблюдение составляющих здорового образа жизни) у родителей использовали анкету, разработанную Р.А. Захаровой (1999). В обследовании участвовали родительские пары исследуемых групп детей (100 родительских пар).

Качественный анализ данных, полученных при изучении социально-валеологического состояния семей часто болеющих и здоровых детей среднего и старшего дошкольного возраста показал:

1. существует значительная разница между пониманием и соблюдением родителями часто болеющих и здоровых детей среднего и старшего дошкольного возраста факторов, относящихся к ортобиозу. Так, для родителей здоровых детей характерен более высокий уровень понимания и соблюдения составляющих ортобиоза;

2. отмечено, что родителями как часто болеющих, так и здоровых детей среднего и старшего дошкольного возраста большое значение придается соблюдению следующих факторов: 9 (полный отказ от наркотиков)- 90% родителей ЧБД и 90 % родителей ЗД среднего дошкольного возраста, 95% родителей ЧБД и 95 % родителей ЗД старшего дошкольного возраста, 13 (теплые отношения в семье)- 90% родителей ЧБД и 90 % родителей ЗД детей среднего дошкольного возраста, 70% родителей ЧБД и 95 % родителей ЗД детей старшего дошкольного возраста;

3. небольшое значение родителями как часто болеющих, так и здоровых детей среднего и старшего дошкольного возраста, придается соблюдению таких факторов, как 5 (самообладание)-20 % родителей ЧБД и 30 % родителей ЗД детей среднего дошкольного возраста, 15% родителей ЧБД и 40 % родителей ЗД старшего дошкольного возраста, 6 (оптимистичное настроение)-25% родителей ЧБД и 50 % родителей ЗД детей среднего дошкольного возраста, 15 % родителей ЧБД и 40 % родителей ЗД старшего дошкольного возраста, 10 (самоотдача в работе)-15% родителей ЧБД и 20 % родителей ЗД детей среднего дошкольного возраста, 15% родителей ЧБД и 20 % родителей ЗД детей старшего дошкольного возраста.

Таким образом, суммарный факторный анализ составляющих ортобиоза показал, что все участники опроса умозрительно признали каждый из 13 пунктов как необходимые составляющие ортобиоза. Важно, что в исследуемых группах не соблюдаются первые четыре фактора. Они, в свою очередь, зависят не от объективности, а от позиции самого человека. В большинстве исследуемых семей не придается значения здоровью, прогулкам, режиму дня, питанию, и во многом заботу о соблюдении факторах считают обязанностью дошкольного образовательного учреждения. Как следствие этого, дети не владеют элементарными санитарно-гигиенических навыками, способами поддержания (сохранения) здоровья или преодоления состояния болезни.

Причинами того, что реально ортобиоз скорее не соблюдается, чем соблюдается, могут служить: отсутствие саморегуляции; низкая культура поведения в быту; недальновидность взрослых в том плане, что дети повторяют их ошибки, копируя образцы поведения (при этом в душе взрослые желают детям здоровья, оптимизма и т.д.).

Таким образом, результаты, полученные нами в ходе изучения социально-валеологического состояния семей часто болеющих и здоровых детей среднего и старшего дошкольного возраста, позволяют предположить, что несоблюдение составляющих ортобиоза, наряду с другими факторами, может способствовать воз-

- предлагаемые задания должны соответствовать готовности учеников (технической, физической, психической);

- задания должны соответствовать технике целевого упражнения;

- необходимо стремиться к разновидностям целостного метода обучения упражнениям, создавая благоприятные условия и используя все возможности для этого.

Любая технология обучения, в том числе и вращательному компоненту в многооборотных прыжках, направлена в первую очередь на ученика. Отсюда видно, что необходимо определить уровень готовности фигуриста к освоению сложных многооборотных прыжков.

Большинство специалистов С.В. Дмитриев, 1992, 2001, В.А. Солодянников, 1999, Е.С. Полат, 2000 и другие утверждают, что в реальной практической деятельности процесс оценки или создания готовности не одномоментен. Он чаще всего рассредоточен во времени, органически включён в процесс тренировки вообще. Но это важнейший момент для последующего подбора реальных средств и применения методических приёмов.

Технологический подход требует минимализации практических заданий, в процессе непосредственного освоения, от преподавателя - серьёзной аналитической работы и индивидуализации учебно-тренировочного процесса.

Выявление ошибок при выполнении многооборотных прыжков, знания причин их возникновения позволили нам систематизировать упражнения направленные на обучение вращательному компоненту. На их основе мы сформировали технологию обучения вращательному компоненту в многооборотных прыжках прогрессирующей сложности и успешно апробировали её на базе СДЮШОР по фигурному катанию на коньках города Санкт-Петербург.

Список использованной литературы

1. **Барбашов, С.В.** Теоретико-методологические основы личностно ориентированной технологии физкультурного образования школьников: Автореф. дисс… д-ра пед. наук / С.В. Барбашов; Сиб. ГАФК. - Омск, 2000. - 48 с.
2. **Дмитриев, С.В.** Двигательные действия как предмет обучения и технического моделирования в деятельности педагога-тренера / С.В. Дмитриев // Двигательные действия спортсменов / С.В.Дмитриев. - Нижний Новгород, 1992. - С. 52-67.
3. **Дмитриев, С.В.** Технология обучения двигательным действиям: предметная область и теоретические основания: Монография / С.В. Дмитриев, Д.В. Оленева; М-во образования РФ; Нижегородский гос. пед. ун-т. - Нижний Новгород, 2001. - 261 с.
4. **Полат, Е.С.** Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для пед. вузов и системы повышения квалификации пед. кадров / Под ред. Е.С. Полат. - М.: Академия, 2000. - 271 с.
5. **Солодянников, В.А.** Технология обучения гимнастическим упражнениям начального этапа подготовки гимнастов и программы общеобразовательной школы: Учеб. пособие / СПбГАФК им. П.Ф. Лесгафта / В.А. Солодянников. - СПб., 1999. - 72 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ОРТОБИОЗА И ЧАСТЫХ СОМАТИЧЕСКИХ ЗАБОЛЕВАНИЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Чекрякова С. В.

ГОУ ВПО «Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева»

На сегодняшний день в связи с высоким темпом развития общества и требованиями, предъявляемыми им к человеку, проблема здоровья имеет первостепенное значение. По своей практической значимости и актуальности она считается одной из сложнейших проблем современной науки. Но при всей важности проблемы пока еще нет единого исчерпывающего определения здоровья. Нам видится наиболее полным определение, предложенное экспертами Всемирной организаций охраны здоровья: "Здоровье - это состояние полного физического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней или физических недостатков".

На здоровье современного человека, по мнению В.Н. Муравьевой (1999), оказывают влияние: условия и образ жизни (50%), состояние окружающей среды (25%), наследственность (15%), состояние здравоохранения (10%). Как видим, самое большое воздействие на здоровье человека оказывают условия и образ жизни человека. Отечественными исследователями (Царегородцев Г.И., Апостолов Е.А., 1975; Изуткин А.М., Царегородцев Г.И., 1977; Александров О.А., 1983) показана необходимость изучения образа жизни как сферы непосредственного влияния на состояние здоровья населения. Главнейшим фактором, влияющим на здоровье, указывает В.Н. Муравьева, является сознание человека, разумный, осознанный выбор им средств и действий для формирования здоровья и здорового образа жизни. Данный фактор раскрывается в понятии «ортобиоз» - правильный образ жизни (И.И. Мечников).

Карлсен Н.Н., Каптеева А.Н., Соловкина И.И., Юрикова Т.А. (1985) отмечают, что формирование здорового образа жизни складывается из разрешения двух основных задач: обеспечение здоровых условий жизни населения и обеспечение его здорового поведения. Эти же авторы обозначили основные пути формирования здорового поведения человека, подчеркивая то, что человек является активным участником формирования как собственного образа жизни, так и образа жизни других людей и имеет возможность использовать все

Исследования показали, что контрольной группе понадобилось 15 недель на качественное овладение прыжком Аксель в 1,5 оборота, тогда как фигуристы экспериментальной группы затратили на это всего 9 недель. Даже невооруженным глазом видно значительное сокращение сроков обучения в экспериментальной группе. Эти данные достоверны на уровне значимости 0,001.

Мы считаем, что введение средств мультимедиа в тренировочный процесс юных фигуристов может повысить его эффективность и сократить сроки обучаемости за счет усиления мыслительных процессов в коре головного мозга, так как устный сигнал тренера и двигательные ощущения самого спортсмена о неправильном или правильном выполнении того или иного действия подкрепляется визуальным наблюдением за своими движениями.

НЕКОТОРЫЕ МОМЕНТЫ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ВРАЩАТЕЛЬНОМУ КОМПОНЕНТУ В МНОГООБОРОТНЫХ ПРЫЖКАХ ПРОГРЕССИРУЮЩЕЙ СЛОЖНОСТИ

Цветкова Ю. Л.
Санкт-Петербургский государственный университет физической культуры им. П. Ф. Лесгафта

Резко возросшая сложность элементов, острая конкуренция в борьбе за медали на Чемпионатах мира и Олимпийских играх требуют научного обоснования рациональных приёмов выполнения, выявления новых способов, позволяющих перейти на качественно более высокий уровень технического мастерства. Одно из главных мест в перечне сложнейших элементов фигурного катания занимают многооборотные прыжки, вращательный элемент которых наименее изучен, но является весьма сложной и неотъемлемой частью. Так, на последнем чемпионате Европы 2007 года, ошибки именно при выполнении многооборотных прыжков не позволили многим фигуристам взойти на пьедестал.

В последние годы в теорию и практику, в том числе в области физической культуры и спорта, прочно вошёл термин «технология обучения», отражающий, так или иначе, остро назревшие потребности в усовершенствовании обучения двигательным действиям.

Обучение двигательному действию - это путь преподавателя и ученика от неумения (отсутствие в арсенале ученика способа решения двигательной задачи) к умению на определённом уровне качества решить двигательную задачу, стоящую перед занимающимся. Уровень качества выполняемого действия зависит от общей цели подготовки.

Так что же представляет собой технология обучения вращательному компоненту в многооборотных прыжках прогрессирующей сложности?

Согласно мнению С.В. Барбашова (2000) технология обучения представляет собой одну из разновидностей нового направления научных исследований и практических разработок - технологии человеческой деятельности, под которой понимают системный анализ, руководство, проектирование и оценку компонентов, создающих целостное звено деятельности.

В.А. Солодянников (1999) наиболее подробно рассмотрел технологию обучения двигательному действию и опираясь на это мы можем констатировать следующие шаги развития: создание представления о движении, выбор метода разучивания упражнения, выбор и выполнение первого практического задания учеником, определение ошибок, выявление причин этих ошибок, исправление ошибок, выполнение последующего задания.

Вместе с тем мы пришли к выводу, что принципиальную основу содержания нетрадиционной технологии обучения составляют: сотворческая деятельность педагога и ребёнка и реализация целостной законченной программы изучаемых движений на каждом уроке; ненасильственное воспитание и обучение детей; управление двигательной деятельностью на основе неосознанной мотивации ребёнка к творческому интересу освоения техники упражнений; учёт индивидуальных особенностей при освоении элементов предполагаемого выразительного образца, формирования у детей умения планировать свои действия, представлять не только цель действия, но и способы её достижения, умения анализировать движения, последовательно выделять в них отдельные части.

Схема технологии обучения вращательному компоненту в многооборотных прыжках.

1. Техника выполнения многооборотных прыжков.
2. Техническая готовность.
3. Физическая готовность.
4. Психическая готовность.
5. Создание представления о вращательном компоненте.
6. Выбор метода обучения.
7. Первое задание.
8. Ошибки исполнения.
9. Причины ошибок.
10. Исправление ошибок.
11. Последующие задания и т. д.

Для осуществления данной последовательности целесообразно использовать следующие методико-технологические правила:

Тестирование в контрольной и экспериментальной группах проводилось три раза: до эксперимента, в течение эксперимента (в конце 9 недели), после эксперимента (в конце 15 недели).

Фигуристам предлагалось две попытки для выполнения прыжка Аксель в 1,5 оборота, оценивалась лучшая попытка. Оценка производилась по упрощенной десяти бальной системе не связанной с системой судейства принятой в фигурном катании в настоящее время.

Полученные данные обрабатывались с помощью методов математического анализа для определения достоверности различий между показателями тестирования в контрольной и экспериментальной группах до и после проведения эксперимента с целью проверки значимости результатов.

Ниже приведены результаты тестирования исполнения прыжка Аксель в 1,5 оборота контрольной и экспериментальной группой до и после эксперимента (Таблицы 1 и 2).

Таблица 1. Протокол тестирования исполнения прыжка Аксель в 1,5 оборота контрольной группы до и после эксперимента (n=10)

Фамилия	До эксперимента	Промежуточное тестирование	После эксперимента	W-критерий Вилкоксона
1. Малярова М.	3	5	7	W=100,0 p-v=0,00007 p<0,001; различия достоверны
2. Бурмистрова О.	2	4	6	
3. Шумейко К.	3	5	6	
4. Николаева Я.	4	5	8	
5. Лебедев Е.	4	6	7	
6. Нудель О.	4	6	6	
7. Берг И.	1	5	6	
8. Федотов С.	2	4	6	
9. Зубов К.	2	4	8	
10. Нечаева Н.	3	6	7	
x+/-Sx	2,8+/-1,0	5,0+/-0,8	6,7+/-0,8	
Me	3,0	5,0	6,5	

Таблица 2. Протокол тестирования исполнения прыжка Аксель в 1,5 оборота экспериментальной группы до и после эксперимента (n=10)

Фамилия	До эксперимента	Промежуточное тестирование	После эксперимента	W-критерий Вилкоксона
1. Грачёв Д.	2	7	8	W=100,0 p-v=0,00008 p<0,001; различия достоверны
2. Соколова Н.	4	8	9	
3. Константинов А.	3	7	9	
4. Воропаева Я.	3	6	8	
5. Денисов К.	4	8	10	
6. Козлова Л.	4	9	10	
7. Жакова Ю.	2	8	9	
8. Мартынов И.	2	7	10	
9. Туркина О.	1	7	9	
10. Веселова К.	3	6	10	
x+/-Sx	2,8+/-1,0	7,3+/-0,9	9,2+/-0,8	
Me	3,0	7,0	9,0	

Промежуточное тестирование проводилось через 9 недель после начала эксперимента, а итоговое - через 15 недель, когда стало возможным говорить о достаточно качественном овладении прыжком Аксель в 1,5 оборота всеми спортсменами контрольной и экспериментальной групп.

В заключение данной статьи отметим актуальность исследовательских работ, направленных на изучение нейродинамических особенностей с точки зрения психофизиологического подхода. Необходимо как можно больше привлекать специалистов разного профиля к проблемам юношеского и студенческого возраста, особенно интересующихся нейродинамическими и психофизиологическими показателями при их выраженном влиянии на познавательную деятельность и на качество обучения студентов в целом. Отметим, что результаты изучения сенсомоторных реакций, нейродинамических процессов, психических познавательных функций могут быть успешно реализованы при осуществлении индивидуального подхода в процессе обучения студентов разных профилей.

Список использованной литературы

1. **Коссов, Б.Б.** О некоторых законах восприятия, различения и опознания простых и сложных объектов [Текст] / Б.Б. Коссов // Вопросы психологии. - 2003. - № 1. - С. 50-60.
2. **Недоспасов, О.Б.** Физиология центральной нервной системы [Текст]: учебное пособие / О.Б. Недоспасов. - М.: ЮУрГУ, 2001. – 377 с.
3. **Орлов, А.Б.** А.Н. Леонтьев - Л.С. Выготский: очерк развития схизиса [Текст] / А.Б. Орлов // Вопросы психологии. - 2003. - № 2. - С. 70-85.
4. **Основы психологии**: Учебник / отв. ред. Ю.А. Александров. - М.: ИНФРА-М, 1997. – 432 с.
5. **Столяренко, Л.Д.** Основы психологии [Текст]: учебное пособие / Л.Д. Столяренко. - Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 672 с.
6. **Уорнер Шай К.** Интеллектуальное развитие взрослых [Текст] / Уорнер Шай К. // Психологический журнал. - 1998. - № 6. - С. 56-94.
7. **Чуприкова, Н.И.** Психика и предмет психологии в свете достижений современной науки [Текст] / Н.И. Чуприкова // Вопросы психологии. - 2004. - № 2. - С. 104-118.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ МУЛЬТИМЕДИА В ТЕХНИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ ФИГУРИСТОВ

Цветкова Ю. Л.
Санкт-Петербургский государственный университет физической культуры им. П. Ф. Лесгафта

На сегодняшний день практика современного фигурного катания на коньках требует для достижения высоких спортивных результатов на международной арене включения в программы спортсменов сверхсложных элементов одиночного фигурного катания. Это требование относится ко всем видам фигурного катания - одиночное (мужское и женское), парное, танцы на льду, синхронное катание. Поэтому особенно важно достичь высокого качества и надежности исполнения именно элементов одиночного фигурного катания на коньках.

В литературе фактически отсутствуют научные данные и практические рекомендации о технологиях обучения спортсменов различным элементам одиночного фигурного катания. Однако эта проблема является весьма актуальной, так как основополагающим фактором для достижения высоких результатов в данном виде спорта является овладение техникой шагов, вращений, прыжков во вращения и многооборотных прыжков. В связи с этим нами впервые были проведены экспериментальные исследования и предпринята попытка создания технологии обучения в фигурном катании на коньках с использованием средств мультимедиа.

Цель данной работы - экспериментально проверить технологию обучения в фигурном катании на коньках с использованием средств мультимедиа.

Исследование проводилось в 2006-2007 годах и содержало несколько этапов.

Первый этап исследования включал в себя подбор и обработку теоретических материалов по вопросам, касающимся технологий обучения в спортивной деятельности и различных методик обучения элементам фигурного катания на коньках.

Данное исследование проводилось при обучении таким элементам фигурного катания, как многооборотные прыжки, а именно, прыжка Аксель в 1,5 оборота. Этот прыжок считается ключевым моментом при переходе от одиночных прыжков к овладению двойными. А именно технически правильное, грамотное владение двойными прыжками создает базу дальнейшего прогрессирования фигуристов.

На втором этапе проводились экспериментальные изыскания. В исследовании принимали участие фигуристы-одиночники 8-10 лет учебно-тренировочных групп 2 года обучения, занимающиеся в академии фигурного катания на коньках города Санкт-Петербург.

Контрольная группа тренировалась в обычном режиме. Тренировочные занятия экспериментальной группы фигуристов записывались на цифровую видео камеру, являющуюся одним из средств мультимедиа. Затем спортсменам данной учебно-тренировочной группы предлагалось просмотреть видеозапись на мониторе. Разбор техники выполнения элементов фигурного катания на коньках производился совместно тренером и его учениками. Важной деталью было то, что просмотр велся непосредственно в процессе тренировочном занятия тем самым, предоставляя возможность фигуристам наглядно прочувствовать и незамедлительно исправить возникающие ошибки.

Имеются данные о связи времени реакции (ВР) человека с показателями тестов интеллекта (Г. Айзенк, 1995; Н.И. Чуприкова, 1995). К реакциям, имеющим корреляцию с уровнем развития интеллекта, относятся, в частности, реакции выбора из двух и более альтернатив (Н.И. Чуприкова и соавторы, 1995). Во всех проведенных исследованиях отмечается, что чем сложнее реакции, тем больше разница в скорости реагирования у более способных и менее способных испытуемых. Данная закономерность обнаружена как у взрослых, так и у детей (Г. Айзенк, 1995). На зависимость тестового выполнения от скорости указали многие психологи, и именно в этом видели причину снижения успешности решения тестов с возрастом [Уорнер 1998: 6]. В экспериментах установлено, что изменения интеллекта в течение жизни происходят неравномерно: впервые 20 лет жизни происходит основное интеллектуальное развитие человека, причем наиболее интенсивно интеллект меняется от 2 до 12 лет изучение особенностей интеллектуального развития в студенческом возрасте в зависимости от этапа обучения (И.В. Тихомирова, И.Ф. Шляхта, 2004). Литературных данных о взаимосвязи ВР и интеллекта у лиц юношеского возраста, в особенности у студентов различных специальностей практически нет. Единичные работы посвящены развитию психофизиологических функций у студентов различных специальностей (Г.С. Петров, В.П. Лященко, И.В. Кофан, Г.В. Коробейников, 2006.). В результате проведенного исследования авторы заключили, что особенности мыслительной деятельности у студентов определяют пути формирования соответственной функциональной системы, ответственной за профессиональную подготовку, что проявляется в гетерохронности развития психофизиологических функций. Недостаточно изучены особенности нейродинамики у лиц юношеского возраста с точки зрения психофизиологического подхода и практически нет исследований, касающихся особенностей нейродинамических функций у студентов различных специальностей и их влияние на качество обучения [Чуприкова 2004: 7]. В ряде психологических исследований нынешнего тысячелетия разработаны научные требования к особенностям психических функций (внимание, память, мышление и интеллект) при поступлении на гуманитарные и технические профессии. Для успешного овладения гуманитарными профессиями в вузе человек должен обладать ярко выраженным вербальным типом интеллекта, уметь точно соотносить конкретные и абстрактные понятия и иметь высокоразвитое абстрактное мышление. Люди, претендующие на поступление на технические факультеты, должны обладать высокоразвитым логическим и абстрактным мышлением, логичностью суждений и высокой степенью концентрации внимания [Столяренко 2002: 5]. Необходимо подчеркнуть, что в отечественной психологии традиционно подчеркивается ведущая роль воспитания и обучения в развитии психики (вне отрицания роли наследственности) как его необходимых условий (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Г.С. Костюк, А.В. Талызина, П.Я. Гальперин и мн. др). Обучение, стимулируя развитие, в тоже время опирается на него. Л.С. Выготский, считает, что между процессами обучения и развития устанавливаются сложнейшие динамические зависимости, которые нельзя охватить единой, наперед данной, априорной умозрительной формулой [Орлов 2003: 3]. Тогда как об особенностях фукционирования нервных процессов, их силы, выносливости, скорости сложных сенсомоторных реакций, динамики работоспособности, функциональной подвижности нервных процессов, особенности сенсорных систем у студентов различных специальностей в литературе мало что изучено (М.А. Негашева, А.А. Дубинина, 2007). Но в утешение сказанному отметим, что 21 век по прогнозам многих крупных ученых должен войти в историю эпохой выяснения основных биологических механизмов психической деятельности. Этот прогноз основан, с одной стороны, на существующих темпах развития научных дисциплин, исследующих разные стороны деятельности ЦНС: морфологии и эмбриологии, физиологии, нейрохимии и т.д. С другой стороны, прогноз учитывает постоянно расширяющее взаимопроникновение указанных дисциплин, а также нарастающее взаимодействие с психологией: некогда зияющая пропасть между нею и биологическими науками неуклонно сужается [Недоспасов 2001: 2]. Отсюда возникает главный вопрос. Можно ли свести роль психофизиологии к использованию методов физиологии для изучения психических процессов и состояний? Ведь сама психология имеет немалый арсенал качественных и надежных диагностических методик в изучении психических явлений и закономерностей. Ответ на этот вопрос у разных авторов значительно различается. Известно, что даже физическую систему нельзя описать каким-либо одним теоретическим языком, множественность точек зрения на нее неустрашима (Пригожин, Стенгерс, 1986). Психофизиология находится на стыке разных наук: философии, психологии, нейронаук, физиологии, в том числе физиологии ВНД, генетики, биохимии, а, следовательно, у нас открывается дополнительное поле при выборе оптимальных диагностических методик наиболее точно и объективно характеризующих скрытые от глаз экспериментатора психические явления.

В нейрофизиологии постоянно возникала потребность описать организацию физиологических процессов в терминах, определяемых в психологических концепциях и теориях. Происходило и происходит взаимное обогащение двух наук о человеке, как теоретическими разработками, так и экспериментальными методами. Что же дает изучение физиологических показателей работы нервной системы? Во-первых, в силу своей объективности физиологические показатели становятся надежными элементами, используемыми при описании изучаемого явления. Во-вторых, они позволяют экспериментаторам включить в сферу своих исследований скрытые для прямого наблюдения проявления активности организма, лежащие в основе поведения. И, как заявил Ж. Пайяр: «Помимо более полного объективного описания явлений, в основе обращения к физиологическим показателям лежит смелое устремление, которое продолжает направлять усилия современных психологов объяснить психологические явления на органической основе» (1970, с.10).

- поддерживать усилия по модернизации университетов в странах, где существуют большие проблемы вхождения в Зону европейского высшего образования;
- продолжать считать необходимым, чтобы высшее образование было ответственно перед обществом.

В заключении отметим, что в обществе и экономике, основанных на знаниях, полноценное использование человеческого фактора становится залогом конкурентоспособности и успеха.

Список использованной литературы

1. **Болонский процесс в документах и статьях** (Сорбонна-Болонья-Саламанка-Прага) // Составитель Е.В. Шевченко. - shevchenko@imop.spbstu.ru. - 70 с.
2. **Болонский процесс в документах** // http://www.rumi.ru
3. **Ван дер Венде М.К.** Болонская декларация: расширение доступности и повышение конкурентоспособности высшего образования в Европе // Высшее образование в Европе. - 2000. - № 3. - Том XXV.
4. **Зона европейского высшего образования**: Совместное заявление европейских министров образования (Болонья, 18-19 июня 1999 года) // The European Higher Education Area: Joint Declaration of the European Ministers of Education. - 5 с.
5. **К Зоне европейского высшего образования**: Коммюнике встречи европейских министров, отвечающих за высшее образование (Прага, 18-19 мая 2001 года) // Towards The European Higher Education Area: Communiqe of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education. - 5 с.
6. **Лекция Георгия Ивановича Гурджиева**, записанная Петром Демьяновичем Успенским ("В поисках чудесного"). Перевод Н.В. фон Бока.
7. **Петровский В.Ф.** Возможно ли общество знаний в России? // По материалам выступления на форуме «Интеллектуальная Россия» в Дубне. 18 февраля 2005 года. - http://www.novopol.ru/material1873.html
8. **Совместная декларация о гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования четырех министров, представляющих Великобританию, Германию, Италию и Францию** (Сорбонна, 25 мая 1998 года) // Joint Declaration on Harmonisation of the Architecture of the European Higher Education System by the four Ministers in charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom. - 3 с.
9. **Формирование будущего** (Саламанка, 29-30 марта 2001 года) // Shaping the future. - 5 с.

НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ИССЛЕДОВАНИЙ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА КАЧЕСТВО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ РАЗЛИЧНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Ходак Н. А.
Филиал ГОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет» в г. Сатка

В настоящее время изучение психофизиологических функций проводится в различных направлениях: в области мыслительной, речевой деятельности, физиологических механизмах психических процессов, переработки информации, сенсорной физиологии и моделировании психических процессов (А.А. Ухтомский, 2002, Т.М. Марютина, Е.Л. Григоренко, 1999, Н.Н. Данилова, А.Л. Крылова, 1999, В.О. Недоспасов, 2006, О.Ю. Ермолаев, 1997).

Проблема изучения особенностей развития нейродинамических процессов, лежащих в основе психофизиологических функций и их влияние на качество обучения студентов различных специальностей - одна из кардинальных и недостаточно изученных проблем в системе психологических знаний. В последние годы интерес к проблемам изучения психофизиологических функций в период обучения студентов в условиях ВУЗа заметно возрос (Б.Б. Коссов, 2003).

В данной статье нам необходимо отразить современные исследования, проводимые разного рода специалистами в области изучения психических познавательных функций, психомоторных реакций и их связь с показателями тестов интеллекта, индивидуальными особенностями и психофизиологическими функциями, которые, по мнению, Б.Б. Коссова лежат в основе различимости объектов индивида [Коссов 2003: 1]. Учитывая вышесказанное, внесем некоторые ограничения, обусловленные нашей тематикой исследовательской работы, а именно, изучение психофизиологических функций (внимании, памяти, интеллекта), нейродинамических процессов (скорости сложных сенсомоторных реакций, силы, функциональной подвижности, выносливости динамической работоспособности нервных процессов) и их влияние на качество обучения студентов различных специальностей. Таким образом, мы не можем не затронуть проблему функционирования и развития образования обусловленное всеми условиями (экономическими, политическими, социально-культурными) его существования в целом. Образование переживает наряду с другими формами социальной действительности (культура, наука, религия) сложные, неоднозначные времена. Кризисные явления отражаются, в первую очередь, в сфере образования. В то же время общество предъявляет более высокие требования к образованию, выполняющему его социальный заказ в подготовке специалистов, обладающих глубокими устойчивыми знаниями в своей профессиональной деятельности. Следовательно, вместе с этим повышаются и требования к особенностям психофизиологических функций коренным образом влияющих на качество обучения студентов различных специальностей [Столяренко 2002: 5].

Проблема интеллекта и его развития, несмотря на солидное количество теоретических концепций, и моделей, обилия диагностических методик, является одновременно и разработанной, и во многом еще загадочной областью психологического знания.

прошлый опыт, отсутствии ориентации на будущее /7/. Решение же проблем декларируемого общества, основанного на знаниях, несомненно, должно опираться на серьезные изменения в системе образования.

Достаточно динамично требованиям времени отвечает Европейское сообщество. Понятие «Европа знаний» рассматривается на разных уровнях согласования процессов единого развития. Потребность в построении и усилении интеллектуальной, культурной, социальной и технической базы Европейского континента нашла отражение в ряде шагов, подчеркивающих особую переломную роль университетов в успешном дальнейшем развитии.

К документам, имеющим преобразовательный характер для системы образования в целом, относятся:

1. Совместная декларация о гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования четырех министров, представляющих Великобританию, Германию, Италию и Францию (Сорбонна, 25 мая 1998 года) /8/.

Joint Declaration on Harmonisation of the Architecture of the European Higher Education System by the four Ministers in charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom.

2. Зона европейского высшего образования: Совместное заявление европейских министров образования (Болонья, 18-19 июня 1999 года) /4/.

The European Higher Education Area: Joint Declaration of the European Ministers of Education.

3. Формирование будущего (Саламанка, 29-30 марта 2001 года) /9/.

Shaping the future.

4. К Зоне европейского высшего образования: Коммюнике встречи европейских министров, отвечающих за высшее образование (Прага, 18-19 мая 2001 года) /5/.

Towards The European Higher Education Area: Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education.

Сегодня Европа переживает перемены сравнимые разве что с промышленной революцией. Цифровые технологии, биотехнологии, развитие коммуникационных сетей, расширение торговли - все это дает больше возможностей для развития личности, но и содержит огромный риск. У людей появляется больше свободы в формировании своего образа жизни, однако, это налагает на них все большую ответственность за свою собственную жизнь. Все сильнее увеличивается разрыв между теми, кто преуспевают на рынке труда, постоянно поддерживая и обновляя свои навыки, и теми, кто безнадежно отстают, не поспевая за стремительно растущими профессиональными требованиями. Все эти перемены можно в сумме описать как переход к «обществу, основанному на знании» или информационному обществу, т.е. такому, где основу экономики составляют нематериальные товары и услуги и где знания и умения приобретают первостепенное значение. В таком обществе люди сами ответственны за свой успех, они должны стать хозяевами своей судьбы и активными гражданами общества.

Еще рано говорить о результатах, проводимых европейских реформ, но обращают на себя особое внимание направленность на решение проблем и четкая их формулировка. В частности, в Саламанке рассматривались следующие ключевые вопросы:

1. Качество как фундаментальный камень образования. Качество - основное условие для доверия, уместности, мобильности, совместимости и привлекательности в Зоне европейского высшего образования.

2. Формирование доверия. Путь в будущее будет состоять в разработке на европейском уровне механизмов для взаимного принятия результатов обеспечения качества, с «аккредитацией» как одной из возможных форм.

3. Совместимость. Совместимость с европейским рынком труда должна различным образом отражаться в программах, в зависимости от того, когда были приобретены знания, умения и навыки, необходимые для работы.

4. Мобильность. Свободная мобильность учащихся, персонала и выпускников является необходимым условием существования Зоны европейского высшего образования.

5. Совместимые квалификации на достепенном и послестепенном уровнях.

6. Привлекательность. Европейские высшие учебные заведения хотят стать привлекательными для талантливых людей всех континентов. Европейские высшие учебные заведения признают, что их учащиеся нуждаются и требуют квалификаций, которые они могут эффективно использовать для своего обучения и карьеры по всей Европе. Институты, их сети и организации подтверждают свою роль и ответственность в этом отношении, и свидетельствуют о своей готовности должным образом организовать себя в рамках автономии.

Для этого необходимо:

- провести переоценку высшего образования и научных исследований для всей Европы;
- реорганизовать и омолодить программы и высшее образование в целом;
- развивать и базировать высшее образование на основе научных исследованиях;
- принимать взаимоприемлемые механизмы для оценки, гарантии и подтверждения качества;
- полагаться на общие термины европейского измерения и обеспечивать совместимость разных институтов, программ и степеней;
- содействовать мобильности учащихся, персонала и возможности трудоустройства выпускников в Европе;

ство знания распределить между миллионами людей, каждый индивид получит очень немного, и это небольшое количество знания ничего не переменит ни в его жизни, ни в его понимании вещей. И сколько бы людей ни получило это небольшое количество знания, в их жизни ничего не изменится, разве только она, может быть, станет более трудной…». Наоборот, в-третьих, если «большие количества знания сосредоточить в малом количестве людей, тогда знание даст очень значительные результаты…» /6/.

Л.И. Гурджиев пишет о «несправедливости» общества знаний с той точки зрения, что несправедливости в распределении знания нет. «Фактически», - пишет автор, - «огромное большинство людей не желает никакого знания; эти люди отказываются от своей доли и не берут даже ту его часть, которая приходится на них в общем распределении для нужд повседневной жизни. Это особенно очевидно во времена массовых безумств, таких, как войны, революции... когда люди как будто теряют даже и ту малую крупицу здравого смысла, которой они обладали, и превращаются в совершенных автоматов, огромными массами отдаваясь полному уничтожению, теряя даже инстинкт самосохранения. Вследствие этого громадные количества знания остаются, так сказать, невостребованными и могут быть распределены среди тех, кто понимает их ценность» /6/.

Далее остановимся на основных характеристиках общества, основанного на знаниях. Анализ литературы по данной проблеме позволил выделить основные признаки такого общества:

1. человечество овладело средствами преобразования информации в цифровую форму, создало гигантские хранилища для ее хранения (базы данных и базы знаний), освоило передачу ее на расстояния, создало глобальную компьютерную сеть Интернет, что привело к принципиально новому взаимодействию между людьми;
2. начиная со второй половины 90-х годов прошлого века, информация начала играть роль товара, но вместе с тем она еще не стала достаточным знанием для гармонического развития общества, а только подобно «сырью» обрабатывалась перед использованием;
3. первоначальное накопление капитала в вещественной и денежной форме уступает место накоплению и освоению информации;
4. главное измерение такого общества - технологическое, обеспечивающее массовую выработку информации и знаний типа «как действовать» в пределах так называемой «экономики знаний»;
5. целью экономики знаний стало использование новейших знаний и компьютерных технологий для создания новых технологических инноваций, конвертирования их в новые товары и услуги и в целом повышения их добавочной стоимости на всей экономической цепочке - «от идей до товара или услуги»;
6. стержнем нового общественного уклада выступает интеллектуальная деятельность, оттесняющая на второй план инструментальное и машинное производство материальных благ и услуг.

Общество такого типа характеризуется новыми измерениями: кроме технологического, появилось социальное, этническое и политическое. Неотъемными его компонентами стали новые междисциплинарные знания, генерирующие научными и социальными институтами, подготовка высококачественного человеческого капитала, которую осуществляет образование, создание дополнительных богатств экономикой знаний и формирование на этой основе интегрального вектора развития общества, сориентированного на повышение качества и безопасности жизни всех его членов.

Массовое производство и рыночное использование новых знаний в этом цикле приобрело самостоятельное и очень важное значение. Начали изменяться национальные и международные институты социальной защиты, гражданского общества, защиты интеллектуальной собственности. Это общество начало существенно изменять структуру труда, трудовых отношений, социальной защиты людей, занятости населения. Появилось новое социальное окружение, в котором, наряду с материей и энергией, важными производительными факторами стали информация и научное знание. Сформировался четкий политический вектор общества, основанного на знаниях, направленный на достижение высокого уровня качества и безопасности жизни людей, как в национальных, так и в глобальном масштабах.

Информационная революция, по сути, не затронула систему образования, внеся только поверхностные изменения в образовательный процесс. Вместе с тем в последние 10-15 лет в мире все настойчивее дают о себе знать проблемы, которые не удается разрешить в рамках реформ, т.е. в рамках традиционных методических подходов, и все чаще говорят о всемирном кризисе образования. Сложившиеся образовательные системы не выполняют своей функции - формировать созидающую силу, созидательные силы общества. В 1968 г. американский ученый и деятель просвещения Ф.Г. Кумбс, пожалуй, впервые дал анализ нерешенных проблем образования: «В зависимости от условий, сложившихся в различных странах, кризис проявляется в разной форме, сильнее или слабее. Но его внутренние пружины в одинаковой мере проступают во всех странах - развитых и развивающихся, богатых и бедных, издавна славящихся своими учебными заведениями или с великим трудом создающих их сейчас» /7/. Почти через 20 лет в новой книге «Взгляд из 80-х годов» он же делает вывод об обострении кризиса образования и о том, что общая ситуация в сфере образования стала еще тревожнее.

Новые средства обработки, пересылки информации, распределенные информационные сети сделали рутинными многие процедуры, которые были в принципе невозможными еще 20-30 лет назад. По мнению П. Друкера, знания, относительно обособляясь от своего носителя-человека, стали быстро превращаться в один из самостоятельных факторов производства, дополняя капитал и рабочую силу. Суть мирового кризиса видится, прежде всего, в обращении сложившейся системы образования в прошлое, ориентированности ее на

В деятельности региональных органов власти по профилактике социального сиротства в 90-е годы XX века можно выделить три основных направления:

- оказание социальной помощи и поддержки семье, профилактика семейного неблагополучия;
- развитие форм семейного устройства и воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей;
- укрепление системы интернатных учреждений.

Однако, государственная политика по социальной защите и воспитанию детей в детских домах и школах-интернатах в Хабаровском крае, как и в других регионах страны, нуждалась в государственной концепции предупреждения социального сиротства, разработке целостной программы государственной и общественной поддержки семьи.

«НЕСПРАВЕДЛИВОСТЬ» ОБЩЕСТВА, ОСНОВАННОГО НА ЗНАНИЯХ

Фоминых Е. В.
Тюменский государственный университет

Современное общество все чаще называют обществом, основанным на знаниях. Информационная революция создала предпосылки создания общества, которое формирует свою экономическую базу за счет производства и продажи нематериальных товаров и услуг. В социальной среде такого рода первостепенную важность приобретает наличие новейшей информации, знаний и навыков. Понятие *«общество, основанное на знаниях» (Knowledge society),* рассматривается в литературе как существующая реальность.

Целью данной статьи является попытка осмыслить противоречивость современного общественного уклада и перспективы его образовательных моделей.

С одной стороны, как считает директор Всемирного банка по России Джулиан Швайцер, правительства, которые вкладывают средства в высшее образование и дают своим гражданам возможность процветать благодаря росту квалификации, будут щедро вознаграждены выгодами, приносимыми основанной на знаниях глобальной экономикой. Но это станет возможным лишь после того, как университеты и другие высшие учебные заведения модернизируются при поддержке властей и частного сектора.

«Головокружительная скорость развития глобальной экономики показывает, что правительства должны постоянно способствовать обновлению образовательных систем, чтобы они оставались актуальными для детей и молодых людей, которым, в конечном счете, предстоит работать на рынке, определяемом уровнем развития технологии и вознаграждающим их за способность к самостоятельному мышлению и открытость к восприятию новых идей, - отмечает Швайцер. - В этих условиях процветают те университеты, которые сделали свой научный потенциал незаменимым для правительств и частного сектора и обладают достаточной свободой маневра для того, чтобы уметь адаптироваться к меняющемуся ландшафту современного образования» /7/.

Как показывает анализ литературы, современное производство уже в большей степени зависимо от наличия высококлассных специалистов в области цифрового проектирования, информационных технологий и коммуникаций, компьютеризированных и оснащенных роботами систем контроля, нежели от физического и ручного труда. Данные технологии быстро развиваются и требуют наличия комплексных знаний, навыков и компетенций, которые необходимо постоянно обновлять.

С другой стороны, например, по данным Всемирного банка, в 1973 г. разрыв в доходах между самыми богатыми и самыми бедными странами определялся соотношением 44:1, а уже в начале XXI века этот показатель увеличился до 72:1. Увеличивается разрыв между развитыми странами и остальным миром, между разными слоями населения внутри стран - богатыми и бедными, молодыми и людьми преклонного возраста, здоровыми и инвалидами и т.д. Причем неравенство проявляется в виде как экономического, так и неравенства знаний.

Если учесть стратегическую перспективу тенденций современного общественного развития, то можно сказать, что в ближайшее время определенная группа стран ощутимо усилит свою роль в мировых процессах за счет приоритетного производства и использования новейших знаний, повысив тем самым качество и безопасность жизни своих граждан. Остальные же страны, не овладевшие этими знаниями и инструментами, станут более зависимыми от первой группы и будут рассчитываться с ней за блага цивилизации дешевой рабочей силой, природными ресурсами, экологическими квотами и другими составляющими своей национальной безопасности.

В лекции Л.И. Гурджиева «В поисках чудесного» автор рассказывает, почему знание не может принадлежать всем, не может даже принадлежать многим. Во-первых, знание - материально, а это означает, «оно обладает всеми характерными признаками материальности. Один из главных признаков материальности - это то, что материя всегда имеет предел, т. е. количество материи в данном месте и при данных условиях ограничено... Материя знания обладает совершенно разными качествами в зависимости от того, берётся ли она в малых или в больших количествах. Воспринятое в большом количестве в данном месте, скажем, одним человеком, знание даёт прекрасные результаты; но взятое в малом количестве (т. е. каждым человеком из большого числа людей), оно или совсем не даст никаких результатов, или, против ожидания, может принести даже отрицательные результаты…». Во-вторых, исходя из первого тезиса, «если некоторое количе-

ди ранжируемых причин детской безнадзорности заняло недостаточное количество приютов, детских домов, интернатов[1].

Решение проблем социального сиротства связано с реализацией мер по профилактике семейного неблагополучия и детской безнадзорности. В 90-е годы XX века институты государственной системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних были образованы в соответствии с Указом Президента РФ от 6 сентября 1993 года «О профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, защиты их прав». Однако в первой половине 90-х годов организация профилактической работы сдерживалась по причине слабой материальной базы, недостаточности социально-реабилитационных учреждений для дезадаптированных детей. Новый программно-целевой подход к решению проблем детской безнадзорности нашел отражение в федеральной целевой программе «Профилактика безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних», утвержденной Постановлением Правительства РФ 27 июля 1996 года. Этой программой предусматривалось решение следующих задач:

- реализации мер по повышению эффективности функционирования и координации деятельности учреждений государственной системы профилактики безнадзорности и правонарушений детей и подростков;
- создания условий для психолого-педагогической, медицинской, правовой поддержки и реабилитации детей и подростков, в том числе с девиантным поведением и имеющих аномалии в психическом развитии;
- совершенствования нормативно-правовой базы организации профилактической работы;
- обеспечения исследований проблем профилактики безнадзорности и правонарушений детей и подростков, обобщения и внедрения эффективного опыта этой деятельности;
- совершенствование подготовки и повышения квалификации кадров работников учреждений профилактики.

Создание единой системы профилактической работы можно соотнести с принятием в июне 1999 года Федерального закона «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних», в котором данная проблема рассматривалась как совокупность социальных, правовых, педагогических и иных мер, направленных на выявление и устранение причин и условий, способствующих безнадзорности, беспризорности, правонарушениям и антиобщественным действиям несовершеннолетних. Эти меры должны осуществляться совместно с индивидуальной профилактической работой с несовершеннолетними и семьями, находящимися в социально опасном положении.

В систему профилактики вошли комиссии по делам несовершеннолетних и органы - управления социальной защитой населения, управления образованием, опеки и попечительства, по делам молодежи, управления здравоохранением, службы занятости, внутренних дел. Предусматривалась координация усилий всех вышеперечисленных служб.

Ориентиры системы государственного попечения над детьми, оставшимися без родителей, в 90-е годы претерпели существенные изменения. В основу социальной защиты детей-сирот были заложены принципы:

- приоритета предупреждения сиротства над борьбой с его последствиями;
- приоритета возвращения ребенка в родную семью над другими формами его социального устройства;
- приоритета содержания и воспитания ребенка, лишившегося родителей, в семейных условиях над содержанием в сиротском учреждении;
- необходимости защиты прав воспитанников и выпускников интернатных учреждений.

В городах и районах Хабаровского края были разработаны мероприятия по профилактике социального сиротства. В г.Хабаровске Постановлением мэра города от 26 января 1999 года был утвержден план мероприятий, в котором обозначены основные направления профилактики социального сиротства:

- создание условий занятости подростков из неблагополучных семей, а также детей, оставшихся без попечения родителей, (проведение профориентационной работы, постановка на первоочередной регистрационный учет, обучение за счет средств фонда занятости, организация временных рабочих мест);
- решение вопросов усиления социальной, правовой, психологической защищенности указанных лиц (организация городской службы психологической помощи на базе Центров внешкольной работы; создание школьных телефонов доверия; проведение в интернатных учреждениях курсов социально-бытовой ориентации, подготовки выпускников к семейной жизни; организация акций по сбору вещей для детей из неблагополучных семей);
- пропаганда здорового образа жизни, планирование семьи, охрана здоровья;
- совершенствование статистической базы, методическое обеспечение решения проблемы (формирование единых районных межведомственных банков данных о неблагополучных семьях; составление социального паспорта детского населения; оборудование информационных стендов с указанием организаций, занимающихся вопросами социальной защиты детей, оставшихся без попечения родителей; проведение рейдов по выявлению детей, лишившихся родительского попечения; подготовка цикла публикаций и выступлений по проблемам сиротства в местных средствах массовой информации).

В качестве конечной цели вышеназванных мероприятий выступали создание условий для уменьшения числа социальных сирот, социальной адаптации лиц из числа детей, оставшихся без попечения родителей, передаваемых на воспитание в семьи.

---

[1] Беспризорное и безнадзорное детство в региональном измерении (опыт комплексного анализа). - Хабаровск: ДВАГС, 2002. – С. 60.

детерминантами, в частности разным строением и функционированием головного мозга, что важно учитывать в организации учебно-воспитательного процесса и половом воспитании. Структура половых (гендерных) различий включает различия на генетическом, физическом, когнитивном, психологическом и коммуникативном уровнях [Симонов 2005: 40-44].

3. Совместное обучение мальчиков и девочек наиболее благоприятно для учащихся; раздельное (по половому признаку) обучение целесообразно лишь на некоторых «специфических» занятиях, где рассматриваются вопросы анатомии и физиологии. Отношения между мальчиками и девочками необходимо строить на принципе содружества, доверия между полами и их комплиментарности, взаимодополнительности. Следует помнить, что представители другого пола являются как бы катализаторами в процессе развития мужественности у мальчиков и женственности у девочек. Так, В.А. Сухомлинский, организовывая военные игры в Павлышской школе, обязательно привлекал к ним девочек. Он считал, что в присутствии девочек у представителей сильного пола возникает бóльшее желание проявлять мужество. Обучаясь и воспитываясь вместе, мальчики и девочки учатся лучше понимать «свой» и «не свой» пол, разделять обязанности в интересах общего положительного результата при организации совместных дел. От того, как мы научим подростков этому взаимодействию и взаимодополнительности, во многом будет определяться благополучие взаимоотношений будущих супругов в семье.

4. При полоролевом воспитании важно не столько передавать подросткам накопленный и выработанный опыт, сколько научить их вырабатывать самостоятельный опыт, научить управлять собственной сексуальностью. Школьному психологу необходимо осуществлять всевозможную психологическую помощь мальчикам и девочкам в развитии их полоролевой идентичности и адекватного полоролевого поведения.

5. Учитывая ролевую некомпетентность малодетных и неполных семей, а также факт феминизации современного учебно-воспитательного процесса, необходимо помочь детям из таких семей (особенно мальчикам!) найти значимого мужчину вне школы - тренера спортивной секции, учителя танцев, музыки, ИЗО, руководителя детского театра, музыкального ансамбля, студии, яхт-клуба, организатора походов по местам боевой славы и т.д. для формирования полноценной половой идентичности мальчиков-подростков.

В настоящее время у автора в процессе разработки находятся психолого-педагогические рекомендации для педагогов и родителей подростков, а также образовательные программы и тренинги для самих подростков, которые помогут мальчикам стать настоящими Мужчинами, а девочкам - прекрасными Женщинами.

Список использованной литературы

1. **Кон И.С.** 1997. Вкус запретного плода. - М., 1992.
2. **Симонов В.П.** Учёт гендерных различий в образовательном процессе // Педагогика. 2005. № 4. С. 40-44.
3. **Филатова А.Ф.** Половые различия в характере подростка. - Омск, 2006.

ПРОФИЛАКТИКА СОЦИАЛЬНОГО СИРОТСТВА В 1990-Е ГОДЫ: РЕГИОНАЛЬНЫЙ ОПЫТ

Филипова А. Г.
Комсомольский-на-Амуре государственный технический университет

Необходимость профилактики социального сиротства в 90-е годы была обусловлена, с одной стороны, значительным ростом числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в связи с падением социального престижа семьи, ее материальными и жилищными трудностями, а с другой - изменением социального состава сирот, увеличением числа детей со сложными, комплексными видами отклонений, с трудностями в обучении, поведении.

С началом радикальных реформ 90-х годов XX века Дальний Восток России (в том числе и Хабаровский край) оказался в числе крупных депрессивных территорий. В тяжелом социально-экономическом положении региона изначально крылись причины детской безнадзорности, социального сиротства.

В 2002 году специалистами Дальневосточной академии государственной службы было проведено социологическое исследование «Детская беспризорность в Хабаровском крае», в котором респондентами выступили работники органов внутренних дел, социальной защиты населения, опеки и попечительства.

Ранжирование основных причин детской беспризорности показало, что на первое место подавляющее большинство опрошенных (86,5%) поставили «ухудшение жизненных условий, бедность». Второе место заняла «алкоголизация и наркомания в семье» (79,0%); третье - «кризис общественных ценностей и морали» (63,0%). К разряду объективных факторов опрошенные отнесли «особую структуру семьи» (37,0%) и «отсутствие государственной идеи приоритета детства» (37,0%). Педагогическую безграмотность родителей и отсутствие массовых детских общественных организаций отметили 30,0% респондентов. На неразвитость системы координации и взаимодействия в решении проблем беспризорных указала четверть специалистов. Еще меньше ответов набрала позиция «снижение воспитательной роли школы» - 16%. Последнее место сре-

половой идентичности и усвоения соответствующих половых ролей. Понятие *полоролевое воспитание* является практически синонимом рассматриваемого термина, хотя несколько более узким и более прикладным.

Половое (полоролевое) воспитание предполагает обязательный учёт половозрастных и индивидуальных особенностей мальчиков и девочек, а также специально организованную психолого-педагогическую деятельность по развитию педагогического репертуара учителей с целью овладения учащимися разного пола умениями и навыками соответствующего поведения. Половое воспитание в школе призвано помочь школьникам в становлении их женской или мужской индивидуальности.

Заметим, что проблемы психологии пола и полового (полоролевого) воспитания пока не нашли должного отражения в отечественной психологии. По меткому выражению И.С. Кона, наша психология долгое время была «бесполой» - в ней практически отсутствовали такие слова, как «мальчик», «девочка», «юноша», «девушка».

Вместе с тем, проблему полового воспитания относили к важнейшим психолого-педагогическим проблемам такие известные отечественные учёные-практики, как П.П. Блонский, А.Б. Залкинд, П.Ф. Каптерев, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и др.

Уравнительная педагогика, не учитывающая половых различий, лишает воспитательные воздействия конкретики, ориентации на индивидуальность. Игнорирование половой принадлежности в учебно-воспитательном процессе может привести к неадекватной половой идентичности и самооценке, отсутствию культуры взаимоотношений между мальчиками и девочками, затруднениями в общении, а также к подрыву психического и репродуктивного здоровья, торможению развития личности в целом.

Несмотря на имеющиеся исследования (Араканцева Т.А., Гариен М., Голод С.И., Гребенников И.В., Грошев И.В., Ильин Е.П., Исаев Д.Н., Каган В.Е., Клецина И.С., Ковалёв С.В., Колесов Д.В., Кон И.С., Орлов Ю.М., Репина Т.А., Столярчук Л.И., Хасан Б.И.), современная педагогика не справляется с задачами полового воспитания. Одной из причин такой неспособности И.С. Кон называет отсутствие профессионализма у педагогов в вопросах полоролевых и психосексуальных отношений человека, что само по себе также может быть представлено как психолого-педагогическая проблема.

Следует также отметить особенности современных социокультурных условий, сложности социально-экономического развития российского общества и превращение его вслед за так называемыми развитыми странами в общество потребления, гедонизма, «одноразовости». Произвол СМИ также культивирует грубость, насилие и жестокость в отношениях между полами, что провоцирует негативное полоролевое поведение школьников. А в ситуации отрицания предшествующего опыта и социальных перемен, особое значение приобретает социальное новаторство, экспериментирование, склонность подростков и молодёжи к инновативе. Взрослеющие мальчики и девочки задают новые ориентиры, в том числе, и в сексуальности. Обобщая исследования И.С. Кона, Е.А. Колеконовой и А.Ф. Филатовой, отметим следующие тенденции развития сексуальности современных школьников-подростков и молодёжи:

1) половая жизнь начинается раньше и редко сочетается со страхом и чувством вины; около 90% современных школьников вступают в сексуальные отношения до получения аттестата о среднем образовании;

2) сексуальность приносит всё больше наслаждения, всё меньше конфликтов и стрессов (даже аборт часто не воспринимается как трагедия);

3) добрачные и внебрачные сексуальные связи считаются как само собой разумеющимися;

4) добрачные сексуальные отношения не рассматриваются как обещание и обязанность вступить в брак;

5) и юноши, и девушки чаще вступают в половые отношения и чаще меняют сексуальных партнёров;

6) отношение к самоудовлетворению и гомосексуализму более терпимое.

Как видно из перечисленных установок (которые подтвердились в нашем исследовании), изменения носят, в основном, негативный характер.

Следует также отметить, что сложности и негативные изменения в полоролевом поведении своими корнями уходят в семью как институт социализации, характеризующейся уменьшением её состава (малодетность), обеднением и скудностью ролевой структуры, высоким процентом разводов, внутренней конфликтностью отношений. Ролевая некомпетентность стала устойчивой характеристикой современной семьи. В неполной, малодетной семье представление о половых ролях - неполное, устойчивые программы полоролевого поведения могут отсутствовать, практика ежедневного взаимодействия с людьми своего и противоположного пола (особенно на ранних этапах детства) очень мала. Всё это затрудняет развитие полоролевой идентичности ребёнка, присвоение социального опыта и формирование его индивидуализированных программ полоролевого поведения. Особенно в трудной ситуации находятся мальчики. Папы есть не у всех детей, а дошкольное и школьное образование у нас преимущественно «женское».

Итак, выделим некоторые положения полового воспитания подростков в изменившихся социальных условиях, которые следует учитывать педагогу как транслятору полоролевых характеристик и установок:

1. Важнейшей задачей является воспитание мужественных мужчин и женственных женщин с сохранением у них психосексуального здоровья и адекватных своему полу конструктивных, а не деструктивных полоролевых установок (в частности, деструктивными являются установки на ранние сексуальные связи, бездетность и др.). Важно также воспитание у школьников чувства гордости за свой пол, осознание его как ценности.

2. Педагогу необходимо иметь знания в области мужского и женского гормонального развития и развития мозга мальчиков и девочек в подростковом возрасте. Половые различия обусловлены биологическими

• человек свободный, интеллектуально и морально развитый, способный сознательно выбирать линию своего поведения и следовать ей;

• личность, стремящаяся к совершенствованию, способная творчески мыслить и воплощать задуманное в реальность;

• человек, способный к обдуманным поступкам и несущий ответственность за них и их последствия и т. п.

Реально же создаваемая система общественных духовных ценностей укладывается в рамки следующей модели поведения:

• бездумное поглощение навязанных через телевидение и «желтую прессу» идей, сюжетов, мнений;

• потребление суррогатов культуры и мысли без каких-либо попыток их осмысления;

• безразличное отношение к каким-либо явлениям за пределами индивидуального осознания и мировосприятия, социальная индифферентность;

• неприязненное или враждебное отношение к людям, в чем-либо отличающимся от основной массы, а тем более к инакомыслящим, не принимающим навязанную систему ценностей.

Вся система формирования и обеспечения общественной идеологии, в частности, средства массовой информации, а также другие ее институты направлены на формирование именно таких ценностей.

Причина такого расхождения заключается, вероятно, в том, что при реализации второго варианта проще управлять массой, легче вести ее в нужном направлении. В этом случае все идеи и действия подчиняемой массы заранее продумываются «сверху», а все что требуется от населения - перманентно подтверждать своим поведением правильность действий властей.

Следовательно, правящая элита в данный момент озабочена не вырабатыванием духовных ценностей вообще, ей не нужна и высокая духовность подконтрольного ей населения в частности. Вполне достаточно использовать приземленный (низменный) ее вариант. Такую ценностную модель легко создать. Данный продукт вполне пригоден для потребления широкими слоями населения, его внедрение и варианты использования легко контролировать «сверху».

Последствия этого процесса не заставляют себя ждать:

• В стране формируется большая масса интеллектуально и морально неразвитых, но легко управляемых людей (косвенным подтверждением этой тенденции является такой, например, факт: по данным Российского книжного союза, в настоящее время 37% населения не читают никакой литературы вообще, лишь 23% читают постоянно [1:26]).

• Поскольку эти люди в массе своей почти неспособны к какому-либо творчеству или даже к простому интеллектуальному воспроизводству, происходит массовое заимствование и потребление «импортных» результатов творческой деятельности во всех сферах.

• В системе менеджмента появляется огромное количество относительно дешевой, низкоквалифицированной рабочей силы, которую легко мотивировать (через простые денежные механизмы и более или менее приемлемые условия труда при малоразвитой системе факторов-мотиваторов) и контролировать (постоянно и детально).

• Вследствие своей низкой реальной квалификации эти люди стремятся по любому поводу обращаться к вышестоящему руководству за прямыми директивными указаниями, что позволяет самому руководству постоянно чувствовать свою значимость и одновременно контролировать их.

В то же время, данная ситуация несет в себе и соответствующие угрозы. Люди с таким набором ценностей, как правило, умеют только «нажимать кнопки», не разбираются в сложных технических и социальных процессах и механизмах и не способны эффективно управлять сложной техникой и другими людьми. Поэтому доверять им такое управление крайне опасно. Отсюда исходит опасность возрастания количества технических катастроф и социальной напряженности, а в более отдаленной перспективе - застоя и деградации нашего общества.

Список использованной литературы

1. **Амелькина А.** Полный абзац // Профиль. 2006. - № 31. С. 26.
2. **Делягин М.** Философия кражи // Профиль. 2006. - № 11. С. 50.
3. **Костюк Е.** Нужен ли кому-нибудь другой народ // Профиль. 2005. - № 23. С. 23.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОЛОРОЛЕВОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ

Филатова А. Ф.
Омский государственный педагогический университет

Становление гуманного общества требует признания значимости высокой культуры взаимоотношений между мужчиной и женщиной, сформированности позитивного и адекватного полоролевого поведения, поэтому задача полового воспитания школьников должна стать приоритетной в системе образования.

Половое воспитание мы рассматриваем как комплексную психолого-педагогическую деятельность по оптимизации процесса психосексуального развития детей и подростков для достижения ими адекватной

как средству приобщения к национальной культуре, «Образовательным стандартом основного общего образования» определена и ещё одна направленность обучения - формирование культурологической компетенции.

Язык, являясь фактором культурного наследия, выполняет и кумулятивную (культуроносную, накопительную) функцию, и все достижения духовной культуры находят в нём отражение.

Одновременно язык выступает и как средство приобщения к национальной культуре. С его помощью формируются знания о реалиях быта, обычаях, традициях народа и тем самым формируется культуроведческая, этнокультурологическая компетенция.

При формировании культуроведческой компетенции существенную роль выполняет текст художественной литературы, выступающий и как дидактический материал, и как средство духовного и эстетического воспитания учащихся.

Каждая из названных в «Учебном стандарте школ» компетенций имеет свою характеристику, но вместе с тем они составляют единый комплекс осведомленности учащихся об определённом языковом явлении и учебно-языковых умениях действия с ним.

Список использованной литературы

1. **Быстрова Е.А.** Какую компетенцию мы формируем на уроках русского языка? // Непрерывное образование: опыт, проблемы, перспективы. Выпуск 4. Русский язык: от теории к практике. Самара: СИПКРО, 2002.
2. **Образовательный стандарт основного общего образования по русскому языку** / Под ред. С.И. Львовой, Е.И. Быстровой, О.М. Александровой, Л.М. Рыбченковой. М., 2002.
3. **Рубенштейн С.Л.** Основы общей психологии. - М., 1940.
4. **Федеральный базовый компонент образования по русскому языку в основной общеобразовательной школе** (проект). Сост. Н.М. Шанский, М.Т. Баранов, В.В. Бабайцева, С.И. Львова, Т.М. Пахнова, Ю.С. Пичугов, М.М. Разумовская, Е.И. Ширяев // Русский язык в школе.1993. № 4.

ДУХОВНЫЕ ЦЕННОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ И В СОЦИАЛЬНОМ УПРАВЛЕНИИ

Феклистов А. Г.

Филиал Московского государственного университета культуры и искусств в г. Жуковском

Понятие духовности, по мнению многих специалистов, не поддается точному определению. Если рассуждать очень условно и абстрактно, под духовностью нужно понимать набор определенных моральных ценностей и норм, некий нравственный ориентир для людей, принадлежащих к определенной культуре. Поэтому далее, говоря о духовности, мы будем иметь в виду именно духовные ценности.

Несмотря на размытость и неопределенность этого понятия, в последнее время происходят попытки сформулировать и сформировать набор этих ценностей нашего общества. Поиск духовности происходит в рамках формирования общественной и государственной идеологии, процесс вырабатывания которой получил новый импульс в последние годы. Данными вопросами озаботились на самых «верхах», идеологические проблемы российского общества занимают ныне и президента В.В. Путина, и замглавы его администрации Владислава Суркова.

В связи с этими процессами возникают следующие вопросы:

Нужны ли нашему обществу и правящей бюрократии в принципе какие-либо духовные ценности? Если да, то для чего, для достижения каких целей?

Какая именно духовность нам нужна?

С социологической точки зрения, система духовных ценностей необходима для самоидентификации какой-либо общности (этнической, социальной, профессиональной), выделения ее нравственной основы, с которой каждый участник данной общности может отождествлять свои индивидуальные ценности. На основании этого создается своеобразная система социального опознавания «свой - чужой», само существование некой системы общепризнанных духовных ценностей сплачивает данные группы людей.

Все попытки сформулировать или сформировать такую общепризнанную систему духовных ценностей в последнее время не увенчались успехом. Более того, в общественном сознании растет разрыв между провозглашаемыми с разных трибун и реальными ценностями, а также между моральными ценностями и нормами и их реальным воплощением в поступках и деятельности людей. Примеров тому множество. Так, по опросам, 50% современных российских студентов не собираются работать по приобретенной в вузе специальности. Следовательно, высшее образование само по себе является для них весьма абстрактной ценностью. Гораздо большей реальной ценностью обладает диплом о высшем образовании, пусть даже без подлинного образования. Другой пример: по данным Института комплексных социальных исследований РАН, среди поступков, которые невозможно оправдать, 81% опрошенных респондентов в 2005 г. называли покупку краденых вещей, а 62% - присвоение найденных вещей и денег [3:23]. Тем не менее, совокупные потери российских компаний от всех видов воровства со стороны своих сотрудников выросли за последние два года в 2-3 раза, достигнув в некоторых видах деятельности одной пятой части стоимости продукции [2:50]. То есть, осуждая воровство на словах, наши сограждане в реальной своей деятельности «не упустят своего», особенно там, где оно «плохо лежит».

Декларируемый ценностный идеал ныне таков:

Таким образом, компетентностно-ориентированное образование позволяет осуществлять личностное включение учащихся в активную поисковую работу, формирования ученика как субъекта учебной деятельности, что приводит к личностным изменениям и развитию обучаемых.

В настоящее время компетентностное образование объявляется новым подходом к определению целей обучения, способом модернизации содержания образования, между тем в исследованиях отечественных психологов уже 40-х годов XX века последовательно ставилась задача такого подхода к обучению, когда усвоение получаемых знаний определяется как процесс приёма, смысловой переработки и применения их в новых ситуациях, то есть использования этих знаний в форме умения решать на их основе новые задачи. Овладение учебным материалом, утверждал С. Л. Рубенштейн, должно давать возможность свободно им пользоваться в различных ситуациях, по-разному им оперируя. В исследованиях отечественных психологов отмечалась необходимость активной деятельности учащихся в ходе усвоения понятий: выявление существенных связей и аналогий между предметами, нахождение общих признаков предметов или, напротив, разграничение их на основе различия между ними. При таком подходе к обучению восприятие понятия «видозаменяется живой мыслью ученика». Задача развития мыслительных способностей учеников в процессе обучения, что в теории компетентностного обучения рассматривается как необходимость развития ключевых компетенций, сформулирована уже в теории Л. С. Выготского. Извлечения из трудов психологов позволяет утверждать, что проводимые ими исследования особенностей усвоения знаний учащимися можно считать методологической основой теории компетентностного обучения, в которой находят дальнейшее развитие идея овладения знаниями, когда они в сумме умений позволяют решать новые задачи (Рубинштейн Л. С., Давыдов В. В.), идея влияния процесса усвоения знаний на формирование личности учащегося, становления его как субъекта учебной деятельности (Д. Н. Богоявленский, Н. А. Менчинская).

В методику преподавания русского языка понятие «компетенция» вошло в связи с необходимостью более точного, строгого определения целей обучения, выявления уровней владения обучаемых языком. Оно введено в «Федеральный базовый компонент образования по русскому языку в основной общеобразовательной школе» [2], а затем в «Образовательный стандарт основного общего образования по русскому языку» [4]. В связи с этим по-новому определяются цели обучения русскому языку в средней школе. Они состоят в том, чтобы обеспечить формирование языковой, элементарной лингвистической, коммуникативной и культурологической компетенции.

Лингвистическая компетенция включает в себя знания основ науки о языке, усвоение понятийной базы курса, формирование представлений о роли языка в жизни общества, а также развитие учебно-языковых умений действия с изучаемым материалом. Среди этих умений называют опознавательные (умение опознавать языковую единицу), классификационные и аналитические (умения производить анализ языковых явлений) [2].

Языковую компетенцию составляет освоение языковой системы и овладение сведениями о языковых единицах как строевых элементах языка, что в известной степени сближает этот тип компетенций с лингвистической. В связи с этим ряд исследователей не проводят их чёткого разграничения (употребляют термины «языковая компетенция» и «лингвистическая компетенция» как синонимы).

Формирование лингвистической и языковой компетенции учащихся приводит к приобретению умений самостоятельно анализировать единицы языка, устанавливать их связи с другими языковыми объектами, выявлять место каждого из них в общем ряду сходных явлений.

На основе такого изучения формируются лингвистические представления учащихся, формируются умения классифицировать изучаемые единицы на основе комплекса тех свойств, которые они выделяют в характеризуемом явлении как опорные, определяющие. Такие умения носят характер не только учебно-предметных, но и учебно-интеллектуальных, позволяющих ученику устанавливать связи между знанием и новой ситуацией их применения, проявлять способность пополнять знания за счёт внешних ресурсов.

Проблема формирования коммуникативной компетенции в настоящее время исследуются достаточно интенсивно. Можно считать рассмотренными характер коммуникативных умений, методику их формирования, типологию упражнений коммуникативного характера. Тем не менее сложный, синтетический характер коммуникативных умений, базирующихся на лингвистической и языковой компетенции, предполагает дальнейшее углубленное рассмотрение в лингводидактическом аспекте вопроса о компонентах коммуникативной компетенции и способах её формирования. Осведомлённость учащихся в особенностях функционирования языковых средств в разных сферах и ситуациях общения, умения мотивированного целями высказывания использования единиц языка в речи - высший уровень владения языком, высший уровень культуры речи. Достичь его можно только через использование целого ряда видов речевой деятельности учащихся:

- анализ использованных в тексте или высказывании языковых средств с учётом лингвистических и экстралингвистических факторов;
- выбор ситуативно оправданного варианта высказывания из числа синонимических или близких по семантике единиц;
- продуцирование отдельных высказываний или фрагментов текста с учётом целей и задач общения.

Стержнем данной системы видов речевой деятельности является задача приобретения учащимися коммуникативной компетенции, позволяющей пишущему использовать в конструируемом им тексте языковые средства в связи с назначением высказывания. В связи с тем, что в современный период развития методики преподавания русского языка обостряется интерес к культурологической функции языка, к обучению языку

ции; осознание потребности в непрерывном повышении своей компетентности; готовность принимать рациональные решения в ответственных ситуациях; гуманистическое осмысление технических проблем [Столяренко 2001]. Таким образом, духовность, являясь базовым компонентом менталитета, становится одним из важнейших компонентов профессиональной ментальности современного инженера. Фокин Ю. Г. определяет духовность как «особое нравственно-эстетическое состояние человека, когда он искренне привержен таким ценностям, как истина, добро, красота, гуманизм, свобода, социальная справедливость; когда он ведет нескончаемый внутренний диалог о своем предназначении и смысле жизни» [Фокин 2002:4].

На прагматическом уровне профессиональная ментальность инженера проявляется в свойственных представителям данной профессии способах действовать в окружающем мире. По своей сути инженерная деятельность - это активная, инновационная, творческая деятельность, разновидность преобразующей деятельности, доминирующей в техническом обществе, а труд инженера - всегда производительный труд. Поэтому профессионализм в инженерной профессии превращает человека в «деятеля».

Таким образом, профессиональная ментальность инженера - это двуединая субъектно-объектная реальность, проявляющаяся как психическое и социокультурное явление. Она определяет свойственные представителям инженерной профессии способы видеть и воспринимать окружающий мир на когнитивном, аффективном, и на прагматическом уровнях. Профессиональная ментальность инженера, предполагает наличие целостного взгляда на мир и на человека, определяя тем самым мироощущение, характер мировоззрения его носителя. Она охватывает не только логические конструкции, но и культурные, образно-эмоциональные компоненты. Отсутствие таких целостных представлений свидетельствует о неразвитости профессиональной ментальности или ее отсутствии. Развитая профессиональная ментальность всегда предполагает гармонию тех компонентов, на базе которых она возникает, ибо без такой гармонии невозможно становление целого.

Главной задачей становления профессиональной ментальности студента в процессе обучения в вузе мы считаем формирование ментального ядра со смыслообразующим центром, в который входят ценностные ориентации, детерминирующие усвоение профессиональной ментальности и обеспечивающие изменение субъективного мира личности.

Список использованной литературы

1. **Грачев, Н.Н.** Психология инженерного труда [Текст]: Учеб. пособие / Н.Н. Грачев.- М.: Высш. шк., 1998. - 333 с.
2. **Гурье, Л.** Методологическая подготовка в технологическом университете / Гурье, Л. // Высшее образование в России. - № 2. - 2004.
3. **Каменский, В.** Три проекта. Взгляд на инженерное образование в России / В. Каменский // Наука и жизнь. - 1999. - № 9.
4. **Ошанин, Д.Д.** Концепции оперативности в инженерной и общей психологии [Текст] / Д.Д. Ошанин. - М., 1977.
5. **Столяренко, Л. Д., Столяренко В. Е.** Психология и педагогика для технических вузов [Текст] / Л. Д. Столяренко, В. Е. Столяренко. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2001.
6. **Фокин, Ю. Г.** Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество [Текст]: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ю. Г.Фокин. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 224 с.
7. **Шадриков, В.Д.** Деятельность и способности [Текст] / В.Д. Шадриков. - М., 1994. 315 с.

О КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ПОДХОДЕ К ОБУЧЕНИЮ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Уланова Ю. А.
Самарский государственный педагогический университет

На рубеже XX-XXI веков в мировой практике образования для разработки его стратегии встала проблема компетентностного подхода к обучению. Широко стали использоваться термины «компетентностный подход к образованию», «компетентностно-ориентированное образование», «предметные компетенции», «ключевые компетенции» и другие. Этими терминами обозначена суть процесса модернизации системы образования, стратегия которого состоит в отказе от «знаниевого» подхода к обучению к «деятельностному», когда оно направлено на усвоение знаний учащимися и вместе с тем на формирование у них таких качеств, как готовность самостоятельно находить и использовать нужную информацию, умение видеть проблемы и решать их как автономно, так и в группах, творчески преобразовывать учебный материал.

Компетентностно-ориентированный подход к образованию не отрицает необходимости формирования знаниевой базы и комплекса навыков и умений. Его назначение - достижение в обучении интегрированного результата - компетенции.

В отличие от умений как проявления подготовленности и способности к действию компетенция - это то, что порождает умения. Она представляет собой возможность установления связи между знанием и ситуацией, способность обнаружить знания и преумножить действия, подходящие для решения проблемы. В условиях такого образования учебный предмет выступает как вторичное. Пользуясь им, обучаемый приобретает умения и может преобразовать имеющиеся у него знания, добывать на этой основе новые знания.

ально защищенных качеством и профессионально-деятельностными возможностями своего образования, а также комплексно личностно подготовленных к работе в постоянно изменяющихся условиях.

В данной работе мы попытаемся выделить основные компоненты профессиональной ментальности инженера, на становление которых должна быть направлена образовательная деятельность вуза. Напомним, что термин «ментальность» сравнительно недавно вошел в научный оборот, в связи с этим, исследуя специфические качества инженера и пути их формирования, авторы не говорят напрямую о профессиональной ментальности инженера. Во многих работах рассматриваются профессиональные качества в их психическом преломлении, что, на наш взгляд, отражает суть профессиональной ментальности.

Слово «инженер» восходит к латинскому «ingenium» - «остроумное изобретение» - и по своей исходной сути означает творца новых жизненных благ и умений, новых орудий труда и нового оружия для войны и охоты, новых приспособлений и сооружений, средств транспорта и способов развлечения. Динамизм современного мира обуславливает увеличение инновационной активности в деятельности инженера - это разработка и создание новой техники и технологий, обеспечивающих социальный и экономический эффект. В ее основе лежат не только решения все более сложных научно-технических задач, но и нововведения в самой организации и деятельности по решению задач, внедрению результатов в практику [Гурье 2004:66]. По своему смыслу и предназначению инженерная деятельность обеспечивает функционирование системы "наука - производство". Ведь, именно посредством инженерной деятельности внедряются в производство новые виды техники и технологии. Поэтому инженера справедливо называют главной фигурой научно-технической революции, основным "двигателем" научно-технического прогресса. Инженерное дело, таким образом, превращается в гармоничное творчество, в котором равноправны наука и искусство, теория и эксперимент, логика и интуиция.

Основными компонентами профессиональной ментальности инженера являются, прежде всего, субъективные факторы такие как: склонности, интересы, технические способности (способность оперировать зрительными образами геометрических фигур, способность правильно воспринимать пространственные модели, сравнивать их друг с другом, умение конструировать, понимать общие технические и физические принципы, собирать технические приспособления из отдельных деталей и т.д.). В.Каменский говорит по этому поводу, что «претендовать на звание инженера, скорее всего, будет тот, кто с детства увлекался поделками, что-то строил, паял, мастерил» [Каменский 1999:19]. Также современному инженеру необходимо обладать следующими качествами: умение брать на себя ответственность и принимать решения; мобильность, гибкость, способность перестраиваться и адаптироваться; коммуникабельность и доброжелательность; готовность и способность идти на компромисс; способность убеждать других и переубеждаться самому. Большинство из перечисленных качеств относятся к личности профессионала, т.е. свидетельствует о востребованности, главным образом, человеческих личностных качеств, которые становятся элементами профессиональной ментальности. Но, как справедливо указывает Д.Д. Ошанина, индивидуальные качества человека сами в процессе деятельности не остаются неизменными, а под влиянием требований деятельности приходят в движение, приобретая черты оперативности, тонкого приспособления к этим требованиям [Ошанин 1977:131-142]. Требования профессии к человеку формируют специфические профессионально важные качества, особенности личности. В результате включения личности в профессиональное поле деятельности (как мы указывали выше) сама ее позиция по отношению к миру, аттитюды, мышление, поведение становятся конгруэнтными этой деятельности. В.Д. Шадриков называет формирование психологической системы деятельности на основе индивидуальных качеств субъекта деятельности путем их реорганизации, перестраивания, исходя из мотивов и целей деятельности, «внутренней, интимной стороной обладания профессией» [Шадриков 1994]. Но, тем не менее, именно потребности человека, его профессиональные интересы, мировоззрения, убеждения, установки, жизненный опыт, особенности отдельных психических функций, нейродинамических качеств, свойств личности являются, исходной базой для формирования психологической системы деятельности, а значит и основой для становления профессиональной ментальности будущего инженера.

Содержание профессиональной ментальности инженера заключается с одной стороны в когнитивной сфере, потому, как инженерная деятельность опирается на естественнонаучные и научно - технические знания, сопрягая субъективные интересы, стремления, потребности человека с объективными законами природы. В процессе функционирования и развития инженерной деятельности в ней происходит накопление конструктивно-технических и технологических знаний, которые представляют собой эвристические методы и приемы, разработанные в самой инженерной практике. Использование накопленных наукой знаний имеет принципиальное значение: оно является необходимым и часто ключевым элементом инноваций. Процесс приобретения профессиональных знаний должен стать внутренней потребностью инженера, на основе которой он сможет формировать свои внутренние системы знаний и ценностей. Это, по мнению Н. Н. Грачева, приводит к «отождествлению личности со своей областью деятельности и знаний, как бы заставляя на все смотреть с этой точки зрения» [Грачев 1998:21]. С другой стороны - это совокупность явлений духовной жизни. Основной ментальный фактор в данном случае - это система профессиональных ценностей, на которых базируется «новое инженерное мышление» т.е. способность по-новому воспринимать и осознавать мир и самого себя. Основные профессиональные нравственные ценности современного специалиста, на возникновение которых у выпускника ориентировано техническое образование, относятся: осознание личной ответственности за положение дел; профессиональное достоинство; реальное оценивание своей квалифика-

комплекса проектирования культуры безопасности нами рассматривается обретение личностью определенного комплекса компетенций в сфере самообеспечения безопасности.

В силу значительного разнообразия, компетенции классифицируются на три основные группы: 1) ключевые компетенции, которые относятся к общему содержанию образования; 2) общепредметные компетенции, которые относятся к определенному кругу учебных предметов и образовательных областей; 3) предметные компетенции - частные по отношению к двум предыдущим компетенциям, имеющие конкретное описание и возможность развития в рамках учебных предметов.

В содержание культуры безопасности нами включаются следующие ключевые компетенции, формируемые в рамках общего содержания образования: способность самостоятельно и ответственно выстраивать индивидуальную траекторию жизненного пути; общая эрудированность, позволяющая построить наиболее приближенное к реальности видение происходящего; готовность к четкому следованию установленным требованиям, но при этом - к принятию и исполнению нестандартных, творческих решений в критических ситуациях; знание об основных социальных и личностных ресурсах помощи и обладание навыками их привлечения в экстремальных ситуациях; умение привлекать дополнительные информационные источники и извлекать из них в максимально короткие сроки актуально необходимую информацию; социальная мобильность как отражение степеней свободы личности, сформированных благодаря ее общей образованности; способность к принятию самостоятельных и нестандартных решений; готовность и способность обучаться самостоятельно всю жизнь.

К содержанию общепредметных компетенций, подлежащих педагогическому проектированию в рамках выработки культуры безопасности, относятся следующие образования в структуре личности студентов: умения быстро и всесторонне анализировать ситуацию, своевременно принимать целесообразные решения в отношении возникшей проблемы; способность оперативного исследования окружающей среды для выявления дополнительных возможностей и ресурсов преодоления актуальных и потенциальных трудностей; умение с максимальной выкладкой работать в группе и автономно; умение осуществлять текущий анализ преимуществ и просчетов собственной деятельности с оперативной ее коррекцией с учетом промежуточных результатов и сложившейся обстановки; выработка личностных качеств адаптивности, ответственности, креативности, дисциплинированности и т.д.

Среди предметных компетенций, проектируемых в рамках культуры безопасности, обозначим компетенции, соответствующие результатам подготовки по курсу «Безопасность жизнедеятельности». К таким компетенциям нами относятся: сформированность комплекса знаний и умений своевременного распознавания возможных источников угроз безопасности; знание стандартных правил поведения в конкретных видах экстремальных ситуаций - при пожаре, наводнении, техногенной катастрофе, ночевке в лесу и т.д.; умение осуществлять необходимые действия по самообеспечению безопасности - добывать еду и воду в естественных природных условиях, разводить огонь в лесу и на других видах открытой местности, устраивать временное убежище на природе; способность оказывать основные виды само- и взаимопомощи - проводить искусственное дыхание, осуществлять наложение жгута, перевязки и т.д.; обладание навыками идентификации ресурсных возможностей окружающей среды и их оперативного извлечения.

Наряду содержанием культуры безопасности, важным компонентом педагогического проектирования данной предметной области выступает уточнение ее технологического аспекта. Согласно разрабатываемой нами концепции, предусмотрена реализация комплекса мер, направленных на создание благоприятной поставленным задачам образовательно-воспитательной и социоприродной среды, а также внедрение в образовательный процесс социально-психологической модели развития адекватной мотивационной структуры личности студентов, комплекса способностей по самообеспечению безопасности, овладение стратегиями поведения в различных типах экстремальных ситуаций.

Таким образом, концепция безопасности жизнедеятельности является интеграцией педагогического и психологического знания по данной проблеме.

Список использованной литературы

1. **Головко М.В.** Компетентностный подход в развитии культуры личностной безопасности учащихся в условиях дополнительного образования / М.В. Головко // Образование и саморазвитие. - 2007. - № 2. - С. 37-41.
2. **Краснянская Т.М.** Психология самообеспечения безопасности (феноменология, механизмы, стратегии): Автореф. дисс. … докт. психол. наук. - Сочи: НОЦ РАО, 2006. – 38 с.
3. **Тупичкина Е.А.** Проектирование технологии преемственного интеллектуального развития детей 5-7 лет: теория и практика: Монография / Е.А. Тупичкина. - Армавир: АГПУ, 2005.

ОСНОВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МЕНТАЛЬНОСТИ ИНЖЕНЕРА

Тонкошкурова И. В.
Хакасский технический институт - филиал СФУ, г. Абакан

Согласно национальной доктрине инженерного образования образовательная политика вуза в современных условиях должна быть направлена на решение подготовки конкурентноспособных специалистов, соци-

Ключевое для исследуемой предметной области понятие «культура безопасности» определяется нами в качестве сложного личностного образования, представляющего собой интеграцию ценностных ориентаций и опыта деятельности личности в ситуациях, обладающих определенными рисками нарушения физического и/или психического аспектов ее безопасности. Интегрируя в себе разные виды культур - культуры здорового образа жизни, природоохранной культуры, культуры труда, культуры быта и т.д., - культура безопасности жизнедеятельности способствует формированию психологического настоя на обеспечение безопасности жизнедеятельности и готовности к профилактике рисков различной природы. Культура безопасности, тем самым, выступает в качестве основы мировоззрения (системы ценностей), традиций (устойчивых правил поведения членов общества, социальное наследие), а также как результата соответствующей деятельности человека.

В силу специфичности рисков, с которыми может столкнуться современный человек, выделяются частные формы культуры безопасности, например, культура безопасности на рабочем месте, на отдыхе и т.д.; культура безопасности водителя, финансиста, педагога и т.д.; культура безопасности при стихийных бедствиях, при пожаре, при техногенных катастрофах и т.д. Список может быть продолжен, однако, несмотря на все разнообразие экстремальных ситуаций, инициирующих потребность в соответствующих частных формах культуры безопасности, выделяется ряд достаточно универсальных позиций в общем понимании данного феномена.

Являясь, в нашем понимании, сложным личностным образованием, культура безопасности содержит в себе определенный перечень составляющих. В ее состав входят компоненты деятельности (мотивы к безопасности, знания и умения обеспечения безопасности, опыт творческого решения проблем безопасности, опыт самоконтроля в обеспечении безопасных условий жизнедеятельности), качества личности (ценностные ориентации, взгляды и убеждения как основу безопасной жизнедеятельности и др.), направления базовой культуры личности (прежде всего, мировоззренческая, нравственная, психологическая готовность к безопасной жизнедеятельности). Для обеспечения эффективного уровня безопасности в повседневной жизнедеятельности и определенных экстремальных ситуациях обозначенные составляющие культуры безопасности должны обладать высоким уровнем согласованности, непротиворечивости и отвечать требованиям ситуации, актуализирующей востребованность соответствующего личностного образования.

Культура безопасности может обретаться личностью стихийно, на случайном уровне и опираться на эпизодически воспринятые ею образцы безопасного поведения других лиц. Данный путь обладает вероятностной природой и, соответственно, не гарантирует высокий уровень усвоения соответствующих знаний, умений и навыков. В этом смысле более продуктивен второй путь - организованный, в ходе которого целенаправленно формируются конкретный характерологический комплекс личности, отвечающий, в том числе, задачам формирования ее культуры безопасности.

Рассматривая процесс воспитания культуры безопасности личности, в качестве его составных частей можно выделить ряд компонентов: формирование предметных умений и навыков (видов деятельности, которые осуществляются не только в условиях риска, но и в безопасных условиях в рамках профилактики возникновения сложных, экстремальных ситуаций, например, навыков саморегуляции психических состояний и пр.); специальная теоретическая подготовка к безопасной жизнедеятельности (целенаправленное осмысление общих проблем, позволяющее проникнуть в суть возникающих с человеком рисков, содержания и параметров безопасности, опасности и т.д.); психологическая подготовка к безопасной жизнедеятельности (формирование необходимых поведенческих проявлений - смелости, решительности, осторожности, стрессоустойчивости, готовности к разумному риску и т.д.); развитие качеств личности, необходимых для безопасной жизнедеятельности (проницательности, дальновидности, гуманности, оптимистичности и т.д.).

В зависимости от индивидуальных особенностей субъектов присвоения культуры безопасности ее компоненты могут варьироваться в объеме своих составляющих и в глубине «погружения» в соответствующее проблемное поле.

Наряду с учетом индивидуальных особенностей субъектов формирования культуры безопасности, педагогическое проектирование требует четкого видения конечных результатов данной работы. Результатом педагогической работы по проектированию культуры безопасности нами видятся определенные компетенции, способные помочь субъекту в обеспечении безопасности жизнедеятельности.

Прежде чем обратиться к анализу компетенций, как результату формирования культуры безопасности, осуществим содержательную дифференциацию двух близкородственных, и поэтому часто смешиваемых в обиходе, понятий - «компетентность» и «компетенция». Под компетентностью обычно понимается результат образования, выражающийся в овладении учащимися определенным набором знаний, умений и навыков, а также способов и приемов их реализации, развития и саморазвития личности по отношению к определенному предмету воздействия. «Компетенцией» в наиболее общем понимании обозначаются общая способность и готовность личности к деятельности, основанные приобретаемые в ходе обучения знания и опыт и ориентированные на самостоятельное участие личности в учебно-познавательном процессе, а также на ее успешное включение в трудовую деятельность [Головко 2007]. Разводя два обозначенных понятия, отметим, что компетенция является интегративной характеристикой знаний, умений, навыков и личностных качеств. В отличие от навыка она осознана, в отличие от умения - переносима, совершенствуется не по пути автоматизации и превращения в навык, а по пути интеграции с другими компетенциями. В отличие от знания, компетенция существует в форме деятельности, а не информации о ней. Таким образом, в качестве целевого

ров, что, как минимум, вызывает у него состояние высокого нервно-эмоционального напряжения, а в ряде случаев приводит к значительным людским и материальным потерям.

Осознание и признание на уровне государственной власти приоритетности человеческой жизни в качестве непреходящей ценности сопровождается в настоящее время юридическим закреплением прав человека в области обеспечения безопасности, отлаживанием механизмов правового, экономического и общесоциального регулирования взаимоотношений между личностью, властью и обществом, расширением практики своевременного информирования населения о появляющихся опасностях, а также совершенствованием деятельности государственных структур, ответственных за оказание помощи населению в чрезвычайных и прочих негативных ситуациях и т.д. Проявление общественными и политическими деятелями устойчивого интереса по отношению к вопросам безопасности жизнедеятельности, активизация деятельности государственных структур в данной сфере свидетельствует, что проблемы безопасности образуют одну из важнейших проблем современности.

Одно из направлений решения многих проблем обеспечения безопасности заложено в рамках деятельности образовательных структур, призванных обеспечить подготовку нового поколения к адекватным действиям, несущим угрозу собственной и общественной безопасности. В данном контексте значительными возможностями обладает педагогическое проектирование культуры безопасности.

Педагогическое проектирование к настоящему времени обрело достаточно широкое распространение в педагогике (В.П. Беспалько, В.А. Болотов, М.В. Кларин, Е.И. Машбиц, В.М. Монахов, В.Е. Радионов, В.Я. Ляудис, В.И. Слободчиков, Ю.А. Татур, Н.Н. Суртаева, Ю.С. Тюнников, Ю.К. Чернова, В.В. Черняев, В.З. Юсупов, Н.О. Яковлева и др.). Вследствие научного обсуждения в понятийном пространстве утвердилась трактовка педагогического проектирования в качестве деятельности педагога по созданию (выработке, планированию, конструированию) какой-то системы, объекта или модели; процесса, направленного на преобразование педагогического пространства; современного инструментария педагогических исследований [Тупичкина 2005].

Проведенные в рамках данной проблемной области исследования показали эффективность педагогического проектирования, способствующего более полному решению комплекса образовательно-управленческих задач - планирования основных этапов и содержания педагогической деятельности в выбранном направлении, эффективной организации работы по реализации развивающей технологии, прогноза результатов, определения способов их контроля и т.д.

Как свидетельствует практика, эффективность педагогического проектирования во многом основана на четкости его реализации конкретным исполнителем. В соответствии с научными взглядами, высказанными В.И. Гинецинским, Е.С. Заир-Беком, И.А. Колесниковой, В.М. Монаховым, В.В. Сериковым, Е.А. Тупичкиной и др., в структуре данного процесса можно выделить взаимосвязанную последовательность этапов проектирования, охватывающих педагогическую деятельность, начиная с момента зарождения конкретной идеи, концепции и заканчивая ее полным воплощением на практике. Среди шагов процесса педагогического проектирования в качестве основных нами рассматриваются следующие: анализ теории и практики по проблеме исследования; разработка концепции (определение замысла); проектирование содержания, методов, средств, форм реализации концепции; организация работы по реализации проекта; диагностика и оценка результатов внедрения проекта; корректировка проекта и определение перспектив его совершенствования и развития. В соответствии с обозначенными этапами нами было осуществлено педагогическое проектирование культуры безопасности в техническом вузе.

Изначально, в качестве наиболее общего определения мы исходили из того, что культура (от лат. culture - возделывание, воспитание, образование, развитие, почитание) представляет собой специфический способ организации и развития человеческой жизнедеятельности, представленный в продуктах материального и духовного труда, в системе социальных норм и учреждений, в духовных ценностях, в совокупности отношений людей к природе, между собой и к самим себе. При понимании феномена безопасности мы опирались на его трактовку, в соответствии с которой безопасность рассматривается в качестве психического состояния подконтрольности субъекту комплекса экзо- и эндогенных параметров, обеспечивающего динамическое равновесие его взаимодействия со средой на соматическом, энергетическом и информационном уровнях [Краснянская 2006].

Понятие «культура безопасности жизнедеятельности» является достаточно новым для четкости своего понимания, т.к. было введено в науку только в 1986 году Международным агентством по атомной энергии на основе синтеза понятий «культура» и «безопасность» при анализе причин и последствий аварии на Чернобыльской АЭС. При этом признано, что отсутствие культуры безопасности явилось одной из основных причин этой аварии.

Анализ первоисточниковой базы педагогической науки показывает, что в последние годы она в значительной мере обогатилась исследованиями в области культуры безопасности личности. Рассмотрению различных аспектов этого вопроса посвятили свои исследования И.А. Баева, И.М. Быховская, Ф. Кармазинов, Ю.А. Катамова, Т.М. Краснянская, В.Н. Кузнецов, М. Купер, В.Н. Мошкин, В.Г. Тылец, В.В. Чабан и другие авторы. Полученные эмпирические данные и сделанные на их основе теоретические обобщения позволили определиться по ряду положений, раскрывающих содержание феномена культуры безопасности, и выработать определенные подходы к его формированию в структуре личности.

цессе, внедрение в учебный процесс инновационных моделей, а также новых форм и методов обучения [2, с. 9].

Изучая опыт Японии, можно утверждать, что высшее образование этой страны движется в направлении решения следующих проблем: качественное улучшение образовательной и исследовательской деятельности; развитие каждым вузом уникальных учебных программ; диверсификация структуры и учебных планов отдельных учебных заведений; расширение функций вузов как базы непрерывного образования. В повышении качества высшего образования важную роль играет усиление образовательной функции, которое, по мнению японских специалистов, выполняется недостаточно. В связи с этим предполагается уделять большее внимание развитию у студентов способности быстро адаптироваться к условиям динамично изменяющегося общества, науки и техники [2, с. 30].

В соответствии с «Общим законом о высшей школе», одним из ключевых моментов в реформировании обучения в Германии является необходимость ориентировать подготовку в высшей школе на требования рынка труда, усилить ее связь с практикой, а в качестве основной цели обучения провозглашается подготовка к профессиональной деятельности. Вузы страны стремятся совершенствовать процесс подготовки с учетом требований, предъявляемых к выпускнику экономикой. Специалистами отмечается, что для того чтобы квалификация выпускника отвечала этим требованиям, подготовка должна быть ориентирована с одной стороны на конкретную сферу практической деятельности, а с другой - содержать элементы более широкого профессионального профиля. По их мнению, квалификация должна быть более гибкой для того, чтобы специалист мог легко перестраиваться в соответствии с предъявляемыми к нему требованиями и имел возможность последующего профессионального роста [2, с. 45].

Высшая школа Великобритании также находится в процессе пересмотра механизма управления качеством подготовки специалистов. В соответствии с осуществляемой программой реформирования это предполагает следующее: самоконтроль или внутривузовский контроль качества подготовки выпускаемых специалистов; проверку качества подготовки внешними контрольными органами; согласование и утверждение соответствующим органом перечня курсов, изучение которых ведет к получению академической степени или другим квалификациям; аккредитацию вузов; целостную качественную оценку (на основе заключения внешних арбитров) работы вуза [2, с. 76].

Таким образом, ведущие страны мира активно исследуют проблему качества подготовки выпускаемых специалистов с учетом постоянно изменяющихся экономических условий, а также уровня развития общества, науки и техники. К приоритетным направлениям можно отнести ориентацию выпускников на практическую деятельность, совершенствование содержания образования, пересмотр учебных планов и программ, реализацию принципа индивидуального подхода в обучении, учет требований к качеству подготовки специалистов со стороны рынка труда.

В условиях реформирования отечественной системы подготовки специалистов с высшим профессиональным образованием и поиска путей повышения качества их подготовки представляется целесообразным учитывать положительный опыт, уже накопленный в практике зарубежной высшей школы.

Список использованной литературы

1. **Иродов М.И., Разумов С.В.** Создание системы управления качеством подготовки специалистов в вузе // Университетское управление: практика и анализ. - 2003. - № 2. - С. 90-95.
2. **Особенности современного развития высшего образования в ведущих странах мира** (под ред. Ю. Г. Татура). - М., 1994. Вып. 1.
3. **J. S. Goldberg, B. R. Cole.** Quality Management in Education: Building Excellence and Equity in Student Performance [Электронный ресурс]. Режим доступа: http:// www.asq.org./pub/qmj/past/vol9_issue4/goldberg.html

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ПОСТРОЕНИЮ КОНЦЕПЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ

Толмачева Л. В.
Таганрогский технологический институт Южного федерального университета

Происходящие в обществе перемены на социально-экономическом, политическом и культурном уровнях, яркие события последних лет, перевернувшие устоявшиеся представления, ценностные системы и ориентации, касающиеся организации профессиональной и повседневной жизнедеятельности человека, инициировали собой значительное ускорение многоаспектных трансформаций системы образования. Оказались реально востребованными на практике ранее только декларируемые структурные и содержательные направления деятельности, в том числе и в рамках организации деятельности учреждений системы высшего профессионального образования. К числу таких востребованных жизнью инноваций нами относится педагогическая деятельность по проектированию в структуре личности будущего специалиста технического профиля ранее выпадающего из поля образовательного влияния компонента - культуры безопасности жизнедеятельности.

Актуальность обращения к проблемам педагогического проектирования именно безопасности в настоящее время является очевидной, т.к. жизнедеятельность нашего современника отличается насыщенностью динамических процессов и психических нагрузок, а также проявлением разнообразных критических факто-

ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА И РЕФОРМИРОВАНИЯ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЗАРУБЕЖНОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Ткаченко И. А.
ГОУ ВПО «Братский государственный университет»

Нынешний этап развития характеризуется активизацией глобальных процессов во всех сферах общественной жизни, а это, безусловно, предопределяет высокие требования и к процессам, происходящим в образовательной сфере. Главная задача в этом процессе - повышение профессионализма выпускаемых специалистов.

Переход экономики России на рыночные отношения выявил некоторые проблемы, которые можно отнести и к общему состоянию российской системы высшего образования:

- быстро меняющаяся конъюнктура рынка и его неравномерная насыщенность: дефицит одних специалистов (чаще всего - по специальностям, связанным с работой именно в условиях рыночных отношений), при избытке других (традиционно технические специальности);
- неустойчивый спрос на специалистов со стороны потребителей;
- ликвидация государственного регулирования рынка труда и распределения выпускников;
- усиление конкуренции в высшем образовании вследствие увеличения числа негосударственных вузов и расширения платного образования в государственных вузах;
- низкая эффективность образовательных процессов вследствие использования устаревших методик обучения и т.д.

Эти и многие другие проблемы заставляют задуматься о коренном пересмотре подходов к обеспечению качества высшего образования. В этом отношении представляет интерес исследование особенностей развития высшего образования за рубежом, где уже накоплен большой опыт преодоления кризисных ситуаций.

Согласно стандартам ISO серии 9000, под *качеством* следует понимать степень соответствия свойств какого-то объекта (продукта, услуги, процесса) некоторым требованиям (нормам, стандартам). Таким образом, качество высшего образования следует рассматривать как сбалансированное соответствие всех аспектов высшего образования некоторым целям, потребностям, требованиям, нормам и стандартам.

Анализируя проблемы качества высшего профессионального образования в новых экономических и социальных условиях, необходимо принимать во внимание огромный отечественный и зарубежный опыт в вопросах управления качеством.

В частности, широкое распространение на Западе получило мировоззрение TQM (*Total Quality Management*) или, иначе, мировоззрение всеобщего управления качеством. Поддерживающие его стандарты ISO 9000 являются признанными ориентирами для организаций, заботящихся о качестве своей продукции, а системный подход к обеспечению качества в соответствии с данными стандартами апробирован на многих промышленных предприятиях и в организациях, занимающихся сферой услуг [1].

Впервые появившись после II Мировой войны как подход к управлению в бизнесе, с 80-х годов XX века TQM постепенно превратилось в инструмент, применимый и для управления процессами в образовании, поскольку мировоззрение всеобщего управления качеством обеспечивает связь между конечными результатами и теми процессами, которые помогают достижению этих результатов.

По мнению зарубежных исследователей (Jacqueline S. Goldberg, Bryan R. Cole 2002) [3], обеспечение качества создает такую среду, в которой педагоги, родители, государственные чиновники, представители общественности и руководители бизнеса объединяются для совместной работы по предоставлению студентам необходимых ресурсов для достижения текущих и перспективных академических, предпринимательских и общественных потребностей.

Стандарты управления качеством прочно вошли в практику зарубежных образовательных учреждений высшего профессионального обучения. Так, в университетах Франции и США проблемы TQM рассматриваются в 3-х плоскостях:

- преподавание TQM как самостоятельной учебной дисциплины в вузовской и послевузовской подготовке кадров, в том числе и по инженерным направлениям. Многие вузы ввели эту дисциплину в качестве обязательной для всех студентов инженерных специальностей;
- организация преподавания учебных дисциплин с использованием принципов и методов TQM;
- организация управления вузом на основе идей TQM.

Анализ литературы и педагогических исследований позволяет утверждать, что основной проблемой, которая в настоящее время является наиболее актуальной для ведущих стран мира, является проблема повышения качества высшего образования, поэтому все мероприятия, носящие политический, социально-экономический или академический характер, в первую очередь направлены на решение этой проблемы. В связи с этим можно отметить следующие моменты, представляющие для нас несомненный интерес именно с точки зрения решения проблемы повышения качества подготовки специалистов, путей достижения этой цели и, кроме того, расстановки приоритетов в высшем образовании.

Так, основной целью реформы высшего образования в США является совершенствование качества подготовки специалистов. В качестве основных путей достижения поставленных целей специалисты в области высшего образования выделяют следующие: корректировку учебных планов и программ с целью адаптации их к постоянно меняющемуся обществу, реализацию принципа индивидуального подхода в учебном про-

утверждается. Скорее всего, несмотря на равное количество «министерств», «число их сотрудников» может меняется в зависимости от численного состава отдельного класса и школы в целом.

Приведенные в таблице расчеты показывают еще один интересный аспект. Расчетное относительное количество регулярно участвующих совпадает с фактическим количеством в райцентрах и на селе. Однако в Петрозаводске фактические цифры отличаются от расчетных на 3,4%. По всей видимости, в Петрозаводске существуют школы - лидеры, в которых самоуправление более значимо для школьников (во всяком случае, в количественном выражении), чем в других. Именно они «искажают» расчетную статистику. Проверим этот вывод на основе анализа базы данных. Он показывает, что разница между самой активной и неактивной школами Петрозаводска (50% и 8,3% регулярно участвующих в самоуправлении соответственно) составляет 41,7%. Для сравнения, в райцентрах эта цифра составляет почти 50% (61,5% и 11,8% соответственно). То есть разброс популярности самоуправления гораздо больше в школах райцентров, нежели в столичном городе.

Анализируя территориальное распределение участия в самоуправлении, необходимо подробнее остановиться на школах Петрозаводска. Только в столичном городе, кроме «обычных» средних общеобразовательных школ, существуют «статусные» школы - лицеи и гимназии.

«Статусные» образовательные учреждения позиционируют себя как заведения, целенаправленно готовящие ребят к поступлению в ВУЗ - профильные классы, факультативы, приглашение преподавателей из университета. Иными словами они в большей степени ориентированы на обучение. Самоуправление - процесс воспитательный, к тому же требующий достаточно много времени. Поэтому более низкий уровень участия в самоуправлении в целом более ожидаем, по сравнению с «обычными» школами. Данные исследования доказывают подобные выводы. Относительное число учеников «статусных» школ, регулярно участвующих в самоуправлении (27,2%) на 6,4% ниже, чем в «обычных» школах (33,6%), и на 11,9 % ниже, чем в школах райцентров (39,1%). Значительна также разница и между теми, кто никогда не участвует в деятельности самоуправления (49%, 45,7% и 32,7% соответственно).

Достаточно значимая зависимость прослеживается по показателю успеваемости. Те ребята, которые учатся в основном на пятерки и четверки, почти в два раза чаще участвуют в самоуправлении, чем те, кто признает, что учится плохо - в основном на тройки и двойки (45,9% и 25%). Значимость успеваемости особенно важна в системе соуправления, ведь классный руководитель предпочтет поручить ответственное задание ученику, который ответственен, прилежен, и, скорее всего, лучше учится. В.С. Собкин, достаточно высоко оценивая социальную активность успевающих учеников - «более успешные в обучении ученики чувствуют себя более защищенными, уверенными, и поэтому готовы высказывать более критичные оценки», - в тоже время отмечает, что фактор успеваемости сказывается в первую очередь на информированности о деятельности самоуправления и выборе сферы участия в самоуправлении - успевающие ученики предпочитают заниматься общественными мероприятиями (например, организация школьных праздников), а те, кто учится плохо - решают с помощью самоуправления школьные конфликты. В то же время, как показало московское исследование, на участие в самоуправлении этот фактор не оказывает существенного влияния [Собкин 2006: 78]. Разница же в нашем исследовании довольно значительна. Вероятно, это как раз связано с характером той системы самоуправления, которая на данном этапе формируется в большинстве школ - оно строится сверху, основными инициаторами являются учителя и администрация, которые активно вовлекают в процесс самоуправления тех, кого сами считают необходимым. Для самоуправления важно, чтобы инициатива шла «снизу», от учеников. Тогда наиболее значимым фактором участия в общественной жизни школы станет социальная активность, лидерство и авторитет среди учеников, а не успеваемость.

Обобщая результаты, необходимо отметить, что наиболее значимыми факторами, влияющими на участие в ученическом самоуправлении, являются пол и успеваемость. Это хорошо объясняется, если предположить, что в большинстве школ выбрана соуправленческая модель, в которой в первую очередь важна исполнительность. Самоуправление в современной школе имеет достаточно небольшую историю и не имеет традиций демократического формирования и функционирования. Поэтому нет ничего удивительного, что оно строится сверху. Все еще большинство учителей имеет в своем опыте работу в советской системе образования, где пионерская организация и комсомол были построены на принципах соуправления. Но когда само участие школьников (родителей, учителей) покажет свою эффективность, тем самым доказав свою значимость, оно станет привлекать в свои ряды инициативных и активных, которые будут отстаивать свою позицию и искать больших прав и самостоятельности. Соуправление начнет приобретать черты самоуправления. Таким образом, соуправление может оказаться необходимым этапом для формирования традиции самоуправления. И как только в обществе, школьной, ученической среде возникнет потребность в развитии самостоятельности подрастающего поколения, начнут появляться и ростки самоуправления в современной школе.

Здесь следует отметить позицию «по крайней мере, раз в год» - это 26,1% ответивших. Вероятнее всего, это участвующие в так называемых «Днях самоуправления», когда ученики замещают на один день учителей, проводят за них уроки[1]. Также в их число, по всей видимости, входят участвующие в крупных общешкольных мероприятиях - День рождения школы, празднование Нового года и т.д., те мероприятия, к организации которых привлекается самоуправление, а через него значительное число учащихся.

Следует отметить достаточно значимое гендерное различие. Представительство девочек в школьном самоуправлении гораздо значительней, чем мальчиков - 43,2% против 26, 3% регулярно участвующих соответственно. Вероятнее всего, это объясняется тем, что девочки более прилежные, ответственные, чем мальчики. Поэтому именно их выбирают классные руководители, назначая на «руководящие посты» в самоуправлении - включая их тем самым в систему соуправления. Интересно, что в московском исследовании подобного гендерного различия выявлено не было - соотношение мальчиков и девочек, участвующих в самоуправлении примерно одинаково. Есть различия только среди тех, кто совсем не знает о самоуправлении в родной школе. Мальчики заметно чаще, чем девочки выбирают вариант ответа «мне ничего не известно о существовании школьных советов», соответственно: 31,2% и 23,5% [Собкин 2006: 77]. Карельское исследование показало, что 45,6% мальчиков и 32% девочек никогда не участвуют в самоуправлении.

Но различия в половом распределении участия в самоуправлении может быть объяснено и разными интересами мальчиков и девочек. Для иллюстрации и сравнения интересов школьников в рамках социальной активности приведем следующие результаты исследования. Среди ответов на вопрос: *В каких формах общественной активности Вы участвуете?*, девочки чаще всего выбирали *«занимаюсь творчеством (занимаюсь в кружках и клубах (танцы, музыка, рисование, фото, пение, т.п.)»* - 50%, и «*самоуправлением»* - 43,2%. Мальчики же в большей мере предпочитают заниматься *спортом*, - 71%. Заинтересованность в других видах социальной активности находится на равном уровне - обсуждение политических событий - 50-54%, участие в патриотических мероприятиях (в частности, в военно-спортивных играх) и участие в деятельности национально-культурных коллективов - 10-12%.

Интересно также и территориальное распределение участия в самоуправлении, где все опрошенные были разделены на три категории - жители столичного города Петрозаводска, жители райцентров и жители поселков и деревень Карелии. Учениками - участниками фокус-группы, проведенной в одной из школ Карелии - было высказано замечание, что в сельских школах самоуправление более эффективно и вовлекает в свои ряды относительно большее количество ребят по сравнению с городскими школами. Это связано прежде всего с тем, что численно меньшие коллективы сельских школ более сплоченны, ребята и учителя больше знают друг о друге, а значит более заинтересованы решать свои проблемы сообща, в том числе и через самоуправление. Исследование показало, что в петрозаводских школах относительное число регулярно участвующих в самоуправлении меньше, чем в райцентрах и на селе - 30% против 39,4% и 38,6% соответственно. Но здесь есть еще один важный аспект. Как правило, самоуправление в разных школах строится на достаточно типичных моделях (особенно, если это соуправление), поскольку эта система должна удовлетворять общий для всех набор школьных потребностей - успеваемость, дежурство, праздники (и др. мероприятия) - следовательно, создается схожее количество органов самоуправления (как правило, Совет учеников и министерства). Поэтому и число занятых в ней может быть примерно одинаковым - в абсолютных значениях, а не в относительных. Для того, чтобы проверить эту гипотезу, сравним абсолютные значения.

Таблица 1

	Опрошенные классы	Регулярно участвующие ученики	Средняя численность класса	Среднее число участвующих из класса	% участвующих в классе (расчетное количество)	% участвующих в классе (фактическое количество)
Петрозаводск	14	80	22	5,7	26,6%	30%
Райцентры	14	117	21,5	8,4	39,0%	39,4%
Село	17	66	10	3,8	38,0%	38,6%

В результате получаем, что в райцентрах в среднем в каждом классе 8-9 учеников занимаются самоуправлением достаточно регулярно, в Петрозаводске - 5-6 учеников, на селе - 3-4 ученика. Гипотеза не под-

[1] Следует отметить, что во многих школах самоуправление все еще воспринимается именно таким образом – как «День самоуправления». В частности, если на поисковом сайте сделать запрос «школьное самоуправление», то порядка половины найденных сайтов будут рассказывать именно о «Днях самоуправления».

ФАКТОРЫ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ УЧАСТИЕ ШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ УЧЕНИЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ

Терентьев К. Ю.
Петрозаводский государственный университет

Современные условия ставят перед школой современные задачи. Современная школа особый упор делает на процесс обучения. Это вполне объяснимо - она удовлетворяет запрос учеников и их родителей в знаниях, необходимых для поступления в ВУЗ. Но школа должна давать человеку не столько набор знаний из различных областей окружающего мира, сколько набор поведенческих образцов - умений: умение найти информацию, построить коммуникацию, общение, уметь исполнять и руководить. «Представьте себе человека, который стоит на оживленном перекрестке с чемоданом знаний и не знает, куда ему пойти. Стоит он и думает: «Я закончил престижный лицей, мне дали столько знаний... Но какой опыт есть у меня за плечами, кроме опыта выполнения домашних заданий? Что я умею в жизни? Какая из этих дорог - моя? И, если у меня нет ответа на эти вопросы, то зачем мне этот чемодан?..» [Рогаткин 2002: 12][1]. Хорошая школа не может заниматься только обучением. Она должна помочь ребятам стать активными гражданами общества, и тогда они смогут добиваться успеха в жизни. Этому должна способствовать практическая деятельность учащихся. Например, в системе школьного ученического самоуправления.

Ученическое самоуправление (в широком смысле) - возможность ученического коллектива участвовать в управлении школой, отстаивать свое мнение, защищать свои школьные интересы. Но важно также разделить два процесса - самоуправление (в узком смысле) и соуправление. Соуправление - процесс делегирования части полномочий администрацией школы ученикам, чтобы они выполняли часть школьных обязанностей - организация дежурств, праздников, проверка посещаемости, опозданий, успеваемости. В соуправлении ученики помогают управлять, встраиваются в «вертикаль власти», в иерархию, подчиняясь директору, администрации. А самоуправление - это возможность самостоятельного поиска области своего применения, самостоятельные решения, самостоятельные действия. Самоуправление - это в первую очередь самостоятельная инициатива. Большинство современных школ выбирают первый процесс. Это, в частности, объясняется потребностями школы и учеников. Школьной администрации соуправление удобнее - часть обязанностей решают школьники, и проще - взаимодействие происходит на принципах «руководитель-подчиненный». Школьникам (особенно старшеклассникам) самоуправление тоже оказывается не очень нужным - есть другие важные задачи - подготовка к послешкольному образованию. Соуправление очень важный элемент школьной жизни и от него не следует отказываться. Оно позволяет решить многие задачи. Но наиболее эффективным оно станет тогда, когда начнет развивать самостоятельность, инициативу - иными словами, самоуправление. Самоуправление - это, в первую очередь, самостоятельность инициативы учеников, самостоятельность в принятии решений, исполнении их в жизнь - с помощью, а не под руководством учителей и администрации школы. Эти два процесса должны синтезироваться, идти нога в ногу. Соуправление и самоуправление - это умение хорошо исполнять и управлять.

В феврале 2007 года в Петрозаводске начался совместный исследовательский проект Министерства образования Республики Карелия и Лаборатории социологических исследований Петрозаводского государственного университета «Патриотизм в системе духовно-нравственных ценностей российской молодежи». В конце апреля закончился полевой этап сбора данных. Были опрошены 782 учащихся 11-х классов по всей Карелии. Из них: 336 мальчиков и 434 девочки (12 школьников свой пол не указали); 310 - жители Петрозаводска, 301 - райцентров, 171 - села.

Одним из вопросов анкеты был следующий - *В каких формах общественной активности и как часто Вы участвуете?* (*1 - никогда, 2 - по крайней мере, раз в год, 3 - по крайней мере, раз в месяц, 4 - по крайней мере, раз в неделю, 5 - практически каждый день)*. Одним из предложенных вариантов ответа - *участвую в деятельности школьного самоуправления*. Результаты таковы: 38,1% ответивших никогда не участвуют в деятельности самоуправления, 26,1% - не более нескольких раз в год, 21,6% - по крайней мере, раз в месяц, 7,9% - раз в неделю, 6,3% - практически каждый день.

Для сравнения приведем данные, полученные в исследовании московских школьников в 2005 году В.С. Собкиным и Е.В. Николашиной. Ученикам был задан вопрос о регулярности их участия в школьном самоуправлении. Выяснилось, что 64% никогда не включаются в работу ученического самоуправления, 27,3% участвуют эпизодически, 8,7% занимаются в самоуправлении постоянно [Собкин 2006: 78][2].

Сравнивая результаты этих исследований, можно отметить их некоторую схожесть. Например, 6,3% учеников, участвующих в самоуправлении почти каждый день в Карелии сравнимы с 8,7% постоянно участвующих в Москве. Если объединить три позиции вопроса из нашего исследования (От «раза в месяц» до «почти каждый день» - «не реже раза в месяц»), мы получаем результат 35,8% при 34% участвующих в самоуправлении московских школьников.

---

[1] Рогаткин Д.В. Школьное ученическое самоуправление: учебник / Д.В. Рогаткин; Юниорский союз "Дорога". - Петрозаводск, 2002. 89 с.

[2] Собкин В.С. Демократизация образования: школьное самоуправление глазами подростка / В.С. Собкин, Е.В. Николашина // Социокультурные трансформации подростковой субкультуры / под ред. В.С. Собкина. - М: ЦСО РАО, 2006. - С. 76-83.

способствуют личностному росту, обогащают развитие личности с одной стороны и способствуют формированию позитивной «Я-концепции». Студенты, которые имеют позитивную «Я-концепцию», более уверены в себе, готовы включаться в инновационные виды деятельности, пробовать свои силы в разных направлениях работы. Студенты с заниженной самооценкой проявляют неуверенность, низкую работоспособность. Следовательно, эффективность их труда снижается.

Соответственно, для повышения эффективности труда педагогов-дефектологов необходимо реализовать определенные условия:

1. Учебный процесс должен быть направлен на формирование позитивной «Я-концепции». Прежде всего он ориентирован на высший уровень профессионализма и профессиональных достижений и носит прогрессивный характер, который проявляется: а) в изменении мотивационной сферы личности, в которой находят отражение общечеловеческие ценности; б) в возрастании значимости умений планировать и прогнозировать свою деятельность и поступки; в) способности мобилизовать себя на преодоление трудностей оперативного характера, мешающих проявить самостоятельность; г) умений объективно оценивать свои возможности и степень готовности к поступкам.

Личность в процессе профессиональной деятельности претерпевает изменения: расширяется круг интересов и потребностей, актуализируются мотивы достижения, возрастает потребность в самореализации, повышается креативность, компетентность, осваивает алгоритмы решения профессиональных задач.

Развиваются специфические для деятельности способности, профессионально значимые качества, личностные, деловые. Развивается способность действовать в сложных ситуациях.

2. При подготовке специалиста необходимо отбирать формы и методы работы, способствующие выработке индивидуального стиля деятельности, который складывается исходя из личностных и профессиональных установок, «Я-концепции». ИСД - совокупность приемов, способов деятельности, которые включают их содержательные (ориентация, адекватность), динамические (гибкость, импульсивность) и результативные характеристики, а также ориентировочные, контрольные, исполнительские составляющие. При определении индивидуального стиля всегда берётся во внимание индивидуально-психологические особенности субъекта и особенности деятельности.

3. Одним из важнейших компонентов успешной деятельности выступает креативность - способность порождать необычные идеи, отличаться от традиционных схем мышления, быстро решать проблемные ситуации. Креативность личности реализуется в профессиональной деятельности, творческом поиске новых способов решения производственных задач. Сам творческий процесс, полученные результаты являются мощным стимулом усиления творческой активности личности.

Н. В. Кузьмина, Е. А. Климов, В. С. Мерлин отмечали важность так называемых стартовых условий личности, ее особенностей, среды общения, побуждающих ее к постоянному саморазвитию.

Личностно-профессиональное развитие субъекта труда до уровня профессионала возможно при наличии продуктивной «Я-концепции». Адекватные представления позволяют сформировать реалистичные личностно-профессиональные стандарты, программы развития и саморазвития, выстроить гармоничную и продуктивную систему профессиональных взаимодействий и отношений. Таким образом, концептуально процесс подготовки кадров педагогов-дефектологов можно представить как процесс и результат системных преобразований становления развивающейся личности педагога. При этом очевидно, что данное образование оказывает существенное воздействие на качество воспитания и обучения детей и от него зависит уровень образованности, воспитанности и социальной адаптированности воспитанников.

Современная социально-экономическая ситуация требует подготовки профессионально компетентных кадров, способных к самосовершенствованию и созданию благоприятного морально-психологического климата в коллективах детей и взрослых, внедрению инновационных здоровьесберегающих технологий и качественному построению образовательно-развивающего, коррекционного процесса.

Список использованной литературы

1. **Акмеология**: Учебное пособие / Деркач А., Зазыкин В. – СПб.: Питер, 2003.
2. **Бернс Р.** Развитие Я-концепции и воспитание. - Пер. с англ. - М., 1986**.**
3. **Божович Л.И.** Личность и ее формирование в детском возрасте. - М., 1968.
4. **Климов Е.А.** Индивидуальный стиль деятельности. - Казань, 1969.
5. **Кон И.С.** Открытие Я. - М., 1978.
6. **Кон И.С.** Ребёнок и общество. - М., 1988.
7. **Климов Е.А.** Индивидуальный стиль деятельности. - Казань, 1969.
8. **Маркова А.К.** Психология труда учителя. - М.: Просвещение, 1993.
9. **Мерлин В.С.** Психология индивидуальности / Под ред. Е.А. Климова. – М. - Воронеж, 1996.
10. **Мерлин В.С.** Очерк интегрального исследования индивидуальности. - М., 1986.
11. **Орлов А.Б.** Самопознание и самовоспитание характера. - М., 1987.
12. **Орлов Ю.М.** Восхождение к индивидуальности. - М., 1991.
13. **Роджерс К.** Эмпатия. - Пер. с англ. // Психология эмоций: Тексты. - М., 1984.
14. **Фридман Л.М., Кулагина И.Ю.** Психологический справочник учителя. - М.: Просвещение, 1991.

просто то, что собой представляет индивид, но и то, что он о себе думает, как смотрит на свое деятельное начало и возможности развития в будущем. Выделение описательной и оценочной составляющих позволяет рассматривать «Я-концепцию» как совокупность установок, направленных на самого себя.

Самооценка - аффективная оценка, которая может обладать различной интенсивностью, поскольку конкретные черты образа « Я »могут вызывать более или менее сильные эмоции, связанные с их принятием или осуждением. На первом этапе обучения, когда абитуриенты становятся студентами, большинством из них движет желание и потребность помочь детям, имеющим проблемы в развитии. На протяжении первого года обучения преобладающим мотивом является желание узнать как можно больше о профессии и быстрее приступить к практической деятельности. После первой практики, которая длится неделю и предоставляет студентам возможность непосредственно вступить в контакт с «проблемными» детьми, мотивы изменяются. Часть студентов начинает сомневаться в собственных способностях. Такая поведенческая реакция вызывается переосмыслением и сличением своих возможностей с неким эталоном, который сложился в представлении студента или с теми специалистами, с профессионализмом которых они столкнулись на практике. Таким образом, усвоение новых оценок может изменять и значение усвоенных прежде. Если условия обучения останутся адекватными запросам будущих дефектологов, то они начинают осознавать, что успехи в учебе сами по себе не являются гарантией успеха в практических жизненных ситуациях. В этом случае общая самооценка у ряда студентов снижается, но в целом остается позитивной. Таким образом, самооценка не является постоянной, она изменяется в зависимости от обстоятельств. Источником оценочных значений различных представлений индивида о себе является его социокультурное окружение, в котором они нормативно фиксируются в языковых значениях. Например, слова «скучный», «неспособный», «ленивый» содержат имманентную негативную оценку, в то время как «умный», «добросовестный», «надежный» - позитивную. Источником оценочных представлений индивида могут быть также социальные реакции на какие-то его проявления и самонаблюдения.

Таким образом, самооценка отражает степень развития у индивида чувства самоуважения, ощущения собственной ценности и позитивного отношения ко всему тому, что входит в сферу его Я. Поэтому низкая самооценка предполагает неприятие себя, самоотрицание, негативное отношение к своей личности.

Всякая попытка себя охарактеризовать содержит оценочный элемент, определяемый общепризнанными нормами, критериями и целями, представлениями об уровнях достижений, моральными принципами, правилами поведения и т. д. По мере овладения знаниями и умениями в ходе практик студенты приобретают опыт практической деятельности и начинают сравнивать деятельность специалистов учреждений с образом, сложившимся в ходе изучения теории и это сравнение не всегда бывает позитивным. Как следствие, они примеривают правильные с их точки зрения действия на себя, т.е. сравнивают их с собственной «Я-концепцией». На данном этапе обучения вместо вопроса и мотива «хочу работать» и «хочу ли работать?» возникает вопрос « смогу ли? и что для этого нужно делать?». Большая часть студентов начинает осознанно стремиться к самообразованию и расширению собственного опыта профессиональной деятельности, выбирают тематику рефератов, курсовых работ в той области, которая их заинтересовала в наибольшей степени. Таким образом, постепенно вырабатывается позиция будущего профессионала, который сознательно стремится к тому, чтобы его деятельность была эффективной и успешной. Большое место на данном этапе значит осознанность выбора профессии. Ценностно-нравственные ориентации составляют ядро самоопределения личности. Позднее основной акцент переносится на конкретный выбор в соответствии с образом предстоящего жизненного пути.

Наличие призвания - наивысшей степени взаимосоответствия человека - работе является важнейшим условием, но это складывается постепенно по мере деятельности. Для совершенствования качества подготовки кадров необходимо учитывать, что в профессиональном самоопределении выделяют личностное самоопределение, которое включает самоопределение в профессии, жизненное самоопределение и самоопределение в культуре - внутренняя активность, когда человек реализует себя в других и его вклад в общество значителен. В процессе обучения при оптимальной организации процесса на 4-5 курсах происходит самоактуализация в профессиональной деятельности через адекватный своим возможностям, уровню притязания, ценностным ориентациям выбор направления деятельности. Самоопределяющийся выпускник реализует свою свободу выбора и важно, чтоб он был адекватен его возможностями и соответствовал ожиданиями. Профессиональное самоопределение может рассматриваться как жизненный план - в начале пути и как определение в специальности уже готового работника. В то же время человек является субъектом своей профессии, он ее формирует в соответствии со своей индивидуальностью. Следовательно, на этом этапе обучения основным мотивом становится потребность в профессиональном саморазвитии и самореализации в будущей профессии. На данном этапе гарантией профессионального развития является активность самого человека. Он начинает решать вопрос «верен ли профессиональный выбор?». Однако, становясь субъектом самоопределения в конкретной профессии, нельзя не развиваться в других областях. Каждый человек на профессиональном пути строит свой мир, но если он обособляется вследствие самоопределения - это ведет к дисбалансу взаимоотношений с окружающим социумом. Профессиональное и личностное самоопределение тесно взаимосвязаны. Если человек не реализован профессионально, то это влияет на его личностный мир. Возникающие кризисы способствуют формированию неадекватной самооценки, возникают внутренние конфликты, которые мешают самореализации в жизни и профессии. Возникает так называемая вырабатываемость, что чрезвычайно опасно для любой профессии, но - дефектолога особенно, т.к. он имеет дело с детьми с ограниченными возможностями. Удовлетворенность профессией, адекватность самоопределения

наиболее полно реализовалась, утратят статус субъектов РФ и будут присоединены к более крупным территориям. Однако в отдельных регионах и городах она сохранится. Сложившиеся в 1990-х годах отношения «бизнес-элита - власть», надо полагать, будут эволюционировать в сторону модели партнерства, более всего соответствующей развитой экономике, в которой действует множество конкурирующих между собой экономических субъектов. Но все сказанное распространяется прежде всего на отношения крупного бизнеса и власти. Что же касается малого и среднего предпринимательства, то этот сектор в России продолжает оставаться под мощным давлением властей и ни на какое «партнерство» с их стороны рассчитывать не может.

Шестое. Во взаимодействии власти и бизнес-элиты при реализации социальной политики просматриваются три основные модели [Костин 2005:43-45].

- административное принуждение - власть требует от бизнес-элиты вполне определенных вложений в реализацию ее социальных программ и проектов, при этом конкретные параметры возможной компенсации со стороны власти затрат бизнеса не обозначаются, а отказ бизнеса от удовлетворения просьб власти чреват применением санкций в отношении его доступа к ресурсам, контролируемым властью;
- торг вокруг условий поддержки бизнес-элитой социальных программ и проектов власти - предметом торга выступают масштабы и направления расходов бизнеса и способы их компенсации властью;
- невмешательство - власть не занимает активной позиции по отношению к внутренней и внешней социальной политике, проводимой бизнесом, а бизнес осуществляет ее независимо от власти.

Таким образом, разрушаются наработанные механизмы сращивания бизнес - элиты и политики. Концентрация власти в руках федерального центра, безусловно, препятствует “захвату государства” группами экономических интересов. Но это не равнозначно установлению режима “честной” конкуренции. Власть начинает обслуживать интересы подконтрольного себе бизнеса, обрекая “чужой” на поражение. Провозглашенный ею контроль над стратегическими отраслями означает, что политическое влияние как ресурс конкурентной борьбы остается только у избранных властью (порой помимо их воли) экономических агентов. По сути дела создается система связанных центром общероссийских ФПГ (финансово-промышленных групп), что ведет к превращению региональных рынков в вертикально интегрированные корпорации [Гельман 2006: 102]. Остальные бизнес - структуры утрачивают возможность лоббировать свои интересы в коридорах власти, что можно было бы приветствовать, не будь эта “удаленность бизнеса от власти” селективной.

Список использованной литературы

1. **Гельман, В.** 2006. Возвращение Левиафана? (Политика рецентрализации в современной России). – Полис. № 2.
2. **Костин, А. В.** В русле мировой тенденции - от благотворительности к социальной ответственности // Большой бизнес. 2005. № 3. С. 43-48.

ВЛИЯНИЕ ПОЗИТИВНОЙ «Я-КОНЦЕПЦИИ» БУДУЩИХ ДЕФЕКТОЛОГОВ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Теплова Е. В.
Астраханский государственный университет

Проблема подготовки будущих дефектологов к осуществлению социально-педагогической деятельности является одной из актуальных. Это обусловлено рядом причин. Первая заключается в том, что в конечном итоге результативность деятельности педагога-дефектолога обуславливается тем, насколько воспитанники социализированы и функционально независимы. Вторая -это обучение специалистов данного профиля умениям своевременно диагностировать отклонения в психофизическом развитии ребенка и оказывать своевременную и адекватную его потребностям помощь. Третья - это овладение навыками социальной коммуникации с различными институтами воспитания, прежде всего, с семьей и другими специалистами, работающими с ребенком, в связи с тем, что только комплексное воздействие педагогов и медиков может обеспечить эффективность реабилитационной работы. Следовательно, дефектолог должен обладать совокупностью социокультурных знаний и представлений о своей будущей деятельности, умениями реализовывать их на практике и огромной потребностью в самосовершенствовании. Из сказанного очевидно, что такие специалисты должны иметь верное представление об уровне собственной профессиональной подготовленности и личностных особенностях. Данные компоненты составляют «Я-концепцию» человека. Соответственно, влияние «Я-концепции» на становление компетентности и возможности выполнения своих обязанностей очевидно. В нашем исследовании мы поставили цель изучить изменение «Я-концепции» педагогов дефектологов в процессе обучения в стенах учебного заведения с тем, чтобы выявить наиболее эффективные пути совершенствования процесса подготовки кадров.

Проблема формирования «Я-концепции» индивида является актуальной психологической проблемой, т.к. от становления и формирования этой составляющей личности зависит ее успешность в обществе, личностных отношениях и профессиональной деятельности. «Я-концепция» - это совокупность всех представлений индивида о себе, сопряженная с их оценкой. Описательную составляющую «Я-концепции» часто называют «образом Я» или «картиной Я». Составляющую, связанную с отношением к себе или к отдельным своим качествам, называют самооценкой или принятием себя. «Я-концепция», в сущности, определяет не

С приходом к власти нового «главного игрока» - нового Президента РФ - ситуация коренным образом изменилась. Федеральная административная элита утратила необходимость в стратегическом союзе как с крупным бизнесом (экономический рост и благоприятная внешняя конъюнктура не в последнюю очередь стали тому причиной), так и с региональными лидерами. И крупный бизнес, и регионы фактически капитулировали, так что начатый президентом новый политический проект не встретил практически никакого отпора. Крупный бизнес был «равноудален», то есть на деле отстранен от процессов выработки и принятия крупных политических и социальных решений. Статус глав регионов был резко понижен, региональные лидеры оказались выведены за пределы правящей группировки, так как губернаторы утратили ряд наиболее "прибыльных" своих полномочий (лицензирование тотализаторов и игорных заведений, региональные специальные марки на алкогольную продукцию, право "второго ключа" при выдаче лицензий на недропользование), то есть сформировалась новая система координат, с новыми ограничениями и новыми возможностями для крупного бизнеса как политического актора.

Из всего вышесказанного следует, что за последние годы изменился не только фон, на котором складывались отношения между бизнес-элитой, обществом и властью на федеральном и региональном уровнях, но и сами субъекты взаимодействия - экономические и политические акторы. Эти изменения можно определить следующим образом.

Первое. Субъектное поле региональной экономики и политики расширяется, становится более сложным. Сегодня на нем наряду с внутренними акторами (региональная власть, региональный бизнес) все более активно действуют акторы внешние (федеральный центр в лице полпредов и федеральных ведомств; крупные корпорации). В этих условиях взаимодействие «бизнес-элита - власть» приобретает более сложный, многовариантный характер. В прошлом у представителей бизнес-элиты, конфликтующих с региональной властью, был единственный выход - эмиграция в другие регионы. Сегодня у них появляется защита в лице "полпреда". При поддержке ФО (федеральных округов) крупные российские корпорации начали осваивать ранее «закрытые» регионы: Приморский и Краснодарский края, Республику Саха (Якутия).

Второе. С момента своего прихода к власти В. Путин определил новый формат отношений власти и бизнес-элиты, который нашел выражение в формуле «равноудаленности». На федеральном уровне государство восстановило свою ведущую роль в отношениях с бизнес-сообществом. Однако в регионах развивался диаметрально противоположный процесс: здесь крупный бизнес превратился в серьезного политического актора. Вытесненные из большой политики представители крупного капитала начали осваивать региональное политическое пространство. На сегодняшний день собственники и топ-менеджеры крупных компаний возглавляют исполнительную власть в регионах России. Бизнес-сообщество хорошо представлено в законодательных органах субъектов РФ, его представители занимают видные посты в исполнительной власти регионов. Продвижение бизнес-элиты в региональную власть будет нарастать, и эта тенденция может иметь далеко идущие последствия. В перспективе не исключается формирование в России новой региональной оппозиции федеральному центру, которая будет опираться на крупнейшие российские корпорации.

Третье. Меняется характер взаимодействия крупного бизнеса и региональной власти: на смену личным договоренностям приходят формализованные отношения. Крупный бизнес все чаще стремится заключать с представителями власти соглашения, в которых фиксируются общие принципы их отношений. Чаще всего эта форма отношений утверждается между ИБГ (интегрированными бизнес-группами) и руководителями регионов: в подписываемых ими соглашениях фиксируются экономические условия (объемы и своевременность выплат налоговых отчислений предприятиями ИБГ, своевременная выплата зарплат, расширение производства и инвестиции в предприятия региона); определяются основные социальные параметры деятельности корпорации на территории региона (увеличение/сокращение рабочих мест, развитие социальной инфраструктуры и участие в проектах социального развития). Соглашения между ИБГ и региональными властями - один из первых шагов в сторону транспарентности российского бизнеса. На сегодняшний день формальные и неформальные способы взаимодействия бизнес-элиты и власти в регионах сосуществуют, дополняя друг друга. Но в перспективе, предполагается, институционализация отношений «бизнес-элита - власть» будет нарастать.

Четвертое. Крупный российский бизнес имеет обширные международные контакты. Крупные корпорации «приводят» в регион иностранных инвесторов, выступают инициаторами создания совместных с иностранными собственниками предприятий и тем самым способствуют включению региональной экономики в глобальные процессы. Влияние глобализации на жизнь российских регионов в ближайшие годы будет нарастать, и власть (федеральная и региональная) это отчетливо осознает и в ряде случаев пытается себя «застраховать».

Пятое. Существенно дифференцируются отношения «бизнес - власть» в зависимости от масштабов предпринимательской деятельности. Если крупный бизнес становится более самостоятельным по отношению к власти, то средний и мелкий оказывается под еще большим давлением региональных властей, чем прежде. Следует особо подчеркнуть, что в настоящее время региональное пространство становится более сложным и многомерным, и в этом смысле отношения «бизнес-элита - власть» все сложнее рассматривать в рамках какой-то одной схемы. Прежние модели взаимодействия бизнес-элиты и власти размываются. Региональным властям все сложнее осуществлять на своей территории патронаж. Пример Татарстана и Башкортостана, где семейные кланы начали утрачивать доминирующие позиции в экономике, - яркое тому свидетельство. Теряет устойчивость и модель приватизации власти: в перспективе автономные округа, где она

- развитие навыков анализа ситуации по психологической безопасности;
- формирование психологически безопасного и эмоционально устойчивого поведения.

3. ***Семинарские занятия*** играют важную роль в формировании научного мировоззрения студентов в образовательной области дисциплины, на семинарских занятиях происходит построение основной схемы ключевых понятий, освоение терминов, обсуждение позиций и взглядов по научным вопросам, развитие интеллектуального потенциала личности, воспитание личностных качеств ученого - исследователя.

4. ***Практические занятия*** устанавливают связь между теорией и практикой, развивают навыки и умения студента применять знания в практической деятельности, творчество.

5. ***Задания к контрольным работам.*** Контрольная работа по дисциплине «Психологическая безопасность» является формой проверки эффективности занятий студента. Она выполняется после прослушивания лекционного курса, семинарских занятий и выполнения практических заданий.

Приступая к выполнению контрольного задания, студент должен внимательно проработать соответствующие разделы, использовать дополнительную литературу. Ответы необходимо иллюстрировать схемами и рисунками.

Критерием при оценке работы является полнота ответа на поставленные вопросы и самостоятельность в их изложении, умение сопоставлять и анализировать, обобщать и делать выводы по программному материалу.

В результате изучения дисциплины студенты должны

а) *знать*:

- определение понятий «психологические основы безопасности», «психологическая безопасность и защищенность», «психологическая безопасность и угроза», «психологическая безопасность образовательной среды», «психологическая устойчивость», «защищенность от психологического насилия», «психологическая саморегуляция», «самосохранение», «принцип психологической защиты личности»;
- взаимосвязи строения нервной системы и поведения человека;
- психологические характеристики человека и их значение для безопасного поведения человека;
- критерии и показатели психологической безопасности;
- причины истерии, суицида, тяжелой психологической травмы;
- само- и взаимопомощи пострадавшим в экстремальных ситуациях различного типа;
- простейшие приемы выявления учащихся и лиц, нуждающихся в психиатрической помощи.

б) *уметь:*

- сравнивать, анализировать, обобщать и классифицировать;
- определять прямые и обратные связи;
- формулировать выводы при изучении тем дисциплины «Психологические основы безопасности»;
- выявлять причины, приводящие к суициду у подростков;
- устанавливать причинно-следственные связи между функциями отделов нервной системы и поведением человек;
- определять психологическую характеристику человека для обеспечения безопасного поведения в чрезвычайных ситуациях разного типа;
- применять методы обеспечения психологической безопасности на практике;
- оказывать психологическую помощь пострадавшим во время чрезвычайных ситуаций разного типа;
- выделять причины истерии, попытки суицида, тяжелой психологической травмы;
- оказывать первую психологическую помощь пострадавшим;
- выявлять учащихся и лиц, нуждающихся в психиатрической помощи;
- оказывать помощь лицам с психическими отклонениями.

Приведенный словарь терминов по психологической безопасности способствует закреплению знаний и расширяет обучающие возможности учебного пособия.

6. ***Тестовые задания*** позволят студентам проверить и оценить свои теоретические знания по данной дисциплине.

Освоение материала по психологическим основам безопасности в формате учебного пособия есть условие целостного восприятия дисциплины «Психологические основы безопасности».

НОВЫЙ ФОРМАТ ОТНОШЕНИЙ ВЛАСТИ И БИЗНЕС-ЭЛИТЫ

Сукиасян А. Х.
Волгоградский государственный университет

В последние 10-15 лет взаимоотношения власти, бизнеса и общества на федеральном и региональном уровнях, а также отношения центра и регионов стабильно находились в числе наиболее важных проблем развития России. В 1990-е годы как крупный бизнес, так и региональные лидеры напряженно искали способы политического обеспечения своих интересов, стремились занять привилегированное положение в новой системе власти, чтобы иметь возможность влиять на процесс принятия решений в федеральном центре. К 1996-1997 годам процесс децентрализации - и политической, и экономической - достиг своего апогея.

идти речь? На монологичность (односторонность, частичность, несоблюдение принципа личностного равенства) образовательной среды современной школы указывают в своих исследованиях С.В. Белова, С.Л. Братченко, И.Д. Демакова, И.А. Колесникова, Ю.М. Федоренко и другие. Педагог, выстраивая учебный процесс, направленный на формирование диалогического отношения к тексту у школьников, имеет дело с «текстами» детей и, с учебным материалом как текстом и с педагогической деятельностью как совокупностью текста. Учитель, ставя перед учеником цели, связанные с решением предметной задачи, должен учитывать истинно гуманитарное образование, предполагающее осознание личностью своего отношения к предмету, к самому себе как субъекту образования.

Таким образом, мы выделяем диалогическое отношение к тексту как один из важнейших, "первичных" компонентов содержания гуманитарного образования. Встреча двух текстов, взаимодействие между "готовым" текстом (текстом культуры) и "реагирующим" (текстом личности ученика) отражает сущность гуманитарного образовательного процесса. Диалог здесь есть попытка, говоря словами М.М. Бахтина, двинуться к неповторимому событию текста. Говоря иначе, это возможность постичь его субъективное содержание, его смысл, его замысел, особенности потенциально и реально существующих отношений между автором и адресатом.

Список использованной литературы

1. **Асмолов А.Г.** Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. - М.: «Смысл», ИЦ «Академия», 2002. - 416 с. С. 274, 359.
2. **Бахтин М.М.** Эстетика словесного творчества. - М., 1986. С. 267, 301, 313, 341, 363, 381.
3. **Белова С.В.** Педагогика диалога: Теория и практика построения гуманитарного образования: Монография. - М.: АПКиППРО, 2006. - 380 с. С. 142, 201.
4. **Бодалев А.А.** О взаимосвязи общения и отношения // Вопросы психологии. - 1979. - № 4. С. 122-127.
5. **Братусь Б.С.** Образ человека в гуманитарной, нравственной и христианской психологии // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. - М.: Смысл, 1997. С. 38, 39.
6. **Бубер М.** Два образа веры / Пер. с нем.; Под ред. П.С. Гуревича, С.Я. Левит, С.В. Лезова. - М.: Республика, 1995. С. 24, 25, 31.
7. **Запесоцкий А.С.** Образование: философия, культурология, политика. - М.: Наука, 2002. С. 262.
8. **Колесникова И.А.** Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. СПб., 1999. С. 39.
9. **Петровский А.В., Ярошевский М.Г.** Теоретическая психология. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. С. 198.
10. **Слободчиков В.И.** Очерки психологии образования. - 2-е изд., перераб. и доп. - Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ В ВУЗЕ

Суворова Г. М.
Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского

В современные программы по безопасности жизнедеятельности включена дисциплина «Психологические основы безопасности», целью которой является формирование у студентов знаний психологических основ безопасности, навыков и умений безопасного поведения в опасных и чрезвычайных ситуациях природного, техногенного и социального характера. Для реализации учебных задач было разработано и издано учебное пособие, который включает комплекс учебно-методических материалов.

Настоящий комплекс учебно-методических материалов подготовлен для оптимизации и активизации познавательной деятельности студентов при обучении дисциплине «Психологические основы безопасности». Пособие включает разделы программы педагогических вузов по психологической безопасности, вопросы, основные понятия, задания для самостоятельной работы, семинарские и практические занятия, требования к изучению психологических основ безопасности, словарь терминов по психологической безопасности, вопросы к экзамену, задания к контрольным работам и библиографический список.

В каждый раздел входят следующие компоненты:

1. ***Программа темы***. Она содержит круг теоретических вопросов, которые помогут освоить студенту конкретные задания.

2. ***Вопросы и задания для самостоятельной работы***. Их цель выявить умение студентов работать с литературой, самостоятельно отбирать, анализировать и обобщать программный материал темы, разбираться в деталях поставленного вопроса, а также на частных примерах видеть общие закономерности безопасного поведения. Вопросы и задания для самостоятельной работы развивают личностные качества студентов, их творческие способности и углубляют знания по дисциплине «Психологические основы безопасности».

Самостоятельная работа студентов является такой формой обучения, которая органично входит в учебный процесс и реализует следующие задачи:

- логическое осмысление изученного материала;
- закрепление вопросов семинарских и практических занятий;
- умение решать задачи по психологической безопасности разного типа;

гуманитарных науках, как считает В.И. Слободчиков, «отношение» считается одним из основ логико-философских понятий, отражающих способ (бытия) соотносимых явлений и объектов. Такими способами бытия могут разные связи: взаимодействие, противодействие, отсутствие связей. «Связь - это взаимозависимость явлений». В развивающихся системах происходит постоянное преобразование связей и отношений, их взаимопревращение друг в друга, приводящее к возникновению систем нового типа (или нового уровня организаций) [Слободчиков 2005: 174].

Как указывает А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский отношение - есть особая характеристика психической связи индивида с действительностью [Петровский, Ярошевский 2001: 198]. Подобные связи пронизывают всю человеческую жизнь, побуждают личность совершать те или иные поступки. Отношение руководит избирательностью человека, его установкой на оценку (позитивную, негативную, выражающую безразличие), его предрасположенностью к определенному образу действий. В условиях образовательного процесса это проявляется у учеников в их степени активности на уроке, в качестве их деятельности. Ярошевский М.Г. подчеркивает, что межличностные связи, формирующие личность, внешне выступают в форме общения, или субъект-субъектного отношения, существующего наряду с субъект-объектным отношением. Б.С. Братусь полагает, что отношение составляет основную ткань человеческой жизни ее сердцевину и вытекает из исходного внутреннего движущего противоречия личности [Братусь 1997: 38, 39].

По мнению Бахтина М.М. основным содержанием текста является диалогические отношения. Под «диалогическим отношением» М.М. Бахтиным понимается, такие отношения которые выстраиваются на основе общности проблемы. Возникновение этой общности возможно при условии диалога между «целыми высказываниями», которые предполагают предъявление смысла и ответное понимание. В своих работах автор называет «активно-диалогическое понимание (спор-согласие)» последним актом, стадией понимания. Понимание в его трактовке не является внешним по отношению к субъекту анализом, но есть приобщение к нему, «включение в диалогический контекст» [Бахтин 1986: 341, 381].

Проблема диалогического отношения соотносится с проблемой понимания субъективности личности. Именно субъективность человека - мир его восприятий, суждений, оценок, эмоций, переживаний - «запрашивает» диалог, потому что только диалог и может понять чужую «правду». Диалогические отношения, по М.М. Бахтину, - это почти универсальное явление, пронизывающее всю человеческую речь и все проявления человеческой жизни, вообще все, что имеет смысл и значение. Чужие сознания, согласно Бахтину, нельзя созерцать, анализировать, определять как вещи - с ними можно только диалогически общаться. Автором понимается под диалогическими отношениями - такие смысловые отношения между всякими высказываниями в речевом общении [Бахтин 1986: 313]. Диалогические отношения, включают в себя и мир человеческих отношений, межличностных связей, взаимосвязи ученика и учителя [Белова 2006: 29]. В своих работах он называет «активно-диалогическое понимание (спор-согласие)» последним актом, стадией понимания. Понимание в его трактовке не является внешним по отношению к субъекту анализом, но есть приобщение к нему, «включение в диалогический контекст» [Бахтин 1986: 267]. Мартин Бубер понимает диалогические отношения как сложный и запутанный процесс, глубоко погруженный в двойственность. Для него отношение есть взаимность [Бубер 1995: 24]. Сложность здесь состоит в том, что человеку, в силу его природы трудно находится все время во взаимности. "Человек, который только что был уникальным и несводимым к отдельным свойствам, который не был некоей данностью, а только присутствовал, не открывался объективному опыту, но был доступен прикосновению, - этот человек снова Он или Она, сумма свойств, количества, заключенная в форму" [Бубер 1995: 25].

Диалогическое отношение в самом общем определении - это личностное мотивационно-смысловое переживание своей целостности, глубиной связи с миром и «общности» с людьми, восприятие «другого» как «целостного высказывания», осознание смысла понимания Встречи с Другим. Диалогическое отношение - это особые мотивационно - смысловые отношения. В отечественной психологии представлены мотивационно - смысловые отношения, индивидуальности даны в работах А.Г. Асмолова, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии. «Смысловая установка личности представляет собой форму выражения личностного смысла в виде готовности к совершению определенным образом направленной личности» [Асмолов 2002: 274].

Говоря о диалогическом отношении, мы подчеркиваем, что оно «направляет» личность на взаимодействие с миром (с «другим»), на единение с ним, «запускает» готовность к со-бытию, к сотрудничеству, к сотворчеству [Белова 2006: 142]. Диалогическое отношение - это особые мотивационно - смысловые отношения. В отечественной психологии представлены мотивационно - смысловые отношения, индивидуальности даны в работах А.Г. Асмолова, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии. «Смысловая установка личности представляет собой форму выражения личностного смысла в виде готовности к совершению определенным образом направленной личности» [Асмолов 2002: 359]. Смысловая установка по А.Г. Асмолову, включает эскиз будущей деятельности, определяет направленность этой деятельности.

Востребовано ли в современной образовательной практике данное диалогическое отношение? Анализ педагогической реальности показывает, что сегодня ученик по-прежнему не участвует процессе целеполагания, отбора содержания образования, выборе средств. Он остается объектом воздействия учителя, который и является автором целей, содержания и средств образования растущего человека. Ребенок зачастую не видит и не понимает смысла собственного образования. Он отчужден от действий, которые выполняет по указке педагога. О каком гуманитарном образовании, диалоге и диалогическом отношении в данном случае может

Содержание образования с позиции гуманитарно-антропологического подхода представляет собой такой опыт, который формирует родовые, базовые способности личности, "человеческое в человеке". Мы будем называть такое образование гуманитарным. При этом уточним, что речь идет не о традиционном понимании гуманитарного образования, которое сводится к изучению определенных дисциплин, а о подлинно "человеческом", целостном образовании, основанном на изучении субъективных способов усвоения (освоения) культуры. Гуманитарное образование в таком понимании есть образование индивидуально-личностное, "авторское", смыслотворческое.

На основе анализа теорий содержания образования и представлений о понятии гуманитарности (М.М. Бахтин, Б.С. Братусь, М.С. Каган, И.А. Колесникова, В.И. Слободчиков, Г.Л. Тульчинский и др.) нами выделены компоненты содержания гуманитарного (целостного, собственно-человеческого) образования. Среди них: гуманитарное знание, гуманитарное познание, гуманитарная культура, гуманитарная компетентность, гуманитарный опыт. "Гуманитарность" этих компонентов определяется субъективной составляющей. Знание (познание) о субъективной реальности, субъективное знание, опыт взаимодействия с субъективным (ценностно-смысловым, духовным) миром, умение решать проблемы и задачи, имеющие субъективный фактор ("человеческий фактор") - все это отражает характер и специфику содержания гуманитарного образования. Основу же самой субъективности как непосредственного само-бытия человека составляет способность человека "встать в практическое отношение к собственной жизнедеятельности" (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев). Таким образом, отношение есть первичная "клеточка" гуманитарности.

В текстуально-диалогической концепции гуманитарного образования (С.В. Белова) обосновано не просто отношение, а диалогическое отношение в качестве компонента содержания гуманитарного образования. Как указывает С.В. Белова, диалогическое отношение, это элемент гуманитарного опыта личности, которое представляет собой направленность на открытое, эмпатическое, вопросно-ответное, ценностно-смысловое, сознательное, конструктивное взаимодействие с объектами познания [Белова 2006: 201]. Мы рассматриваем в качестве одного из важных компонентов содержания образования диалогическое отношение к тексту. Объясним, почему же так важно обратиться именно к тексту.

Текст отражает предметную область гуманитарного образования. Он, по М.М. Бахтину, есть предметная данность гуманитарного мышления и та "непосредственная действительность мысли и переживания", из которой могут исходить гуманитартные дисциплины. Напомним, что мы имеем в виду "гуманитарность" любых школьных дисциплин, их "челокоориентированное" содержание. Специфика гуманитарной мысли, направленной на чужие мысли, смыслы, значения, как пишет М.М. Бахтин, реализуется только в виде текста.

Тексты бывают разные, следует отличать текст от безличной информации, которая выхвачена из непосредственных отношений между автором и адресатом. Учебный материал гуманитарного образования представляет собой именно текст (тексты).

Текст - это сложное, многостороннее и многослойное образование. М.М. Бахтин, делая свое исследование в пограничных сферах между лингвистикой, филологией и литературоведением, выходит на философское осмысление текста. Он подчеркивает его "гуманитарную" характеристику. Человек в его человеческой специфике всегда выражает себя (говорит), то есть создает текст [Бахтин 1986: 301]. По М.М. Бахтину, текст есть "мысль о мыслях, переживания переживаний, слова о словах, тексты о текстах". Семиотика изучает текст как систему знаков. По Ю.М. Лотману, текст есть смыслопорождающее устройство. Ему присуща множественность (Р. Барт).

Обобщая различные трактовки и понимание текста, можно выделить то общее, что их объединяет. Все исследования сводятся к тому, что текст обнаруживает себя не в "статичности", а, как пишет Р. Барт, в процессе работы, производства. Иными словами, текст необходимо осмыслить, понять, пережить.

В контексте гуманитарного образования, рассматривается текст как отражение гуманитарной культуры. Текст гуманитарной культуры, пишет А.С. Запесоцкий, содержит в себе не столько знание, сколько ценности, концентрирующиеся вокруг определенного идеала. Имея в виду учебный предмет как текст культуры, нам важно именно ценностно-смысловое содержание этого текста, то есть отношение субъекта к нему. Сам процесс индивидуально-личностного, субъективного познания текста, взаимодействие с ним становится содержательной основой образовательного процесса в системе гуманитарного образования. И этот процесс должен быть диалогическим.

С текстом, который является всегда чем-то индивидуальным, единственным и неповторимым, необходимо общаться диалогически. "Стенограмма гуманитарного мышления - это всегда стенограммы диалога особого вида: сложное взаимоотношение текста (предмет изучения и обдумывания) и создаваемого обрамляющего контекста (вопрошающего, возражающего и т.п.), в котором реализуется познающая и оценивающая мысль" [Бахтин 1986: 301].

Именно текст позволяет изучать субъективную реальность, основу которой составляет отношение. Изучая отношение, ученик как раз и постигает субъективные способы усвоения ценности и культуры.

Категория отношения широко рассмотрена в философии и психологии, но слабо раскрыта в структуре содержания гуманитарного образования. Содержание гуманитарного образования определяет гуманитарное знание, в основе которого и лежат отношения.

В реальности отношения предстают как отношение к предмету (деятельности), к другому человеку (межличностному взаимодействию) и к самому себе как к субъекту деятельности и общения. В современных

дает особой продуктивной способностью - ее можно назвать воображением, художественным дарованием, чудом искусства, - посредством которой ему удается невозможное, а именно - «снимать» в конечном продукте (художественном произведении) любую противоположность, мыслить и сочетать «даже противоречивое». Философия искусства в лице Шеллинга и Гегеля возвысилась до познания абсолютного начала искусства, осознав единство идеи с ее чувственным образом.

Подводя итог выше изложенного, следует сделать вывод о том что, искусство всегда относилось к миру идеалов, смыслов, ценностей человека. И поэтому будет целесообразно и правомерно говорить об этом при построении интегрированной программы по изобразительному искусству.

Практика осуществлялась в лицее № 8, МОУ СОШ № 23 г. Волгограда в первых-третьих классах начальной школы. Подача материала с помощью компьютерных технологий позволяет наглядно проникнуть каждому ребенку в мир искусства. Выше сказанное, позволяет сделать вывод о необходимости пересмотреть или дополнить существующие программы по изобразительному искусству в начальной школе относительно процесса становления опыта творческой деятельности младшего школьника.

Список использованной литературы

1. **Беспалько В.П.** Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия). - М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО “МОДЭК”, 2002. - 352 с.
2. **Бим-Бад Б.М.** Педагогический энциклопедический словарь. - М., 2002. С. 58.
3. **Вильчек В.М.** Алгоритмы истории. - М.: Прометей, 1989. С. 20.
4. **Краевский В.В.** Содержание образования: вперед к прошлому. - М.: Педагогическое общество России, 2001.
5. **Педагогика.** Под ред. Л. П. Крившенко. - М., 2005. С. 415.
6. **Пономарев Я.А.** Психология творчества: Тенденции развития психологической науки. - М.: Наука, 1988, С. 21-25.

ДИАЛОГИЧЕСКОЕ ОТНОШЕНИЕ К ТЕКСТУ КАК КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Степанчук О. А.
Волгоградский государственный педагогический университет

Вопрос о содержании образования является одним из самых важных и сложных в педагогической теории и практике. Содержание образования, по словам В.В. Краевского, относится к числу вечных. В последнее время разработано много подходов и концепций образования: с позиции культурологического подхода (В.В. Краевский, М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер и др.), с позиций деятельностного подхода (В.В. Давыдов, Л.В. Занков, В.С. Леднев, М.С. Каган, Д.В. Эльконин и др.), содержане образования на компетентностной основе (В.А. Болотов, В.В. Сериков), «школы диалога культур» (В.С. Библер, С.Ю. Курганов), «вероятностное обучения» (А.М. Лобок), содержание образования с позиции личностного подхода (В.В. Сериков).

А какое образование в большей степени направлено на личность? В связи с этим актуальна проблема содержания гуманитарного образования. Традиционное, предметное, содержание образования не может отвечать требованиям времени и запросам человека, так как оно обеспечивает только готовность личности к освоению предметного (объектного) мира и не позволяет ей осваивать субъектнивный мир, мир человеческих отношений, решать личностные задачи. Попытки выйти за рамки предметоцентрировванности в образовании, сделаны в концепциях развивающего обучения (В.В. Давыдов, Л.В. Занков), личностно ориентированного образования (Е.В. Бондаревская, В.В. Зайцев, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.). Но именно гуманитарное образование направлено на личность, его особенностью является то, что оно ориентируется на «внутреннего» человека, на субъективную реальность, конкретной «эмпирической» (А.Б. Орлов) личности. В гуманитарной парадигме, отмечает И.А. Колесникова, точкой отсчета является человек в его движении во времени по отношению к самому себе [Колесникова 1999: 39]. Мы имеем в виду такое гуманитарное образование, которое не сводится к изучению определенных дисциплин. Речь идет об образовании в контексте гуманитарно-антропологического подхода. В этом случае в центре внимания находится целостная личность.

Сегодня недоразработана проблема содержания гуманитарного образования. Но известно, что его основу составляет опыт диалога (С.В. Белова). А опыт диалога, в свою очередь, включает диалогические отношения (М.М. Бахтин, С.В. Белова, В.С. Библер, М. Бубер и др.).

Гуманитарно-антропологический подход рассматривает человеческую реальность во всей ее полноте, во всех ее духовно-душевных измерениях (В.И. Слободчиков). Таким образом мы ведем речь о гуманитарном образовании ориентированного на «человеческого» в человеке, и учитывающего его разные статусы - как субъекта собственной жизни, как личности во встречи с Другим, как индивидуальности Абсолютного Бытия. Сагатовский В.Н. понимает гуманитарное знание, как научное знание, ориентированное на человеческие проблемы. Как пишет Симонов В.М., знание гуманитарно, если его содержанием являются человек и его культура. Гуманитарность знания определяется его отнесенностью к определенной сфере действительности, коей является человеческая природа.

тельности дети начинают применять цвет как «оценочное», выразительное средство. Эмоциональная отзывчивость ребенка на «первосигнальные» впечатления цвета, делает его потенциально способным усваивать содержательный смысл непосредственного воспринимаемой формы художественного произведения. Мы должны в максимальной мере воспользоваться этим сензитивным периодом, периодом интереса и чуткости ребенка к впечатлениям, которые приносят внешние чувства. Нашей задачей является развить, закрепить и довести до осознания эту чуткость, связать ее с творчеством ребенка. Пропустив этот период, становления опыта творческой деятельности мы с большим трудом сможем компенсировать это в следующем возрастном периоде.

Анализ имеющихся исследований по данной проблеме в общеобразовательной школе позволил выявить ряд противоречий в становлении опыта творческой деятельности младшего школьника. Одной из важных причин, на наш взгляд, является недостаточная разработанность знаний, педагогической теории, условий, специфику этапов становления опыта творческой деятельности. Нашими задачами являются уточнение, выявление и разработка этапов становления опыта творческой деятельности младшего школьника, на уроках изобразительного искусства. Опыт творческой деятельности необходимо формировать, так как: опыт творческой деятельности является одним из элементов содержания образования и наукой недостаточно разработан относительно младшего школьника; наличие этого опыта способствует разностороннему существованию человека в мире, т. е. ведет к становлению художественных компетенций; опыт творческой деятельности следует развивать именно в начальной школе т. к. в данном возрасте сензитивный период благоприятен для формирования творческого начала личности.

Все условия учителя направлены на развитие личности ученика, отличающейся высоким уровнем опыта творческой деятельности. Процесс развития личности младшего школьника с высоким уровнем проходит несколько этапов. Следует выделить:

- эмпирический этап - ознакомление с целями, задачами, содержанием предметов художественно-эстетического цикла, практическими навыками и умениями, составляющих основу опыта творческой деятельности;
- теоретико-методический этап - представление о специфике предметов художественно-эстетического цикла и их роли в учебно-воспитательном процессе;
- практический этап - апробация и корректировка приобретенных художественных знаний, умений и навыков младшим школьником при овладении опытом творческой деятельности.

Обновление содержания предметов художественно-эстетического направленности в начальной школе выражается в следующих позициях:

- улучшение качества начального образования и повышение эффективности деятельности учителя и ученика;

- обеспечение учителем необходимых условий для становления опыта творческой деятельности младшего школьника;

- возможность проявления личностных качеств учеником в художественно-творческой деятельности, как одно из условий познания мира.

Предметы художественно - эстетического цикла, в частности изобразительное искусство, дает возможность перейти ребенку на ценностно-смысловой уровень самоосуществления в мире. Интегрированные уроки, содержащие включающие в себя изобразительное искусство, музыку, театр, позволяют целостно подходить к решению проблемы. Программа с использованием компьютерных технологий, разработанная нами, включает в себя все аспекты интеграции. Программа по изобразительному искусству направленная на становление опыта творческой деятельности младшего школьника позволяет ученику целостно воспринимать мир; проводить причинно-следственные связи; видеть форму объекта; развитие целостное эстетическое восприятия; развитие художественно-образного мышления. Программа делиться на три цикла: вхождение в мир искусства; принятие искусства; отношение к миру искусства. В основу положено философское понимание искусства личностью. Науку философии искусства, по мнению Шеллинга, нельзя смешивать ни с эстетикой, ни с теорией изящных искусств, поскольку, по его мнению, до сих пор в истории культуры были лишь удачные замечания к идее истинной философской науки об искусстве, но никто не устанавливал ее научного целого. Систему философии искусства, которую разрабатывал Шеллинг, можно реконструировать, анализируя работу «Система трансцендентального идеализма» (1800 г.), речь «Об отношении изобразительных искусств к природе» (1807 г.) и курс лекций, прочитанных им в 1802-1805 годах в Йене и Вюрцбурге. Последний и был издан под заглавием «Философия искусства» уже после смерти Шеллинга. Так в истории и теории искусства впервые появилось сочетание «философия искусства». Шеллинг исследует феномен искусства, тесно увязав его с системой трансцендентальной философии, или «философии тождества», которая помогает им Шеллинг исследует феномен искусства, тесно увязав его с системой трансцендентальной философии, или «философии тождества», которая помогает ему сформулировать основополагающий принцип художественно-образного познания реального мира: искусство в целом и творчество каждого художника в частности есть конструирование жизни в воображении. Искусство, обладающее собственным миром, требует также собственной теории. Понимание Шеллингом природы философии и искусства - в его рассуждениях о близости и противоположности двух форм культуры. Философия и искусство основаны на продуктивном созерцании и исходят из бесконечной раздвоенности противоположных деятельностей: природы и духа, реального и идеального, объективного и субъективного. Однако искусство, в отличие от философии, обла-

тельности, может возникать в процессе осуществления последней, и завязана с порождением «побочного продукта», который и является в итоге творческим результатом. Суть креативности (творческости) как психологического свойства сводится, по Я. А. Пономареву, к интеллектуальной активности и чувствительности (сензитивности) к побочным продуктам своей деятельности. Для творческого человека наибольшую ценность представляют побочные результаты деятельности, нечто новое и необычное, для нетворческого важны результаты по достижению цели (целесообразные результаты), а не новизна [Пономарев 1988: 6].

Среди современных исследователей - гуманистов автором наиболее развернутой системы представлений о природе творчества является В. М. [Вильчек 1989: 3].

С точки зрения В. М. Вильчека, природа творчества основана на природе человека как вида, который утратил в результате мутации инстинктивную видовую программу деятельности. Отсюда неизбежно возникли дефекты, нарушения основных взаимосвязей: дефект деятельности (связь «человек - природная среда») и дефект отношений (связь «человек - человек»). Следствием этого стало изначальное отчуждение человека от природы и мира в целом.

Творчество - это вид человеческой деятельности, для которой характерно:

а) наличие противоречия проблемной ситуации или творческой задачи; б) социальная и личная значимость и прогрессивность, т. е. она вносит вклад в развитие общества и личности (антисоциальная деятельность, даже в ее самой изобразительной форме,- это не творчество, а варварство); в) наличие объективных (социальных, материальных) предпосылок, условий для творчества; г) наличие субъективных (личностных качеств, знаний, умений, особенно положений мотивации, творческих способностей личности) предпосылок творчества; д) новизна или оригинальность процесса или результата.

Обращение к проблеме изучения сущности, структуры и социальной роли творчества направлены исследования ученых (Г.С. Батищев, Г.А. Давыдова, Э.В. Ильенков, А.М. Коршунов, А.Ф. Лосев, В.Ф. Овчинников, А.Т. Шумилин, Л.В. Яценко и др.).

О творческом характере познания, роли воображения в нем размышляют В.С. Библер, А.С. Кармин, Б.М. Кедров, А.М. Коршунов, Л.С. Коршунов, Ф.В. Лазарев и др. Серьезные результаты достигнуты в исследовании основных видов творчества - научного (В.Ф. Асмус, Л.Б. Баженов, Б.М. Кедров, А.С. Кравец, Е.А. Мамчур, Л.А. Микешина, Е.П. Никитин, А.И. Ракитов, В.С. Степин, В.С. Швырев, Б.Г. Юдин и др.), технического (В.В. Алехин, В.И. Белозерцев, В.Г. Горьков, И.П. Мамыкин, К.С. Пигров, Е.В. Попов и др.), художественного (Ю.Д. Воробей, С.С. Гольдентрихт, М.С. Каган, К.М. Кантор и др.). Психологический анализ свойств творческой личности выполнен А.Н. Луком, А. Маслоу, Я. А. Пономаревым, К. Роджерсом.

В психолого-педагогической литературе описаны уровни овладения творческой деятельностью (Г.Б. Батоев, Л.В. Жарова, Б.И. Коротяев и др.), влияние восприятия произведений искусства на творческую деятельность ребенка (Е.Г. Ковальская, Н.П. Сакулина и др.).

Почему мы обращаемся именно к становлению опыта творческой деятельности в младшем школьном возрасте, а не в среднем или старшем? Нами принимается понятие «становление» исходя из философского понимания данного термина. Это связано с тем, что, значение каждого возрастного периода определяется его местом в общем цикле развития ребенка. А именно в младшем школьном возрасте, творческое начало личности требует своего рассмотрения, так как данный возрастной период благоприятен для творческого, эстетического, нравственного восприятия окружающего мира младшим школьником, и если мы упустим этот момент в младшем школьном возрасте, то скорее всего, нам не удастся восполнить этот пробел в личностном становлении школьника в дальнейшем.

Обращение к блоку предметов художественно-эстетического цикла и отбору содержания образования в начальной школе является ведущим, в контексте личностного развития, и в большей мере влияет на ценностно-смысловые установки младшего школьника. В данном контексте опыт творческой деятельности является ведущим фактором личностного развития.

Опыт творческой деятельности - один из компонентов содержания образования, и необходимость его формирования, в первую очередь, связана с необходимостью удовлетворения личностных запросов учащихся. Каждый ученик стремится к раскрытию собственного потенциала, данного ему от природы, а чтобы самореализоваться в современном обществе, нужно уметь эффективно решать проблемы, совершенствовать и применять приобретенные знания и умения, грамотно работать с информацией, уметь сотрудничать, то есть иметь определенный опыт творческой деятельности.

Если учитывать исследования доктора педагогических наук [Беспалько 2002: 4] который считает, что творческого уровня человек достигает лишь в тех видах деятельности, которые соответствуют его врожденным способностям, можно сделать вывод, о том, что сформированность опыта творческой деятельности определяется не только уровнем развития вышеперечисленных умений, но и уровнем развития индивидуальных врожденных способностей к определенному виду деятельности. Главным условием формирования индивидуального опыта творческой деятельности учащихся является профессионально направленное персонализированное образование, которое предполагает построение учащимися своей индивидуальной образовательной траектории. Теоретические основы построения такого образования отражены в работах В.А. Андреева, В.П. Беспалько, А.В. Хуторского.

Данный возрастной период актуален для формирования опыта творческой деятельности, так как для младшего школьника характерно, то, что они очень чувствительны к цвету, они ощущают его «характерность», специфику его психофизиологического воздействия. С первых своих шагов в изобразительной дея-

Список использованной литературы

1. Калинин, А.С. Формирование у старшеклассников ценностного отношения к гуманитарному познанию (на материале гуманитарных дисциплин): Дисс. … канд. пед. наук / А.С. Калинин. - Волгоград, 2000. – 234 с.

2. Мухина, В.С. Юность / Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия: Учебн. пособ. для студентов высш. пед. заведений / Сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан. - М.: “Академия”, 2003. - С. 234-238.

3. Разбегаева, Л.П. Ценностные основания гуманитарного образования: Монография / Л.П. Разбегаева. - Волгоград: Перемена, 2001. – 289 с.

МЛАДШИЙ ШКОЛЬНИК В УСЛОВИЯХ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Степанчук З. А.
Волгоградский государственный педагогический университет

В современном обществе, в настоящее время происходят изменения в отборе содержании образования. В новых педагогических парадигмах отмечено обращение к гуманитарным идеям и ценностям, все это ведет к коренным изменениям в образовании и в целом влияют на воспитание целостного человека - «человека будущего». Таким образом, сущность образования в том числе и начального, сводится не только к получению знаний, умений и навыков, а к формированию новых отношений и представлений личности о мире. «…все большую роль начинают играть такие вечные ценности, как мир, жизнь, человек, жизнетворчество. Понятие мира, охватывая всю широту объективной реальности, характеризует целостность и полифонию действительности. Понятие жизни концентрирует внимание на конечной одухотворенности, в которой воплощается отношение человека к миру, знаниям, самому себе. Жизнетворчество характеризует высшее качество жизни, конечный смысл нашего существования. Философское осмысление этих категорий может лечь в основу педагогического анализа человека, поскольку создает определенный мировоззренческий фон для восприятия его не только как земного, но и как космического существа. Сегодняшний педагогический опыт показывает, что изучение содержания гуманитарного образования осуществляется только на уровне учебного предмета и учебного материала, то есть игнорируется первый уровень проектирования содержания образования - уровень общего теоретического представления» [Краевский 2001: 4].

Так что же такое гуманизм? Гуманизм (от лат. humanus - человеческий, человечный) - признание ценности человека как личности, его права на свободное развитие и проявление своих способностей. Утверждение блага человека как критерия оценки общественных отношений. В более узком смысле - светское вольномыслие эпохи Возрождения, противостоявшее схоластике, связано с изучением вновь открытых произведений античности [Бим-Бад 2002: 2]. Гуманизм - направление мышления и деятельности, ориентированное на благо всех людей как высшую ценность и высший смысл жизни при безусловном уважении свободы каждой личности. [Педагогика 2005: 5]. Таким образом, гуманизм это то лучшее, что человек собрал за прожитые тысячелетия - переживания, ценности, смыслы, объективные и субъективные отношения человека в социуме, на которое ориентируется современное образование.

Таким образом, обращение образования к гуманистическим идеям и принятия гуманизма как ценности познания мира, ведет к необходимости становления ценностно-смысловых, личностных качеств младшего школьника. Искусство как призма познания мира младшим школьником, несет в себе основу всех человеческих качеств. Искусство является «миром воплощенных ценностей» к которым стремится человек, как в старшем, так и в младшем школьном возрасте, поэтому блок предметов художественно-эстетического цикла, именно в начальной школе, формирует ценностную основу миропонимания ребенка.

Мы полагаем, что личность, в том числе и младшего школьника, имеет такую характеристику как опыт творческой деятельности. Наша задача - уточнить содержание этого понятия и процесс становления этого вида опыта. В терминологии личностно ориентированного образования используется личностный опыт, под которым А. В. Зеленцовой понимается «выполнение деятельности, направленной на организацию его внутреннего мира - смыслов, впечатлений, выводов из пережитого; достижения определенных результатов в этой деятельности и их оценки». Младший школьник - это начало деятельности, как учебной, так и творческой. Мы полагаем, что опыт творческой деятельности будет являться компонентом личностного опыта.

Проблема становления опыта творческой деятельности младшего школьника занимает одно из центральных мест в работах психологов, педагогов, ученых исследователей. Работы ученых (Ш. Аманошвили, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. М. Матюшков, Я. А. Пономарев и др.) показывают целесообразность формирования опыта творческой деятельности в раннем школьном возрасте. Мы согласны с мнением Д. И. Фельдштейна, в том что, «осуществление» человека как личности проявляется в становлении его как носителя не только социальных отношений своего конкретного общества, но и индивидуальных личностных проявлений, к которым мы относим опыт творческой деятельности. Данный опыт является составляющей частью личностного опыта.

К исследованию творчества - его места в человеческой жизни и истории, его природы и источников, условий, форм и механизмов - обращаются философы, социологи, психологи, педагоги, историки. В частности, Я. А. Пономарев считает основным признаком деятельности как формы активности потенциальное соответствие цели деятельности ее результату. Тогда как для творческого акта характерно противоположное: рассогласование цели (замысла, программы и т. д.) и результата. Творческая активность, в отличие от дея-

Познание (возможность расширения своего образования, общей культуры) - 23,2%;

Человек (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование) - 21,3%;

Красота (переживание прекрасного в природе и искусстве) - 12,8%;

Труд (интересная работа, общественное признание, уважение человека труда, результатов труда и трудовых традиций россиян) - 8,8%;

Отечество (развитие и совершенствование своего народа, своей страны; знание и уважение традиций России, стремление трудиться на благо Отечества и защищать его) - 7,7%.

Анализ данных свидетельствует о том, что наиболее высокий индекс значимости принадлежит ценности Жизнь. Наиболее низкий индекс значимости имеет ценность Отечество. В иерархии ценностей Труд занимает предпоследнее место.

Так, 87% опрошенных согласились с тем, что в современном российском обществе труд не является приоритетной ценностью и признались, что данный факт их огорчает. 79,3% старшеклассников считают, что труд - это не только материальная, но и нравственная ценность. 78,4% признали, что с уважением относятся к человеку труда. 62,0% согласились с тем, что трудиться на благо Отечества - их долг, при этом 8,6% школьников подчеркнули, что их огорчает данный факт.

Следует констатировать низкий уровень проявления ценностного отношения к труду в деятельности: 56,4% учащихся отметили, что в последнее время не участвовали в выполнении трудовых поручений, так как таковых не было. Лишь 17,5% школьников отметили, что им понравилось участие в выполнении трудовых поручений.

Изучение тенденций развития ценностного отношения старшеклассников к познанию вообще и гуманитарному познанию в частности показало снижение значимости этой деятельности в течение второй половины 1990-х годов. По данным 1994 года (В.С. Собкин) познание себя занимает седьмое место среди иных приоритетов, на восьмом - полноценное приобщение к культуре. В 1997 году значимость познания снижается до девятого места (А.Л. Артюхова). Исследование ценностного отношения к гуманитарному познанию, проводимое в 1997-1999 годах, позволило сделать вывод о продолжающемся снижении значимости познания. Учащиеся демонстрируют в большинстве случаев (от 69,1% до 72%) низкий уровень сформированности ценностного отношения к гуманитарному познанию [Калинин 2000: 5]. Данные, полученные в ходе современного диагностического исследования в ряде школ города Волгограда, позволили выделить следующие приоритеты старшеклассников [Калинин 2000: 89]:

1. Счастливая семейная жизнь.
2. Свобода как независимость в поступках и действиях.
3. Здоровье.
4. Наличие хороших и верных друзей.
5. Материальное обеспечение жизни.
6. Любовь.
7. Уверенность в себе.
8. Интересная работа.
9. Активная деятельная жизнь.
10. Познание.
11. Красота природы и искусства.
12. Творчество.

По сравнению с исследованием, которое проводилось в 1997 году, познание занимает более низкое место, что может быть обусловлено функционированием ряда противоречий в массовой педагогической практике и снижением роли интеллектуального труда гуманитария в системе общественного производства России в изучаемый период. Однако четко прослеживается усиление внимания старшеклассников к своей независимости, здоровью, активной деятельной жизни. Эти изменения отражают возрастающую актуальность позиции индивидуализма, поэтому закономерно уменьшение количества респондентов, выбравших “хороших и верных друзей” в качестве значимого условия будущей жизни.

Данные результаты позволяют сделать вывод о чрезвычайно низком уровне осознания старшеклассниками ценностных аспектов гуманитарного познания. Самые невостребованные приоритеты объединены общей особенностью: все они способствуют раскрытию человеческого в человеке, развивают его как существо духовное, осознающее свою свободу и активно ею пользующееся.

Вместе с тем, необходимо признать, что приведенные данные свидетельствуют о возрастающей среди современных старшеклассников тенденции к самостоятельности, об их стремлении на пороге жизни осознать и максимально проверить свою взрослость, свою готовность к вхождению в мир сложных человеческих отношений. Осознание молодежью себя в качестве свободного субъекта, который не только может, но и обязан иметь свое отношение к ключевым вопросам современной жизни, способствует его вовлечению в процесс гуманитарного познания, и, соответственно, в процесс развития ценностного отношения к данной сфере человеческой активности.

Анализ степени сформированности отношений старшеклассников к приоритетным ценностям выявил необходимость реализации процесса формирования данных образований как одной из приоритетных задач современной школы, наибольшим потенциалом в решении которой обладают гуманитарные дисциплины.

В результате выполнения домашнего эксперимента учитель подводит учащихся к выводу о том, что: энергия может преобразовываться из одного вида в другой, может передаваться от одного тела к другому, перераспределяться между взаимодействующими телами, но не может исчезнуть бесследно; любой вид энергии может быть получен только в результате преобразования какого-либо другого вида энергии; часть механической энергии в процессе совершения работы сил сопротивления преобразуется во внутреннюю, остальная часть - в другой вид (механическую, электрическую, тепловую).

Таким образом, все учащиеся были активно включены в процесс познания. Понятия «энергия», «реальность энергии», «материальность энергии» были сформулированы у учащихся 10 класса (25 человек) на высоком уровне - 8 % (2 чел), на среднем - 84 % (21 чел), на низком - 8 % (2 чел).

Вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что проведение домашнего эксперимента вызывает у учащихся различные положительные эмоции (уверенность в своих знаниях, любознательность). Экономит учителю время на уроке.

Таким образом, проведение домашнего эксперимента способствует формированию у учащихся 10-11 классов научного мировоззрения на основе представления о физической картине мира, так как развивает логическое мышление, формирует научные взгляды, убеждения, создает представление о физических теориях, активизирует мыслительную и деятельностную активность учащихся.

Список использованной литературы

1. **Залесский Г.Е.** Психология мировоззрения и убеждений личности / Залесский Г.Е. - М., 1994. - 144 с.
2. **Ильченко В.Р.** Формирование естественнонаучного миропонимания школьников / Ильченко В.Р. - М.: Просвещение, 1993. - 450 с.
3. **Мощанский В.Н.** Формирование мировоззрения учащихся при изучении физики / Мощанский В.Н. - М.: Просвещение, 1989. - 133 с.
4. **Усова А.В., Вололгодская З.А.** Самостоятельная работа учащихся по физике в средней школе / Усова А.В., Вологодская З.А. - М.: Просвещение, 1981. - 158 с.

ЦЕННОСТНАЯ КОМПОНЕНТА СОВРЕМЕННОГО ДУХОВНОГО ПРОСТРАНСТВА

Соловьева А. В., Кравцов М. Ю.
Волгоградский государственный технический университет

В основе развития современной личности лежит становление ее ценностного сознания. Именно ценности выступают в обществе стратегическими целями, побуждающими людей к совместным действиям, социальной жизни. Ценности - это цели, обеспечивающие интеграцию общества, способствующие осуществлению личностью социально одобряемого выбора поведения в жизненно важных ситуациях, являются элементом духовного пространства.

Одухотворенное пространство - это пространство, наполненное некоей идеологемой (религиозной, философской, политической, народно-этнографической и др.). Следовательно, понятие духовного пространства принципиально антропологично. Мерой духовного пространства становится мысль человека, его сознание. В этой связи становится актуальной проблема исследования и генерирования ценностных ориентиров современной молодежи как элемента духовного пространства.

Наиболее сензитивным возрастом для формирования ценностных ориентаций является старший школьный возраст. В юности у молодого человека возникает проблема выбора жизненных ценностей. Юность стремиться сформировать внутреннюю позицию по отношению к себе (“Кто *Я*?”, “Каким *Я* должен быть?”), по отношению к другим людям, а также к нравственным ценностям. Именно в юности молодой человек сознательно определяет свое отношение к категориям добра и зла. Выбор внутренней позиции - сложная духовная работа. Старшему школьнику, обратившемуся к анализу и сопоставлению общечеловеческих ценностей и своих собственных склонностей и ценностных ориентаций, предстоит сознательно разрушить или принять исторически обусловленные нормативы и ценности, которые определяли его поведение в детстве. Юность - период, когда молодой человек ценит свои рефлексивные упражнения, содержанием которых является он сам, его друзья, близкие, все человечество. Многое при решении проблем в данном возрасте зависит от уровня развития нравственного самосознания [Мухина 2003].

Юность - чрезвычайно значимый период в жизни человека. Вступив в юность подростком, молодой человек завершает этот период истинной взрослостью, когда он действительно сам определяет для себя свою судьбу: путь своего духовного развития и земного существования. Он планирует свое место среди людей, свою деятельность, свой образ жизни. Именно в юности происходит становление человека как личности. Именно в юности обостряются способности к вчувствованию в состояния других, способности переживать эмоционально эти состояния как свои. Таким образом, в исследуемом возрасте актуальным является процесс формирования ценностных ориентиров личности.

В результате изучения ценностных ориентиров учащихся IX-XI классов гимназий № 4 и № 5 города Волгограда была установлена следующая иерархия ценностей:

Жизнь (максимально полное использование своих возможностей, сил, способностей) - 26,2% опрошенных;

образом, учащиеся наглядно получают представление о принципах физической картины мира - сохранении и суперпозиции.

III этап - заключительный. Учащимся было предложено учителем подготовить ответы на вопросы, выявляющие знания по указанным выше критериям, а также на вопросы, выявляющие мировоззренческие знания и умения по физической картине мира.

Анализ выполнения домашнего эксперимента учащимися 11 класса по теме «Волновые свойства света» показал, что все учащиеся выделенной группы (25 человек) получили представление о единстве материального мира на конкретном материале - наблюдении изучаемых явлений по оптике; 80% учащихся указали мировоззренческое значение эксперимента в познании; 95% определили в результате эксперимента, что свет обладает волновыми свойствами; 100% учащихся в результате выполнения опытов согласны с тем, что наблюдение явления интерференции отвергает «обыденное» представление о том, что наложение световых потоков не может ослабить освещенности.

Приведем пример домашнего эксперимента по формированию понятия «энергия», в котором учащиеся 10 класса самостоятельно проводят опыты по мировоззренческому материалу в соответствии с указаниями, полученными на карточке от учителя.

Цели: сформировать у учащихся понятие «энергия», «реальность энергии», «материальность энергии»; поставить эксперимент, объяснить явления окружающей природы и действия техники на основе соответствующей физической теории; показать, что движение материи проявляется в законе сохранения энергии.

Оборудование: электроплита, лампа накаливания, молоток с гвоздем, эфир в медной гильзе, деревянный предмет (брусок).

Ход работы:

I этап: планирование работы. II этап: практическое выполнение плана.

Приведем в таблице деятельность учащегося на первом и втором этапах работы.

Таблица 1

<table>
<tr><th>Назначение действия</th><th>Деятельность учащегося</th></tr>
<tr><td colspan="2">I этап: планирование работы</td></tr>
<tr><td>1. Составление последовательности опытов и постановка вопроса к опытам</td><td>Необходимо провести демонстрацию работы электроплиты, лампы накаливания, ударов молотка по гвоздю, движение бруска по столу, закипание эфира при трении веревкой по медной гильзе</td></tr>
<tr><td>2. Выбор приборов и оборудования</td><td>Подобрать имеющееся в домашних условиях оборудование</td></tr>
<tr><td>3. Подготовка оборудования в домашних условиях</td><td>Соблюдая технику безопасности проверить рабочее состояние приборов</td></tr>
<tr><td colspan="2">II этап: практическое выполнение плана</td></tr>
<tr><td>1. Выполнение опыта и наблюдение явления</td><td>Выполняют опыты: движение деревянного бруска по столу; нагревание гвоздя при ударах молотка; закипание эфира при трении веревкой по медной гильзе; работа электроплиты; работа электролампы</td></tr>
<tr><td>2. Сопоставление имеющихся знаний с опытными фактами и наблюдаемыми</td><td>Отвечают на вопросы: Что такое внутренняя энергия? Механическая? Электрическая? В результате каких процессов может меняться внутренняя энергия? Сформулируйте фундаментальный закон природы (физической картины мира) - закон сохранения и превращения энергии. Приведите примеры перехода внутренней энергии в механическую, электрическую и т.д.</td></tr>
<tr><td>3. Анализируют материал, делают выводы</td><td>Заполняют карточку:
Название работы_____
Фамилия, класс_____
<table>
<tr><th>Действие</th><th>Вопрос</th><th>Наблюдение</th></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td colspan="3">Вывод:</td></tr>
</table>
</td></tr>
</table>

ДОМАШНИЙ ФИЗИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ НАУЧНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

Соколова С. Ю.
Иркутская государственная сельскохозяйственная академия

Внеурочная деятельность учащихся с целью формирования научного мировоззрения на основе представлений о физической картине мира может осуществляться в виде: выполнения домашних экспериментальных заданий, презентаций учебного материала на электронном носителе с использованием компьютерных технологий, поисковой работы.

Выполнение домашнего физического эксперимента приводит также учащихся к познанию конкретного, формирует у них практические умения. Создает представление о сложности и разнообразии реального мира. Важным требованием домашнего эксперимента является выразительность, видимость. Так как изучение понятий физической картины мира в отрыве от «чувственных» образов приводит к тому, что мышление учащихся сводится к оперированию понятиями, обособленными от предметов реального мира. А это в свою очередь, приводит к поверхностному мышлению учащихся, к формальному заучиванию материала без глубокого осмысливания. Учащиеся в ходе выполнения эксперимента должны научиться актуализировать именно те знания, которые необходимы в данной ситуации. Выполняя при проведении эксперимента операцию синтеза, проводя умозаключения различной сложности, учащиеся эмпирически знакомятся с процессом познания.

Приведем пример выполнения учащимися 11 класса домашнего физического эксперимента по теме «Волновые свойства света». Выделяя в структуре физической картины мира элемент «Физические теории», применяя критерии их усвоения, предложенные А.В. Усовой [Усова 1981: 4], приведем ход физических экспериментов по схеме: факты - теоретическое обоснование - следствие - подтверждающий эксперимент - применение знаний на практике.

Результаты усвоения физических теорий по разделу «Оптика» можно продиагностировать по критериям: Знание основных положений теории; знание экспериментальных фактов, подтверждающих справедливость теории и фактов, послуживших основанием для ее разработки; знание основных понятий, теорий и круга явлений, объясняемых данной теорией; Умение применять теорию на практике для объяснения наблюдаемых явлений и предсказания некоторых других явлений.

Изучение учащимися явлений интерференции и дифракции: способствует пониманию свойств волнового движения; способствует формированию в сознании учащихся философского понятия «движение»; позволяет определить границы применимости законов геометрической оптики; приводит наглядно противоречия в процессе познания природы света; на конкретном материале показывает учащимся единство природы. Что способствует формированию научного мировоззрения учащихся на основе представлений о физической картине мира.

Учитель физики ставит мировоззренческие цели проведения домашнего эксперимента: показать единство материального мира и роль наблюдения и эксперимента в познании; показать, что явление интерференции и дифракции являются проявлением принципа суперпозиции и принципа сохранения; разъяснить, что явление интерференции и дифракции являются проявлением принципа суперпозиции и принципа сохранения. Что и будет формировать представления о физической картине мира.

Для выполнения эксперимента учащимся выдаются на листе указания с ходом выполнения работы.

Ход работы:

I этап - подготовительный. Для проведения в домашних условиях эксперимента учащимся необходимы: стеклянные пластины, пипетка с каплей скипидара, мыльные пузыри, лоскутки капрона (батиста), перо, засвеченная фотопленка с прорезью, лазерный диск (грампластинка).

II этап - проведение эксперимента. Учащиеся наблюдают явление интерференции и зарисовывают в цвете интерференционные картины:

1. Стеклянные пластины тщательно протирают, складывают вместе, сжимают пальцами. Рассматривают в отраженном свете (от лампы с нитью накала). Замечают изменение формы и расположение полученных интерференционных полос с изменением нажима.
2. Опускают очень маленькую каплю скипидара на поверхность воды. Образовавшуюся пленку наблюдают в отраженном свете. Объясняют результат.
3. Пускают мыльные пузыри. Замечают, что цветная окраска тонких пленок объясняется явлением интерференции света, а различие их цвета зависит от толщины пленок.
4. Наблюдают дифракционные картины в проходящем свете с помощью лоскутков капрона, пера, засвеченной фотопленки с прорезью.
5. Объясняют, почему светлые полосы окрашены в спектральные тона.
6. Проводят наблюдение дифракционного спектра в отраженном свете с помощью лазерного диска или грампластинки, расположив ее горизонтально на уровне глаз.

В результате наблюдения интерференционной картины учащиеся должны осмыслить, что при наложении электромагнитных волн (световых) усиление и ослабление световых колебаний зависит от фазовых соотношений складывающихся колебаний (выполнение условия когерентности), и в каждой точке пространства происходит сложение напряженностей, создаваемых в этой точке падающей и отраженной волной. Таким

тической, практической и личностной готовности: психолого-познавательные (когнитивные), конативные, эмоциональные барьеры.

На этапе реализации психокоррекционной программы, запускаемом предметно-преобразовательным барьером, сопутствующими выступают психолого-познавательные, конативные, барьеры общения и эмоциональные барьеры. На данном этапе происходит построение взаимодействия с ребенком, имеющим отклонения в развитии. Решающую роль в построении эффективного взаимодействия играет сложная структура дефекта ребенка, взаимосвязь первичного и вторичного отклонения, иерархия вторичных отклонений, обуславливающих появление различных барьеров в процессе психокоррекционной работы.

Наибольшее количество барьеров возникает в работе с детьми, имеющими нарушения слуха, тяжелые нарушения речи: нарушение средств коммуникации вызывает барьеры общения; ведущим является фонематический барьер непонимания, обусловленный дефектами речи детей, искаженным грамматическим строем речи и т.д. Структура слухового дефекта обуславливает возникновение смыслового (придание одному и тому же понятию, суждению разного значения), стилистического (несоответствие речи коммуникатора ситуации общения; стиля речи студента и актуального психологического состояния ребенка) и логического барьеров (логика рассуждений студента слишком сложна для восприятия ребенка). Как следствие, у студента с низкой мотивацией или несформированными профессионально значимыми личностными качествами могут возникнуть эмоциональные, контрсуггестивные и интеракционные барьеры, проявляющиеся в неумении организовать психокоррекционное взаимодействие.

В работе с детьми, имеющими нарушения интеллекта, ведущим выступает логический барьер непонимания. В работе с детьми, имеющими нарушения зрения, возникают барьеры отражения, возникающие в результате искаженного восприятия партнеров по общению. Затрудненное общение, обусловленное снижением способности к приему, хранению и использованию информации, трудностями словесного опосредования, которые являются общими закономерностями для всех типов отклоняющегося развития, продуцирует у студента барьеры разного уровня.

На завершающем и обобщающем этапе происходит контроль и оценка выполненной деятельности, связанные с предполагаемым несоответствием результата деятельности заданным в программе требованиям (барьер рассогласования). Данный этап может сопровождаться конативными барьерами, обусловленными, в частности, несформированностью рефлексивных умений объективного анализа своих действий, деятельности с точки зрения ее соответствия цели и эмоциональными и личностными барьерами при негативном результате деятельности.

Таким образом, психологические барьеры возникают в психокоррекционной работе с детьми и выполняют различные функции:

1) позитивную: стимулирующую, индикаторную (привлечение внимание);

2) сдерживающую (в случае отсутствия условий для преодоления затруднений или наличия неудовлетворенности собой);

3) деструктивную (остановка, распад деятельности), обеспечивающую повышение активности и эффективное выполнение деятельности или доминирование состояния психической напряженности, приводящее к распаду деятельности.

В процессе формирования готовности специальных психологов к психокоррекционной работе с детьми барьеры выполняют функцию развития, создающую предпосылки для восстановления нарушенного равновесия, снижения напряженности, обретения устойчивости. Развитие осуществляется в порядке устранения дефицита: в психике происходят такие изменения, которые восполняют недостаток внутренних ресурсов (возрастание внутренних ресурсов, их переструктурирование), необходимых для преодоления сопротивления определенных препятствий.

Преодоление психологических барьеров выступает механизмом детерминации перехода внешнего во внутреннее - от условий образовательной среды к личностной самореализации студентов. Преодолевая различные барьеры, студенты переходят на новый уровень профессионального развития. Результатом преодоления барьеров является одно из психологических новообразований студенческого возраста - осознанное стремление к самореализации в психокоррекционной деятельности, обусловленное высоким уровнем активности и прогрессом динамических свойств психофизических функций.

Список использованной литературы

1. **Бурменская, Г. В., Захарова, Ю. Е., Карабанова, О. А. и др.** Возрастно - психологический подход в консультировании детей и подростков. - М.: Академия, 2002. - 416 с.
2. **Парыгин, Б. Д.** Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории. – СПб., 1999. - 592 с.
3. **Слюсарева, Е.С., Козловская, Г.Ю.** Методы психологической коррекции. - Ставрополь, 2007. - 202 с.
4. **Шакуров, Р. Х.** Барьер как категория и его роль в деятельности. - Вопросы психологии. 1/2001. С. 3-17.
5. **Шевандрин, Н. И.** Социальная психология в образовании. Часть 1. Концептуальные и прикладные основы социальной психологии. - М., 1995. - 544 с.

ходят изменения социальных реалий, в-третьих, меняются жизненные ситуации самого человека, которые могут привести к новому этнокультурному окружению. А всё это, несомненно, потребует уточнения, корректировки и пополнения своей осведомлённости в области различных этнокультур.

Список использованной литературы

1. **Белинская Е.Н., Стефаненко Т.Г.** Этническая социализация подростка. - М., 2000.
2. **Гершунский Б.С.** Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования // Педагогика. − 2002. − № 7. − С. 3-13.
3. **Декларация принципов толерантности** // Первое сентября. - 2001. - № 29 (29 апреля). - С. 6.

БАРЬЕРЫ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СПЕЦИАЛЬНОГО ПСИХОЛОГА К ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ

Слюсарева Е. С.
Ставропольский государственный педагогический институт

Готовность является сложным новообразованием, возникающим в процессе подготовки человека к какому-либо виду деятельности, в ходе которой студенты сталкиваются с рядом препятствий, барьеров.

Готовность специального психолога к психокоррекционной работе с детьми является интегративным образованием, состоящим из трех взаимосвязанных компонентов: научно- теоретического (система знаний), практического (совокупность практических умений психокоррекционной работы с детьми) и личностного (комплекс профессионально важных личностных качеств).

При формировании теоретического компонента готовности на разных этапах могут возникать психологопознавательные (когнитивные) барьеры - трудности в связи с освоением и использованием имеющихся знаний. При формировании практических умений могут возникнуть барьеры - препятствия, блокирующие актуализацию формирующихся умений, которые не дают возможность отрабатывать предметные действия для их усвоения и дальнейшего осуществления (барьеры деятельности, структурной единицей которой являются действия - конативные барьеры). Несформированность профессионально значимых личностных качеств приводит к появлению барьеров личностного уровня, проявляющихся в барьерах психической напряженности (эмоциональные барьеры) и барьерах общения, которое выступает ведущим условием психокоррекционной работы. Существуют закономерные связи между профессионально-значимыми качествами личности и состояниями: высокий уровень развития профессиональных личностных качеств уменьшает интенсивность отрицательно окрашенных эмоциональных состояний и обуславливает актуализацию положительных психических состояний в психокоррекционной деятельности. Фактором, влияющим на возникновение вышеуказанных барьеров, является процесс профессиональной подготовки в вузе. Решающее значение имеют содержание обучения, методы и средства, используемые педагогом в процессе формирования готовности к психокоррекционной работе с детьми.

Барьеры специального психолога могут проявляться на деятельностном (объективные барьеры, обусловленные этапами и ситуациями психокоррекционной деятельности, сложной структурой дефекта ребенка) и личностном (субъективные, обусловленные особенностями личностями студента) уровне. На личностном уровне барьерами могут выступать замкнутость, застенчивость, тревожность, повышенная впечатлительность, агрессивность, настороженность, неуверенность, ригидность, конформность, слабоволие, пассивность, неадекватная самооценка, особенности восприятия и т.д. Б. Д. Парыгин к личностным барьерам относит любое психические состояние человека, не отвечающее требованиям ситуации, если оно проистекает из особенностей характера этого человека.

Барьеры деятельностного уровня рассмотрены нами в соответствии с позициями системно - динамической модели деятельности (Р. Х. Шакуров), согласно которым, каждый этап деятельности обусловлен влиянием барьеров, которые обуславливают содержание деятельности и смену ее фаз. Нами была предпринята попытка аналогичным образом рассмотреть психокоррекционную работу, барьеры, обуславливающие содержание деятельности и смену ее фаз и дополнительные барьеры, возникающие на каждой фазе, обусловленные спецификой психокоррекционной работы с детьми, имеющими отклонения в развитии и сформированностью компонентов готовности.

Барьеры могут иметь место на всех этапах психокоррекционной деятельности, входя в состав каждого структурного компонента и выступая в качестве «динамизирующего фактора»: на этапе планирования - ценностные барьеры: неудовлетворенность существующим положением, эмоциональный дискомфорт, тревога из-за отсутствия или нехватки информации о возможностях доступа. На этом этапе в качестве сопровождающих психокоррекционную работу могут выступить барьер неверия в собственные силы (барьер гиперсложности - переоценки объективной сложности задачи) и эмоциональные барьеры, проявляющиеся в состояниях психической напряженности.

На организационном этапе под влиянием структурно-информационного барьера мобилизируются личностные и профессиональные ресурсы студента - актуализируются знания, умения, регулируются состав и структура выполняемых действий. На этом этапе могут возникнуть барьеры, обусловленные уровнем теоре-

− непредвзятость позиции при оценке других людей, их национально-психологических особенностей;

− преодоление своих этноцентристских тенденций и предубеждений, снижение своей и чужой напряжённости при взаимодействии;

− способность эмоционально, участливо и тактично откликаться на запросы, интересы и поступки людей других культур и народов.

С целью определения качества (степени) этнокультурной компетентности школьников можно представить достижение высокого уровня компетентности как движение по следующим этапам:

1. Достижение учащимся элементарной грамотности в области собственной этнической культуры, а также этнических культур людей, проживающих рядом и в России.

На этом этапе воспитанник, согласно предложенной Ж. Пиаже концепции развития у ребёнка осознания принадлежности к национальной группе [1], должен:

− чётко идентифицировать себя со своей этнической группой, выдвигая такие основания идентификации, как национальность родителей, место проживания, родной язык;

− иметь представления об истории, укладе жизни, традициях, обычаях, фольклоре своего народа;

− располагать азбучными сведениями о культуре этнических общностей России, и в частности - культуре детей, посещающих их класс, школу;

− видеть и признавать отличия между людьми и их культурами, а значит, уметь воспринимать мультикультурную совместную жизнь как само собой разумеющуюся;

− освоить минимум знаний и умений в области межэтнического взаимодействия.

2. Достижение школьником функциональной грамотности в области своей и этнических культур России, а также элементарной грамотности в области этнокультур сопредельных стран.

На этом этапе этническая идентичность у воспитанника должна быть сформирована в полном объёме:

− в качестве особенностей разных народов учащийся отмечает уникальность истории, специфику традиционной бытовой культуры;

− знает ведущие признаки народов: название, язык, этническую территорию (родину), антропологический вид (внешность), традиционно-бытовую культуру (культуру), этническое самосознание (познание того, что он является частью какого-либо народа);

− умеет достаточно чётко определять существующие между народами сходства и различия;

− выделяет особенности вербального и невербального общения в различных культурах;

− знает последствия интолерантного отношения и старается не проявлять признаки нетерпимого поведения по отношению к представителям иной национальности;

− анализирует причины конфликтов и разногласий, возникших между представителями этнических общностей, и стремится к их разрешению путём разумных уступок;

− отражает в своей деятельности этноспецифические умения, присущие его народу (например, свободно владеет родным языком, исполняет национальные танцы, владеет народным художественным ремеслом и т.д.).

3. Достижение школьником образованности в области этнокультур России и проявление элементарной грамотности в области этнокультур мира.

На этом этапе воспитанник:

− не только знает традиции и обряды своего народа, но и выполняет их в повседневной жизни;

− уважает и проявляет толерантное отношение к самобытным традициям и обрядам других этносов;

− располагает сведениями о выдающихся деятелях разных народов;

− знаком с искусством народов мира;

− воспроизводит в деятельности культурно-специфические умения, характерные для других этнокультур (например, говорит на иностранном языке, готовит национальные блюда, владеет национальным искусством, соблюдает этикет, касающийся взаимоотношения полов, гостеприимства, застолья, формул приветствия и прощания и т.д.);

− располагает информацией о «культурном шоке», который могут испытывать мигранты;

− преломляет этнокультурные знания в умения и поведенческие модели, способствующие эффективному межэтническому взаимодействию;

− знает примеры взаимопроникновения культур, позитивные стороны мультикультурализма;

− открыт и участвует в межэтнических связях;

− вносит свой вклад в развитие взаимопонимания между представителями этнических сообществ.

Необходимо отметить, что первую ступень формирования этнокультурной компетентности ребёнок проходит в дошкольном и младшем школьном возрасте (5-10 лет), вторую - в подростковом (11-15 лет) и третью - в юношеском возрасте (15-18 лет). Хотелось бы подчеркнуть, что обозначенные ступени достижения учащимися высокого уровня этнокультурной компетентности отражают общее направление последовательного обогащения детей знаниями, умениями, навыками, способствующими эффективному межэтническому взаимопониманию и взаимодействию. Ребёнок вначале достигает ступени грамотности, а затем образованности.

Вместе с тем формирование этнокультурной компетентности не заканчивается в школьном периоде, а продолжается на протяжении всей жизни человека. Это обусловлено тем, что, во-первых, культура (в том числе и этническая) - это не застывшее явление, а постоянно модифицирующееся, во-вторых, в мире проис-

является эффективное учебно-методическое обеспечение (в данном случае под учебно-методическим обеспечением подразумевается, в том числе и учебно-методический комплекс (УМК) специальных дисциплин). Пути для этого были определены при обобщении опыта учебных заведений МО, МВД и МЧС России, где УМК, как дидактическое средство управления подготовкой специалистов, введен в практику с 1998 года. Состав и значимость учебно-методических документов, необходимых для совершенствования подготовки специалистов к деятельности в ЧС, определены путем экспертных оценок. Полученные при этом результаты использованы для разработки модели организации учебно-методического комплекса специальной дисциплины, предусматривающей обязательную подготовку к деятельности в ЧС.

Следующим условием является создание обстановки позволяющей развивать качества специалиста позволяющие ему вести себя адекватно принятым нормам и ожиданиям. В этом случае важно научить обучающегося, выполнять профессиональные требования, понимать важность и необходимость их соблюдения [3]. Причем обстановка на занятиях должна максимально приближать его к выполнению будущих функциональных обязанностей в ЧС.

Неотъемлемой частью подготовки специалистов к управленческой деятельности в ЧС являются деловые игры. Они позволяют углубить и обогатить теоретические знания за счет применения на их практике и усиления мотивации обучения, развить профессионально-значимые качества личности будущего специалиста.

Таким образом, обоснованы и апробированы на практике организационно-педагогические условия, позволяющие существенно повысить эффективность подготовки специалистов для деятельности в ЧС.

Список использованной литературы

1. **Защита населения и территорий в чрезвычайных ситуациях** / под общей редакцией Фалеева М.И. Калуга: ГУП «Облиздат», 2006. 480 с.
2. **Комков Д.В.** Управление процессом развития педагогического мастерства преподавателей военного вуза // Морской сборник. – 2005. № 12. - С. 45-47.
3. **Лапшов В.А.** Профессиональная социализация студента в современном российском вузе // Право и образование. - 2000. - № 3. - С. 53-60.
4. **Самонов А.П.** О профессиональной пригодности лиц с сильной и слабой нервной системой и деятельность в экстремальных условиях // Темперамент и спорт. - Пермь, 1974. - Вып. 2. - С. 98-103.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Сидорова Н. Е.
Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева

У человека в процессе жизнедеятельности могут сложиться ложные, туманные знания и представления о других этнических культурах и их носителях. Одним из решений данной проблемы является формирование этнокультурной компетентности.

Этнокультурная компетентность - это свойство личности, выражающееся в наличии совокупности объективных представлений и знаний о той или иной этнической культуре, реализующейся через умения, навыки и модели поведения, способствующей эффективному межэтническому взаимопониманию и взаимодействию.

Этнокультурная компетентность предполагает только объективную информацию о другом народе. Она не исключает антитезы «мой − другой», но в этом случае непонимание проявлений другой культуры выступает, прежде всего, как импульс к её изучению, осмыслению; позволяет индивиду найти адекватное поведение, способствующее поддержанию атмосферы согласия и взаимного доверия, высокой результативности в совместной деятельности, а, следовательно, и устранению нетерпимого отношения к людям, отличающимся антропологическим обликом, цветом кожи, языком, ценностями, культурой.

Таким образом, этнокультурная компетентность одновременно соединяет знания, представления об этнических общностях и их культуре и толерантные поведенческие отношения. И в этом плане формирование этнокультурной компетентности смыкается с воспитанием этнической толерантности. На это в настоящее время нацелено большинство образовательных программ.

Б.С. Гершунский указывает, что именно сфера образования способна активно и целенаправленно формировать менталитет толерантности [2].

В Декларации принципов толерантности подчёркивается: «Политика и программы в области образования должны способствовать улучшению взаимопонимания, укреплению солидарности и терпимости в отношениях как между отдельными людьми, так и между этническими, социальными, культурными, религиозными и языковыми группами, а также нациями. Воспитание в духе терпимости должно быть направлено на противодействие влиянию, вызывающему чувство страха и отчуждения по отношению к другим. Оно должно способствовать формированию у молодёжи навыков независимого мышления, критического осмысления и выработке суждений, основанных на моральных ценностях» [3].

Этнокультурная компетентность в рамках этнической толерантности предполагает готовность к преодолению трудностей в коммуникативных и иных формах взаимодействия и взаимопонимания с представителями различных этнических общностей, а именно:

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЯХ

Серегина Л. Н.
Балтийская государственная академия рыбопромыслового флота

Прогноз развития основных источников опасностей и угроз показывает, что в ближайшей и долгосрочной перспективе на территории России сохранится высокий риск возникновения крупных чрезвычайных ситуаций (ЧС) военного, природного, техногенного и биолого-социального характера [1]. Создаваемая ЧС опасность для жизни, часто оказывает непреодолимое воздействие, парализующее способность людей действовать [2, 4]. Основной причиной данного проявления является отсутствие у них соответствующей подготовки. Это обусловлено обстоятельством, что выпускники часто не представляют своей будущей деятельности и не имеют достаточных практических навыков. Их личностные и деловые качества не полностью соответствуют требованиям, предъявляемым к ним предстоящей деятельностью.

Известно, что ключевой задачей совершенствования управления процессом подготовки специалистов для деятельности в чрезвычайных ситуациях (ЧС) является перевод образовательной системы в новое, качественно более высокое состояние, обеспечивающее развитие личности. В данном случае под развитием личности подразумевается процесс изменения ее свойств, усиливающих способность действовать в условиях ЧС. Иными словами под развитием личности, способной действовать в экстремальных условиях, подразумевается: приобретение выпускником необходимого опыта деятельности (знаний, умений, навыков); достижение интеллектуального уровня позволяющего эффективно действовать и принимать управленческие решения; формирование профессионально-значимых качеств и свойств личности.

Опираясь на методологическое положение о том, что всякая деятельность требует особых свойств, в рамках совместной НИР Балтийского Военно-морского института им. адмирала Ф.Ф. Ушакова и кафедры «Защита в чрезвычайных ситуациях» Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота была проведена работа по совершенствованию подготовки профессиональных кадров для деятельности в условиях ЧС. При этом предполагалось решение основных взаимосвязанных психолого-педагогических задач: разработать обоснованную систему требований к личности сотрудников, привлекаемых для работы в условиях ЧС; уточнить цели обучения по отдельным дисциплинам, а принципы и критерии отбора их содержания сориентировать на формирование профессионально-значимых умений и качеств специалиста; разработать методическое обеспечение, позволяющее с большой достоверностью и оперативностью получать данные об индивидуальных особенностях личности в процессе обучения; выявить организационно-педагогические условия подготовки специалистов к профессиональной деятельности в ЧС.

В процессе решения последней задачи выявлено, что формирование организационно-педагогических условий подготовки специалистов к профессиональной деятельности в ЧС усложняется противоречием, заключенным в самой постановке задач образовательной системы высшей школы. Например, задача формирования специалистов широкого профиля обладающих фундаментальными знаниями, противоречит задаче одновременного обеспечения требуемой практической подготовки, ориентированной на конкретную область деятельности и т.д. С целью определения искомых организационно-педагогических условий, была разработана модель системы подготовки специалистов к деятельности в ЧС, которая позволила выявлять состояние системы, следить за изменением этого состояния под различными воздействиями и определять необходимые воздействия и условия, приводящие к желаемому изменению его.

Первым условием, позволяющим оптимизировать подготовку специалистов к профессиональной деятельности в ЧС можно считать определение целей подготовки как центральной, стержневой педагогической категории, связывающей воедино все основные компоненты образовательного процесса. В ходе исследования выявлены все существенные характеристики профессиональной деятельности соответствующего специалиста в ЧС и сформулированы в его квалификационной характеристике. Для определения целей изучения специальных дисциплин, использовались отраженные в ней профессионально-значимые качества.

Вторым условием является создание рациональной системы развития профессионально-значимых для деятельности в ЧС свойств и качеств специалиста. Основой для этого послужила соответствующая модель, синтезированная из полученной в работе структуры профессионально-значимых умений, качеств и свойств специалиста, и структуры целей изучения специальных дисциплин. С ее использованием, в учебном процессе была реализована триединая функция: обучение, воспитание и развитие требуемых свойств и качеств специалиста.

В основу формирования третьего организационно-педагогического условия - рационального содержания, методов и средств подготовки, положена структура целей обучения. При формировании содержания дисциплин были использованы количественные оценки значимости и вклада каждой дисциплины в общую систему подготовки и значимости отдельных элементов внутри самой дисциплины. Значимость определялась путем экспертных оценок анализа службы выпускников, отзывов с мест прохождения службы и анкетирования офицерского состава. Обработанные с использованием методов математической статистики результаты экспертных оценок, стали точкой опоры, при разработке методики формирования содержания обучения. Данная методика позволила оптимизировать учебный план специальности и рабочие учебные программы.

Четвертым организационно-педагогическим условием подготовки специалистов для деятельности в ЧС

- в вопросах организации, управления и мониторинга;
- воспитательных.

Таких универсальных специалистов, являющихся ключевыми фигурами процесса дистанционного обучения, сейчас называют и координаторами, и кураторами, и тьюторами, и педагогами-технологами.

Институт кураторства хорошо развит в сфере высшего образования. Чаще всего функции куратора сводятся к функциям классного руководителя в средней школе: вовремя оповещать обучаемых о мероприятиях, следить за посещаемостью, помогать в решении конфликтных ситуаций и т.п. Но при дистанционном обучении специалист, курирующий обучение, выполняет не только административную работу. Его функции значительно шире. К ним относится: корректировка преподаваемого курса, проведение консультаций, управление учебными группами, поддержка студентов (рекомендации по выполнению заданий, проведению самостоятельных работ, помощь студентам в их профессиональном самоопределении), проведение (моделирование) учебных телеконференций, мониторинг дистанционного обучения (проведение всех текущих учебных и контрольных мероприятий в соответствии с установленными учебным планом), обновление учебных материалов, предназначенных для самостоятельного изучения, изучение образовательного сектора Интернет и помощь студентам в освоении информационных ресурсов Интернет в рамках их предметной специализации, воспитательная работа, развитие творческих способностей и заинтересованности в научной работе.

Для того, чтобы дистанционное обучение было эффективным необходимы постоянные контакты между преподавателями, координаторами и обучающимися, взаимодействие обучающихся друг с другом внутри виртуальной учебной группы, временных или постоянных подгрупп (организованных для выполнения плановых учебных проектов). Необходим обмен мнениями по различным вопросам учебного курса, организованный в рамках телеконференций и дающий подчас удивительные результаты: новые идеи, сформулированные гипотезы и противоречия, мысли на будущее (то есть, все, что было невозможно при заочном обучении, но легко решалось на хорошо организованных семинарах при очном обучении). Это разнообразные учебные проекты, разрабатываемые попарно, коллективно всей группой или по подгруппам.

Формы взаимодействия педагогов-технологов с обучающимися при дистанционном обучении могут быть различными. На используемых в течение последних пяти лет моделях дистанционного обучения в Современной Гуманитарной Академии мы апробировали лишь те формы, которые являются наиболее доступными для пользователей (и для педагогов-технологов пока, к сожалению, тоже) с технической точки зрения. Это:

- *индивидуальная переписка* со студентами по электронной почте;
- распространение информационных материалов и *переписка со всей виртуальной учебной группой* одновременно с помощью списка рассылки;
- *консультационная помощь* при проведении учебных проектов и решении проблемных вопросов в рамках учебного плана;
- *проведение контрольных и зачетных мероприятий*.

Таким образом, об эффективном процессе обучения можно говорить только тогда, когда налажено постоянное взаимодействие обучающихся и преподавателя. Асинхронное взаимодействие предполагает обмен сообщениями посредством электронной почты и организацию постоянно действующих форумов. Синхронное взаимодействие, как правило, организуется в виде виртуальных классов, основанных на технологиях общения в режиме реального времени, но не ограничивающихся только ими.

В связи с этим преподавателю, работающему в системе дистанционного обучения, помимо профессиональной и психологической подготовленности, необходимы базовые знания в области новых технологий обучения. Кроме того, преподавателю нужны и знания о компьютерных и сетевых средствах обучения, а также навыки их практического использования в учебном процессе.

Поэтому ключевой задачей при создании системы дистанционного образования является подготовка и повышение квалификации кадров. Такую потребность можно представить следующими направлениями:

- управление системой дистанционного обучения и ее отдельными элементами;
- административное сопровождение учебного процесса;
- организация и проведение учебного процесса;
- подготовка тьюторов, кураторов и педагогов-технологов.

Повышение квалификации - одна из форм дополнительного профессионального образования, предполагающая целенаправленное и непрерывное повышение профессиональных знаний и педагогического мастерства сотрудников, участвующих в реализации учебного процесса.

Очевидно, в настоящее время для системы повышения квалификации педагогических кадров как никогда становится актуальным использование компьютерных телекоммуникаций как среды, которая позволит реализовать такие проблемы, как одновременный охват большого количества преподавателей высшей школы, их независимость от места и времени проведения обучения, информационная поддержка в процессе обучения и многие другие проблемы.

5. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2001.
6. Лукьянова М. Учебная мотивация как показатель качества образования // Народное образование. - 2001. - № 3. - С. 77-89.
7. Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы. - М., 2001.
8. Фетискин Н.П. Эмоциональное обеспечение учебной и трудовой деятельности. - Кострома: КГПИ им. Н.А. Некрасова, 1990.

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ СИСТЕМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Сергиенко И. В.
Уфимский филиал Современной гуманитарной академии

Практически во всех ведущих вузах России на сегодняшний день уже существуют структурные подразделения дистанционного обучения. Создана материальная база - университетские телекоммуникационные центры с прямым выходом в Интернет, идет постепенное наполнение отечественных серверов информацией образовательного характера, создаются электронные архивы и библиотеки. За последние два года появились различные дистанционные курсы для желающих получить среднее специальное, высшее образование или повысить свою квалификацию. Но большинство из размещенных в сети образовательных материалов олицетворяет педагогику в достаточно примитивном ее проявлении и выполняет большей частью декларативную или представительскую роль. Например, предлагаемые дистанционные курсы за редким исключением имеют следующую схему проведения: обучающемуся пересылают материал, он его изучает, выполняет предлагаемые контрольные задания и отсылает их обратно.

Дистанционные педагоги или разработчики дистанционных курсов обычно предлагают для обучения свои "бумажные" учебники или лекции, переведенные в электронную форму без принципиальных структурных, содержательных и целевых изменений, а вся технология обучения состоит в том, что обучающиеся должны "пройти и сдать" этот материал, но воспользоваться при этом телекоммуникационными сетями. В результате формируется репродуктивная методика дистанционного обучения, имеющая те же негативные последствия, что и соответствующая методика очного обучения.

Можно дать следующее объяснение такой ситуации в отечественном дистанционном образовании. Первыми людьми, пришедшими в образовательную сеть, стали не педагоги, а "технари" - специалисты по информационным технологиям, имеющие, как правило, весьма отдаленное представление о педагогике, дидактике и связанных с ними образовательных технологиях. В результате мы получили интенсивно развивающуюся техническую систему дистанционных телекоммуникаций с весьма скудным ее образовательным содержанием.

Кроме того, широкого развития дистанционное обучение так и не получило, что выражается, прежде всего, в том, что:

- большинство дистанционных курсов по сути своей ничем не отличаются от традиционного заочного обучения (отсутствуют постоянные контакты между преподавателями и обучающимися, не используются новые современные методики обучения, для контроля знаний обучающихся проводятся обязательные очные сессии и т.п.);
- дистанционное обучение, как правило, не становится экономически эффективными по сравнению с очным обучением;
- практически отсутствуют подготовленные специалисты-координаторы дистанционного образования и преподаватели, владеющие современной методикой организации управления дистанционным обучением;
- затруднена интеграция российской системы дистанционного обучения с другими подобными зарубежными системами, поскольку отсутствуют специалисты, одинаково хорошо знакомые как с отечественной, так и с зарубежной системами образования.

Таким образом, существует противоречие между потребностью в ускоренном развитии российской системы дистанционного обучения и отсутствием специалистов, которые собственно и призваны развивать эту систему.

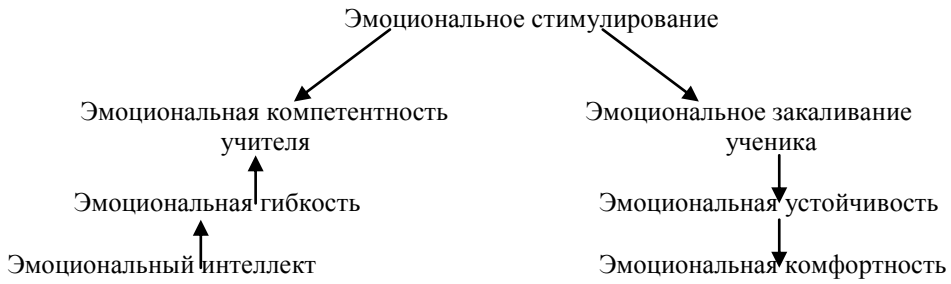
Чтобы существующее положение дел изменилось, требуется время, необходимое на подготовку особого класса педагогов и ученых. Этот класс специалистов преимущественно будет формироваться из научно-педагогических кадров, способных осуществить слияние новейших педагогических и телекоммуникационных технологий. Подготовка педагогических кадров в области дистанционного образования представляется одной из наиболее актуальных задач сегодняшнего дня.

До настоящего времени ни одна российская организация (вуз, образовательный центр, школа, и т.п.) не занималась подготовкой специалистов для системы дистанционного образования, компетентных одновременно в нескольких областях, что связано с комплексным характером этой формы обучения, т.е.:

- в своей предметной области;
- в современных активных методах обучения (обучение в сотрудничестве, проектные, исследовательские методы и т.п.);
- в Интернет-технологиях при дистанционном обучении;
- в вопросах психологии общения при дистанционном обучении;

занной с социально ценной деятельностью - познавательной, трудовой, развивающей. Искусство педагога, по Леонтьеву, заключается в способности воссоединения должного, социально - ценного («понимаемый» мотив) и личностно значимого («реально действующий» мотив). Этому способствует создание ситуаций напряжения эмоционально - ценностного поля внешнего (педагогического) фактора, чтобы стимулировать внутренние резервы личности.

Эмоциональное развитие учащегося предполагает и выработку у него защитных механизмов. Так, например, школьники с высоким уровнем тревожности, как показали исследования, реже используют ситуации межличностного общения для снятия тревоги, но более эффективно, чем другие применяют замещающую активность (рисование, игру, фантазирование). Эффективность способов психологической защиты связана с рядом факторов, в частности личностными особенностями, особенностями семейной среды и социальной поддержкой. В этом случае можно говорить об эмоциональном закаливании учащихся.



Формы проявления эмоционального стимулирования в процессе учебного взаимодействия педагога с учащимися, способствующие развитию познавательной активности:

1. партнерские отношения учителя и учащихся, стремление к общению на равных и реальное его осуществление;
2. проблемность и дискуссионность обсуждения учебного материала;
3. эмоциональная и содержательная поддержка учебной работы детей и положительное оценивание любого продвижения в усвоении. При этом ориентирование ребенка на самооценку;
4. адекватное содержательное отношение к ошибке, использование ее не в целях порицания, а для создания развивающей ситуации;
5. направленность учителя в отношениях с ребенком на его развитие и личностный рост;
6. побуждение к работе, опирающееся на доброжелательные, шутливые замечания, эмоциональность и неформальность разговора с детьми (3, с. 72).

Умение диагностировать те или иные эмоциональные состояния личности, правильный выбор способа педагогического воздействия на школьника способствуют формированию у него «личностного смысла учения», поскольку эмоции сами по себе, несомненно, имеют мотивирующее значение.

Безусловно, большое количество педагогических технологий, реализуемых в настоящее время, способствует формированию разнообразных индивидуальных траекторий личностного роста. При этом важную роль играет то, в какой образовательной среде оказывается учащийся, поскольку, как показывают исследования, в различных образовательных средах эмоциональное состояние детей одного и того же возраста будет иметь свою специфику, зависящую от типа осуществления учебного взаимодействия в образовательной среде. В школах с образовательной технологией традиционного типа, а также с образовательной технологией «интеллектуалистского» типа приоритетным является умственное развитие детей и основные усилия направлены на усвоение учащимися определенных знаний, умений и навыков. Если говорить об эмоциональной составляющей, то она сводится преимущественно к формированию у школьников чувства долга и привычки к каждодневному труду. Школы же с образовательной технологией развивающего типа (прежде всего Д.Б. Эльконин - В.В. Давыдов), а также школы с образовательной технологией смешанного типа, где сотрудничество учителя и учащихся является одной из ведущих форм учебного взаимодействия, отличает, как правило, благоприятная эмоциональная обстановка на уроке. Таким образом, в разных образовательных средах, характеризующихся различными типами учебного взаимодействия, эмоциональное состояние детей на уроках имеет свою специфику, что по-разному сказывается на выраженности уровня познавательной активности и комфортности учащихся в процессе урока.

Список использованной литературы

1. **Байбородова Л.В.** Взаимодействие педагогов и учащихся в школьном коллективе: учебное пособие. Ярославль: ЯГПИ им. К.Д. Ушинского, 1991.
2. **Додонов Б.И.** Эмоции как ценность. - М.: Политиздат, 1978.
3. **Ермакова И.В., Поливанова Н.И., Ривина И.В.** Учебное взаимодействие педагога с учащимися как фактор их эмоциональной комфортности на уроке // Психологическая наука и образование. - 2004. - № 1. - С. 63-73.
4. **Изард К.Э.** Психология эмоций. Перев. с англ. - СПб.: Издательство «Питер», 1999.

группа определяет чувства как родовое понятие, объединяющее различные виды эмоций как формы переживания чувств (эмоции, аффекты, настроения, страсти и собственно чувства). Четвертая - разделяет чувства и эмоции. Нам представляется наиболее обоснованной с научной точки зрения четвертая группа, к которой можно отнести и Е.П. Ильина. По мнению исследователя, прямого соответствия между чувствами и эмоциями нет: «одна и та же эмоция может выражать разные чувства, и одно и то же чувство может выражаться в разных эмоциях» (5, с. 288).

Таким образом, под эмоцией мы понимаем «сложный феномен, включающий в себя нейрофизиологический, двигательно-экспрессивный и чувственный компоненты. Интраиндивидуальный процесс взаимодействия этих компонентов, в результате которого возникает эмоция, является результатом деятельности эволюционно - биологических процессов» (4, с. 69). В основе чувств, по мнению многих исследователей, лежит оценочное отношение к каким-либо объектам. «Чувства выражаются через определенные эмоции в зависимости от того, в какой ситуации оказывается объект, к которому данный человек испытывает чувство» (5, с. 288). Выделяют следующие виды эмоций:

1. альтруистические эмоции (переживания, возникающие на основе потребности в содействии, помощи, покровительстве другим людям);
2. коммуникативные эмоции (эмоции, возникающие на основе потребности в общении);
3. глорические эмоции (эмоции, связанные с потребностью в самоутверждении, в славе);
4. праксические эмоции (переживания, «вызываемые деятельностью, изменением ее в ходе работы, успешностью или неуспешностью ее, трудностями ее осуществления и завершения» - П.М. Якобсон);
5. пугнические эмоции (эмоции, происходящие от потребности в преодолении опасности, на основе которой позднее возникает интерес к борьбе);
6. романтические эмоции;
7. гностические эмоции (интеллектуальные чувства);
8. эстетические эмоции;
9. гедонистические эмоции (эмоции, связанные с удовлетворением потребности в телесном и душевном комфорте);
10. акизитивные эмоции (эмоции, возникающие в связи с интересом к накоплению) (2, с. 108-122).

Каждая из вышеперечисленных эмоций обладает определенными признаками, основные из которых исследователи определяют следующим образом:

а) представленность эмоций в сознании в форме непосредственных переживаний;

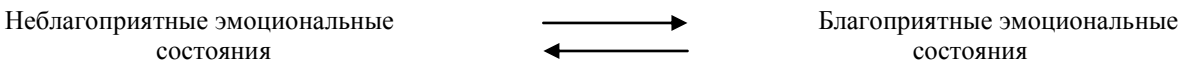
б) двойственный, психофизиологический характер этих явлений: с одной стороны - аффективное волнение, с другой - его органичесие проявления;

в) ярко выраженная субъективная окраска эмоций, присущее им качество особой «интимности».

Обозначенные признаки лежат в основе видового разнообразия эмоциональных состояний, характерных для учебной деятельности. В литературе по проблеме исследования в большей степени анализируются неблагоприятные эмоциональные состояния. Во многом это связано с тем, что они требуют корректировки и воздействия педагога. Наиболее часто встречаются в учебной деятельности следующие:

1. монотония - это неблагоприятное эмоциональное состояние, обусловленное отрицательными изменениями в направленности личности и сопровождающееся тягостным переживанием однообразия в форме апатии и скуки с последующим снижением социальной, психофизиологической и деятельностной активности личности;
2. состояние эмоционального пресыщения - эмоциональное состояние, возникающее на фоне крайне негативного отношения к однообразной работе проявляющее в непреодолимом стремлении прервать его, в высокой психофизиологической напряженности, резком снижении эффективности труда;
3. эмоциональная напряженность - это состояние, возникающее у человека в трудных и критических условиях, являющееся своеобразной формой отражения субъектом трудной ситуации, в которой он находится (8, с. 6-11).

Необходимо отметить, что эмоциональная грамотность педагога является обязательным условием формирования эмоциональной устойчивости школьника, поскольку взаимосвязь между неблагоприятными и благоприятными эмоциональными состояниями очень тесная.



Регуляция эмоционального состояния возможна тремя способами (не считая лекарственных и наркотических):

1. регуляция посредством другой эмоции,
2. когнитивная регуляция,
3. мотивационная регуляция.

В качестве педагогической технологии, отвечающей вышеназванным принципам, можно назвать эмоциональное стимулирование. Под педагогическим эмоциональным стимулированием понимается преднамеренная активизация эмоциональной сферы ребенка с целью формирования положительной мотивации, свя-

самонаблюдения, самоанализа, самооценки, то есть по уровню саморефлексии в контексте деятельности преподавателя. После самоанализа проводится групповая дискуссия по обсуждению результатов проведенной лекции. В ходе дискуссии студенты понимают многоаспектность подходов к одним и тем же педагогическим явлениям, возможность различных толкований в зависимости от возраста, опыта, установки, направленности. Важное значение при сопровождении лекции приобретают дидактические схемы, которые целесообразно представлять в виде опорного конспекта, мультимедийной презентации.

При проведении практических и семинарских занятий по методике преподавания психологии целесообразно использовать такие формы, как дискуссия, занятие-наблюдение, занятие в «школе будущего», презентация творческих работ, решение психологических задач и «казусов» из практики. Технологию организации семинарских занятий необходимо насыщать активными формами обучения, такими как: деловые и ролевые игры, эвристические беседы, дискуссии, тренинг, диалоговые, проблемные методы организации практикумов, включение студентов в коллективное решение психологических задач (практических, исследовательских, проектировочных), реально возникающих в образовательном процессе, направленные на личностно-профессиональное самопознание и саморазвитие студентов, и т.д. Особое значение приобретает использование технических средств обучения, видеоаппаратуры для анализа проблемных вопросов семинарского занятия. Организация занятий на основе перечисленных приемов создает условия для слияния житейской и научной психологии, повышает психологическую культуру студента, приводит к признанию самостоятельности другого и себя, что является основой для формирования их профессиональной компетентности.

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Сергеева О. А.

Современный мир, динамичный, конкурентно ориентированный, предъявляет определенные требования к личности человека, который, с одной стороны, выступая как субъект социальный отношений, имеет право на некую автономность, а с другой стороны, должен адаптироваться к быстро меняющимся условиям. Процесс интеграции индивида в общество определяет не только формирование тех или иных качеств личности, но и выработку способов взаимодействия с окружающей средой. При этом большое значение приобретает педагогическое сопровождение учебного процесса, составляющие которого (поддержка, помощь, обеспечение и защита) способствуют самоопределению, самоактуализации, самоутверждению и саморазвитию учащихся.

Педагогическое сопровождение отличает видовое многообразие, однако в условиях развития инновационной деятельности образовательных учреждений наряду с когнитивным, поведенческо-волевым и другими компонентами социально-педагогического сопровождения можно говорить о наличии эмоционального компонента. Эмоциональный компонент характеризует «состояние личности, ее переживания, удовлетворенность или неудовлетворенность собой, своими действиями и отношениями» (1, с. 9). Как элемент педагогического сопровождения учебного процесса, эмоциональный компонент предполагает реализацию целенаправленного эмоционального воздействия на школьников с целью развития определенных личностных качеств и формирования у них позитивного отношения к учебной деятельности. На основании вышесказанного можно определить следующие функции эмоциональной составляющей социально-педагогического сопровождения:

1. эмоциогенная (улучшение настроения, пробуждение интереса к учебной деятельности, к познанию учебного предмета);
2. диагностическая (раскрытие собственных резервов внутренней активности, возможность самовыражения и самопознания);
3. релаксационная (снятие или уменьшение тревожности, физического и интеллектуального напряжения, восстановление внутренних сил и резервов);
4. терапевтическая (коррекция взаимоотношений, преодоление трудностей в поведении, учении, возникших или возникающих у школьников в общении с одноклассниками, учителями и др.).

Включение в содержание социально-педагогического сопровождения эмоционального компонента обусловливает наличие эмоциональной среды. Под эмоциональной средой подразумевается определенное поле отношений, в которых личность реализует себя, проявляя те или иные эмоции, воздействует на другого (или других) участника этих отношений, тем самым либо создавая эту среду, либо преобразовывая ее. При этом необходимо отметить, что распознавание эмоции вызывает определенные трудности. Во-первых, проявление эмоций отличается большим разнообразием и является как личностно, так и социально окрашенным, во-вторых, эмоция - «чрезвычайно сложный феномен, который активизирует нейронные, когнитивные и моторные процессы. Или, говоря иными словами, эмоция предполагает сотрудничество психического и телесного, задействующее все уровни личности» (4, с. 30). В этой связи представляется важным разграничить понятия «эмоция» и «чувства».

Исследователей, рассматривающих соотношение чувств и эмоций, можно разделить на четыре группы. Первая группа отождествляет чувства и эмоции или дает чувствам такое же определение, какое другие психологи дают эмоциям. Вторая считает чувства одним из видов эмоций (эмоциональных состояний). Третья

телю следует уделять проблемному изложению лекционного материала с использованием наглядных иллюстраций и актуальных примеров. Продуктивными методами для становления преподавателя психологии могут стать обучение моделированию педагогических процессов, ориентированных на достижение конкретной педагогической цели; обучение приемам проектирования, прогнозирования педагогического явления в пространстве и времени, анализ его формы и особенностей самореализации субъектов образования; обучение приемам «рефлексирования» будущего преподавателя психологии.

Тип лекции (вводная лекция, лекция-беседа, лекция-погружение, проблемная лекция) выбирается в зависимости от конечной цели. В максимальной степени развивающий эффект достигается при проведении лекции в форме диалога. При чтении лекции преподаватель психологии учитывает особенности и актуальное состояние слушателей. В первой части лекции лектор устанавливает ролевой, межличностный контакт с аудиторией; определяет место выносимой проблемы в общей структуре курса и ее связь с предшествующим материалом; предлагает студентам определить ценность материала для себя как людей «такого возраста и такой профессии» и дает возможность прогнозировать востребованность предлагаемых знаний в будущей профессиональной деятельности. В результате такой работы преподаватель получает представление об ожиданиях студента и уровне их житейского и научного знания по изучаемой проблеме. Студенты, благодаря активизации эмоциональных процессов, настраиваются на восприятие материала, а также получают возможность ощутить себя активными участниками диалога. Во второй части лекции преподаватель актуализирует связь тематики лекции с проблемами межличностного и профессионального взаимодействия, интегрирует программную цель с особенностями аудитории и актуальным состоянием студентов, формулирует проблему обсуждения и предлагает студентам обратиться к своему жизненному опыту, вспомнить ситуации, связанные с предлагаемой проблемой или представить подобную применительно к будущему. Усиливая такими приемами эмоциональное реагирование, преподаватель обеспечивает повышение уровня личностной вовлеченности. Студенты же не просто воспринимают информацию, а участвуют в обсуждении проблемы. В третьей части лекции преподаватель анализирует проблему с точки зрения научной психологии, связывая при этом ее с житейским опытом; с помощью студентов актуализирует многообразие подходов к решению вопроса. Студенты непосредственно на лекции получают опыт анализа проблемы, понимание многозначности и индивидуальности ее решения. В четвертой, завершающей части лекции, преподаватель психологии не только делает резюме по теоретическому материалу, но и предлагает студентам обратиться к себе с вопросами типа: «Что вызвало во мне положительные или отрицательные чувства, а что оставило меня относительно равнодушным? О каких мыслях, возникших по ходу обсуждения проблемы, я бы хотел поговорить подробнее?» и так далее. Всем содержанием лекции и завершающими вопросами преподаватель обеспечивает становление нового смыслового пространства на стыке опыта студента и нового знания, что является основой формирования структуры отношений человека к миру, самому себе; другим людям и основой развития профессионального самосознания. Однако одним содержанием лекции дать готовое представление о профессии достаточно трудно. Поэтому создаются специальные ситуации, побуждающие студентов к внимательному отношению к своим мыслям, образам, чувствам. С этой целью используется ряд приемов, одним из которых является создание условий для осознания студентами эталонной модели труда преподавателя психологии. На лекции студентам зачитываются высказывания великих педагогов прошлого и современности о том, каким должен быть педагог, показываются видеофрагменты записей лучших уроков педагогов-профессионалов, обсуждаются кинофильмы и литературные произведения. Основная цель данного приема: показать на опыте педагогов-профессионалов значимость гуманистического подхода к детям, к педагогической деятельности, то есть дать студентам эмоционально окрашенные образцы для подражания и рефлексирования.

Эффективным приемом формирования профессиональных умений выступает привлечение студентов к подготовке и проведению лекции. Этот прием разделяется на три последовательных действия. Первое - «ситуация предвосхищения педагогического действия». Оно используется при проектировании лекции студентом и предполагает организацию ситуации через соблюдение требований к проведению лекции, изучение студентами предложенного ориентировочного алгоритма и плана проведения лекции, его психолого-педагогическое обоснование. Студентам предлагается мысленно представить, проиграть возможные сценарии проведения лекции, создать в воображении эмоционально окрашенный образ желаемого результата своей деятельности. Эта ситуация позволяет будущему преподавателю не только представить, но и пережить отдаленные последствия своих поступков, прочувствовать их смысл. Задача преподавателя психологии в данном случае состоит в том, чтобы включить студентов в групповое диалоговое взаимодействие (индивидуальное консультирование и обсуждение плана проведения лекции в инициативной студенческой группе). Второе действие - создание «ситуации участия», которое предполагает «раздвоение» студента, функционирование на лекции как бы в двух ипостасях: исполнителя и контролера. Благодаря этому включается механизм самоотслеживания, самоконтроля, самокоррекции. При этом определяющей эффективность действий является реакция сокурсников - «значимых других». Третье действие заключается в создании «ситуации после педагогической деятельности». На этом этапе проводится самоанализ лекции. Преподаватель ориентирует студента на выявление недостатков, просчетов в собственной деятельности с целью предвосхищения и предупреждения их в дальнейшем. Прием используется для организации самоанализа студентом причин возникающих затруднений и методов их преодоления. Студент оценивается положительно за обнаружение у себя недостатков и способность найти конструктивные способы их преодоления, за использование приемов

ния и взаимодействия, в результате чего у всех субъектов появляется новый опыт - результат совместных усилий. Формирование не только предметной, но и социальной компетентности субъектов учения осуществляется путем вхождения в интерактивные группы, представляющие собой модели будущей профессиональной среды [Вербицкий 1991: 70].

Методы, построенные на полилоге, целесообразно применять, когда знание многоаспектно, когда требуется согласование противоречивых ожиданий и интересов, а формализованные процедуры принятия решений не дают необходимого результата. Каждый участник полилога не только имеет право, но и подвигается преподавателем к высказыванию своей точки зрения, своего отношения к поставленной проблеме. В организованном полилоге нужно найти ту альтернативу, которая не содержится ни у одного из участников и в то же время каждого устраивает.

Т.о. традиционно используемые в вузовской практике методы обучения могут быть ориентированы на различные виды диалога, что значительно обогащает традиционный процесс трансляции предметного знания в вузе. Учебный диалог дает возможность проявить индивидуальность всем его субъектам, обогатив предметное знание личностными смыслами, выявить профессиональные и личностные позиции в динамике педагогического общения, готовность к трансформации социокультурного опыта, осознание профессионального обучения как системы присвоения знаний. Итогом является индивидуальное самоопределение в профессии, нахождение в профессиональном знании своих собственных смыслов и мотивов, а затем и формирование качеств и умений.

Список использованной литературы

1. **Белова, С.В.** Функции учебного диалога в усвоении старшеклассниками целостно-смыслового содержания гуманитарных предметов: Автореф. дис… канд. пед. наук: 13.00.01 / С.В. Белова. - Волгоград, 1995. – 18 с.
2. **Вербицкий, А.А.** Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А.Вербицкий. - М.: Высш. шк., 1991. – 204 с.
3. **Губанова, Т.М.** Опыты мыследеятельностной педагогики / Т.М. Губанова. М.: Ин-т учебника «Пайдейя», 1998. 290 с.
4. **Джонсон, Д.** Методы обучения: Обучение в сотрудничестве / Д. Джонсон, Р. Джонсон, Э. Джонсон-Холубек. - СПб.: Экономическая школа, 2001. – 256 с.
5. **Зимняя, И.А.** Педагогическая психология / И.А. Зимняя. - М.: Логос, 2001. – 383 с.
6. **Лийметс, Х.Й.** Групповая работа на уроке / Х.Й. Лийметс. - М.: Знание, 1975. – 64 с.
7. **Лобанов, А.А.** Основы профессионально-педагогического общения / А.А. Лобанов. - М.: Академия, 2002. 192 с.
8. **Оганесян, Н.Т.** Методы активного социально-психологического обучения: Тренинги, дискуссии, игры / Н.Т. Оганесян. - М.: Ось, 2002. – 176 с.
9. **Селевко, Г.К.** Дискуссия как эффективный метод познания / Г.К. Селевко // Школьные технологии. - 2004. - № 5. - С. 106-114.
10. **Хуторской, А.В.** Эвристическое обучение: Теория, методология, практика / А.В. Хуторской. - М.: Междунар. пед. академия, 1998. – 266 с.
11. **Щуркова, Н.Е.** Формирование жизненного опыта у учащихся / Н.Е. Щуркова, Л.Д. Рагозина. - М.: Пед. общ. России, 2002. – 160 с.

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ

Семёнова Е. А.
Иркутский государственный технический университет

Профессиональная подготовка будущего психолога нуждается сегодня в совершенствовании, а именно - в усилении связи психологической теории с теми практическими проблемами, которые волнуют современную школу. Данную задачу можно решить через использование проблемных, диалоговых методов обучения в процессе преподавания психологических дисциплин. Преподавание психологии является одним из видов деятельности, к которому готовятся студенты-психологи на факультетах психологии университетов. Методика преподавания психологии является основной дисциплиной, которая предназначена для подготовки студентов к педагогической деятельности наряду с педагогикой и педагогической психологией. Основные задачи курса: формирование у студентов знаний и умений задавать цели обучения различным психологическим дисциплинам различных контингентов учащихся; разрабатывать модифицировать программу и содержание обучения курсов психологии для различных ситуаций обучения; планировать, готовить и реализовать процесс обучения психологии разными методами, в разных формах и с помощью разных средств.

Данная дисциплина содержат богатый потенциал для актуализации достижений будущих профессионалов. Условно эти возможности можно разделить на две группы. Первая включает в себя возможности, связанные с развитием различных характеристик будущего преподавателя психологии: потребности в самостоятельной познавательной деятельности, профессиональном совершенствовании и творческой саморегуляции, способности анализировать, рефлексировать педагогические действия. Вторая группа связана с развитием отношения студента к самому себе как субъекту педагогической деятельности, со становлением его отношения к детям и подросткам, с развитием интереса к внутреннему миру обучающегося.

В процессе преподавания дисциплины применяются различные формы ведения учебных занятий: лекции, практические, семинарские занятия. Особое внимание при организации процесса обучения преподава-

потенциально обладает большими формирующими возможностями. Т.е. чтобы стать практически и теоретически компетентным студенту необходимо совершить тройной переход: от текста к мысли, от мысли к обсуждению, от обсуждения к действию. Это делает знание осмысленным. Преподаватель может выбрать в имеющемся арсенале методов обучения и выстроить процессуально такую их систему, которая позволит зафиксировать отрефлексированный индивидуальный опыт студента как текущий и конечный результаты (к окончанию обучения в вузе) его личностного и профессионального развития.

К методам, построенным на внутреннем диалоге субъекта, можно отнести вербальные методы, развивающие аналитическое мышление, культуру самореализации личности в тексте, рефлексии (проблемная лекция, эссе, ответ автору, письменное исследование научного или художественного текста в различных вариантах и т.п.). По особенностям созданных студентами текстов преподаватель имеет возможность исследовать и сделать выводы об индивидуальной специфике их мыследеятельности, степени и особенностях личностного восприятия материала в данной предметной области, культурно-смысловых и мировоззренческих позициях, готовности к диалогу на начальном и конечном этапе обучения и отслеживать происходящие изменения в ходе обучения. Внутренний диалог включает механизм перехода от определений к личностным смыслам, которые порождаются еще в рамках взаимодействия студента с формализованной текстовой структурой.

Усиление значимости смыслообразующих процессов возникает при переходе к эмоционально-образному уровню решения профессионально важных спроектированных преподавателем учебных задач, которые по своему характеру могут быть стандартными или оригинальными, художественно-образными или конкретно-научными, отражающими пространство внутреннего мира автора текста.

Однако необходимо отметить, что способность к внутреннему диалогу формируется у студента только при наличии опыта активного участия в различных формах внешнего диалога [Вербицкий 1991: 96]. Условия для этого создаются при использовании в дальнейшем диалогического и полилогического общения в обучении, поэтому методы, построенные на внутреннем диалоге, необходимо дополнять включением методов диалога и полилога, а также самостоятельной работы студентов.

Методы, построенные на межличностном диалоге (общение двоих), могут предполагать активность разных субъектов обучения - не только преподавателя и учащегося, но и двух педагогов, двух учащихся: эвристическая беседа, бинарная лекция, парная работа студентов. Применение таких методов требует четкого обоснования их целей и места в учебном процессе. Они могут быть использованы там, где их применение дидактически и психологически оправдано, а другие методы и формы обучения не могут дать необходимого качества подготовки специалиста. Т.к. учебный диалог на практике широко разворачивается во времени, вариативен, может легко изменить направление мысли, задаваемое преподавателем изначально, их внедрение в учебный процесс должно быть всесторонне обдумано преподавателем.

Методы, основанные на диалоге, трудоемки, но весьма эффективны. В некоторых дидактических системах беседа как яркий пример педагогического общения двоих была поднята до уровня ведущего метода. Однако такие методы нельзя назвать универсальными, т.к. их эффективность зависит от базового уровня знаний и сформированности позиций и отношений (которые дают методы, основанные на внутреннем диалоге), а практику решения поставленных в ходе изучения проблем можно получить, включая в обучающий процесс продуктивные полилогические методы.

Работая в основном с большой аудиторией, преподаватель может планировать общение двоих либо в целях корректировочных и воспитательных, либо демонстрационных (показывая на примере диалога с учащимся или другим преподавателем культуру диалогического общения). Средством управления мышлением студентов в диалоге является система заранее подготовленных преподавателем вопросов (проблемных и информационных), составляющих своеобразный «проблемный запас» преподавателя. Вопросы информационные ставятся с целью актуализации уже имеющихся у студентов знаний, необходимых для понимания существа проблемы и начала умственной работы по ее разрешению (направлены в прошлое). Проблемные вопросы указывают на сущность учебной проблемы и на область поиска неизвестного в проблемной ситуации (направлены на будущее) [Хуторской 1998: 219].

В вопросе отражается результат предшествующего мыслительного анализа условий решения познавательной задачи, отделения понятного от непонятного, известного от неизвестного, эмоциональный и ценностный посыл. Он указывает на искомое задачи и область поиска неизвестного в проблемной ситуации. И, наконец, вопрос - средство вовлечения студента в диалогическое общение, в совместную мыслительную деятельность и фактор управления этой деятельностью [Вербицкий 1991: 109].

Методы, построенные на полилоге (дискуссии разного рода, дебаты, симпозиумы, «мозговой штурм», творческие игры), имеют целью развитие аналитического мышления обучаемых, навыки самопрезентации, культуры устного изложения, предполагают возможность отстаивать собственную позицию среди прочих, самореализацию субъектов. Ведущий мотив таких методов - достижение целей, направленных не только на овладение новыми знаниями, но и на преобразование их в творческом коллективном процессе, выработку новых смыслов, на совершенствование личностных качеств учащихся, а также диагностику имеющегося уровня знаний и стимулирование дальнейшего саморазвития [Джонсон 2001; Лийметс 1975; Оганесян 2002; Селевко 2004].

Педагогические задания получают динамическую развертку в совместных коллективных формах работы субъектов образовательного процесса, при этом включается механизм полилога как межличностного обще-

новых форм, способов и средств социально-профессионально-коммуникативной деятельности. Личностный компонент этого подхода означает, что все обучение строится с учетом прошлого опыта студента, его особенностей в субъект-субъектном взаимодействии. Знание «преломляется» через опыт обучающегося, его мотивы, ценностные ориентации, цели, интересы, перспективы и т.д., а процесс обучения принимает их и соразмеряется с ними [Зимняя 2001].

Для решения таких задач учебный диалог должен иметь широкий целевой спектр, но четкую целенаправленность, ведь виды диалога разнообразны, взаимозависимы, проникают друг в друга, сменяют друг друга в развитии мысли и эмоций. В соответствии с типологией диалога, предложенной С.В. Беловой [Белова 1995], он может носить мотивационный, автономный, самопрезентующий, самореализующий, критический, конфликтный, рефлексивный, смыслотворческий, а также духовный характер.

Диалог, кроме обеспечения глубокой смысло-ценностной насыщенности, связывает дидактическую подсистему целостного процесса освоения предметного знания и коммуникативную подсистему. Поэтому в целостном процессе обучения дидактическая подсистема является содержательной, а коммуникативная - формообразующей. На практике это означает, что если преподаватель хочет проработать со студентами конкретный предметный материал (осмыслить, обсудить, обменяться мнениями), то ему необходимо продумать не только содержание этого материала, но и способы диалогического объединения с обучающимися в ходе занятия [Лобанов 2002: 60].

Диалог будущего специалиста с другими субъектами образовательного пространства - преподавателем, другими обучающимися, авторами изучаемых текстов, учеными-теоретиками и практиками и пр. - имеет место практически в каждом используемом в вузе методе обучения. Вступив в диалог с автором предметного знания (в сочинении, эссе), с преподавателем, сокурсниками (в дискуссии, дебатах, беседах), студенты выражают свое Я, сообщают о себе как о носителе определенных отношений к будущей профессиональной деятельности и осознают, каковы же эти предпочтения и диспозиции. При этом они получают представление об отношении к изучаемым вопросам других субъектов обучения, занимая поочередно активную позицию, прислушиваются к иной точке зрения на изучаемую проблему, формируя свою собственную.

В соответствии с целью и характером трансляции предметного знания, предпочитаемыми способами активности субъектов обучения в большинстве традиционных и современных методов можно выделить и продуктивно использовать их диалогическую составляющую. Методы учебного диалога имеют ряд преимуществ перед традиционными методами, т.к. способствуют получению не только прочных, оперативных, практически ориентированных знаний и умений, но и творческому их применению, развитию критических интеллектуальных качеств, креативности в выработке собственных позиций.

В логике движения учебной деятельности студента от менее компетентного состояния к более компетентному можно выстроить формы и методы обучения, существующие в современном вузе, в своего рода континуум, на одном полюсе которого монолог (информационная лекция), в середине наиболее полно представлены варианты взаимодействия преподавателя и студентов (диспут, дискуссия, игра и т.п.), а на противоположном полюсе - диалог и полилог будущего специалиста в русле личностной и профессиональной мотивации, разворачивающиеся на духовном уровне. Т.е. идея включения диалога в процесс трансляции предметного знания модифицирует учебную деятельность: учебная преобразуется в познавательную, познавательная в исследовательскую, восприятие знания становится взаимодействием с его носителем, а оно в свою очередь приобретает черты «взаимного транслирования Я»; восприятие научной теории преобразуется в общение посредством научного факта, а оно - в общение с Автором, идентификацию позиции своего Я с позицией Автора [Щуркова 2002: 110].

Важно, чтобы преподаватель при планировании диалогового взаимодействия исходил не из частного фрагмента учебного материала, а из ощущения целостного процесса развития студента [Губанова 1998]. И когда мы говорим о трансляции предметного знания в диалоге, речь ведется не о том, чтобы сводить смысл каждого педагогического действия только к диалогу, а о том, чтобы ясно понимать, что в различных случаях можно оптимально подобрать и использовать простое сообщение, монолог, а также различные виды диалога как наиболее эффективное непосредственное взаимодействие всех субъектов педагогического процесса [Лобанов 2002: 13]. «Диалогические отношения студентов и преподавателя на проблемной лекции, работа на должности специалиста в деловой игре, подготовка и защита дипломного проекта по реальной проблематике… - все эти новые формы активности обучающихся несут в себе черты как учения, так и труда, и в сочетании с традиционным составляют исторически новое явление, не имеющее аналогов в традиционной педагогике. Здесь не представлены в чистом виде деятельность учения и деятельность практическая; с помощью системы форм и методов обучения задается контекст будущей профессиональной деятельности, причем не только предметный, но и социальный» [Вербицкий 1991: 7].

Монологический способ передачи знаний на первых этапах освоения содержания предмета не только возможен, но и желателен, поскольку именно монологически построенное знание позволяет за ограниченный период учебного времени передать большой объем информации, не требующей доказательств, понимаемой как условия решения проблемы и систему основных определений и понятий.

Говоря о процессуальной стороне конкретных, основанных на диалоге методах обучения в современной педагогике, мы можем предположить, что наиболее логично сгруппировать их следующим образом: методы, построенные на внутреннем диалоге субъекта; методы, построенные на диалоге (педагогическое общение двоих); методы, построенные на полилоге (общение многих субъектов процесса обучения). Каждый из них

психологический уровень развития стратегического мышления (29% руководителей) характеризуется проникновением руководителей в реализующийся ход ситуации управления в результате формирования причинно-следственных связей, понимания тенденций и выбора способов развития организации. Результатом является значительное расширение пространственно - временного континуума управления и осознание руководителем его целостности. Данная целостность является для руководителя основанием долгосрочного прогноза развития рынка продукции, труда, сбыта, тенденции развития организации при согласовании внешних требований и внутренней временной организации. Время становится ценностью руководителя и проявляется третий механизм взаимосвязи терминальных ценностей и типов межличностных отношений. Руководители с некоторой профессиональной неподготовленностью к вычленению моделей социального будущего переживают события без временной перспективы, что не позволяет им распределить ресурсы в ситуации, т.к. отсутствует осознание целостности пространственно-временного континуума управления. Это в свою очередь является препятствием к дальнейшему развитию стратегического мышления и выбору оптимальной стратегии развития за счёт потенцирования времени.

Руководители социального уровня являются инициирующим началом ситуации развития, целенаправленно и оптимально использующие все свои психические, личностные ресурсы субъекта управления для решения приоритетных профессиональных и личностных задач.

Список использованной литературы

1. **Абульханова К.А.** Время личности и время жизни [Текст] / К.А. Абульханова, Т.Н. Березина. - СПб.: Амеитейя, 2001. - 304 с.
2. **Акмеология: итоги, проблемы, перспективы** [Текст] // Материалы научно-практической конференции, посвященной 10-летию кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности РАГС / Под ред. А.А. Деркача. - М.: Издательство РАГС, 2004. - 270 с.
3. **Бакулин И.И.** Соотношение профессиональных способностей к принятию и исполнению решений. Монография [Текст] / И.И. Бакулин, А.К. Маркова, Г.С. Михайлов. - М.: Народное образование, 2003. - 103 с.
4. **Вишняков И.А.** Акмеологические стратегии формирования субъектности школьного психолога в вузе [Текст] / И.А. Вишняков. - М.: МААН, 2005. - 32 с.
5. **Савченко Т.Н.** Динамика взаимодействия психических систем: подходы и модели [Текст] // Психологический журнал / Т.Н. Савченко. – 2007. - № 3. - С. 45-56.

ОСОБЕННОСТИ ТРАНСЛЯЦИИ ПРЕДМЕТНОГО ЗНАНИЯ В ДИАЛОГЕ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТА В ВУЗЕ

Семенова Г. А.
Нижегородский государственный педагогический университет

При овладении студентом предметным профессиональным знанием в процессе обучения в вузе его собственный опыт ученичества, видение будущей профессии постоянно сталкиваются с реальной учебно-профессиональной действительностью, подвергаются переосмыслению и корректировке. В раздвоенности «личность - профессия», множественности их отношений потенциально задан конфликт различных внутренних позиций личности студента, ее ценностных ориентаций. Выявить и разрешить возникающие противоречия, вывести этот конфликт в область анализа, направить познавательную активность студента в необходимое русло, согласовать его ценности с ценностями профессиональными возможно только через внутренний и межличностный диалог в процессе взаимодействия субъектов обучения - педагога и студента.

Используя в своей практике учебный диалог, преподаватель вуза имеет возможность решить ряд конкретных задач, отвечающих сути профессионального обучения, важных для становления студента и для собственной деятельности, - он обеспечивает овладение студентами теоретико-методологическими основами изучаемой науки, развитие их познавательных интересов, профессиональных воззрений и отношений; выработку навыков учебной и профессиональной коммуникации; вооружение способами предъявления собственной точки зрения в ситуации живого общения; видение широкого спектра возможных решений практических задач; гармонизирует свое взаимодействие со студентом - будущим специалистом при решении учебно-профессиональных проблем.

Выбор способа трансляции научного знания посредством диалога является предметом творчества преподавателя и зависит от возможностей предметного материала, условий обучения, личностных особенностей и профессиональных возможностей самих субъектов обучения. Возможности высшей школы в этом плане широки. При возрастающем знаниевом потоке, с одной стороны, и уплотнении содержания обучения во временных рамках - с другой, преподаватель сталкивается с необходимостью поиска такого сочетания традиционных монологических и диалогически организованных способов трансляции профессионального знания, которое обеспечивало бы и максимальный объем усвоения знаний, и развитие критичности студентов по отношению к самим себе как будущим специалистам.

Диалогический подход к научению с позиций обучающегося прежде всего предполагает свободу выбора студентом пути и способов активности. Такой подход подразумевает обеспечение безопасности личностного проявления обучающегося во всех учебных ситуациях и наличие актуальной ситуации интернализации

ния руководителя в исследовании являются качественные характеристики мышления (гибкость, чувствительность, лабильность), мыслительные операции (сравнение, абстрагирование, обобщение, целеполагание), мыслительные действия (проблематизация).

Критерием развития стратегического мышления выступает мера интеграции соотношения тенденций развития организации и переживаний субъектной динамики, обеспечивающая гибкость анализа и моделирования своевременных изменений связей руководителя и организации.

В качестве уровней стратегического мышления удерживаются: психофизиологический, психологический, психосоциальный, социально-психологический, социальный уровни.

В ходе исследования выдвинуто предположение о том, что основными психолого-акмеологическими механизмами развития стратегического мышления являются временная транспектива, взаимосвязь рефлексии, самооценки и креативности руководителя, взаимосвязь системы личностных терминальных ценностей и типов межличностных отношений. Временная транспектива представлена отношением руководителя ко времени, которое определяет степень своевременности актуализации тенденции саморегуляции ментальной проекции управления в ситуации развития организации. Взаимосвязь рефлексии, самооценки и креативности выполняет проектно-регулирующую функцию. Она обращает взаимообусловленность характеристик личности и субъекта управления в способность руководителя осуществлять анализ и моделирование пространственно - временного континуума управления, определение стратегий самосовершенствования с учетом оценки ресурсов, условий, требований к деятельности организации и законов развития. Взаимосвязь личностных терминальных ценностей и межличностных отношений руководителя позволяет определить содержание пространственно - временного континуума управления. Выделенные психолого-акмеологические механизмы взаимосвязаны, взаимнообусловлены, взаимозависимы и, следовательно, системны. Данная система имеет иерархическое строение, гетерохрона в развитии и функционировании на всех пяти уровнях развития стратегического мышления. Системообразующим компонентом выступает ценностно-смысловое содержание социально-профессиональных позиций руководителя в конструкте «Я - профессионал».

Система выделенных механизмов создает на каждом уровне развития стратегического мышления особую зону актуализации, регуляции ментальной проекции идеального образа организации, управления и руководителя «Я - профессионал» во времени его реального поведения. Чем теснее данная взаимосвязь, тем шире становятся границы управления и оптимальнее стратегия развития организации.

Внутреннее пространство конструкта «Я-профессионал» - акмеологический инвариант, который позволяет перейти от ментальной репрезентации конструкта «Я- руководитель», интегрирующей проекции личности руководителя на ось требований профессионализма управленческой деятельности к интеграции форм проявления субъекта производственного проектирования и ценностно-смыслового позиционирования. Выделенные две сферы позиционирования обусловливают возможность руководителя выбрать стратегию без выхода за пределы действительного внутреннего пространства, а за счет его расширения до возможного смыслообразования. Данный выбор стратегии является, как утверждает К.А. Абульханова, критерием развития. При этом внутреннее пространство конструкта «Я - профессионал» фиксирует уровень развития стратегического мышления руководителя.

Результаты факторного анализа в контексте субъектно-деятельностного подхода позволили выделить тесную взаимосвязь идеального образа «Я - профессионал», пространственно-временного континуума и стратегии поведения реального руководителя.

Экспериментальная процедура выявила положительную тенденцию изменения стратегической активности мышления руководителя от системы выделенных психолого - акмеологических механизмов.

В процессе пилотажного исследования стратегического мышления руководителей (N = 683) было обнаружено, что для разных систем управления представленность руководителей на уровнях развития стратегического мышления различна. Так, на социальном уровне развития стратегического мышления находятся 2% муниципальных служащих, 6% руководителей системы образования, 18% - руководителей коммерческих организаций. Полученные данные позволяют предположить, что выбор оптимальной долгосрочной стратегии руководителями осуществляется с значительными трудностями.

В исследовании психофизиологический и психологический уровни стратегического мышления руководителя определяют стратегии переработки информационного потока. 35,5% руководителей, стаж работы которых более 6 лет, средний возраст 35- 43 года в процессе переработки поступающей информации используют аудиально - дигитальную репрезентативную систему, которая обеспечивает процесс анализа и рефлексии информации.

На психолого-социальном уровне стратегического мышления наиболее значимым механизмом является взаимосвязь рефлексии, самооценки и креативности. Она выделяет стратегию становления субъекта управления, проблематизирует рентабельность производства, конкурентность организации на рынке и выделяет траекторию оперативного развития организации саморазвития руководителя в профессиональной деятельности.

Недостаточная развитость данного механизма не позволяет руководителю представить, экстраполировать, анализировать ход развития ситуации, что нарушает целостность времени, оно становится событийным.

Только тогда, когда руководитель становится субъектом управления, психолого-акмеологический механизм временной трансспективы актуализирует гибкость стратегического мышления. Социально-

осуществляются на началах возмездности и эквивалентности в целях максимизации полезности хотя бы для одного, а в идеале, для всех участников этого обмена.

Изучение готовности к деятельности рассматривается со стороны личностного подхода, который предполагает готовность как единство личностно значимых профессиональных свойств, отличающихся по их роли в регуляции профессиональной и обыденно-эмпирической деятельности. При этом ведущую роль выполняют личностные качества студентов, выражающие направленность на соответствующую деятельность.

В качестве критериев сформированности студентов к применению экономического мышления при решении хозяйственных задач выделяются следующие критерии:

- владение объемом экономических знаний (знание дисциплин финансово-экономического цикла);
- развитое экономическое мышление;
- *готовность к деловому сотрудничеству* и обучению на основе межличностного взаимопонимания и культуры отношений;
- *творческая инициатива* в выдвижении и реализации идей, требующих нестандартных подходов решения и ответственность за полученный результат;
- *осознание себя личностью* и носителем экономической культуры.

В основе дидактической системы должны лежать специально конструируемые педагогические ситуации, моделирующие реальный процесс принятия эффективных экономических и учетно-финансовых решений. Данные личностно-развивающие ситуации *активизировали личностные качества будущих специалистов*. Личностный подход должен быть главным методологическим инструментом, со всеми его основными ценностными ориентирами - ориентацией на студента, на внутреннюю детерминированность его поведения, на его внутренний мир.

Данная работа может проводиться в форме деловой игры, дискуссии, метода конкретных ситуаций, семинаров и студенческих научных конференций. Любая педагогическая ситуация, которая включается в технологию должна содержать в себе потребность в получении новых знаний, умений и навыков, возникающую в результате проблемного задания с раскрытием неизвестного способа решения внутри рассматриваемой ситуации, в результате чего для студентов появляются новые возможности для реализации творческого потенциала в учебно-воспитательном процессе.

Современная система образования будет всегда находится в поисках новых педагогических теорий и технологий, которые бы не только обеспечивали формальное усвоение официально определенного объема информации, но и способствовали *становлению и развитию личностно-профессиональных качеств будущих специалистов в области экономики.*

Список использованной литературы

1. **Аверьянова Т.А.** Информационные педагогические технологии в образовании / Т.А. Аверьянова // Современные технологии образования: сб. науч. тр. 2-й межрегион. заоч. науч.-практ. конф. - Магнитогорск: МаГУ, 2004.
2. **Байденко В.И.** Модернизация профессионального образования: современный этап. Европейский фонд образования. М., 2003.
3. **Гришанова Н.А.** Развитие компетентностей специалий как важнейшее направление реформирования профессионального образования. Десятый симпозиум. Квалиметрия в образовании: методология и практика / Под науч. ред. Н. А. Селезневой и А. И. Субетто. Кн. 6. М., 2002.
4. **Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года.**
5. **Педагогика и психология высшей школы.** – Ростов н/Д, 2000.
6. **Фейнберг Е.Л.** Две культуры: интуиция и логика в искусстве и науке. - М.: Наука; Гл. ред. восточной литературы, 2001.

К ПРОБЛЕМЕ ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКИХ МЕХАНИЗМОВ РАЗВИТИЯ СТРАТЕГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ РУКОВОДИТЕЛЯ

Селезнева Н. Т., Маланчук И. Г., Дьячук А. А.
Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева

В рамках изучения феномена стратегического мышления установлено, что оценочно-моделирующая деятельность мышления является следствием репрезентации, особой формы организации знаний.

В нашем исследовании стратегическое мышление руководителя есть системное качество психики, которое определяет основное направление развития организации, логику управления и обеспечивает достижение субъектом высоких результатов в пространственно-временном континууме управления.

Пространственно-временной континуум управления есть система ценностно-смысловых отношений руководителя в контексте управления, которая активизирует дифференцированность, интегрированность, оценочно-моделирующей деятельности, обеспечивающей выбор стратегии, реализацию социально-профессинальных позиций и актов управления.

Стратегическое мышление изучается как мыслительный процесс, обеспеченный интеллектуальными способностями, ценностными и качественными характеристиками личности руководителя, необходимыми для решения стратегических проблем и задач управления. Показателями развития стратегического мышле-

можность успешного преодоления кризисов устойчивого развития общества, характерных для нынешнего этапа развития нашей страны, тесно связана с достигнутым уровнем воспитанности и образованности всех членов общества.

Непосредственным результатом действия обострившихся экономических проблем является необходимость повышения общего уровня профессиональной экономической подготовки. Способность к научной оценке и самооценке, культуре мышления и практической деятельности, инициативность и предприимчивость, готовность к решению нестандартных проблем и способность анализировать реальность, являются важнейшими качествами специалиста любого профиля, в том числе и экономических специальностей. Формирование этой способности - одна из серьезных задач вузовского образования.

Переход к новой педагогике означает обновление всех сторон учебно-воспитательного процесса: психологии педагогов и обучаемых, образа их мыслей, интересов установок, их отношений друг к другу. Преподаватель в современных условиях становится теперь не столько носителем и передатчиком научной информации, сколько организатором познавательной деятельности студентов, их самостоятельной работы, научного творчества. Объем знаний, необходимый современному специалисту, возрастает, но срок обучения в вузе остается тот же. Отсюда следует, что необходимо интенсифицировать учебный процесс, ориентировать на фундаментальные знания и интегративные качества личности профессионала, в том числе и профессионала в сфере экономики и финансов. Кроме того, повышать свою квалификацию, обновлять свои знания специалисту придется всю жизнь, поэтому, в студенческие годы он должен освоить методику самообразования, научиться мыслить в критических ситуациях, уметь находить новые способы решения профессиональных задач.

Российская система высшего экономического образования готовит специалистов широкого профиля - специалистов в области региональной экономики, государственного управления и менеджмента, финансов, банковского дела, инноваций и предпринимательства. Но в настоящее время требуются квалифицированные специалисты, обладающие знаниями, необходимыми для прогнозирования развития экономических отношений, умениями подготовки и обосновании комплексных социально-экономических решений в повседневных и экстремальных ситуациях.

Современная предметная система должна быть ориентирована на «открытые», гибко сконструированные учебные дисциплины, высокой информативностью обучения, обеспечивающая требуемого уровня мотивации и активизации работы студентов, сбалансированности объемов подготовки экономистов и запросов рынка образовательных услуг. Из-за лавины информации, нередко противоречивой и избыточной, учебный процесс не должен страдать от неспособности обучаемых охватить комплексность проблем, понять связи между различными фактами в сфере экономической деятельности. Студент должны уметь представлять истинный смысл и весомость той или иной изучаемой дисциплины, глубинную суть своей будущей профессиональной экономической деятельности.

Вместе с тем, очевидно, что образование нельзя сводить к простому обучению. Свой вклад в это внесла господствовавшая в недавние времена государственная идеология высшего образования существования двух культур: культуры естествознания с доминантой научного метода и культуры гуманитарной, включающей науки об обществе, человеке.

Центральным модулем учебных планов и программ экономических вузов должны выступать методы активизации целенаправленной, законопослушной и эффективной деятельности работника и коллектива. В этой связи содержание и технологии образования наступившего века должны быть нацелены на то, чтобы передать студентам правовые и нравственные основания, методы соответствующей профессиональной деятельности, умение осуществлять ее самостоятельно и творчески от стадии проектирования до момента эффективной реализации профессионального замысла.

В существующей педагогической практике подготовки специалистов в вузах экономического профиля должны реализоваться личностные аспекты становления *компетентного профессионала*. Это есть приоритетная воспитательно-образовательная задача в структуре целей профессиональной подготовки работников экономической сферы, которая *интегрирует личностные качества и способствует творческому саморазвитию будущего специалиста*.

Экономическая деятельность основана на экономических действиях. Как и любую другую деятельность ее побуждает мотивация. Всякая экономическая активность людей осуществляется, в конечном счете, во имя реализации их потребностей, которые можно определить как необходимость и возможность приобретения, сохранения и использования различных благ - экономических и неэкономических, материальных и нематериальных. Если некое благо оказывается значимым, желаемым для человека, то оно превращается в стимул - внешний объект стремления, актуализированную потребность. Когда же импульс стремления к этому объекту проходит через сознание человека, стимул перерастает в мотив - внутреннее побуждение к действию.

С точки зрения экономиста, хозяйственное действие мотивировано интересом. При возникновении стимула в виде натурального или денежного блага, человек просчитывает возможные последствия предполагаемого действия. Сложный характер хозяйственных мотивов человека вызывается тем, что выполняя, казалось бы, чисто экономические функции, он выступает одновременно как продукт, носитель и творец культуры. Таким образом, экономическую деятельность можно представить как обмен действиями, которые

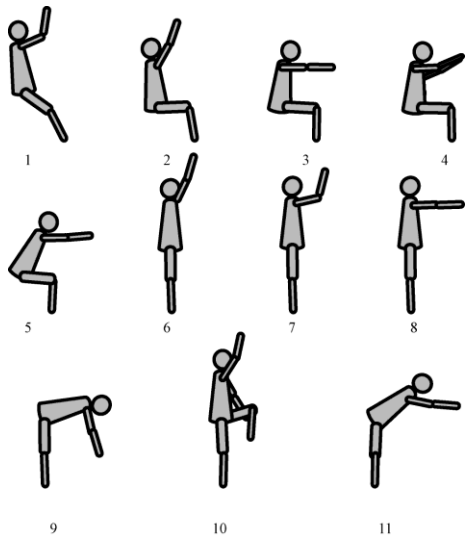


Рисунок 3. Эргономические схемы характерных движений промышленных альпинистов

Выполнение определённых движений связано с активизацией работы отдельных мышц и с существенными изменениями отдельных размерных признаков. Эргономический анализ взаимосвязи между рабочими позами, мышцами и размерными признаками позволил выявить перечень размерных признаков, которые подвергаются наибольшему изменению. К ним относятся: Дсз, Дтк, ДтпII, ДтсII, Шс, Шг, ВпкII.

Для оценки значимости влияния отдельных размерных признаков на уровень эргономичности конструкции были определены частоты встречаемости вышеуказанных размерных признаков при движении человека, по формуле:

$$\gamma = \frac{n}{k}100\%,$$

где n - количество одного размерного признака во всех схемах; k - количество всех размерных признаков.

$\gamma_{Ок} = 14{,}28\%$, $\gamma_{Днк} = 14{,}28\%$, $\gamma_{Дн} = 14{,}28\%$, $\gamma_{Др} = 9{,}75\%$, $\gamma_{Ол} = 9{,}75\%$,
$\gamma_{Дтс11} = 14{,}28\%$, $\gamma_{Впк11} = 9{,}75\%$, $\gamma_{Шс} = 7{,}31\%$, $\gamma_{Дтк} = 2{,}43\%$, $\gamma_{Вс} = 2{,}43\%$.

Таким образом, наиболее часто изменяют свои значения следующие конструктивные участки комбинезона: в области колена, длины брюк, длины рукава, длины и ширины и спинки, высоты сидения. Следовательно, по этим участкам требуется обеспечить необходимую свободу, учитывая величину динамического прироста при разработке конструкции комбинезона.

Полученные результаты учитывались при выборе покроя спецодежды, конструктивных членений и соответствующих величин конструктивных параметров при проектировании влагозащитной спецодежды для автомойщиков и комбинезона для промышленных альпинистов.

Список использованной литературы

1. **Бокова, С.В.** Эргономические исследования и совершенствование конструкций специальной одежды для работников автомойки [Текст] / С.В. Бокова, И.Ю. Бринк // Оборудование предприятий сервиса. Теория и опыт внедрения: сб. науч. тр. / Южно-Рос. гос. ун-т экономики и сервиса; под ред. Кожемяченко А.В. - Шахты: ЮРГУЭС, 2003. - С. 194-197.

2. **Бокова, С.В.** Особенности проектирования влагозащитной спецодежды для работников автосервиса [Текст]: Дис.…канд. техн. наук: 05.19.04 / Бокова Светлана Владимировна. - Шахты, 2005. - 152 с.

3. **Сопельникова, Н.Г.** Исследование и разработка защитного костюма для выполнения работ методами промышленного альпиниста на основе биомеханических характеристик человека [Текст]: Автореф. на соискание уч. ст. канд. техн. наук: 05.19.04 / Сопельникова Нонна Григорьевна. - Шахты, 2006. - 28 с.

ЦЕЛОСТНЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Саксонова Ю. И.
Самарский государственный экономический университет, филиал в г. Сызрани

На пороге третьего тысячелетия проявилась глубокая зависимость современной цивилизации от тех способностей и качеств личности, которые закладываются в образовании и воспитании. Именно поэтому воз-

Рисунок 1. Перечень проектно-исследовательских работ, выполняемых при разработке одежды спец. назначения

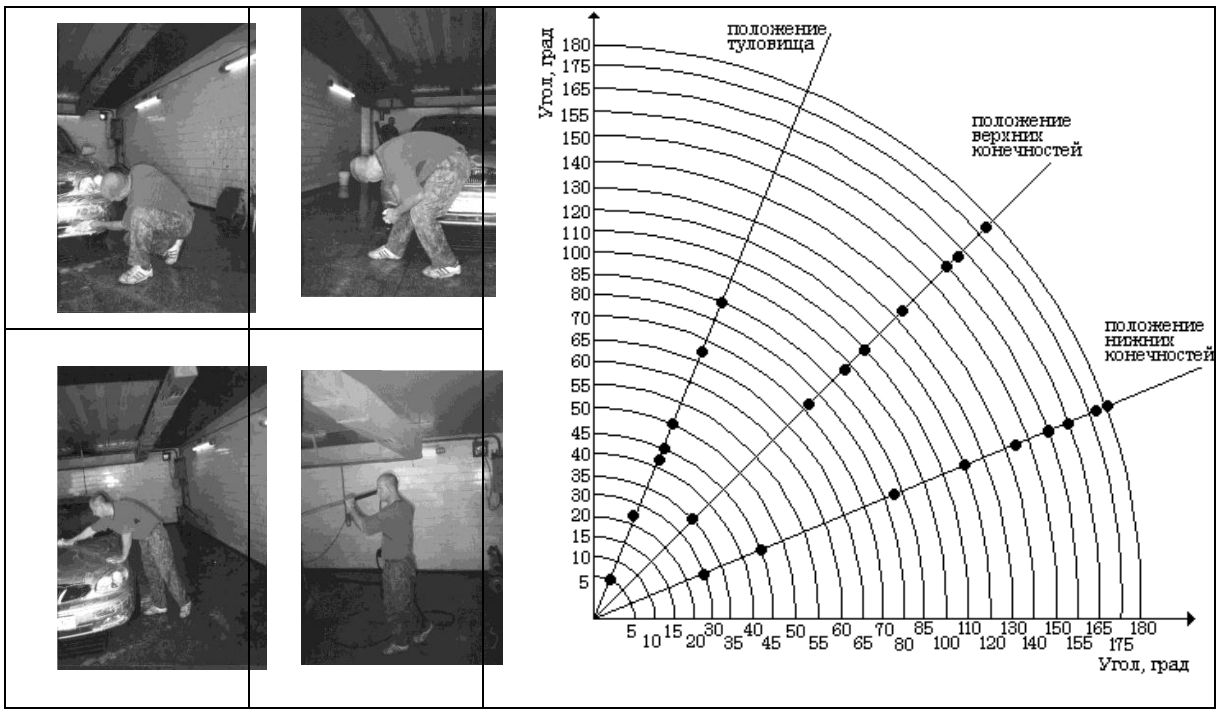


Рисунок 2. Динамическое изменение положения туловища, верхних и нижних конечностей

нальный уровень будущего специалиста, позволяет на более высоком уровне подходить к проектированию одежды и оценке её качества с точки зрения хорошей посадки на фигуре.

Качество знаний студентов при изучении дисциплины во многом определяется укомплектованностью Учебно-методического комплекса дисциплины (УМКД), который помимо обязательного объёма материала (перечня документов УМКД, сборника учебных программ по дисциплине) содержит также лабораторный практикум, библиографический список, справочный и иллюстративный материалы, словарь терминов и определений по дисциплине, кроссворды, задания для компьютерного тестирования знаний студентов и т.д. Использование этих материалов во время проведения занятий позволяет преподавателю с максимальной эффективностью использовать учебное время, а студентам помогает успешно подготовиться к занятиям, а также лучше усвоить изучаемый материал.

Студенты выполняют задания в соответствии с темами лабораторных работ из практикума, в ходе которых осваивают методики определения морфологических особенностей внешней формы тела человека, изучают принципы построения действующих в промышленности размерных стандартов, осваивают методики определения размерных признаков, проводят анализ изменений конструктивных параметров одежды на основе изменчивости размерных признаков фигур.

На основе размерных характеристик с достаточно большой точностью студенты строят графические модели фигур человека и развертки их поверхности. Соответствие развертки поверхности тела человека проверяют путем изготовления макета.

Студентов, успешно справившихся с изучением учебного курса дисциплины, согласно разработанной модели учебного процесса, преподаватель допускает к текущему контролю. С помощью системы тестов проводиться проверка уровня сформированных умений и навыков, необходимых при проектирования моделей одежды для различных половозрастных групп.

Разработанный учебный курс способствует углубленному изучению дисциплины и позволит студентам использовать его при выполнении курсовых проектов на старших курсах обучения в университете по специальности 260902 «Конструирование швейных изделий».

ЭРГОНОМИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ДИНАМИЧЕСКОГО СООТВЕТСТВИЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ ОДЕЖДЫ

Руденко Е. Е., Костромина С. В., Сопельникова Н. Г.
Южно-Российский государственный университет экономики и сервиса

Размерная типология взрослого населения России разработана на основании измерений в статической позе. В результате рабочей деятельности человека изменяются некоторые размеры, что характеризуется динамическими приростами величин отдельных размерных признаков, которые оказывают влияние на величины прибавок в частности и конструкцию изделия в целом.

Изучение физиологических закономерностей двигательного аппарата человека и его использование в процессе труда имеет большое значение при проектировании одежды специального назначения, что наглядно представлено в работах [1-3]. С целью проектирования комфортной специальной одежды различного назначения необходимо выполнить ряд проектно-исследовательских работ, представленных на Рисунке 1.

При разработке эргономичной конструкции спецодежды необходимо проводить исследования влияния особенностей двигательной активности работников во время трудовых операций на конструктивное решение и конструктивно-эргономические параметры защитной одежды. Поэтому на этапе проектирования проводят исследования, позволяющие оценить степень эргономического совершенства будущей спецодежды.

В ЮРГУЭС выполнялись научные исследования в области проектирования специальной одежды и снаряжения, основным этапом которых явились работы по определению эргономических характеристик автомойщиков [1, 2] и промышленных альпинистов [3].

В работах [1, 2] представлены результаты исследования характерных движений автомойщика и анализа эргономических поз, встречающихся во время трудового процесса, в течение рабочего дня, на основе которых были разработаны классификации движений, выполняемых автомойщиком. Динамическое изменение положения туловища, верхних и нижних конечностей определяли по фотоматериалам и видеофрагментам эргономических движений человека на автомойке (Рис. 2).

На Рисунке 2 положение туловища определяется углом отклонения туловища от вертикальной оси, положение верхних конечностей - углом между осями плеча и предплечья, положение нижних конечностей - углом между осями бедра и голени.

Проведен подробный анатомический анализ движений в основных суставах, и идентификация основных и сопутствующих (вынужденных) рабочих поз по наиболее часто встречающимся в положении «сидя» и «стоя».

Для определения эргономических характеристик специальной одежды для промышленных альпинистов, с целью выявления особенностей трудовых движений в работе [3] были составлены эргономические схемы (Рисунок 3).

особенностей личности обучаемого, игнорирования его духовных запросов и склонностей: «Как не вправе мы посягать на жизнь тела человеческого, так не вправе посягать и на жизнь внутреннюю, чтобы не убить в ней какого-нибудь призвания, чтобы не погубить дарований, которые могут погибнуть от ложного взгляда нашего на развитие человеческих способностей».

Наконец, несомненной заслугой Шевырева перед отечественной педагогикой стало целенаправленное изучение им национальной специфики воспитательного и образовательного процессов, детальный анализ сопряженности их с отечественной историей и культурой, складывавшимся на протяжении длительного времени духовным укладом всего народа, его исторически обусловленной ментальностью: «…Обязанность педагога - знать способы, которые разные народы употребляли для воспитания, равно и те, которые предлагаются в книгах известных мыслителей о воспитании, иногда как результат многовековых опытов, иногда как гипотезы для будущего. При этом воспитание педагога должно быть особенно обращено на те пути, которыми шло народное воспитание его собственного отечества». Закономерным результатом такого приоритетного внимания к отечественным традициями единого воспитательно-образовательного процесса должно было стать, по убеждению Шевырева, развитие у молодого поколения чувства патриотизма, укрепление связи со своей родиной и народом. Правильно организовать и направить этот процесс - вот в чем состоит главная, определяющая задача педагога: «Первая мысль, которою должен быть проникнут русский воспитатель, состоит в том, что русского юношу воспитывает не он один, а что воспитывает его вся Россия… Преступно было бы со стороны воспитателя явиться для питомца преградою этих живых, великих сил Отечества: он должен помнить, что его одинокая сила значительна только при них и что на нем лежит строгая обязанность быть деятельным, благоразумным проводником этих сил своему питомцу».

Таким образом, с учетом неизбежных поправок на радикально изменившиеся за полтора столетия общественно-политические условия, педагогическая программа академика С. П. Шевырева представляется в своих теоретических основах вполне востребованной и в наши дни в деле подготовки по-настоящему гуманного, нравственно образованного и патриотически мыслящего педагога, отчетливо сознающего свою ответственнейшую задачу - воспитание будущих поколений, которым предстоит определять духовный облик и исторический путь России в наступившем новом тысячелетии.

РАЗРАБОТКА СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОГО УЧЕБНОГО КУРСА С УЧЕТОМ АНТРОПОМОРФОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ И ВНЕШНИХ ДАННЫХ ЧЕЛОВЕКА

Руденко Е. Е., Кострома С. В.
Южно-Российский государственный университет экономики и сервиса

Повышению качества одежды, в том числе улучшению антропометрического соответствия одежды фигурам потребителей, уделяется в настоящее время большое внимание. Поэтому каждый инженер-конструктор должен иметь достаточную информацию об объекте, для которого создается одежда, т.е. о человеке. Для формирования знаний о физиологии человека студенты изучают дисциплину «Основы прикладной антропологии и биомеханики» (ОПА и Б). Модель учебного процесса при изучении дисциплины ОПА и Б представлена на Рис. 1.

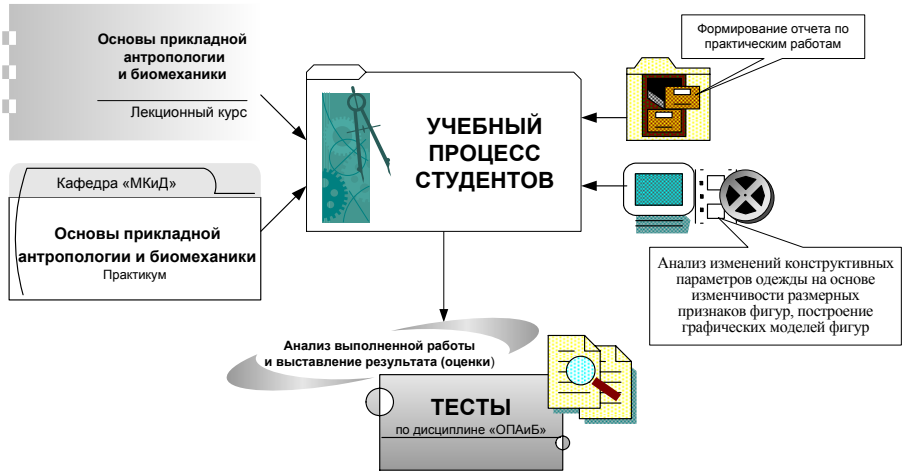


Рисунок 1. Модель учебного процесса дисциплины «Основы прикладной антропологии и биомеханики»

Дисциплина «Основы прикладной антропологии и биомеханики» является специальной, которая формирует подготовку инженера-конструктора швейных изделий. Знание этой дисциплины повышает профессио-

гики и восходящим к традициям античной этики, к заветам Сократа мировоззренческим принципом «Познай себя!»: «Педагогия, в настоящем смысле, есть часть науки самопознания человеческого». Тем самым гуманистические принципы педагогического образования приобретают концептуальное этико-философское обоснование.

Методологию университетского преподавания педагогической науки Шевырев подразделил на два основных компонента - *воспитание* и *обучение*, дав следующее емкое и образное определение первой части педагогии: «Под именем *воспитания* разумею возможно полное развитие и совершенствование всех телесных, душевных и духовных способностей человека, от Бога ему данных, совершаемое под руководством старших и опытнейших». При этом Шевыревым настоятельно акцентировалось внимание на общегуманистической направленности воспитательного процесса: «Не довольно, чтобы способности были развиты: необходимо, чтобы они были усовершенствованы. Совершенствуются же они надлежащим направлением всего человека к совершенству и взаимным благотворным друг на друга действием».

Важным элементом педагогической концепции Шевырева явилось обоснование тесной взаимозависимости, которая должна закономерно возникать между правильно организованным воспитанием и стимулируемым в результате этого процессом сознательного самовоспитания человека: «Воспитание в нашем тесном смысле тогда только достигает цели, когда приготовляет человека к воспитанию собственному, когда ставит его на пути бесконечного совершенствования так, чтоб он своими силами свободно мог на нем подвизаться». Ключевую роль при этом призван был играть принцип личного заинтересованного участия будущих педагогов в разностороннем самовоспитании, идущем параллельно с получаемым воспитанием внешним: «Первое применение педагогии слушатели должны делать на самих себе. Готовясь к великому делу воспитания других, они сами находятся в той поре возраста, когда, довершая воспитание, руководимое другими, переходят к самовоспитанию собственному. Поверка самих себя в отношении к воспитанию накануне столь важной эпохи их жизни должна непременно оживлять изучение педагогии». В качестве критерия достигнутого уровня воспитания будущего педагога Шевырев выдвинул личную самооценку обучающихся, постепенно вырабатывающих у себя необходимые воспитательные навыки: «Желаю, чтобы всё преподавание науки было проникнуто мыслию, что только тот может принять на себя воспитание других, кто сам успешно довершил свое собственное; что только тот может вести других на пути к совершенствованию, кто сам заботится непрерывно об усовершенствовании собственном».

Второй основой педагогической науки Шевырев справедливо рассматривал *обучение* воспитываемых: «Весьма важную часть воспитания составляет *учение*, которое можно назвать умственным воспитанием. Оно состоит в развитии умственных способностей, обогащении их познаниями и в совершенствовании их направлением к истине». Исходя из методологических принципов преемственности всех этапов педагогического воздействия на человека, Шевырев соотносил успешность и практическую эффективность обучения с качеством достигаемого при этом уровня воспитания, являющегося главной целью любого обучения: «Учение есть венец воспитания. С сердца собственно начинается воспитание и кончается головою - учением… Счастливое сочетание головы и сердца есть идеал воспитания». Не ограничиваясь лишь общими положениями, Шевырев исследовал внутреннее органическое единство, существующее между процессами воспитания и образования, что придавало его педагогической методике целостный, комплексный характер: «Правда, что в первой половине периода жизни, посвящаемого воспитанию, воспитание господствует над учением, во второй - учение над воспитанием; но, несмотря на то, учение от воспитания и воспитание от учения в строгом смысле отделить нельзя… В самом деле, воспитание без учения не было бы разумно; учение, наполняющее только голову знаниями, но не воспитывающее человека, не было бы плодотворно».

Еще одним приоритетом Шевырева в деле университетского преподавания отечественной педагогической науки явилась предложенная им классификация педагогики по главным теоретическим и практическим разделам. В своих лекциях он последовательно освещал три составные части педагогики: «1) *антропологическую*, или учение о *цели и данных для воспитания*; 2) *историческую*, или учение о путях и *способах воспитания*; 3) собственно *педагогическую*, или начертание *плана воспитания*, но не отвлеченного, а возможного в действительности». Вновь, как и при рассмотрении соотношения воспитательного и образовательного компонентов педагогического процесса, Шевырев подчеркивал взаимообусловленность всех разделов педагогики: «Все эти три части так тесно и неразрывно связаны между собою, что одна без другой быть не может».

Разделяя господствующие в русском обществе той поры официальные религиозно-идеологические постулаты, Шевырев иной раз чересчур тесно сближал педагогическую науку с религиозным воспитанием, усматривая в этом одну из главных задач государственной образовательной системы: «Цель воспитания должна истекать из назначения человека, а как назначение человека определяется для нас христианством, то отсюда ясно, как самый первый вопрос о педагогии связывает науку с христианским вероучением». Но, в то же время, наряду с традиционными религиозными ценностями Шевырев активно вовлекал в сферу преподавания педагогической науки также многие новейшие научные достижения в гуманитарных областях, в частности, психологические методики анализа личности: «Изучение способностей душевных тесно связывает педагогию с психологиею. Психология изучает эти способности в их существенной действительности и взаимном соотношении, педагогия же рассматривает их касательно возможности их развития и совершенствования… Воззрения психологические должны иметь решительное влияние на педагогию». Шевырев настоятельно предостерегал против попыток построения воспитательного процесса без учета психологических

2) Создать в вузе условия выбора студентами «практикоориентированного» или «научноориентированного» пути обучения.

3) Расширить возможности научной социализации учащихся (обмен студентами и преподавателями, широкие возможности посещения научных конференций, и т.п.)

4) Проведение систематических мероприятий по повышению престижа научной деятельности, более широкое информирование студентов о научных достижениях сотрудников университета и о возможностях научных исследований в ВУЗе.

5) Психологическая диагностика и сопровождение наукоориентированных студентов, их целенаправленный отбор в аспирантуру, возможно в ущерб критерию академической успеваемости.

Список использованной литературы

1. **Бажанов В.А.** Рефлексия в современном науковедении // Рефлексивные процессы и управление. № 2. Т. 2. 2002.
2. **Бернштейн М.С.** Психология научного творчества // Вопросы психологии. 1965. № 3.
3. **Кедров Б.М.** К вопросу о психологии научного творчества // Вопросы психологии. 1957. № 6.
4. **Микулинский С.Р., Ярошевский М.Г.** Психология научного творчества и науковедение // Научное творчество. М., 1969.
5. **Проблемы научного творчества в современной психологии** / Под ред. М.Г. Ярошевского. М.: Наука, 1971.
6. **Разина Т.В.** Особенности рефлексии на различных уровнях педагогического мышления. Дисс. к. псих. н. Ярославль, 2002.
7. **Степин В.С.** Теоретическое знание. М.: Прогресс-Традиция, 2003. - 744 с.
8. **Теплов Б.М.** Способности и одаренность // Проблемы индивидуальных различий. М., 1961.
9. **Ярошевский М.Г.** Логика развития науки и деятельность ученого // Вопросы философии. 1969. № 3.
10. **Ярошевский М.Г.** Психология науки // Вопросы психологии. 1967. № 5.
11. **Chambers J.A.** Relashing personality and biographical factors to scientific creativity // Psychological Monography. 1967. V. 78. № 7.
12. **Gutman H.** The biological roots of creativity // Exploration in creativity. N.Y., 1967.
13. **Pelz D., Andrevs F.** Scientists in organizashions. N. Y., 1968.
14. **Raudsepp E.** Managing creative scientists and engineers. N. Y., 1963.
15. **Ziman J.** Public knowledge. The social dimension of science. Cambridge, 1968.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОГРАММЫ АКАДЕМИКА С. П. ШЕВЫРЕВА В КОНТЕКСТЕ РОССИЙСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАДИЦИЙ

Ратников К. В.
Челябинский государственный университет

Одним из ключевых условий осуществления успешной профессиональной деятельности в такой творческой сфере, какой всегда по праву являлась педагогика, должно стать гармоничное сочетание опоры на прочную базу выработанных отечественной педагогической наукой богатых методологических традиций с новаторским поиском дополнительных путей более эффективного решения возникающих в современных условиях в системе образования многочисленных практических задач. Всестороннему совершенствованию педагогического мастерства современных специалистов могло бы в значительной мере способствовать их обращение к опыту крупнейших педагогов-предшественников, уделявших большое внимание разработке целостных концептуальных программ, направленных на развитие и оптимизацию функционирования российской образовательной системы на протяжении всей долгой истории ее существования. Такая актуализация комплексного теоретического и практического наследия отечественной педагогики представляется в высшей степени целесообразным, поскольку многие фундаментальные принципы, на которых основывалось обучение и воспитание будущих педагогов в дореволюционной России, не утратили своей значимости и ценности вплоть до наших дней, с учетом реальных потребностей существующей ныне российской системы образования и необходимой поправкой на произошедшие изменения социально-политических условий жизни страны.

К числу таких потенциально плодотворных концепций, дающих глубокое обоснование гуманитарного характера разностороннего педагогического процесса в рамках высшей школы, является теоретическая программа, предложенная полтора века тому назад академиком Степаном Петровичем Шевыревым (1806-1864), стоявшим у истоков формирования университетской педагогической науки. Крупный ученый-филолог, специалист в области изучения древнерусской литературы, академик Петербургской академии наук, известный в свое время поэт и литературный критик, С. П. Шевырев, исполняя многие годы обязанности декана историко-филологического факультета Московского университета, возглавил в 1850 году новообразованную кафедру педагогии и в течении семи лет успешно руководил процессом университетского педагогического обучения, не только сумев поставить дело подготовки учительских кадров на высокий уровень, но и разработав базовые принципы реализации комплексной программы педагогического образования в России.

В своем лекционном курсе, опубликованном в 1852 году в ведомственном периодическом «Журнале министерства народного просвещения» и тогда же изданном отдельной брошюрой под общим заглавием «Введение в педагогию», Шевырев выявляет глубинную взаимосвязь между современными ему задачами педаго-

человеческого фактора (4.5% пятый курс, 14.2% четвертый курс) в качестве основной проблемы науки говорит о достаточно высокой научной рефлексии, студенты говорят о психологических проблемах науки: «...люди пассивны, т.к. не интересна им научная деятельность», «...многие идут в науку, а сами не знают действительно ли этим хотят заниматься.» и т.п. Причем подобные ответы дают люди, сами не заинтересованные в дальнейшей научной работе. В этом проявляется особенность сознания современной молодежи: разорванность осознающего и действующего субъекта, что является следствием с одной стороны достаточно большого объема знаний, а с другой стороны низкой способностью к самосознанию, самоотношению, саморефлексии, которые должны обеспечивать единство личности, единство поведенческого, когнитивного и эмоционального компонентов.

Собственно внутринаучных проблем было названо относительно мало (18% пятый курс, 11.9% - четвертый курс) и их формулировка была более близка к потенциальным открытиям: «изменение генома человека», «контроль над эволюцией», «не до конца изучен мозг человека» т.п.

Значительная часть респондентов (19%) затруднялась с ответом, иногда просто не понимали вопрос или говорили, что не думали об этом, не знают.

Подобный перечень проблем, названный студентами может говорить о девальвации науки в сознании молодого поколения. Образ избранной ими научной отрасли, у них практически не сформирован. Во многом это связано на наш взгляд с практикоориентированностью значительного числа учебных дисциплин в вузе, а в ряде случаев, сознательном элиминировании из учебных курсов фундаментальности, академичности и теоретичности.

На вопрос о фундаментальных проблемах в науке в целом, о том, что тормозит ее рост и развитие, также в основном преобладали ответы, отражающие внешние проблемы (72%): недостаточное финансирование науки со стороны государства, «утечка мозгов за границу», отсутствие государственной поддержки молодых ученых, коррупция. Примерно в 21% случаев студенты не понимали смысла вопроса (не сформировано понятие «фундаментальность»), отсутствовал анализ нюансов.

Общесоциальные проблемы науки выходят на первый план в ответах, поскольку о них чаще всего говорят в СМИ и в университетских стенах. Для выявления внутренних проблем науки требуется особый взгляд - научная рефлексия. Ряд таких проблем прозвучал в ответах студентов, которые являлись единичными, но вместе с тем свидетельствовали о своеобразии и многоаспектности научной рефлексии их авторов.

Значительная роль в фундаментальных проблемах науки отводится человеческому фактору (27.2% пятый курс, 16.6% четвертый курс): «...быть умным не престижно», «...мало людей, не хотят придумывать новые методы, методики», «...люди не могут договориться, объединить усилия», «...негибкость людей науки, боязнь признать ошибки и изменить теорию». Здесь в ответах появляется новый смысловой оттенок: прямо или косвенно указывались проблемы внутри научного сообщества или внутри сознания людей науки. Значительная часть студенчества осознает (рефлексирует на первом уровне) застой в мышлении, необходимость изменения научного сознания, но при этом не ассоциирует эти изменения с самими собой (нет рефлексии второго уровня).

Способность делать предметом своей научной рефлексии методологию науки, говорит о достаточно высокой рефлексивной способности. По результатам нашего исследования у 72.7% пятикурсников и 85.5% студентов 4-го курса отсутствует представление и понятие о методологии. В 9% случаев методология отождествляется с методом, а в 3% с методикой преподавания. Небольшая группа респондентов понимает суть понятия «методология» и указывает конкретные методологические проблемы (19% и 21%): «проблемы переноса теории на практику», «отсутствие теоретической базы организации науки, ее аксиоматический базис». Однако, развернутых методологических представлений у этих студентов обнаружить не удалось.

Таким образом, мы вынуждены констатировать, что практически по всем выделенным нами параметрам научная рефлексия у студентов старших курсов классического вуза находится на достаточно низком уровне. Это сопровождается достаточно низким уровнем развития самосознания и целеполагания, низкой самооценкой своего личного потенциала и инфантильной, потребительской позицией. Если говорить о комплексном восприятии ответов студентов, то все они страдают фрагментарностью, разорванностью, несостыковками в мнениях и позициях. У студентов отсутствует представления о науке и научных открытиях, не сформировано научное мышление и отношение к действительности. Преобладает практикоориентированность и житейские представления.

Тем не менее, отмечается некоторый процент студентов (от 7 до 15%) у которых научная деятельность вызывает интерес, переживается как ценность, связана с личными и профессиональными целями. Такие студенты имеют более или менее развернутые представления о науке, научной картине мира, научном исследовании, методологии науки. Вероятно это естественный процент «научно одаренных» в выборке и мы не можем ожидать большего, хотя данная гипотеза требует дополнительных подтверждений.

Таким образом, на примере отдельного вуза мы можем констатировать, что задача по формированию и культивированию научного мышления и научной рефлексии у студентов не выполняется. В плане рекомендаций можно предложить:

1) Для повышения общего уровня культуры и развития студентов включить в учебные программы дисциплины «Основы научных исследований», «Философия и методология науки», «Научная картина мира», «Психология научного открытия», «Личность в науке».

2-х случаях описаны конкретные экспериментальные исследования направленные на выявление закономерностей и каузальных связей, в одном случае работа предполагала создание программного продукта.

Подобные результаты говорят о смутных представлениях у большинства (84%) студентов о научной работе, преобладание репродуктивных, механических шаблонов, низко развитой научной рефлексии. Осознанный интерес, целеполагание, продуктивность, рефлексия встречаются у отдельных студентов. Возможно, это стандартный процент научноориентированных молодых людей в выборке (по аналогии с литературно или художественно одаренными), который является относительно константным на протяжении многих лет, однако, эта гипотеза требует проверки.

Научная рефлексия с неизбежностью возникает когда человек сталкивается с проблемами, трудностями, ошибками в своей научной деятельности. Результатом будет либо разрешение проблем и исправление ошибок, либо их осознание и составление дальнейших стратегий действий. У подавляющего числа студентов (93%) отсутствует понятие проблемы вообще и научной проблемы в частности. Проблема отождествляется с вопросом на который можно найти ответ в литературе или у преподавателей, что говорит о весьма пассивной и иждивенческой жизненной позиции студентов.

Большинство из опрошенных считает, что не совершали ошибок (65%), т.е. отсутствует рефлексия ошибок собственной деятельности как таковая. Из указанных сложностей, стоит отметить проблему "не знаю с чего начать исследование" (7.1% у 4-го курса), что может говорить о появлении научной рефлексии, однако, нам неизвестно, оказался ли этот рефлексивный выход плодотворен или эти студенты пойдут по пути наименьшего сопротивления используя шаблонные способы. В 22% случаев студентами анализируются личные ошибки в организации и проведении исследования, что говорит о наличии научной рефлексии первого уровня. В единичных случаях анализируются собственные ошибки в жизненной стратегии, что может являться результатом научной и личностной рефлексии второго уровня.

Важным компонентом научного мышления и личности ученого, является рефлексия научной картины мира и образа современной науки. У опрошенных нами студентов практически отсутствуют представления о науке, ее открытиях и тенденциях развития. Не случайно 22.7% пятикурсников и 11.5% студентов 4-го курса ответили на вопрос о важнейших открытиях в науке за последние 50 лет - «не знаю», «я над этим не задумывался». Студенты 5-го курса в 20% и 4-го курса в 50% случаев давали «случайный», необдуманный ответ, называли первое, что придет в голову, не оценивая ни степень значимости открытия, ни его временные параметры (в 30% случаев в ответах фигурировали более ранние открытия). Это подтверждает наше предположение о низком интересе студентов к науке: отсутствует хронологическое восприятие развития науки даже на уровне общей культуры. У студентов отсутствует понятие "открытие" как таковое: они не могут назвать открытия в своей сфере и подменяют их техническими разработками, усовершенствованиями, нововведениями или решениями общесоциальных проблем. Налицо крайняя слабость понятийного и категориального аппарата в сознании студентов и это серьезное препятствие на пути совершенствования научного мышления студентов и свидетельство низкого уровня научной рефлексии. В отношении науки в целом, студенты называли не открытие, а сферу, направление науки, где оно было сделано, без последующей конкретизации (например космонавтика, медицина, химия). Преобладают описания обывательского характера (например, «открытие ядерной бомбы»). Большинство студентов ограничивались указанием 1-2 научных областей, только единицы указывали от 3-х до 5-и научных открытий. Только в одном случае важность научного открытия (полупроводника) была обоснована. Среди лидирующих областей были названы: компьютеры, открытия в космосе, мобильная связь, Интернет, генная инженерия, медицина.

Отсутствие содержательных, ценностно-смысловых и временных рамок в отношении научных открытий позволяет говорить о весьма аморфной, диффузной картине современной науки, потребительском отношении к ней.

Такая же картина наблюдается и в отношении прогнозирования областей прорывов в науке в будущем, с тем отличием, что сложности в прогнозе испытывают 38% студентов четвертого курса, мотивируя это тем, что «... в университете нас этом не обучают». В 27.5% случаев студенты говорят, что ничего не будет открыто, все открытия уже сделаны, последуют только обновления, углубления, поправки «...открытия вряд ли будут, а вот увеличение количества исследований - это точно!», что говорит об отсутствии прогнозирующей функции и рефлексии научного мышления. С другой стороны подобный тип ответов подтверждает нашу гипотезу об образе науки в сознании населения, о том, что наука «измельчала», отражает преобладающий стиль и вид научной работы: поиск, систематизация, уточнение (т.е. сведение научного творчества к научной деятельности).

На вопрос о проблемах внутри своей научной отрасли студенты в основном указывались внешние по отношению к содержанию науки проблемы: недостаточное финансирование и отсутствие государственной поддержки (36.6% - у 5-го курса, 45.2% - у 4-го), отсутствие высоквалифицированных кадров (23%), законодательство, коррупция (5%). Это говорит об отсутствии профессиональной позиции: отсутствие взгляда на науку «изнутри» от лица ученого, преобладание «внешнего» взгляда, от лица обывателя. Указываются технические проблемы, не требующие творчества, например «всеобщая компьютеризация» или «удаление разночтений в законах» - (13.6% пятый курс, 23.8% - четвертй курс). Несколько реже называются узкоприкладные проблемы, не требующие научного решения - (13.6% - пятый курс, 21.4% четвертый курс). В единичных случаях указываются абстрактные проблемы: «много нюансов, неточностей, разночтений», фундаментальные проблемы: «необходимо проведение научного диалога и комплексных исследований». Указание

направления жизненных сил и деятельности в определенное русло затруднен. В последствие мы можем прогнозировать незначительные жизненные достижения в этой категории лиц. Параллельно это свидетельствует о достаточно низком уровне личностной рефлексии и самосознания, хотя к возрасту 20-22 года данные личностные новообразования должны уже появиться.

Отвечая на вопросы о видах научной деятельности больше половины респондентов (56.5%) отождествляют ее с написанием курсовых работ и дипломов, т.е. наблюдается неразделение или подмена в сознании респондентов научной и учебной деятельности.

Среди опрошенных 35% участвуют в конференциях, но в большинстве случаев это внутривузовские конференции, участие в которых скорее учебная, а не научная деятельность. Собственные исследования отличные от тем курсовых и дипломных работ проводят 18% пятикурсников и 14% студентов четвертого курса, как правило, в последующих ответах они отмечали личную заинтересованность в теме исследования и в некоторых случаях объясняли ее некой высокой миссией (например, «повысить здоровье нации»). Однако, характер и стратегия исследований в студенческих работах весьма однообразны и просты и сводятся к сбору данных и анализу.

В плане конечных продуктов на пятом курсе собственные статьи, авторские экспериментальные установки, приборы, компьютерные программы имеют 36.5% опрошенных, в то время как на четвертом курсе только 14.2%. При этом уровень публикации большинства статей остается не выше тезисов на уровне всероссийской конференции. Отмеченные компьютерные программы были написаны либо для личного пользования либо по заказу.

Особенно важно, что 40.9% студентов практически полностью диссоциируются с научной деятельностью, отмечая бессмысленность этого занятия, игнорируют вопросы. Причины подобной диссоциации были выявлены в ходе беседы: 1) низкая самооценка студентов, восприятие себя, как неспособных что-то изменить, что-то открыть, 2) пассивная иждивенческая позиция, ожидание того, что государство создаст все необходимые условия для развития науки, 3) восприятие научной деятельности как «непрестижной», той, где «не заработать денег». Еще одна причина, которую мы можем предположить, наблюдая стиль и способы обучения в вузах - отсутствие культивирования интереса, вкуса к научной деятельности, преобладание репродуктивных форм организации учебного процесса, а не продуктивных.

Научная рефлексия предполагает осознание и анализ содержания собственной научной деятельности. Описание исследований у студентов идет в основном на уровне называния темы курсовой работы, редко цели исследования (59% у пятого курса, 40.5% у четвертого курса). Часто абстрактное указание общего направления, например, «вселенная, устройство мироздания»; «происхождение гор» (9% у пятого курса и 19% у четвертого курса). Возможно, к пятому курсу студенты чувствуют потребность определиться, осознать содержание своей работы, а не просто ее направление.

Респонденты описывают свои научные работы немногословно, бедно, рассказ не сопровождается эмоциональными проявлениями, увлеченностью (30% опрошенных вообще отказались говорить на эту тему), что свидетельствует о низком интересе, малой вовлеченности, весьма равнодушном отношении студентов к научной работе. Описание актуальности, основных проблем, гипотез, результатов у большинства респондентов отсутствует.

Причины такого пассивного отношения понятны, поскольку в 19% случаев тема выбрана преподавателем, в 29.4% случаев тема выбрана потому, что ее легко разрабатывать, есть много материала, литературы, в 27.8% (у пятого курса) и в 14.2% (у четвертого курса) тема обусловлена личными интересами и возможностью дальнейшей практической реализации полученных результатов. В этом случае важно не исследование как таковое, а возможность получения в дальнейшем престижной работы. Среди студентов 4-го курса у 14% респондентов выбор темы обусловлен личным «праздным» интересом «горы такие красивые», либо тем, что «из предложенного списка эта тема была мне интереснее всего». Таким образом, в значительном числе случаев, мы сталкиваемся с пассивной позицией студентов в отношении темы исследования, безразличием к собственно научной проблематике. Активная позиция и интерес проявляются только в случае преобладания неспецифичной (профессиональной) мотивации, а не научной, исследовательской.

В незначительном числе случаев (6.2%) студенты говорили о большой актуальности своей работы, указывали «высокую цель» и связывали ее результаты с разрешением глобальных, «общечеловеческих» или национальных проблем. Проведение исследования воспринималось в этом случае как своего рода миссия, высокое предназначение, отмечалась большая ценность научной деятельности. Студенты подробно описывали исследования, их прогнозируемые и уже реальные результаты, были очень воодушевлены. Тем не менее, в большинстве случаев мы можем отметить весьма несерьезное отношение молодых людей к исследовательской деятельности, желание идти по пути наименьшего сопротивления, отсутствие собственно научных интересов.

Методы, способы и пути исследования также осознаются весьма слабо: 53% респондентов не смогли охарактеризовать свои научные исследования, отсутствовало представление о том, как будет разрабатываться тема. Таким образом, планирующая и обобщающая функция научной рефлексии у данных студентов не проявилась. Из респондентов, которые дали некоторые описания, у 31% преобладали исследования уровня сбора и данных и их последующего анализа. Среди прочих в 3-х случаях были названы и описаны исследования формирующего характера, в 3-х случаях исследование сопоставительного и уточняющего характера, в

борами, но личностному развитию, культуре мышления уделяется весьма мало времени. В вузе студент получает базу, основу для дальнейшей самостоятельной научной деятельности, воспринимает некие образцы, стандарты, в том числе и стандарты мышления. Но когда в своих исследованиях человек сталкивается с неразрешимыми проблемами, работа заходит в тупик, появляется необходимость понять не только непосредственный предмет своих исследований, но и собственное поведение, и отношение к ним. Такое понимание необходимо, чтобы взглянув на ситуацию со стороны найти из нее выход. Однако, подобное получается далеко не у всех, ученых не учили рефлексии, поэтому «...категориальные схемы, выработанные на совершенно иных объектах, оказываются непригодными для новых целей» [Ярошевский 1971: 12].

Под рефлексивностью научного знания понимается его самообращенность наличие в нем механизмов и норм сознательного контроля над процессом его роста и функционирования [Бажанов 2002: 74]. Но у процесса научной рефлексии должен быть субъект, и не абстрактный (научное сообщество), а вполне конкретный - ученый или научный работник. Мы считаем, что коллективная рефлексия существует только как абстракция, реально рефлексия осуществляется на уровне индивидуального сознания [Разина 2002: 41].

Мы считаем, что психологический механизм и базовой, и научной рефлексии одинаков: оборачивание мышления на себя. Обобщая психологические и методологические подходы [Разина 2002: 38], у рефлексии можно выделить как минимум два уровня сложности: 1) рефлексия над собственной мыслительной деятельностью, ее предпосылками, механизмами, процессами, результатами; в случае научной рефлексии - над научной мыслительной деятельностью; 2) рефлексия второго уровня делает своим предметом рефлексию первого уровня; в научной рефлексии это размышления о собственной рефлексии над научной деятельностью, мышлением.

Говоря о научной рефлексии, мы считаем, что она - образование динамическое, развивающееся, отражающее стандарты научного мышления и научной работы. Методологи науки [Степин 2003] выделяют типы научной рефлексии, которые весьма точно, с психологической точки зрения, отражают особенности научного мышления в соответствии с классическим, неклассическим и постнеклассическим типами научной рациональности. В современной науке для того, чтобы сделать открытие необходимо применять стандарты именно постнеклассической рациональности. В поле рефлексии, в этом случае попадают объект исследования, методы и средства, сам исследователь (его цели, личные ценностно-целевые структуры), внутринаучные и вненаучные цели, их соотношение с коллективными социальными ценностями. Соответственно, если в работе ученого не будет наблюдаться рефлексирования над всеми вышеперечисленными предметами, то прогноз в отношении научного творчества весьма пессимистичен. Для ученого (вне зависимости от того, какой проблемой он занимается) необходима рефлексия обоих уровней. Отсутствие рефлексии второго уровня будет однозначно свидетельствовать о «техничности» научной деятельности и ставить ее носителя на уровень научного работника.

Основы научного мышления, научной рефлексии начинают формироваться тогда, когда молодые люди впервые знакомятся с наукой, начинают вовлекаться в научную деятельность. У большинства это происходит в высших учебных заведениях, оттуда студенты выносят стандарты, образцы, стереотипы своей научной деятельности.

Цель нашей работы - изучить феноменологию и уровень научного самосознания и рефлексии у студентов старших курсов классического университета, а также преобладающего типа научной деятельности. Мы предполагаем, что научная деятельность сейчас включает очень слабый рефлексивный компонент (отсутствует осознание целей науки и своих целей в науке, образа науки, прогнозирование развития научных отраслей, представления о проблематике науки, ее философии и методологии, осознание проблем и ошибок, как на глобальном общенаучном уровне, так и на уровне собственной научной деятельности), что связано со снижением профессиональных требований к ученым и со снижением уровня научной подготовки в ВУЗах. Не все из студентов в дальнейшем станут заниматься научной деятельностью, однако нам важно было определить в состоянии ли классический университет на сегодняшний день сформировать в сознании учащихся способность делать предметом научной рефлексии все указанные нами ранее компоненты.

Исследование проводилось в период февраль - апрель 2007 года. Автор выражает благодарность студентам факультета психологии и социальной работы за помощь в организации и проведении исследования. Для сбора данных мы использовали индивидуальное глубокое интервью, для обработки результатов - контент анализ и процедуры описательной статистики. В исследовании приняли участие 64 студента 4-го и 5-го курсов Сыктывкарского государственного университета, разных факультетов (гуманитарные, точные, естественные, за исключением психологического факультета), выбранных в случайном порядке, возраст респондентов составлял 21 - 22 года, юноши и девушки составляли примерно равные части выборки.

Результаты интервью показали, что фактор пола, года обучения и научного направления не играл значительной роли, поэтому мы можем говорить об общей характеристике научной рефлексии у студентов старших курсов ВУЗа.

Одним из проявлений рефлексии является осознание целей своей деятельности и жизни. Выявлено полное отсутствие указания в своих целях научной деятельности. Большинство студентов указывают «бытовые цели» (семья, работа, квартира и т.п.). Стоит отметить, что 17% респондентов вообще затрудняются назвать цель жизни или говорят, что ее нет, а 21.8% указывают очень «широкие» жизненные цели, не предполагая их конкретизации (например, «полностью самореализоваться»). На наш взгляд две последних категории лиц вообще не имеют дальней, перспективной цели как таковой, а следовательно процесс самоидентификации и

2006: 100]. Можно полагать, что сложный период в образовании негативно отражается на качестве жизни и здоровье студентов вузов, соответственно, и всего общества в целом. Качество жизни можно рассматривать как критерий развития современного общества.

Список использованной литературы

1. **Агаджанян Н.А. и др.** Изучение образа жизни, состояния здоровья и успеваемости студентов при интенсификации образовательного процесса // Гигиена и санитария. 2005. - № 3. - С. 48-52.
2. **Губина О.И., Евдокимов В.И., Федотов А.Н.** Изучение качества жизни и адаптации у студентов медицинского вуза // Вестник новых медицинских технологий. - 2006. - Т. XIII. № 3. - С. 167-169.
3. **Куприянова И.Е., Семке В.Я.** Качество жизни и психическое здоровье. - Томск: РАСКО, 2004. – 121 с.
4. **Новик А.А., Ионова Т.И.** Руководство по исследованию качества жизни в медицине / А.А. Новик, Т.И. Ионова. - СПб.: Нева, 2002. - 320 с.
5. **Сергеев В.Н., Филимонов Р.М.** Коррекция пищевого статуса - важный фактор повышения качества жизни и профилактики преждевременного старения // Человек, питание, здоровье: Материалы международной научной конференции. - Тверь, 2006. - С. 100-114.
6. **Ушаков И.Б.** Качество жизни и здоровье человека. - М. - Воронеж: Истоки, 2005. – 130 с.

ПРОБЛЕМА СТАНОВЛЕНИЯ НАУЧНОЙ РЕФЛЕКСИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Разина Т. В.
Сыктывкарский государственный университет

Научная деятельность приобретает все большее экономическое и политическое значение и влияние, растет число наукоемких отраслей, практических разработок, внедрений на основе фундаментальных открытий, увеличивается число людей занятых в науке. Именно поэтому сфера науки становится объектом изучения специалистов: методологов, философов, психологов. Наука все чаще оборачивается сама на себя, совершая акт научной рефлексии.

Большой объем накопленных знаний и данных, принципиально новые способы исследования, аппаратура, материалы, поддержка государственных структур создают сегодня максимальные возможности для развития самых разных научных отраслей. Тем не менее, это «внешние» по отношению к науке факторы. Что касается темпов роста научных открытий, научного творчества, то здесь в качестве основного фактора, причины, мы видим субъекта научной деятельности, человека с его личностными особенностями, знаниями, навыками, стилем мышления. Для того, чтобы понять будет ли развиваться наука и по какому именно пути она будет развиваться, необходимы психологические исследования, как личностей известных ученых, так и людей, которые еще только готовятся вступить в научный мир, постигают его основы. Это студенты и аспиранты. Конечно, существует мнение, высказанное в работах Э. Боринга, Р. Мертона, В. Огберна, Д. Томаса, о так называемом «духе времени», определенной социально-исторической причинности, которая обуславливает появление ряда открытий. Однако, на наш взгляд, даже при наличии всех внешних условий, если отсутствуют люди, способные сделать то или иное открытие, то оно не возникнет.

Именно поэтому сейчас одна из актуальных проблем - подготовка будущих научных кадров, которые способны не только к технической научной работе, проведению уточняющих исследований или к внедрению теоретических открытий в практику, но и таких, которые способны к созданию принципиально новых идей, гипотез, открытий фундаментального характера. Для этого важно понять, какими чертами должен обладать такой ученый и можем ли мы эти черты диагностировать и развивать. В отечественной и зарубежной психологии значительное число работ посвящены исследованию личности научного работника [Бернштейн 1965, Кедров 1957, Микулинский 1969, Теплов 1961, Ярошевский 1967,1969, Chambers 1967, Gutman 1967, Pelz 1968, Raudsepp 1963, Ziman 1968]. Резюмируя их, можно сказать, что настоящего ученого отличают любовь к делу, оценка своих занятий как «призвания»; высокая интенсивность генерирования идей, их продуктивность; способность за «случайными» фактами видеть закономерности; умение извлекать и сопоставлять большое количество информации; умение критически оценивать результаты своих и чужих исследований и научной деятельности в целом; широкий научный кругозор, заинтересованность в смежных областях знания, в философии и методологии науки; наука переживается им как ценность. На наш взгляд, основным психологическим качеством, отличающим ученого от научного работника является высоко развитая научная рефлексия, которая в свою очередь, позволяет преодолевать инертность научного мышления.

В науке постоянно идет методологически-критический анализ. У ученого всегда должны присутствовать «...функции контроля, критики, отбора, самоанализа, прогнозирования... ученый на каждом шагу сталкивается с необходимостью проверять правильность своих гипотез, взвешивать ценность критических возражений, анализировать истоки ошибок, которыми усеян путь к истине...» [Ярошевский 1971: 11] Иными словами для ученого необходима постоянная рефлексия себя, как ученого, как личности и научная рефлексия своей деятельности. «Из этой рефлексии по поводу условий, факторов и оснований научной деятельности и вырастает науковедческая мысль» [Ярошевский 1971: 12] Если говорить о данном критерии - научной и личностной рефлексии, то это пожалуй, самый слабый момент в современной подготовке молодых ученых. Их снабжают знаниями, умениями провести эксперименты, исследования, пользоваться литературой и при-

Под качеством жизни Всемирная организация здравоохранения понимает «восприятие людьми своего положения в контексте культурных ценностных ориентаций и в соответствии с их целями, ожиданиями, стандартами и заботами» (WHOQOL: Study protocol Division of mental health. - Geneva, 1993) [Куприянова 2004: 121].

Обучение в вузе является ответственным и сложным периодом в жизни молодого человека. С социальных позиций студенчество можно рассматривать как специфическую часть населения, которое относится к возрастной группе 16-25 лет. К этому возрасту молодые люди имеют определенный статус здоровья, уровень личностного развития, образ жизни, тип пищевого поведения, которые сформировались за предыдущие годы, особенно за годы обучения в школе.

Изучение качества жизни студенческой молодежи позволит выявить их ценности в условиях реформирования высшей школы, удовлетворенность своих потребностей и развитие их как личности.

На сегодняшний день качество жизни студентов промышленного центра - г.Новокузнецка не исследовано. Было проведено исследование образа и качества жизни студентов ведущих вузов г. Новокузнецка.

Методы исследования: Исследование проводилось среди студентов 1-2 курсов двух вузов г. Новокузнецка: СибГИУ и КузГПА в течение 2005-2006 учебного года. Выборка составила 399 человек (180 юношей, 219 девушек). В КузГПА 178 человек (42 юноши, 136 девушек), в СибГИУ 197 человек (173 юноши, 18 девушек). Для изучения особенностей образа жизни студентов использовалась специально разработанная и прошедшая пилотажное исследование анкета «Субъективная оценка образа жизни», проведен анализ качества жизни студентов с помощью метода «Роза качества жизни» [Куприянова 2004: 121; Новик 2002: 320]. Полученные результаты исследования подверглись стандартному математическому анализу с помощью методов современной статистики.

Результаты исследования: Субъективный анализ образа жизни и оценка качества жизни студентов показали, что большинство обследуемых респондентов в настоящее время проживают в городе, около 10% студентов - сельские жители. В результате анкетирования удалось выявить отношение студентов к своему здоровью и их субъективной его оценке.

Так 86,7% студентов знакомы с основными принципами здорового образа жизни (ЗОЖ), а 13,3% не имеют о нем даже представления, 8,5% не считают необходимым придерживаться принципов ЗОЖ, 14% студентов затрудняются ответить о необходимости придерживаться принципов ЗОЖ. В тоже время респонденты, указавшие на свою некомпетентность в принципах ЗОЖ, на вопрос «перечислите основные составляющие ЗОЖ» все же их называют и на первое место ставят отсутствие вредных привычек, на второе место - двигательную активность, на третье - соблюдение правил личной гигиены. Отсутствие системы знаний о здоровье у данной группы студентов подтверждается тем, что они не называют главным фактором, сохраняющим здоровье, рациональное питание. При ранжировании предложенных жизненных ценностей большая часть опрошенных студентов отдает приоритет здоровью, второе место занимает дружба, третье - материальное благополучие.

Большая часть респондентов субъективно оценивает свое здоровье удовлетворительно (55,3%), либо даже хорошо - 40,6%. При этом 42,8% респондентов следят за своим здоровьем. Вредные привычки имеют почти половина обследованных студентов (45,6%), 77,1% респондентов выкуривают ежедневно от 1 до 10 сигарет, а 35,2% начали курить еще в школьном возрасте - с 12-16 лет. Обследование показало, что студенты не относят к вредным привычкам использование алкоголя, указывая причину его употребления: праздничные дни, просто нравиться или хочется выпить. Выбор употребляемого алкогольного напитка, как показало исследование, обусловлен полом. Так девочки в основном предпочитают вино, а юноши - пиво или крепкие напитки. На вопрос «ведете ли Вы активный образ жизни» 39,6% студентов ответили, что «нет», однако 40% обследованных указали, что занимаются зарядкой, гимнастикой или другой двигательной активностью один раз в неделю. Больше половины обследованных студентов оценили свою успеваемость удовлетворительно. Свое материальное положение 74,8% студентов оценивают как удовлетворительное, т.е. на повседневные расходы денег достаточно, но покупка одежды вызывает трудности. Почти 73% студентов хотели бы улучшить свое материальное положение, причем большинство студентов проживают с родителями, а только 19% респондентов вынуждены проживать в общежитии. Основным источником дохода у 82% студентов является помощь родителей, а 17,8% молодежи одновременно учатся и самостоятельно работают.

Самооценка студентов своего качества жизни показала, что 70,5% оценивают его как удовлетворительное или почти соответствующее желаемому (3 балла); 19,7% респондентов - терпимое или умеренное, т.е. субъективно ощущают расхождение между ожидаемым и реальным происходящим (2 балла); 10,2% ощущают свою жизнь в полном соответствии с желаемым (4 балла). Среди обследованных студентов не было ни одного, оценившего свое качество жизни на 1 балл, т.е. абсолютно недовольных своим качеством жизни. Однако средний балл по группе исследования составил $2,8 \pm 0,039$, что указывает на низкую удовлетворенность своих потребностей, слабую профессиональную направленность, пессимистическое восприятие действительности и несущественное значение ценности личностного роста.

Проведенное пилотажное исследование выявило, что показатели качества жизни, представленные в методике, с высокой долей вероятности определяют уровень жизни, характер ценностных ориентаций и дают прогноз состояния здоровья студентов в период модернизации высшей школы. В глобальной стратегии ВОЗ в области здравоохранения указывается, что здоровье является ключевой детерминантой развития и предварительным условием экономического роста страны … и характеризует качество жизни субъектов [Сергеев

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРЕДМЕТОВ ЕСТЕСТВЕННО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО ЦИКЛА

Попова И. А.
Самарский государственный архитектурно-строительный университет, филиал в г. Белебее РБ

Главная задача обучения математике - учить мыслить, рассуждать. М.В. Ломоносов утверждал: «Математику уж за тем учить нужно, что она ум в порядок приводит».

Опыт моей работы подсказывает, что плодотворное обучение происходит тогда, когда знание не преподносится готовыми, путем личного участия в разработке учебного материала, в поиске интересных решения задачи. Такое обучение развивает творческие способности. Считаю, что учебное время должно использоваться для развития природных данных, осмысление жизненного опыта, добывания знаний по учебникам, дополнительной литературе, привития навыков самооценки и самоконтроля своей деятельности. Для развития самостоятельного мышления, интереса к математике, предлагаются задания для нахождения нескольких способов решения задачи или поиск доказательства теоремы, леммы. Нужно помнить, что каждый способен к творчеству, но мера творческих способностей у всех различна, необходимо учитывать психологические особенности обучающихся.

Можно привлекать ребят к разработке темы занятия, участию в работе научно-практических конференций под руководством преподавателей-предметников. Такая творческая работа развивает самостоятельность, готовит к плодотворной творческо-научной деятельности. Современные направления модернизации российского образования нацелены на продолжение образования в специализированных вузах, на изучение специальных предметов, повышение математической культуры. В настоящее время активно обсуждается идея перехода старшей школы на профильное обучение, которая получила воплощение на практике в физико-математических классах (школах). Основная цель профильного обучения - подготовка учащихся к продолжению образования. Для успешного изучения специальных предметов абитуриенту необходимо обладать высокой энергической и операционной культурой, уметь использовать различные приемы решения математических задач.

Поэтому занятия профильного уровня по математике важны, полезны. Они способствуют развитию активного мышления, укрепляется связь между теоретическим материалом и задачами. Не всегда на уроках математике остается время на рассмотрение задач прикладного характера или задания с «изюминкой», которые убеждают обучающихся в своей недооценке знаний теорий или в важности математических понятий, их использования в расчетах прикладного характера (решение задач на оптимизацию с использованием теоремы производных, физические и механические приложения определенного интеграла, задачи на построение сечений и др.).

Более глубокое изучение математики способствует развитию научно-теоретического и алгоритмического мышления повышает интерес к предмету позволяет в будущем сделать осознанный выбор профессии. Л.Н. Толстой писал о важности творчества и самостоятельности ребят следующее-«Если ученик в школе не научился сам ничего творить, то и в жизни он всегда будет только подражать, копировать, так мало таких, которые бы, научившись копировать умели сделать самостоятельное приложение этих сведений».

Список использованной литературы

1. **Деншева Л.** Что знают и умеют выпускники. Ж. «Математика в школе». № 24. 2006.
2. **Кусябаева Р.** Профильное обучение - новая педагогическая стратегия. Ж. «Учитель Башкортостана». № 11. 2005.
3. **Цехов М.** Пособие для преподавателей и студентов педагогических вузов. Уфа, 2004.

ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА - ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ

Проскурякова Л. А.
ГОУ ВПО «Новокузнецкий филиал-институт Кемеровского государственного университета»

Социально-экономические изменения в стране затронули все сферы деятельности, в том числе и образование. Модернизация учебного процесса, внедрение инновационных программ обучения, переход на двухступенчатую систему высшего образования негативным образом отражаются на качестве жизни населения страны в целом.

В этой ситуации в наибольшей степени риску подвергаются участники образовательного процесса, особенно студенты, являющиеся наименее социально защищенной частью общества. Поэтому проблема качества жизни студентов представляет все больший общественный интерес [Агаджанян 2005: 48; Губина 2006: 167].

В настоящее время качество жизни является критерием психического и физического здоровья населения, его характеристики используются в различных областях знаний и сферах общественно-экономической деятельности, в частности, психологами при анализе личностного роста, саморазвития и самореализации индивида. Качество жизни является и целью и результатом деятельности человечества, удовлетворенностью людей жизнью, социальными отношениями и окружающей средой [Ушаков 2005: 130].

СОДЕРЖАНИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО УРОКА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Поляничко М. В.
Санкт-Петербургский государственный университет физической культуры им. П.Ф. Лесгафта

Роль образования на современном этапе развития России определяется задачами ее перехода к демократическому и правовому государству, к рыночной экономике, необходимостью преодоления опасности отставания страны от мировых тенденций экономического и общественного развития.

Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года развивает основные принципы образовательной политики в России, которые определены в Законе Российской Федерации "Об образовании", Федеральном законе "О высшем и послевузовском профессиональном образовании" и раскрыты в Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года, а также Федеральной программе развития образования на 2000-2005 годы.

Но наряду с положительными тенденциями в развитии образования появилось ряд проблем:

- наблюдается тенденция уменьшения числа детей раннего школьного возраста, однако школа продолжает работать в двухсменном режиме
- инновационные процессы в школе привели к многопредметности, что послужило созданию перегрузок уч-ся, снижению числа практически здоровых детей
- старение материально-технической базы школы, не соответствие площадей здания по нормативным требованиям, отсутствие опытнических участков, недостаточное обеспечение компьютерной техникой создает трудности в обеспечении поступательного развития школы.
- проблема социальной поддержки педагогических кадров: остается низкий уровень зарплаты, отток молодых специалистов в другие сферы, старение преподавательского корпуса.

Высокий уровень патологии у школьников указывает на приоритетность проблемы здоровья подрастающего поколения России. Среди основных факторов, снижающих уровень здоровья учащихся (экологических, биологических, социально-экономических и др.) значительное место занимают существующая система традиционного школьного образования с её интенсификацией, перегрузками, нерациональностью деятельности, отсутствием валеологического просвещения и воспитания потребности быть здоровым.

Перечисленные выше обстоятельства определяют проблемную ситуацию и определяют **актуальность** темы исследования.

Рабочая гипотеза. Предполагалось, что рассмотрение дополнительного урока физкультуры в школе, как самостоятельной учебной дисциплины и комплексное использование специально подобранных физкультурно-оздоровительных технологий и элементов оздоровления, составляющих содержание этого урока, позволят достигнуть более значимых результатов в решении общегосударственной проблемы оздоровления нации, по сравнению с существующей в настоящее время практикой дополнительных занятий по физкультуре в рамках этого урока.

Цель исследования заключалась в разработке и обосновании концепции дополнительного урока физической культуры в школе и наполнение его содержания комплексами физкультурно-оздоровительных технологий и элементов оздоровления и выявлении особенностей их использования в системе работы школ.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования состоит в том, что впервые с учетом современных научных достижений и эмпирических исследований разработана и научно обоснована система комплексного воздействия конкретно разработанных методик формирования ЗОЖ на физическое и психическое здоровье школьников в рамках дополнительного урока физической культуры с целью улучшения состояния здоровья.

Предмет исследования - содержание и направленность системы комплексного воздействия физкультурно-оздоровительных технологий в рамках дополнительного урока физической культуры.

Объект исследования - особенности воздействий методик ЗОЖ на школьников в рамках дополнительного урока физической культуры.

Таким образом, важнейшими задачами внедрения дополнительного урока физической культуры в средней школе являются:

1. Теоретическое и экспериментальное обоснование содержания и направленности дополнительного урока физической культуры, состоящие в реализации положения о том, что комплексное использование специально разработанных систем и элементов ЗОЖ, определяет степень физического и психического здоровья школьника.
2. Оптимальная организация программы дополнительного урока физической культуры в школе, состоящая в комплексном воздействия методик школы ЗОЖ.
3. Теоретическое и экспериментальное обоснование разработанных положений учебной программы ЗОЖ для дополнительного урока физической культуры.

том дополнительного числа часов. Но как показал опыт, введения дополнительного урока реального положительного эффекта не приносит.

Пожалуй, это единственный приказ, принятие которого не привело к лавинообразному росту публикаций на эту тему. В статье В.Л. Мутко и др. (2006) предложена концепция рассмотрения дополнительного урока физкультуры в школе как самостоятельной учебной дисциплины, со всеми вытекающими отсюда последствиями.

Статистические данные за последние годы показывают высокую заболеваемость детского населения. Анализ показал, что это обусловлено ухудшением социально- экономической обстановки, обострением проблем рационального питания, снижением уровня здоровья родителей и детей, наследственностью. У учащихся и их родителей не сформировано ценностное отношение к своему здоровью, что объясняется не достаточной пропагандой педагогических и медицинских знаний ,здорового образа жизни.

Следовательно, необходима системная профилактическая работа по формированию здоровой среды, здорового образа жизни, убеждения, что легче предотвратить болезнь, чем потом долго ее лечить.

В рамках апробации концепции дополнительного урока физической культуры в школе № 1 г. Уральска в течение 2006 г. был проведен педагогический эксперимент, состоящий в следующем: класс 4а в количестве 28 чел. считался контрольной группой - в нем в рамках третьего урока физкультуры реализовывался стандартный план занятий с учетом добавления еще одного часа в неделю, в классе 4б (26 чел) считался экспериментальной группой - в нем реализовывалась концепция оздоровления, предложенная В.Ю. Саловым «Детка».

Поскольку известно, что для высокого уровня физического (соматического) здоровья характерны не столько максимальные значения отдельных морфологических и функциональных показателей, превышающих возрастную норму, сколько их оптимальное соотношение, обеспечивающее достаточный уровень адаптационно-энергетических резервов, резистентности защитных сил организма и успешной реализации функциональных возможностей в условиях напряженной статической мышечной деятельности, которую испытывают школьники в процессе учебной деятельности. Для экспресс-оценки соматического здоровья учащихся мы использовали комплекс, состоящий их пяти морфологических и функциональных показателей, имеющий наивысшую степень взаимосвязи с энерговооруженностью организма, уровнем общей выносливости и острой заболеваемостью. (Г.П. Аранасенко и др., 1987, 2002).

Таблица. Результаты педагогического эксперимента

	Уровень соматического здоровья %				
	Низкий	Ниже среднего	Средний	Выше среднего	Высокий
На начало эксперимента					
Контр. группа	7	38	32	19	4
Экспер. группа	9	35	34	18	4
На конец эксперимента					
Контр. группа	6	34	36	20	4
Экспер. группа	3	27	44	20	6
Наличие различий p <005	+	+	+	-	-

Как непосредственно видно из таблицы статистически значимые различия обнаружены в показателях здоровья :низкий, ниже среднего, средний, которые позволяют констатировать улучшения здоровья в целом по учебному классу, занимающемуся по программе «Детка». Это позволяет считать, что рассмотрение дополнительного урока физкультуры в качестве самостоятельной учебной дисциплины (например, его можно назвать «урок здоровья») является оправданным, и данная методика может быть рекомендована для массового внедрения, например, в масштабах города или района.

Список использованной литературы

1. **Апанасенко, Г.Л.** Лечебная физкультура при заболеваниях ССС / Г.Л. Апанасенко, В.В. Волков, Р.Г. Науменко. - Киев: Здоровье, 1987.
2. **Апанасенко, Г.Л.** Медицинская валеология / Г.Л. Апанасенко, Л.А. Попова. - Киев: Здоровье, 2002.
3. **Мутко, В.Л.** Концепция дополнительного урока физкультуры и первый опыт ее реализации / В.Л. Мутко, Н.В. Паршикова, В.А. Чистяков // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта: науч.-теоретич. журн. - 2006. - Вып. 20. - С. 49-53.
4. **Салов, В.Ю.** Теоретические и методические основы формирования здорового образа жизни учащейся молодежи средствами физической культуры : дис. ... д-ра пед. наук / СПб. гос. акад. физ. культуры им. П.Ф. Лесгафта. - СПб., 2001. - 327 с.: ил.

Актуализация сил саморазвития выступает в данном случае как условие преодоления различных видов дезадаптированности подростков.

Анализ ранее выполненных исследований и собственная опытная работа позволили нам сформулировать педагогические условия становления у подростков с отклоняющимся поведением потребности в саморазвитии (в развитии их личности и признании ее окружающими): изучение педагогами и социальными работниками жизненной ситуации подростка и вхождение в контекст его проблем; адекватная оценка степени и причин дезадаптированности подростка; выбор адекватной цели и приоритетного направления работы с подростком; определение содержания нравственно-коммуникативного опыта, дефицит которого негативно сказывается на развитии подростка; построение программы поддержки становления потребности в саморазвитии; реализация основных ситуаций-событий, обеспечивающих развитие потребности в саморазвитии своей личности у дезадаптированного подростка.

Для актуализации событий, дающих стимул к «работе над собой», была разработана и опробована система педагогических ситуаций, обеспечивающих актуализацию, генерализацию (расширение сферы - С.Л. Рубинштейн) и устойчивое доминирование потребности в самореализации. К таковым ситуациям нами были отнесены:

1. Ситуация рефлексии собственного образа («я среди людей»). Для создания этой ситуации подростки с отклоняющимся поведением включались в игры и психологические тренинги, имеющие рефлексивную направленность, помогающие подросткам понять причины негативного отношения к ним со стороны окружающих.

2. Ситуация самопроектирования («что мне нужно изменить в себе?»), в которой при поддержке взрослого (классного руководителя, социального педагога или психолога) подросток создавал план «работы над собой», ставил перспективные и ближайшие цели добиться изменений в своей поведении.

3. Ситуация опробования средств самоизменения («я могу стать лучше!»), суть которой в том, что подросток при наличии поддержки со стороны взрослого делает первые пробы преодолеть свои негативные привычки, «взять себя в руки», отчитаться о своих достижениях вначале перед педагогом, а затем и перед собой. Это имеет форму «довора» с воспитателем, игры, соревнования, «вызова» и др.

4. Ситуация «самопреодоления» («удержать себя от соблазнов!») развертывается как длительная относительно устойчивая работа подростка по изменению своего образа жизни, круга общения, сфер жизнедеятельности.

5. Ситуация закрепления успеха («я - другой!») состоит в оказании психолого-педагогической поддержки подростку в формировании им новых жизненных смыслов и ценностей, осознании своей идентичности с новыми социально ориентированными группами сверстников, построении новых жизненных планов.

Названные ситуации создавались нами в ходе опытной работы, которая включала три этапа. Целью первого этапа выступала актуализация у подростков с отклонениями в нравственном развитии критического отношения к самим себя, желания изменить себя. Эта цель дифференцировалась применительно к различным уровневым группам подростков, т.е. с учетом степени их отклонения и дезадаптации. Доминирующими ситуациями на этом этапе были ситуации рефлексия собственного поведения и первых попыток «самопроектирование» постановки перед собой задач «на самоизменение». В качестве способов создания такого рода ситуаций выступали: ролевые игры, психологические тренинги, создание преднамеренных ролевых коллизий, в которых подросток мог «взглянуть на себя со стороны», взять на себя какую-либо роль в условиях «коллективного дела».

Целью второго этапа являлась педагогическая поддержка самопроектирования подростков и их первых проб в самоизменении. Доминирующей ситуацией здесь была ситуация опробования средств самоизменения. В качестве таковых подросткам предлагались: составить перечень собственных недостатков; высказать мнение о том, какие из них особенно приносят вред не только окружающим, но и ему самому; отметить, за исправление каких недостатков он взялся бы в первую очередь и в тоге разработать план саморазвития с расчетом на перспективу. Важную роль при этом играло включение подростка в новую группу и в новые взаимоотношения, которые давали позитивный импульс его развитию.

На третьем этапе целью являлось достижение устойчивого состояния потребности в самоизменении. Доминирующими здесь были ситуации - самопреодоления и закрепления успеха. Важно было помочь подростку закрепиться на новом «рубеже» своего развития, почувствовать свои силы, а где-то даже выступить примером для своих сверстников.

СИСТЕМА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО УРОКА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ШКОЛЕ

Поляничко М. В.
Санкт-Петербургский государственный университет физической культуры им. П.Ф. Лесгафта

С момента принятия приказа Минобразования РФ № 2715 от 16.07.2002 г. «О совершенствовании процесса физического воспитания в образовательных учреждениях Российской Федерации» прошло более трех лет, но ясности, т.е. действенного механизма реализации этого приказа, до сих пор нет. Следует отметить, что в ряде образовательных школ введен третий дополнительный урок, определены условия финансирования - местный бюджет, частично разработаны учебные планы и программы по физической культуре, с уче-

восприимчивость к нравственным и эстетическим аспектам окружающего мира. Повышается стремление понять и увидеть себя со стороны, свое поведение и свое будущее. Подчас сам того не осознавая, подросток начинает делать первые пробы в самовоспитании. Почти всегда этому сопутствует стремление выработать собственную точку зрения, дать свою оценку происходящим событиям. Самостоятельность в этом возрасте приобретает определяющий характер и крайне необходима для самоутверждения личности. Главное психологическое приобретение подросткового возраста - это открытие себя среди других.

Одним из важнейших моментов в развитии личности подростка является формирование самосознания, самооценки, возникновение потребности в самовоспитании. При этом мерилом его отношения к себе и к миру является «значимый Другой», чаще выступающий как некая референтная группа. Поэтому возникает еще одна важная воспитательная задача: увлечь подростков достойными образцами для подражания. В противном случае они, не обладая жизненным опытом и достоверными моральными критериями, избирают себе в качестве образцов поведения ложных кумиров.

Что касается взаимоотношений со сверстниками, то здесь реализуются такие потребности растущей личности, как потребность в общении, самопознании, в самореализации, потребность в самоутверждении, потребность во взаимной поддержке и защите. Ведущей среди перечисленных потребностей старшеклассника является потребность в самопознании, объектом относительно глубокого изучения становится он сам как личность, как человек, как носитель внутреннего, духовного мира. Возникший интерес к себе вызывает стремление к познанию и моральной оценке внешних и внутренних качеств других людей, желание сравнить себя с ними, разобраться в собственных переживаниях и чувствах. Говоря о формировании духовных потребностей, необходимо прежде всего выделить позицию Ю.В. Шарова, выдвинувшего духовные запросы личности в качестве интегрального показателя его духовно-душевной сферы. Согласно его мнению, духовные потребности личности должны отличаться «богатством», т.е. широтой, глубиной, избирательностью, гармоничностью, определенной направленностью и постоянным развитием. Кроме того, они должны представлять определенную систему. Очевидно, что отвечать всем этим требованиям в условиях общеобразовательной школы может только совокупность жизненных событий, оставляющих след в личности подростка.

Под потребностью понимается движущая сила человеческой деятельности, поведения, которая создается нуждой в объектах, необходимых для существования и развития человека, и выступающая источником активности индивида. Для удовлетворения потребности необходима актуализация в сознании человека конкретного предмета, способного удовлетворить появившиеся потребности и превратившегося в цель деятельности. Выбор цели осуществляется не только исходя из ее способности (удовлетворить потребность), но и из того, насколько эта цель соответствует нормам, ценностям, мировоззрению индивида. После выбора цели у человека формируется конкретное желание ее достижения. Осознанные потребности выступают в качестве интересов.

Потребность - это определенное состояние индивида, которое формируется под влиянием дефицита в чем-то необходимом, который он испытывает (Л.И. Божович, С.Л. Рубинштейн, Д.Н. Узнадзе и др.). Понятие ”потребность” выражает особое состояние человека, причиной которого может быть не только недостаток, но и перегрузка, избыток того, что не только не нужно, но может препятствовать его нормальному функционированию и развитию. Отсюда - потребность устранить что-либо из своей жизни, преодолеть какой-то личностный или поведенческий недостаток (привычку). Так, по мнению А. Маслоу, для человека вполне нормально то, что он испытывает потребность в развитии, самосовершенствовании.

Как это ни парадоксально, но и у подростков с отклонениями в нравственной сфере под влиянием ярких жизненных событий, встреч с авторитетными для них людьми, изменяющими их смысложизненную ситуацию, также возникает *потребность в самосовершенствовании*. «Опредмечивание», как говорил А.Н. Леонтьев, потребности в саморазвитии выступает как определение «места ее приложения», ее ориентации (направленности) на различные сферы самоусовершенствования подростков - в нравственной, общекультурной, учебно-познавательной, профессионально-трудовой, коммуникативной и др. областях.

В качестве приоритетной направленности данной потребности в нашем исследовании выбрана ориентация дезадаптивных подростков на самоусовершенствование в нравственно-коммуникативной сфере, что предполагает выработку в себе способности к саморегуляции, сдерживанию собственных негативных эмоций (агрессивности, возбудимости и т.п.), опыта общения, поддержания дружеской атмосферы в группе, умения сотрудничать в социально значимых проектах, эмпатические качества.

В качестве критериев сформированности потребности в саморазвитии у подростков, проявляющих нарушения в нравственно-коммуникативной сфере, нами выделены:

1) наличия образа самого себя, обладающего новыми нравственно-коммуникативными качествами и, соответственно, вызывающего новое отношение к себе со стороны окружающих; 2) построение подростком цели (программы) самосовершенствования, определяющей приоритеты его жизнедеятельности, ближайшие и отдаленные перспективы личностного роста; 3) владение способами «работы над собой» - продумывание собственного поступка, волевой самоконтроль, включение в нравственно-развивающую деятельность, выбор друзей, соответствующих новому идеалу, позитивное отношение к критическим замечаниям, появление новых авторитетов; 4) рефлексия изменений в самом себе, критическая самооценка своих достижений, обусловливающая стремление «к самопреодолению»; 5) позитивный опыт работы над собой, успешность в сфере самоизменения, укрепляющая уверенность в реализации своей программы саморазвития, потребность в «новых достижениях».

Потребность в саморазвитии относится к важнейшим духовным потребностям формирующейся личности и проявляется как переживание воспитанником неудовлетворенности своим статусом в детско-юношеском сообществе, признанием его возможностей и достижений окружающими (начальный уровень развития потребности); как мотив критического самоанализа своего поведения и образа жизни (средний уровень развития потребности); как осознанное стремление понять смысл и жизненную значимость своих поступков, изменить направленность своего поведения, открыть в себе новые возможности (высокий уровень развития потребности).

Потребность в саморазвитии - сложная духовно-смысловая структура, проявляющаяся в том, что человек сам творит собственный смысл, «план своей личности», программу бытия, создает себя сам, руководствуясь личностными ценностями. Духовные потребности определяют не прагматическую, а нравственную, смысловую сторону любой деятельности. В.Н. Мясищев рассматривал потребность в самоизменении, прежде всего, как определенное отношение индивида к условиям его жизни. "Собственно, уже тогда, когда человек переживает нечто как свой долг, - отмечает С.Л. Рубинштейн, - даже если должное противоречит влечениям, желаниям, то должное в какой-то мере уже определяет его волю, и он уже этого в какой-то мере хочет, даже если ему и хочется чего-нибудь другого"[1]. Мысль Л.И. Божович о том, что "в настоящее время в педагогике вообще не поставлена проблема воспитания потребностей: она не выдвигается в качестве специальной задачи воспитания; такого раздела нет в педагогических учебниках, нет его в программе воспитательной работы школы"[2] и поныне остается актуальной.

Подготовка социальных педагогов к преодолению дезадаптированности подростков на основе воспитания у них потребности в самосовершенствовании требует включения в содержание их образования некоторых специфических элементов. Важнейший из таковых - овладение способами создания ситуации, ставящей ребенка перед необходимостью рефлексировать и исправлять собственное представление о себе и мнение окружающих, самооценку, стереотипы поведения и привычки. Создание такой ситуации требует, чтобы социальный педагог умел применить методологию целостно-ситуационного подхода, которую можно представить как совокупность определенных исследовательских и проектировочных процедур. В их состав могут быть включены: 1) анализ жизненных условий «трудного» подростка и характера нарушений в его личностном опыте; 2) определение того, что должно быть предпринято им самим для достижения нового качества своей жизнедеятельности; 3) многоракурсное описание факторов, детерминирующих состояние и потенциал развития, поиск внутренних ресурсов изменения в положительном направлении - своего рода «опорных точек», «нравственных островков» его сознания; 4) выявление коллизии, осознание которой воспитанником может открыть для него новый смысл (новый статус, достижение, положение в группе); 5) поиск путей преобразования ситуации на основе сотрудничества с воспитанником; 6) разработка технологии ситуационно-событийного ряда (включение «трудного» подростка в проживание событий и их переживание в форме новых жизненных смыслов); 7) разработка приемов поддержки положительных усилий самого воспитанника как сущностной линии педагогического процесса; 8) выработка критериев оценки новообразований в личности подростка на основе анализа новой жизненной ситуации.

Социальный педагог должен поддержать ребенка в процессе выработки адекватной оценке происходящего с ним, что нередко требует умения противостоять группе с негативной направленностью. При этом педагог опирается на главное психологическое новообразование подросткового возраста - открытие себя среди других, а также на формирование самосознания, самооценки, возникновение потребности в самовоспитании.

Социальный педагог должен научиться входить в мир взаимоотношений подростка со сверстниками, где реализуются такие потребности растущей личности, как потребность в общении, самопознании, в самореализации, потребность в самоутверждении, во взаимной поддержке и защите. Учитывая в мете с тем, что у дезадаптированного подростка эти мотивы нередко имеют искаженный характер. В это связи понятие ”потребность” выражает особое состояние человека, причиной которого может быть не только недостаток, но и перегрузка, избыток того, что не только не нужно, но может препятствовать его нормальному функционированию и развитию. Отсюда - потребность устранить что-либо из своей жизни, преодолеть какой-то личностный или поведенческий недостаток (привычку), что и является одним из проявлений потребности в развитии, самосовершенствовании.

Создание условий для самоактуализации ребенка в школьной среде позволяет ориентировать школьное образование на реальных детей, их интересы и потребности, на их реальные запросы, удачи и невзгоды. «Мотивационно-смысловые личностные образования не просто участвуют в побуждении, направлении, оценивании, регулировании, планировании поведения и деятельности. Они реально субъективируют отраженный мир, очеловечивают и оживляют его, задают психическому образу конкретно-индивидные, субъектно-пристрастные параметры»[3].

Для подростков характерно бурно формирующееся самосознание, определяющееся мировоззрение, стремление к признанию его личностных достоинств. Особенностью этого возраста является повышенная

---

[1] Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. - М.: АН СССР, 1957. С. 276.

[2] Божович Л.И. К развитию аффективно-потребностной сферы человека // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. - М.: Педагогика, 1978. С. 34.

[3] Сосновский Б.А. Мотив и смысл (психолого-педагогическое исследование). - М.: Прометей, 1993.

Основа подхода к усовершенствованию технических систем в ТРИЗ - чисто диалектическая: противоречия движут развитием. Важно применить этот ТРИЗовский подход для выявления и структурирования противоречий, развивающих социальные системы.

В самом факте возникновения любой управленческой задачи уже заложено противоречие: обычно ясно, что нужно сделать, с чего начать - неизвестно. Вторая половина противоречия в его классическом понимании как противоположность первой части - четко не сформулирована. Такие ситуации в ТРИЗ принято называть административными противоречиями. Как показывает накопленный в ТРИЗ опыт, сложность решения административных противоречий состоит в том, что они, как правило, включают в себя целый ряд совершенно разных задач. Обычно многие трудности в решении производственных задач связаны с попытками сразу, без углубленного анализа, без выявления конкретных проблем, понять и спрогнозировать ситуацию. Для успешного решения управленческой задачи необходимо преодолеть административное противоречие - переформулировать неясную, расплывчатую лозунговую ситуацию, этот самый клубок, сеть проблем - в несколько конкретных организационных противоречий.

Организационное противоречие - противоречивые требования, предъявляемые к одной и той же структурной единице организации (отделу, службе, бюро, филиалу и т.д.), или противоречие между основными функциями организации и ее организационной структурой. Другими словами, внутри административного противоречия всегда таится сумма организационных противоречий. Если более подробно рассмотреть каждое из организационных противоречий можно увидеть множество личных противоречий у персонала организации.

Личные противоречия проявляются при последовательном дроблении исходной управленческой задачи на элементы, вплоть до каждого исполнителя, технологии его работы и организации его рабочего места. Происходит сужение исходной размытой задачи до конкретных противоречивых требований по отношению к каждому отдельному исполнителю. При дроблении личного противоречия в управленческой задаче проявляются психологические противоречия. Это противоречия, связанные с разными проявлениями человека в мире. В общем виде можно выделить аспект личных отношений, связанных с проявлениями личности, который выражается в самооценке других.

Практика показывает, что обнаружение реальных противоречий в организационной деятельности и их разрешение устраняют причины появления конфликтных ситуаций в коллективе. Необходимо разработать методы разрешения противоречий - это приведет к тому, что будет сконструирован комплексный, системный ответ на поставленные в работе административную задачу.

ТРИЗ позволяет учить методам решения проблем, что расширяет контингент людей, которых можно обучить активному менеджменту, позволяет повысить эффективность обучения [Каплан Л.А., Шапиро В.С. 1994: 2]. Но главное, что даст ТРИЗ менеджеру, - это осознание того, что неразрешимых проблем не бывает, бывают только некорректно поставленные задачи. Это позволит уверенно вести дела, не опасаясь того, что поставленная проблема окажется неразрешимой. Итак, ТРИЗ - мощный воспитательный фактор, и нельзя им пренебрегать при обучении и воспитании менеджера, необходимо вводить его в курс подготовки менеджеров, экономистов, предпринимателей и др. специалистов.

Список использованной литературы

1. **Ефремов, В.С.** Семь граней современного менеджмента // Менеджмент в России и за рубежом. - 1997.- № 1. - С. 3-13.
2. **Каплан Л.А., Шапиро В.С.** Активный менеджмент, или что должен знать и уметь настоящий менеджер // Журнал ТРИЗ. - 1994. - № 1. - С. 63-67.
3. **Лук, А.Н.** Мышление и творчество / А.Н. Лук. - М.: Политиздат, 1976. – 144 с.
4. **Мэй, Р.** Мужество творить: Очерк психологии творчества / Р. Мэй. - Львов: Инициатива; М.: ИОИ, 2001. – 128 с.

ПОДГОТОВКА СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К ПРЕОДОЛЕНИЮ ДЕЗАДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ: ПРОЕКТИРОВАНИЕ СИТУАЦИЙ САМОРАЗВИТИЯ

Полозова Т. В.

Волгоградский государственный педагогический университет

Необходимость подготовки социальных педагогов к выявлению и реализации глубинных ресурсов личности ребенка, испытывающего трудности в развитии - актуальная задача профессионального образования специалистов данной сферы. Мысль о том, что актуализация потребности в саморазвитии является важным фактором преодоления дезадаптированности у подростков, неоднократно высказывалась ведущими исследователями этой проблемы - С. А. Беличевой, А. И. Кочетовым, Г. Ф. Кумариной, В. С. Мухиной, Б. Ф. Райским и др.

Генезис духовных потребностей ребенка, квинтэссенцией которых является потребность в совершенствовании своей личности, продолжает оставаться одним из наименее исследованных феноменов психологической природы человека. К потребности в саморазвитии фактически сводятся все духовные устремления человека, поскольку и потребность в общении с прекрасным, и потребность в познании, и в творении добра для других в конечном счете предполагают самосовершенствование, развитие самого себя.

- зависимость переживания счастья от внешних условий счастье - когда «есть семья, хорошая работа, дети, здоровье и др.» (39,5%);

- субъективные характеристики счастья - по мнению студентов, счастье мужчины - это, когда «добиваешься того, чего хотел; когда приносишь радость кому-то и т.д.» (27,3%)

Наименее значимыми параметрами счастья, по мнению студентов, являются, «вещные» или материальные характеристики счастья (6,3%) - когда студенты отмечают, что счастье заключается в наличии «машины, квартиры, дома и т.д.», и описательные характеристики счастья, студенты, определяют счастливого мужчину, как умного, уверенного, сильного, а женщину, добрую, красивую. (2,7%).

По мнению студентов, наиболее значимым параметром счастья ребенка является:

- зависимость переживания счастья от внешних условий счастье - когда «есть семья, родители, здоровье и др.» (96,4%).

Исходя из анализа полученных результатов, мы считаем, что при подготовке будущих педагогов целесообразным ввести курс по выбору, посвященный изучению проблемы счастья. Педагог не только должен хорошо осознать суть счастья, его показатели, признаки и разновидности, но и уметь переживать счастье.

Список использованной литературы

1. **Дубко Е.А., Титов В.А.** Идеал, справедливость, счастье. - М.: МГУ, 1989. - 191 с.
2. **Татаркевич В.** О счастье и совершенстве человека. - М.: Прогресс, 1981. - 368 с.
3. **Щуркова Н.Е., Павлова Е.П.** Воспитание счастьем, счастье воспитанием. Педагогическая технология воспитания счастливого человека в школе. - М.: Центр педагогического поиска, 2004. - 160 с.

РОЛЬ ТРИЗ В ПОДГОТОВКЕ МЕНЕДЖЕРОВ

Подяконова А. С.
Филиал ГОУ ВПО «ЮУрГУ» в г. Сатка

В ключевых документах модернизации российского образования профессиональное образование рассматривается как важнейший фактор формирования нового качества экономики и общества, значение которого увеличивается вместе с ростом влияния человеческого капитала. В них отмечается, что развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди. Сегодня от специалиста требуется инициатива и ответственность, стремление в постоянном обновлении и обогащении своих знаний, способность смело принимать новаторские решения и активно проводить их в жизнь. Сегодня в России успеха добились руководители, обладающие системным мышлением, кто хорошо рассчитывает риск, кто яснее и четче видит отдаленные цели, умеет прогнозировать развитие. Новым экономическим структурам нужны новые знания, учитывающие основные особенности современного российского рынка, необходимы специалисты, способные приспосабливаться к постоянным изменениям и переменам, способные решать нестандартные, творческие задачи.

Таким образом, особое звучание приобрела проблема развития творческих способностей, потому что появился социальный заказ общества на творческую личность во всех сферах производства, появилась необходимость формирования креативности как личностного качества, которое определяет продуктивную направленность личности, творческой индивидуальности, составляет основной стержень ее ориентации в жизни. Менеджмент как особый вид деятельности использует творчество как для выработки управленческого решения самим менеджером, так и для побуждения подчиненных к деятельности.

Творческая карьера, будучи способом общественно одобряемой самореализации, предполагает творческое исследование. Исследование собственных возможностей, собственного характера, темперамента и талантов в приложении к реальным возможностям их реализации, исследование окружающего мира.

Менеджеру приходиться принимать множество решений. И творческое принятие этих решений требует мужества. Известный американский психолог Ролло Мэй в своей книге «Мужество творить» писал: «Мужество творчества наивысшее из всех видов мужества. В наше время и техника, и дипломатия, и бизнес, и образование - все находится в процессе радикальных изменений и требует отважных людей, которые смогут их оценить и определят направление их развития. Потребность в творческом мужестве прямо пропорциональна степени изменений, которым подвергаются эти области и профессии» [Мэй 2001: 4].

Творческий менеджер - это исследователь, сочетающий в себе качества ученого, художника, успешного коммуникатора. Для того, чтобы успешно вести дела ему необходимо постоянно изобретать новые методы и приемы работы. А вот как изобретать - этот вопрос до сих пор остается открытым. Можно констатировать, что для России появилась потребность в замене изобретений в бизнесе методом «проб и ошибок» инструментами сильных решений. На сегодняшний момент разработано множество теорий, методик обучения творчеству. В технике такие инструменты были разработаны Г.С. Альтшуллером в рамках «Теории решения изобретательских задач» - ТРИЗ. Сегодня методы ТРИЗ успешно применяются на производственных и сервисных предприятиях, а также в консалтинговых компаниях США, Европы, Японии, Кореи и других стран. ТРИЗ получила мировое признание как метод инновационного и бизнес-мышления. Используя ТРИЗ, компании по всему миру экономят значительные ресурсы, снижают издержки, усовершенствуют свои продукты и изобретают новые.

4. Счастье реальное и счастье идеальное.

5. Счастье как удовлетворение всех потребностей и как удовлетворение только материальных потребностей.

6. Счастье, основанное на обычном, простом и более глубоком удовлетворении.

7. Счастье, которое приходит само и счастье, требующее усилия.

8. Счастье - в покое и беззаботности. Счастье можно достичь как в спокойной, благополучной, беззаботной жизни, так и в жизни, полной трудных, драматических, бурных событий [Татаркевич В. 1981; 50-56].

В системе воспитания счастье выступает одним из условий активности ребенка, способствующее максимальному напряжению физических и духовных сил, поэтому забота о счастье ребенка должна быть основополагающей идеей для педагогической деятельности, содержания образования и воспитания, форм, методов, условий деятельности педагога [Щуркова Н.Е., Павлова Е.П. 2004; 6].

Поэтому сейчас в педагогике разрабатывается новое направление - феликсология воспитания. Феликсология воспитания - это научно-педагогическое направление теоретической мысли педагога, разрабатывающей содержательную характеристику воспитания, которая обеспечивает способность ребенка быть счастливым

На сегодняшний момент модель феликсологического воспитания включает в себя 3 элемента:

- центральный элемент - это эмоциональное переживание ребенка ценностных отношений в каждый отдельный момент организованной разнообразной деятельности;

- **связующий элемент** - это культивирование интереса к другому человеку и также нравственных взаимоотношений «человек - человек», которые повседневно проявляются и выражаются в самых достойных и уважительных формах.

- **завершающий элемент** - анализ и оценка момента жизни и проживание определенного состояния в данный момент жизни. [Щуркова Н.Е., Павлова Е.П. 2004; 12].

Таким образом, можно выделить основные методологические положения современной теории воспитания:

1. Воспитание имеет своим предназначением максимальное содействие счастью детей;

2. Лишь через взаимодействие с реальной действительностью в практической деятельности формируется счастливый человек;

3. Человек как субъект является строителем собственной судьбы по образцу жизни, сложившейся в его сознании;

4. Содержанием жизни выступает социальные отношения к миру и жизни;

Сам человек есть носитель автономного духовного мира, уникального и неповторимого, определяемое понятием индивидуальности [Щуркова Н.Е., Павлова Е.П. 2004; 156].

Важная роль в формировании у ребенка способности быть счастливым отводится педагогу. Педагог должен хорошо осознать суть счастья, его показатели, признаки и разновидности

Поэтому для изучения особенностей представления о счастье у студентов - будущих педагогов - нами было проведено экспериментальное исследование на Педагогического Университета г. Архангельска. Студентам предлагалось написать сочинение на тему: «Что такое счастье?», а затем в нескольких характеристиках описать счастливого мужчину, женщину, ребенка В эксперименте приняло участи 300 студентов, обучающихся на педагогических специальностях, как дневного, так и заочного отделения, в возрасте 17 - 45 лет

Как показывает анализ полученных результатов, выделенные атрибуты счастья указывают на различные позиции студентов по отношению к счастью.

Так наиболее важными параметрами счастья являются:

- взаимоотношения с окружающими людьми (26,25%) - студенты отмечают, что, счастье - «любят, уважают, когда есть любимый человек и т.д.»;

- субъективные характеристики счастья (21,25%) - по мнению студентов, счастье - это, когда «добиваешься того, чего хотел; когда приносишь радость кому-то и т.д.»;

- зависимость переживания счастья от внешних условий (16,25%). счастье - когда «есть семья, хорошая работа и др.».

Наименее значимыми параметрами счастья, по мнению студентов, являются, «вещные» или материальные характеристики счастья (8,25%) - когда студенты отмечают, что счастье заключается в наличии «машины, квартиры, дома и т.д.» - а также параметры счастья, связанные с ситуативными характеристиками счастья (3%). Такие студенты, в своих сочинениях отмечают, что счастье заключается в «праздниках, дискотеках, подарках, покупке сладкого и т.д.».

Полученные результаты, позволяют так же позволяют выявить, что с возрастом представления о счастье меняются. Так, студенты заочного обучения, где возраст учащихся от 25 до 45 лет, переживание счастья зависит от внешних условий, взаимоотношения с другими людьми. По мнению студентов, обучающихся на дневной форме обучения (возраст учащихся от 17 - 22 лет), счастливый человек - это человек, выступающий в активной жизненной позиции, обладающий определенными материальными объектами, средствами.

Исходя из анализа полученных результатов, можно выделить также основные атрибуты счастья мужчины, женщины и ребенка.

Так, наиболее значимыми параметрами счастья мужчины и женщины являются:

Обеспечивает широкие материальные перспективы жизни	12	4,7	8,3
Готовит к достижению высоких результатов	23,3	17,4	20,3
Развивает высокие волевые и моральные качества	64,7	60	62,3
Утверждает авторитет, чувство личного достоинства и долга	38,7	20,2	29,4
Готовит к будущей профессиональной деятельности	17,3	4,2	10,7
Укрепляет здоровье	86	92	89
Можно стать известным специалистом спорта	16	10,5	13,2
по моему мнению…	2,5	0,6	1,5

Потребности в физической культуре - главная побудительная, направляющая и регулирующая сила поведения личности. По результатам анкетирования, многих студентов побуждает к физкультурно-спортивной деятельности (Табл. 4):

- потребность в движениях и физических упражнениях (72,3%);
- потребность в эмоциональной разрядке и отдыхе (58,9%);
- потребность в общении и проведении свободного времени (29,2%).

Для некоторых побудительной силой являются:

- потребность в самоутверждении (24,0%);
- потребность в эстетическом наслаждении (18,9%).

Таблица 4. Изучение потребностей студентов в процессе занятий физической культурой (в процентах)

Потребности студентов в процессе занятий физической культурой	Студенты		Все
	юноши	девушки	
Потребность в движениях и физических упражнениях	62	82,5	72,3
Потребность в общении, проведение свободного времени	31,3	27,1	29,2
Потребность в эмоциональной разрядке, отдыхе	55,3	62,5	58,9
Потребность в самоутверждении	31,3	16,8	24
Потребность в познании	10,7	3,4	7
Потребность в эстетическом наслаждении	20	17,7	18,9
Такое желание не испытываю	8,7	3,4	6

Социологический анализ ценностного потенциала физической культуры в образовательном пространстве вуза содержит большой потенциал профессионально-личностного развития студента, который необходимо учитывать в педагогическом процессе и воспитании будущих специалистов.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СЧАСТЬЕ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Перепелкина Т. Е.
Поморский государственный университет им. М. В. Ломоносова

В целостном педагогическом процессе важное место занимает процесс воспитания (воспитательный процесс). И до сих пор, проблема воспитания в человеке соответствующих нравственных норм и правил общежития остается актуальной.

В настоящее время в условиях материальной и духовной нестабильности общества происходит обесценивание нравственных человеческих отношений, основанных на бескорыстной взаимопомощи, чувстве сострадания. Жестокость, насилие, культ силы становится, чуть ли неглавными темами средств массовой информации. Поэтому имеет смысл говорить о взаимосвязи воспитания с понятиями добродетель и счастье.

Добродетель как нравственная категория раскрывается посредством совокупности положительных моральных качеств (справедливость, мужество, щедрость, порядочность, гуманность т.д.), которыми обладает человек, и которые помогают ему совершать добрые поступки. Добродетель сама по себе является духовной ценностью и тесно связана не только с мировоззрением личности, ее материальными и духовными потребностями, нравственными поступками, но и с общественными традициями, условиями жизни людей.

Счастьем называется наиболее прогрессивный способ удовлетворения общественных потребностей индивида [Дубко Е.А., Титов В.А. 1989; 56].

В настоящий момент, имеются, по крайней мере, четыре основных значения счастья: счастливым, во-первых, является тот, кому сопутствует счастливая судьба; во-вторых, тот, кто познал самые сильные радости; в-третьих, тот, кто обладал наивысшими благами или, во всяком случае, положительным балансом жизни; в-четвертых, тот, кто доволен жизнью. Главные разновидности понятия счастья следующие:

1. Счастье в значении конкретном и в значении абстрактном.
2. Счастье в значении объективном и субъективном
3. Счастье как момент и длительное состояние.

га или глубокая заинтересованность, жизненная потребность или необходимость выполнить норматив учебной программы и получить зачет.

С целью изучения отношения студентов к физической культуре, самооценки их физического состояния, выявления отношения к физической культуре, мы обратились к одной из разновидностей метода опроса - анкетированию. Респонденами были студенты разных факультетов ПГТУ. В исследовании приняло участие 150 юношей и 350 девушек.

Организационно-технический план исследования: вид анкетирования - сплошной, по способу общения - личный, по сбору вручения анкет респондентам - раздаточный.

При конструировании анкеты применялись открытые и закрытые вопросы. Использовались вопросы-меню, в них можно было отметить от 1 до 3 вариантов ответов.

Проведенный анкетный опрос среди студентов позволил представить объективное положение, отражающее уровень охвата студентов различными формами занятий физическими упражнениями, круг их физкультурно-спортивных интересов, потребностей и мотивов в сфере деятельности.

Важная роль в социологическом исследовании принадлежит оценке значимости влияния объективных различных и субъективных факторов на уровень физкультурно-спортивной активности.

Анализ данных Табл. 1 характеризует отношение студентов к физкультуре: 81,5% опрошенных студентов относятся к физкультуре положительно и лишь 1,2% отрицательно, безразличное отношение у 7,4% студентов, затруднились ответить 9,9%.

Таблица 1. Отношение к физической культуре в группах студентов (в процентах)

Отношение к физической культуре	Студенты		Все
	юноши	девушки	
Положительное	79	84	81,5
Отрицательное	0,7	1,7	1,2
Безразличное	8,8	6	7,4
Не задумывался над этим	11,5	8,3	9,9

Понятие "физическая культура" выделяет такую сферу культуры, основным содержанием которой является процесс социализации и "окультуривания", социокультурной модификации тела (телесности, телесного бытия) человека. Данная сфера культуры связана, следовательно, с телесным бытием людей, их физическим состоянием. Это состояние входит в физическую культуру как ее специфический элемент в той мере, в какой оно вплетено в социальную жизнедеятельность, и в том отношении, в каком оно является культурной ценностью.

Результаты данного исследования показывают, что 77,8% опрошенных студентов высоко оценивают социальную значимость физической культуры, считая ее важнейшим элементом общей культуры человека (Табл. 2).

Таблица 2. Мнение студентов относительно влияния физической культуры и спорта на культурный уровень (в процентах)

Влияние физической культуры и спорта на культуру	Студенты		Все
	юноши	девушки	
Да, влияет	78.7	77	77,8
Нет, не влияет	16,6	14,5	15,5
Затрудняюсь ответить	4,7	8,5	6,6

Как показывают данные Табл. 2, 15,5% опрошенных студентов считают, что физическая культура и спорт не влияет на их культурный уровень и 6,6% затруднились оценить социальную роль физической культуры в формировании личности студента. На наш взгляд, такое положение в первую очередь характеризует слабую информированность о социальной сущности физической культуры.

Лучшим доказательством значимости физической культуры для развития человека может быть осмысление ценностного потенциала этого феномена.

Главную ценность физической культуры в развитии личности студенты видят в укреплении здоровья (89%), в развитии волевых и моральных качеств(62,3%), во всестороннем развитии способностей личностей с раннего возраста (40%) (Табл. 3).

Таблица 3. Оценка ценности физической культуры в развитии личности в группах студентов (в процентах)

Ценности физической культуры в развитии личности	Студенты		Все
	юноши	девушки	
Всесторонне развивает способности личности с раннего возраста	48,7	31,4	40

дические указания или рекомендации, составленные преподавателем, которые содержат темы и планы занятий, докладов, рефератов, списки рекомендованной учебной, справочной, методической, научной литературы, познавательные или дискуссионные задания, вопросы для самопроверки, тесты и т.п., а также краткие инструкции по подготовке к занятию. Практические занятия по социологии могут проходить в разных формах: как семинары-диспуты (с применением методик ролевых игр, круглого стола), проблемные семинары, семинары-исследования, семинары-обобщения и др. В зависимости от целей и задач практического занятия конкретными формами самостоятельной работы студента будут выступать:

- подготовка к выступлению на семинаре, разработка реферата, доклада, предусматривающая изучение и анализ рекомендованной литературы, в том числе, первоисточников, статей в научных журналах;
- анализ проблемных задач и ситуаций, которые были предложены заранее, и будут обсуждаться на занятии;
- составление обобщающих схем, таблиц, например по темам «История социологии на Западе и в России», «Структура социологии», «Социальная стратификация» и др.;
- анализ социологических понятий с помощью «логических кругов», например соотношение понятий «семья» и «брак», «общество» и «государство» и др., решение и составление кроссвордов;
- составление различных шкал, характеризующих экономические, политические, духовные различия между социальными общностями;
- составление контрольных тестов по определенным темам;
- различные задания творческого характера, развивающие самостоятельное мышление, например написание социологических эссе по актуальным общественным проблемам («Смертная казнь: за или против?», «Отцы и дети современной России» и др.).

Одной их форм организации и стимулирования самостоятельной работы при изучении курса «Социология» является научно-исследовательская работа студентов. Практика показывает, что наибольший интерес для них представляют проблемы, связанные непосредственно со студенчеством, молодежью как с социальной общностью. Они представляют собой широкий спектр тем, начиная от проблем образования, досуга, образа жизни до смысложизненных и ценностных ориентаций.

Участвуя в научно-исследовательской работе, студенты более глубоко осваивают дисциплину, на практике изучают основные виды социологических исследований, их особенности и требования, предъявляемые к ним. Приобретают навыки составления программы социологического исследования (включая методологическую, методическую и организационные части), определения выборочной совокупности, подготовки инструментария. Изучают и применяют методы сбора социальной информации и ее статистической обработки, учатся анализировать, систематизировать социологические данные, разрабатывать практические рекомендации и составлять отчет по результатам исследования, который впоследствии докладывают на студенческих научно-практических конференциях. Это, в свою очередь, способствует формированию навыков устной публичной речи и ораторского искусства. Как правило, тезисы лучших исследований публикуются в сборниках трудов конференций, тем самым, поднимается статус и престижность данного вида самостоятельной работы и студента, занимавшегося им.

Подводя итог, следует отметить, что эффективная организация самостоятельной работы студентов при изучении курса «Социология» в техническом вузе, будет содействовать не только приобретению ими прочных знаний об обществе, его структуре, механизмах существования, функционирования и развития, но и формированию, развитию личностного, интеллектуального и нравственного потенциала, лучшему социальному ориентированию в современной жизни. Тем самым в определенной мере будут сформированы профессиональные компетенции, позволяющие в дальнейшем успешно адаптироваться в трудовом коллективе, заниматься самообразованием, осуществить карьерный рост и т.д.

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЦЕННОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Паначев В. Д.
Пермский государственный технический университет

Наиболее мобильной категорией общества является молодежь. Уровень физкультурно-спортивной активности современной молодежи во многом определяет востребованность физической культуры и эффективность ее развития в обществе. Поэтому так важно сделать анализ побудительных сил, которые существенно влияют на формирование культуры личности студентов вуза как на процесс вовлечения молодежи в физкультурно-спортивную деятельность.

Известно, что если у людей сформирован интерес к физкультурно-спортивной деятельности, то она для них становится источником получения психосоматического комфорта того, что П.Ф. Лесгафт назвал "возвышающим чувством удовлетворения". Только в случае, если участие в физкультурно-спортивной деятельности вызвано внутренними побуждениями, опирающимися на положительные эмоции и интерес, можно говорить о позитивном влиянии занятий физическими упражнениями на развитие личности.

Исходя из этих теоретических предпосылок, попытаемся выяснить роль побудительных факторов, активизирующих физкультурно-спортивную деятельность студента, определить, что же движет им: чувство дол-

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА «СОЦИОЛОГИЯ» В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Оноприенко Л. И.
ГОУ ВПО «Самарский государственный архитектурно-строительный университет»
Филиал в г. Белебее Республики Башкортостан

Организация самостоятельной работы студентов в вузе - одна из важнейших задач при изучении любой дисциплины. Значимость ее определяется изменениями, которым подвергается высшая школа, призванными сформировать у студентов потребность в непрерывном самообразовании, стремлении к мотивированному изучению предметов, расширению кругозора, умению осуществлять самоорганизацию и саморегуляцию при осуществлении учебной деятельности. Более того, будущее высшей школы видится на основе партнерских, сотруднических, равных отношений студента и преподавателя в противовес прежним, основанным на принципе «учитель - ученик», что требует иного подхода к образовательному процессу со стороны студента. Следует также отметить, что актуальность эффективной организации самостоятельной работы в современных условиях обусловлена тем, что доля аудиторных занятий в общем объеме времени на дисциплины постоянно уменьшается. В этой связи лишь ее оптимальное сочетание с другими видами учебной работы позволит достичь целей образовательного процесса.

Самостоятельная работа студента (СРС) - это многообразные формы индивидуальной и коллективной деятельности, включающие в себя поиск источников познания, средства осуществления и результаты познавательной деятельности, проводимые под руководством, но без непосредственного участия преподавателя в специально отведенное для этого аудиторное или внеаудиторное время. При правильной организации самостоятельной работы, студенты имеют возможность приобрести умения и навыки, которые позволят им дополнить и обогатить знания, полученные на занятиях с преподавателем.

Важнейшим компонентом организации самостоятельной работы является наличие мотивации студента на ее выполнение. В идеале студент должен проявлять стремление к познанию, творчеству, самореализации, открытию в себе новых способностей, получению удовольствия от учебной, научной деятельности и общения в ходе ее с преподавателями, доцентами, профессорами. Он должен обладать такими личностными качествами, как дисциплинированность, самоорганизация, настойчивость и упорство в достижении целей, активность, инициатива и др. Все это в итоге должно мотивироваться общей целью: получение качественного высшего образования и обретение устойчивого социального статуса в обществе. Определенная доля студентов действительно проявляет данную мотивацию и успешно работает самостоятельно. Однако следует отметить, что в техническом вузе многие предметы цикла ГСЭ, в частности «Социология» для части студентов воспринимаются как побочные, нужные лишь для общего развития, поэтому не требующие глубокого освоения. Это вызывает определенные трудности в процессе организации самостоятельной работы и ставит необходимые задачи для преподавателей, связанные с активизацией познавательного интереса студентов.

Кроме мотивационного компонента самостоятельная работа требует наличие у студентов определенных навыков и умений, позволяющих успешно ее организовать. К ним относятся умение рационально распределять время, планировать, обладать навыками научного анализа для того, чтобы работать с литературой, первоисточниками, периодической печатью. Уметь пользоваться современными электронными средствами, локальными и глобальными информационными сетями. Развитие этих способностей требует не только усилий со стороны студентов, но и со стороны вуза, который должен обеспечить необходимую материально-техническую базу, доступ к источникам информации. Кроме того, студенты должны иметь четкие методические указания или рекомендации по организации всех видов самостоятельной работы, разработанные преподавателями.

Ход, выполнение самостоятельной работы должны контролироваться как самим студентом, так и преподавателем. Поэтому, необходимо создание прозрачной системы контроля и учета успеваемости, включающей в себя оценку СРС, что в конечном итоге будет являться еще одним стимулирующим моментом для активизации данного вида работы среди студентов. Наиболее успешно, на наш взгляд, такая система реализуется при модульно-рейтинговой форме организации учебного процесса, которая не принуждает, а побуждает студентов заниматься учебной и научной деятельностью, снижает субъективность оценивания знаний и в целом оптимизирует образовательный процесс.

Суммируя свой личный опыт организации различных видов самостоятельной работы студентов и опыт коллег при преподавании дисциплины «Социология» в техническом вузе, можно выделить основные формы СРС. Базовые навыки самостоятельной работы студент получает на аудиторных занятиях. На лекциях он учится самостоятельно составлять конспект, выделять основные мысли, заинтересовавшие его вопросы или проблемные места, вырабатывает собственную систему сокращений. Желательно, чтобы студенты в лекционных тетрадях имели широкие поля, где могли бы делать свои замечания, высказывать мысли при проработке материала в аудитории или дома.

Социология, как и любая наука, имеет специфический категориальный аппарат, поэтому необходимо составление и ведение словаря терминов по дисциплине.

Подготовка к практическим занятиям, которые имеют своей целью закрепить и расширить социологические знания, обрести практические умения и навыки, непосредственно требует от студентов выполнения самостоятельной работы. Важно, чтобы она была методически обеспечена. Студенты должны иметь мето-

менной справочной информации, например: «Научная рецензия выполняет функции репрезентации научного произведения, его оценки и осмысления в общем пространстве научного знания. Рецензия - давно сложившийся жанр научной литературы с высокой степенью стандартизации на всех уровнях построения текста. Ее отличают особый словарь (прежде всего оценочная лексика) и типовые грамматические структуры, посредством которых актуализируется диалогическая природа этого жанра.

Основные функции рецензии - информирующая и оценочная <…> Л.В. Красильникова выделяет четыре типа оценок научного произведения в целом и его отдельных аспектов: 1) общая аксиологическая оценка *(высокий уровень, хороший образец, блестящая идея);* 2) ментальная оценка, включающая в себя психолого-интеллектуальную *(важный вклад, основополагающий метод, серьезная попытка* и др.) и эмоционально-интеллектуальную *(остроумная идея, рациональный подход, тонкий анализ)* оценку; 3) практическая оценка, основывающаяся на отношении к норме, стандарту, традиции, актуальности, эффективности и т.д. *(идеальная классификация, академический труд, своевременная постановка проблемы);* 4) эмоциональная оценка, обозначающая различные психологические состояния и реакции *(сильное впечатление, неожиданные выводы, поразительные результаты).* Оценка лица, упоминаемого в рецензии, включает в себя общую оценку мастерства *(большой ученый),* профессиональную оценку *(высококвалифицированный специалист),* этико-психологическую оценку *(смелое решение)*» [Стилистический энциклопедический словарь русского языка 2003:62-63].

В условиях практического применения данный текст информативной справки адаптируется согласно уровню подготовки учащихся.

Для непосредственно практической работы над критическим текстом учащимся предлагается набор клише для написания рецензии:

1. Предмет анализа (*Объектом анализа является… В работе автора… В рецензируемой работе…*).
2. Актуальность темы (*Работа посвящена актуальной теме… Актуальность темы обусловлена…*).
3. Формулировка основного тезиса (*Центральным вопросом работы является… На первый план выдвигается вопрос…*).
4. Краткое содержание работы.
5. Общая оценка. Поиск положительных моментов (*Оценивая работу в целом… Работа открывает…*).
6. Поиск недостатков (*К недостаткам работы следует отнести… Существенным недостатком работы является… Отмеченные недочеты работы не снижают ее высокого уровня, их, скорее, можно считать пожеланиями к дальнейшей работе автора… Упомянутые недостатки связаны с…*)
7. Выводы (*Работа в целом представляет собой…*)

В условиях самостоятельной работы учащиеся могут обратиться к рекомендациям [см. также: Власенков, Рыбченкова 2000]:

I. Общие (для любого объекта критики)

1. Объём рецензии 1,5-2 страницы.
2. Оценка должна быть аргументированной, проиллюстрированной примерами.
3. Использование клише необязательно.
4. Допускается использование формулировок от первого лица и включение в текст эмоциональных слов и выражений.
5. Высказывайте свое мнение, рассуждайте, анализируйте, не подменяйте пересказом содержание.

II. Для написания рецензии на художественный текст

1. Внимательно прочитайте (и перечитайте) рецензируемый текст.
2. Укажите, когда и где был опубликован текст, его предполагаемого адресата.
3. Как книга вами читалась? Какие эмоции вызвала?
4. Укажите тему текста, идею. Как автор раскрывает их в этом произведении?
5. Дайте краткую характеристику действующим лицам. Какое отношение они вызывают у читателя? Найдите в тексте главных, второстепенных персонажей, героя-резонёра (выразителя авторской позиции), определите их смысловую роль в произведении.
6. В чём художественное своеобразие книги, языка произведения (лексический набор, особенности синтаксиса и пр.)? Какими средствами автор достигает выразительности?
7. В самой краткой форме отразите содержание книги.
8. Определите философию автора, его отношение к ситуации, описанной в тексте. Что, по вашему мнению, написано хорошо, а что, может быть, недостаточно убедительно, не совсем удачно; что излишне детализировано, а что недостаточно широко раскрыто.
9. Дайте общую оценку прочитанного.

Список использованной литературы

1. **Власенков А.И., Рыбченкова Л.М.** Русский язык: Грамматика. Текст. Стили речи: Учеб. пособие для 10-11 кл. общеобразовательных учреждений. М., 2000.
2. **Ландау Э.** Одаренность требует мужества. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 144 с.
3. **Стилистический энциклопедический словарь русского языка** / Под ред. М.Н. Кожиной. М., 2003. С. 62-63.

Список использованной литературы

1. **Давыдов В.В.** Проблемы развивающего обучения. - М., 1986.
2. **Зимняя И.А.** Педагогическая психология: Учебник для вузов. Изд. второе, доп., исп. и перераб. - М.: Логос, 2005. – 384 с.
3. **Ковалевская Н.Г.** Формирование у старшеклассников готовности к самообразованию: Автореф. дисс. канд. пед. наук. - Минск, 1973. – 19 с.
4. **Кругликов Г.И.** Методика преподавания технологии с практикумом: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 480 с.
5. **Леви В.** Искусство быть другим. - М., 1980.
6. **Матяш Н.В.** Проектная деятельность школьников. Монография. - М.: Высшая школа, 2000. – 306 с.
7. **Пидкасистый П.И., Воробьева Н.А.** Подготовка студентов к творческой педагогической деятельности. - М.: Педагогическое общество России, 2007. – 192 с.
8. **Симоненко В.Д., Мелихова М.И.** Подготовка будущего учителя технологии к учебно-предпринимательской деятельности: монография. - Брянск: Изд-во БГУ, 2004. – 136 с.
9. **Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н.** Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. М.: Школа-Пресс, 1998. – 512 с.

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

Новикова А. П.
Сибирский федеральный университет

Способность к творчеству в той или иной мере присуща каждому человеку. Поскольку креативный индивид наиболее подготовлен к динамике жизни, вопрос о развитии этих конструктивных навыков особенно остро стоит перед родителями и учителями. В связи с различием уровня способности к той или иной науке или искусству актуальной становится проблема обучения детей с неординарными способностями. Они, как показывают исследования, более креативны, более интеллектуальны [Ландау 2002]. Существенным показателем для определения уровня креативности является готовность ребенка участвовать в оценочной актуализации тех или иных событий или явлений действительности. Таким образом, перед преподавателем стоит задача развития у учащихся способности к аналитическому мышлению через осознание им какого-либо объекта действительности как совокупности достоинств и недостатков.

Ниже речь пойдет о детях, одаренных в области живописи, рисунка и графики, получившими начальное образование в школе искусств и продолжающими обучение в художественном училище.

Образовательное пространство и познавательная деятельность таких учащихся максимально связаны с эстетическими категориями. В связи с этим ими актуализируется категория прекрасного, которая распространяется не только на мастерство художников-живописцов, но и на все элементы окружающего мира. Так происходит всеобщая объективно-субъективная эстетизация, которая может проявляться в любой деятельности, например, в создании текста на уроках русского языка и/или литературы. Одаренные дети более свободны не только в плане интерпретации предоставляемой информации, но и в креативном продуцировании новой. Проявление категории прекрасного осуществляется ими в пространстве оценочных координат: «хорошо-плохо», «истинно-ложно», «важно-неважно». Наиболее часто дети используют градацию «красиво-некрасиво», но в отличие от сверстников, они более сознательны и фундаментальны в номинации какого-либо объекта как «красивого». Для таких учащихся становятся актуальными эмоциональная и эстетико-рациональная оценки, менее всего представлена социальная. Возможно, причина такого положения дел кроется в изначальной общественной маргинальности профессии художника и самоощущении ребенка как не вполне востребованного и понятого обывательским социумом.

Ниже предложены элементы креативного урока, направленные на развитие комплексного критического подхода. Цель такого урока: создание оценочных текстов - рецензий. Объекты критики - документальный фильм и художественный текст - должны отличаться острой социальной проблематикой. Безусловно, в зависимости от учебной ситуации, допускается формальное и семантическое варьирование тех или иных дидактических компонентов, которые представляют собой набор рекомендаций для учителя и ученика. Например, возможно синтезировать элементы патриотического воспитания, литературоведческого и лингвистического восприятий, предложив учащимся для анализа текст регионального автора. Предложенный материал апробирован; практическая работа над продуцированием текста проводилась в два этапа:

1. написание рецензии на документальный фильм (просмотр, обсуждение фильма, написание на него рецензии проводились в классе; 2 часа);

2. написание рецензии на художественный текст самостоятельно (домашняя работа; 2 часа).

После вводного теоретического урока учащиеся оценивают документальный фильм В. Покровского «А вы проверялись на СПИД?». Продолжительность постановки - 20 минут - позволяет познакомиться с ней в классе. Просмотр рекомендуется проводить с параллельным ведением записей в тетради, отмечая положительные и отрицательные характеристики объекта рецензии. Далее преподаватель и ученики анализируют тематику и проблематику фильма.

Фрагменты лекционного материала предполагают вводное слово учителя, беседу с учащимися о видах критики, определение понятий *критика, рецензия, клише,* знакомство с особенностями жанра в форме пись-

ровать существующие и критически конструктивно их осмысливать. Она сама становится средством реализации этих планов.

Проектная деятельность в целом не только активизирует учебную деятельность студентов, но и служит развитию структуры и содержания готовности.

Применение метода творческих проектов, направленного на активизацию всех сторон учебной деятельности студентов, способствует эффективному усвоению и интеграции усваиваемых знаний.

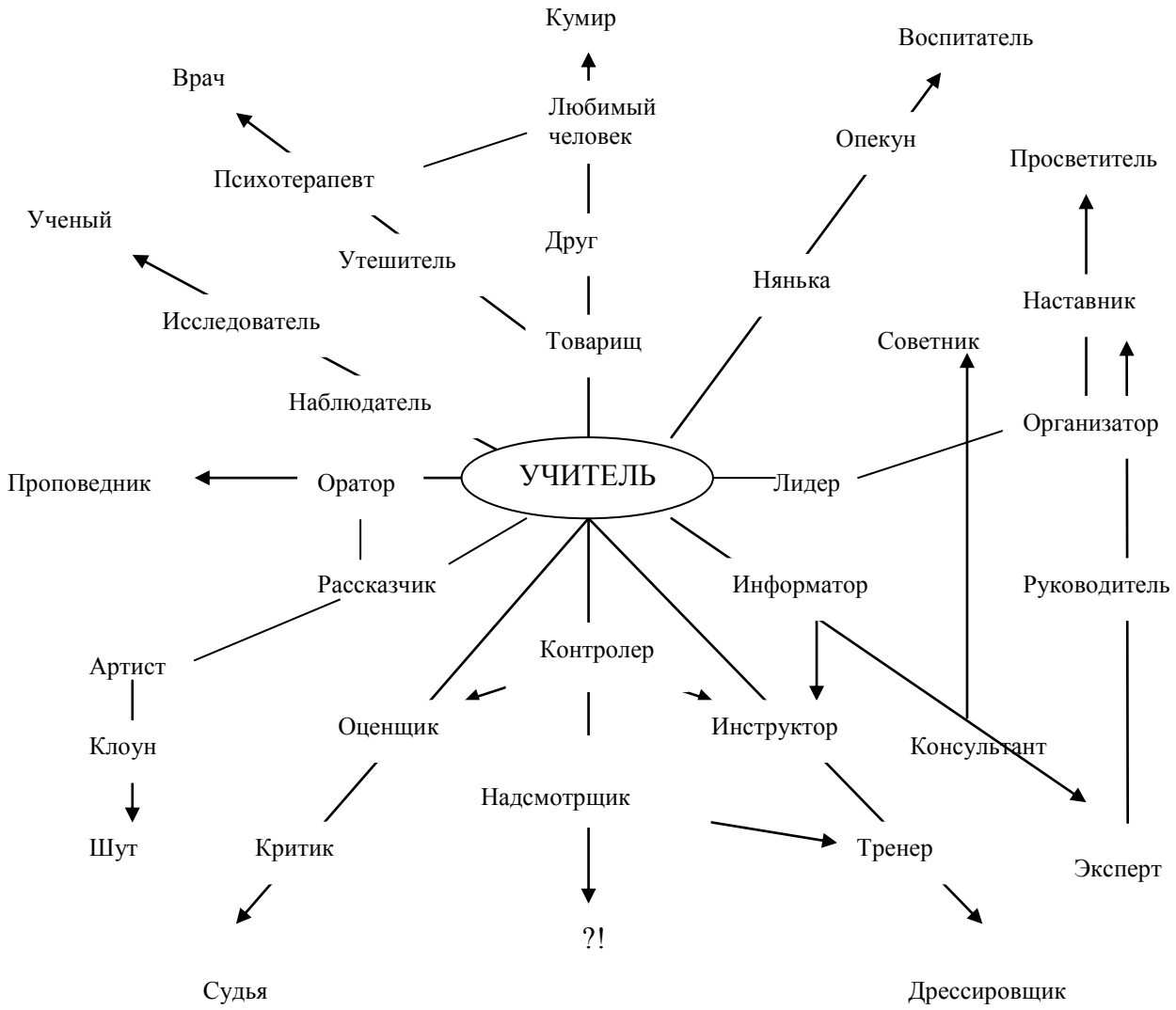


Схема 1. Ролевой репертуар учителя (по В. Леви)

Преимуществами данного метода является всестороннее вовлечение в выполнение учебных заданий мыслительных способностей, возможность реальной организации индивидуализации и дифференциации процесса обучения. При выполнении творческих проектов обучение опирается на потребности практики, может учесть социальные ценности и запросы общества, осуществляет взаимосвязь теории и практики.

Творческая проектная деятельность, как метод обучения в высшем профессиональном педагогическом образовании, служит одним из важнейших средств формирования не только учебной деятельности, но и адаптации студентов, а следовательно развития личности, так как в ходе выполнения проектов у обучаемых раскрываются возможности индивидуального творчества, формируются адекватная самооценка, навыки коллективного учебного взаимодействия [Симоненко, Мелихова 2004: 79].

Становление будущего учителя включает повышение уровня его профессионального притязания в плане саморазвития и самосовершенствования [Зимняя 2005: 162].

Все вышесказанное подтверждает необходимость обучения студентов педагогических вузов методике выполнения творческих проектов.

НЕОБХОДИМОСТЬ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ МЕТОДИКЕ ВЫПОЛНЕНИЯ ТВОРЧЕСКИХ ПРОЕКТОВ

Николаюк И. В., Мелихов П. П.
Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского

Сложность образовательного процесса заключается в том, что он, занимая значительное место в жизни человека, не дает ощутимого зримого конкретного результата сразу по его завершении. Результатом образования является все последующее поведение, деятельность, образ жизни человека.

Современная система образования на сегодняшний день нуждается в активных, творческих специалистах, обладающих способностями к самосовершенствованию, саморазвитию, к творческому поиску, лабильных, умеющих нетрадиционно подходить к решению различных ситуаций, организовывать свою деятельность на творческой основе, способных к планетарному мышлению и в этом мы согласны с Воробьевой Н.А., Пидкасистым П.И [Пидкасистый, Воробьева 2007: 9].

Педагогическая деятельность является одной из самых творческих областей. В ней очень много общего с другими творческими областями человеческой деятельности, но имеются и своеобразные черты, присущие только ей. Она предполагает наличие творческих способностей и умений педагога, поэтому, не может быть рутиной, в силу постоянной изменчивости условий её протекания. Следовательно, чтобы избежать этой рутины, педагог должен стремиться к творчеству.

Каждый, кто выбирает профессию педагога, берет на себя ответственность за тех, кого он будет учить, и воспитывать, вместе с тем отвечая за самого себя, свою профессиональную подготовку, свое право быть Педагогом, Учителем, Воспитателем.

Исторически «за педагогической профессией закрепилось две социальные функции - адаптивная и гуманистическая (человекообразующая)» [Сластенин, Исаев, Мищенко, Шиянов 1998: 11]. Гуманистическая функция связана с развитием личности ребенка, его творческой индивидуальности, а адаптивная с его приспособлением к конкретным требованиям современной социокультурной ситуации. Учитель подготавливает ребенка в соответствии с современной общественной ситуацией, однако он остается хранителем и проводником культуры, несет в себе вневременной фактор, имея в качестве цели развитие личности как синтеза всех богатств человеческой культуры. Учитель работает на будущее, на телеономичность.

Педагог - это воспитатель, наставник. Причем в условиях информационного общества, когда мерой всех социальных вещей, «основополагающим условием производства и воспроизводства общественной целостности становится развитие и обогащение человеческого интеллекта, творческой энергии, духовно-нравственных сил», перед ним ставится задача создания условий, способствующих развитию у человека твердых нравственных ориентиров, способности самостоятельно решать проблемы в динамично развивающемся обществе. Мы согласны с Ковалевской Н.Г. в том, что необходимо создание условий «учения без принуждения, свободного выбора, самоанализа и самооценки, создания высокого интеллектуального фона, личностного подхода» [Ковалевская 1973: 19]. Следовательно, необходимо создать, сконструировать «среду обучения», в которой это возможно.

Сегодняшние студенты - завтрашние учителя призваны вести за собой ребят, быть примером, одухотворителем, предводителем. А для обеспечения гуманизации отношений и достижения успехов в своей учебе и работе, им необходимо научиться руководствоваться формулой Г.И.Кругликова «Не рядом, не над, а вместе!» [Кругликов 2002: 480].

Творчество учителя - это способность не просто к высшему уровню выполнения любой деятельности, но и к её преобразовательному развитию, «способность видеть веер вариантов». Необходимо подчеркнуть важность пластичности и легкости смены учителем социальных ролей (роли учителя, советчика, друга, родителя, консультанта, исследователя и т.д.). Как подчеркивает В.Леви «роль учителя ясная, определенная, однозначная, но,…сколько она содержит в себе ролей скрытых, неявных, к какому множеству других имеет средство, тяготение» [Леви В 1980: 77]. Приводимая далее схема 1 отражает ролевой репертуар учителя [Зимняя 2005: 162], и приобретение всех эти ценных и значимых качества будущего педагога возможно посредством проектной деятельности.

Теория и практика проектного обучения показывает, что творческая проектная деятельность учащихся, обеспечивающая целостность педагогического процесса, позволяет в единстве осуществлять развитие, обучение и воспитание учащихся [Матяш 2000: 36].

В процессе обучения проектной деятельности происходит становление двух взаимосвязанных сторон - усвоение учебных знаний внутри отдельных предметных дисциплин, с одной стороны, и адаптацией, последующим развитием личности учащихся с другой стороны.

В настоящее время проектная деятельность как особая форма учения выступает в качестве специального объекта организации (самоорганизации), управления (самоуправления), контроля (самоконтроля). Она означает «воспроизводящую» деятельность, в процессе которой воспроизводятся не только накопленные человеком знания и умения, но и те способности, которые лежат в основе теоретического сознания и мышления, является ориентацией на результат [Давыдов 1986: 63]. Проектная деятельность направлена на организацию, комплексирование, систематизацию индивидуального опыта за счет его расширения, дополнения, внесения новой информации. Развитие творческого подхода к решениям, умение принимать такие решения, анализи-

Метод проектов (от греческого «путь исследования») - это система обучения, гибкая модель организации учебного процесса, ориентированная на творческую самореализацию личности [Симоненко 2001: 214].

В отечественной педагогике этот метод рассматривается как средство всестороннего упражнения ума и развития мышления (Каптерев П.Ф.); развития творческих способностей (Болонский П.П.); развития самодеятельности и подготовки обучаемых к самостоятельной трудовой жизни (Шацкий СТ.).

Выделяя основные особенности студенческого возраста, его можно назвать «революционным» (Н. Бердяев) периодом жизни, потому что ведущим является стремление к спору, дискуссии, отстаиванию своего мнения, своих убеждений, своего права их высказывать. Отсутствие склонности к компромиссам, поискам выгоды. Это период ожиданий и планов на будущее.

Исследования Б.Г.Ананьева показали, что период 18-20 лет характеризуется «пиками» развития физиологических потенциалов и «пиками» развития высших психических функций- произвольного внимания, памяти, мышления [Ананьев 1968: 339]. Поэтому мы можем считать, что процесс адаптации, предполагает преобразование и осмысление себя, переживает один из своих «пиков».

Рассматривая особенности студенческого возраста, как предпосылки процесса адаптации посредством проектной деятельности, можно констатировать, что поздняя юность - это период возрастного кризиса, период адаптации к новой социальной роли, к новым условиям учебного труда, к новым требованиям.

Немецкий ученый Эрнст Кречмер утверждал, что всякий юноша между 15 и 20 годами - потенциально одаренный молодой человек. Адаптация посредством проектной деятельности как раз и направлена на то, чтобы помочь ему развивать эту одаренность.

Вузы должны готовит специалистов творчески мыслящих, и приобщать студентов к творческим процессам необходимо с младших курсов. Творчеству присуща, во-первых, социальная значимость. Во-вторых, новизна. Творчество есть свобода создавать, открывать и переживать что-то новое. В-третьих, самовыражение, т.е реализация идеалов и сущностных начал личности. В-четвертых, созидание. В психологии творчество

определяется как «деятельность, результатом которой является создание новых материальных и духовных ценностей» [Психология. Словарь 1990: 393].

Проведенное нами исследование, ключевым моментом которого являлось приобщение студентов младших курсов ТЭФ к проектной творческой деятельности, как в учебном, так и во внеучебном процессах, с целью их адаптации, показал следующее: из числа 375 студентов 1 курса 114 человек (30%) (за 3 года - 2004-2006 гг.) в различных проектах принимали участие 95 человек (83%), к концу 1 курса полностью адаптированными к образовательному процессу с различных позиций, в т.ч., социальной, коммуникативной, корпоративной, явилось 79 человек (69%). Причем, те студенты, которые участвовали в коллективных творческих проектах, например «Формирование коммуникативной компетентности студентов в процессе внеучебной деятельности», адаптировались значительно быстрее, чем те, которые участвовали в индивидуальных проектах, таких, как «Разработка дизайна учебной аудитории» и т.д.

Сравнительный анализ уровня адаптации студентов к концу первого года обучения, показал, что на низкий уровень у некоторых студентов повлияли особенности психофизического развития студентов (заболевания, стрессы, материальные и личные проблемы или кризисы и т.п.). Однако, опрос этих студентов показал, что большая часть из них видит свое будущее связанным с факультетом и университетом, а около 17% указало, что участие в проектах помогло им «пережить» личные неприятности.

Как правило, продолжение участия в проектной деятельности таких студентов на втором году обучения приводит к их полной адаптации. Проектная деятельность развивает потребность в знаниях, формирует высокие мотивы и стремления к самообразованию.

В результате проведенного исследования мы пришли к выводу, что необходимо вовлекать студентов младших курсов к творческой проектной деятельности, особенно к коллективной, групповой, развивающей у них способность к самостоятельным суждениям, умение и желание отстаивать и обосновывать свои взгляды и убеждения, вести научный спор. Активное вовлечение в творческую проектную деятельность способствует быстрой адаптации в новых условиях.

Список использованной литературы

1. **Ажибекова К.А.** Биологическое и социальное в адаптации человека // К методологии научного познания. - Фрунзе, 1985. - С. 137-145.
2. **Ананьев Б.Г.** Человек как предмет познания. - Л.: ЛГУ, 1968. - 339 с.
3. **Богомолов Ю.П., Воронина А.И., Куст В.П.** Краткие сведения по применению некоторых медико-психологических тестов // Вопросы психологической адаптации. - Новосибирск, 1974. - С. 42.
4. **Лисовский В.Т.** Советское студенчество: Социологические очерки: Науч.-попул. - М.: Высш. шк., 1990. - 304 с.
5. **Психология.** Словарь. М.: Политиздат, 1990. – 393 с.
6. **Симоненко В.Д.** Технологическая культура и образование (культурно-технологическая концепция развития общества и образования). Брянск: БГПУ, 2001. - 214 с.

Социальная незащищенность молодежи часто становится причиной срывов и конфликтов в сфере учебы и труда, может породить у молодого человека чувство аутсайдерства, влиять на конфликтность его поведения, на желание любыми способами компенсировать свою неудовлетворенность. Не добившись успехов в учебе, в получении профессии, в результате чего не получив возможности заниматься престижным трудом, подросток пытается найти удовлетворение в общении со сверстниками, причем не всегда приемлемыми для общества способами, а часто и совершая преступления.

Масштаб и глубина кризисных явлений в сфере социализации подростков таковы, что общество рискует не получить полноценной смены поколений.

В то время как переход к новым социально-экономическим отношениям, создание рынка труда объективно требует коренного повышения качества высшего образования, профессиональной подготовки, более высокого уровня квалификации, профессиональной мобильности будущих специалистов.

Известно, что образовательный процесс в вузе резко отличается от школьного образовательного процесса. Студент первого года обучения сталкивается с непривычной организацией образовательного процесса и с трудностью усвоения нового материала, а так же с необходимостью самостоятельного планирования свободного времени, с новой средой окружения. А студенты из сельской местности - с особенностями образа жизни в общежитии, с необходимостью освоения нового города и т.п. Это вносит существенные изменения в личность студента, создает ряд трудностей в обучении и воспитании. Все эти факторы влияют на процесс адаптации молодого человека к новым условиям. И от того, как вчерашний школьник, особенно из сельской местности, живущий в отрыве от семьи, пройдет период адаптации, во многом зависит качество его образования.

Причем понятие «адаптация» студентов младших курсов носит конкретный характер и означает в первую очередь именно приспособление личности, личностных свойств и качеств к конкретным условиям данного вуза.

Нельзя считать адаптацией весь процесс воспитания, то есть процесс целенаправленного воздействия на личность, хотя он несомненно способствует ей [Ажибекова 1985: 174]. У воспитания и адаптации имеются функции не только совпадающие, но и различающиеся. Это различие состоит прежде всего в следующем: адаптация несет на себе характерные особенности конкретной ситуации на уровне подсистемы относительно воспитания, которое рассматривается на уровне общества в целом как система. Кроме того, для успешной адаптации студентов необходим соответствующий уровень знаний по определенным предметам. В то же время, специальное знание далеко не всегда является необходимым условием для процесса воспитания человека.

Ф. Б. Березин анализируя психическую адаптацию, пришел к выводу, что данное понятие можно определить как процесс установления оптимального соответствия личности и окружающей среды в ходе осуществления свойственной человеку деятельности, которая позволяет индивидууму удовлетворять актуальные потребности и реализовывать связанные с ними значимые цели (при сохранении психического и физического здоровья), обеспечивая в то же время соответствие психической деятельности человека, его поведения, требованиям среды [Богомолов 1974: 270].

В ходе проведенного нами исследования, в котором участвовали студенты старших курсов ТЭФ ЗабГГПУ в 2004-2007г., на вопрос: «С чем непривычным, новым, встречались Вы на первом курсе?», большинство опрошенных (87%) отметили отличающийся от школы образовательный процесс, а 63 % - большой объем самостоятельной работы. По результатам опроса мы сделали вывод, что около 74% студентов, из числа опрошенных, ощущали «неудобство» в процессе обучения на младших курсах в разных отношениях: в общении со сверстниками, однокурсниками и преподавателями; в осуществлении процесса учения, причем, как в аудитории, так и в процессе самоподготовки; в социально-жилищной сфере (живущие в общежитиях). Отдельно необходимо выделить «воспоминания» о первой сессии! Для многих(97%) - это «шок». Т.е, дезадаптированными считало себя большинство студентов.

Кроме того, собственный опыт осуществления образовательной деятельности, говорит о том, что адаптация вчерашнего школьника в вузе -это весьма сложный, «болезненный» процесс.

Мы согласны с В. Т. Лисовским, что успешная адаптация - это предпосылка активной деятельности и необходимое условие ее эффективности [Лисовский 1990: 304].

В последние годы произошли серьезные изменения в практике отечественного образования. Пробивающие себе дорогу новые принципы личностно ориентированного образования, индивидуального подхода в обучении потребовали в первую очередь новых методов обучения, которые:

- формируют активную, самостоятельную и инициативную позицию студентов в учении;
- приоритетно нацелены на развитие познавательного интереса обучаемых;
- реализуют принцип связи обучения с жизнью;
- формируют не просто знания, умения и навыки, а компетенции, позволяющие их применять, реализовывать в практической деятельности, в т.ч. исследовательские, рефлексивные и т.д.;
- способствуют реализации творческих способностей обучающихся;
- способствуют адаптации обучаемых в вузе и социуме.

Ведущее место среди таких методов, имеющихся в арсенале мировой и отечественной педагогической практики, принадлежит сегодня методу проектов.

разных предметных областях. Например, на уроках истории при изучении восстаний, войн, революций моделируются и рассматриваются возможные варианты предупреждения и разрешения возникших противоречий. На занятиях по литературе рассматривая конкретные сюжеты, учащиеся анализируют причины противоречий, действия героев по их разрешению и возможные выходы из конфликта. На предметах русского и английского языков моделируя учебные ситуации, показывается значение речи и языка в практической жизни. Физическое воспитание позволяет учащимся переживать различные стили поведения: соревнование и конкуренцию, видеть возможные достоинства и преимущества каждого из них в возникшей ситуации.

Мы полагаем, что основным условием, позволяющим исключить разрешение жизненных ситуаций с позиции агрессии и силы, является активное включение детей в социально и личностно значимую деятельность, удовлетворяющую их основные созидательные потребности и исключающую потребность агрессивного самоутверждения. Привлечение учащихся к активному участию в самоуправлении, посреднической деятельности по разрешению конфликтов в общеобразовательной школе и околоприлегающем пространстве в рамках конфликтологических служб дает возможность молодым людям выразить себя, будет способствовать развитию нравственных мотивов поведения, закрепит продуктивные формы разрешения конфликтов.

Вовлечение семьи в воспитательную систему школы с целью закрепления и совершенствования у старших школьников опыта реагирования на сложные, зачастую конфликтные жизненные ситуации в повседневности также является необходимым условием, способствующим снижению детско-подростковой агрессивности. Организация просветительской работы с родительским сообществом по разъяснению психолого-педагогических и конфликтологических проблем и активное участие родителей на уровне класса и школы в различных формах внеурочной и внешкольной деятельности позволит обеспечить продуктивное взаимодействие школьников в социуме.

Непосредственное вовлечение родителей в воспитательный процесс и школьную жизнь в целом будет способствовать повышению статуса ребенка как в детском сообществе, так и среди взрослых участников образовательного процесса, поскольку позволит раскрыть его как личность с иных сторон, зачастую скрытых от школьной действительности. Неформальный характер общения сблизит как членов школьного социума, так и родителей, которые продолжат свое общение вне школьной действительности, тем самым устанавливая взаимопонимание и доверие с собственными детьми их сверстниками. Зачастую родители под видом занятости, усталости сами отчуждаются от собственных детей, их интерес к школе ограничивается проверкой дневника, посещением родительских собраний. Дети испытывают дефицит общения в семье и как следствие у них возникает стена непонимания не только в отношениях со взрослыми, но и сверстниками, что становится образом их жизни. К сожалению, стремительный ритм нашей жизни наложил отпечаток и на семейные отношения. Дети и родители ведут малоподвижный и однообразный образ жизни, большинство свободного времени проводят за телевизором и компьютером. Очень редко с ребенком в семье просто разговаривают о его проблемах, дают понять, что взрослые неравнодушны к его проблемам, уважают его точку зрения. Интересен в этом отношении опыт МОУ СОШ № 70 г. Тюмени, когда в рекреациях на переменах дежурят бабушки, бывшие педагоги и воспитатели, и беседуют с учениками разного возраста. Дети могут обсудить с ними разные проблемы и получить совет, если в этом будет необходимость у ребенка, но в любом случае детям необходимо общаться со взрослыми и находить ответы на интересующие их проблемы или просто выговориться, получить поддержку, утвердиться или разувериться в собственном мнении.

Таким образом, усиление агрессивности может возникнуть как явление временное в критические периоды жизни ребенка, но при педагогической поддержке может погаснуть, а при обучении детей продуктивному разрешению конфликтов, наоборот, послужит развитию позитивных личностных качеств ребенка, позволяющих существенно снижать проявление агрессивности и насилия в общении со сверстниками и взрослыми.

ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Николаюк И. В.
Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского

Проблема социально-профессиональной адаптации студентов младших курсов всегда была актуальна, но не стояла так остро как в настоящее время, когда в стране имеет место деструкция социальной среды, которая повлекла за собой серьезные кризисные явления. Вместо поступательного развития общества, совершенствования ряда аспектов экономической, социальной, духовной сфер разрушены сложившиеся устои государства.

Подростки, молодежь больше других групп населения пострадали от нестабильной социальной, экономической и моральной обстановки в стране, потеряв необходимую ориентацию. Дефицит духовности, атрофия нравственного выбора породила с одной стороны, страх взрослости, бегство от выбора, социальный инфантилизм, а с другой стороны - стремление добиться самыми различными средствами, утверждения своей индивидуализации. Представления несовершеннолетнего о морали и праве в силу возрастных причин находятся на вербальном уровне, не стали осознанными, тем более автоматическими регуляторами его поведения.

110 утвердительных ответов старшеклассников на вопрос «когда на меня кричат, я начинаю кричать в ответ», выявляют что вербальная агрессия также считается в общении со сверстниками и взрослыми нормальным способом выяснения отношений.

Проведенное исследование свидетельствует о том, что старшеклассники не умеют сотрудничать друг с другом, не могут в конфликтной ситуации отказаться от крика и оскорблений, терпеливо и корректно выслушать и высказать свое мнение. Подобный стиль поведения преобладает и в семейных отношениях, когда дети подолгу не разговаривают с родителями, «огрызаются».

До сих пор нет четкого определения понятия «агрессия». В основном же под агрессией понимается вредоносное, антигражданское поведение. Причем к актам проявления агрессии относят и злые шутки, сплетни, так и бандитизм и убийство.

Состояние агрессии характеризуется острым, часто аффективным переживанием гнева, импульсивной беспорядочной активностью, злостностью, в ряде случаев желанием на ком-то даже на чем-то «сорвать зло». Довольно распространенным проявлением агрессии служит грубость (в разных формах).

Агрессивный ребенок - это прежде всего обычный ребенок, которому свойственна нормальная наследственность. А черты, качества агрессивности он приобретает под влиянием ошибок, недоработок, упущений в воспитательной работе, сложностей в окружающей среде. Особенно отличается подростковый возраст в силу сложности и противоречивости особенностей растущих людей, внутренних и внешних условий их развития могут возникать ситуации, которые нарушают нормальный ход личностного становления, создавая объективные предпосылки для возникновения и проявления агрессивности.

Основной причиной увеличения числа и ужесточения форм агрессивного поведения среди учащихся выступает, по-нашему мнению, серьезный дефицит позитивного воздействия на растущих детей.

Техническая насыщенность жизненной среды, интенсивная включенность современных людей в телерадиообщение, нередко порождает массовую эмоциональную неустойчивость в виде раздражительности и агрессивности.

Характерная для многих детей неразвитость нравственных представлений, потребительская ориентация, эмоциональная грубость, агрессивный способ самоутверждения связаны с повышенной внушаемостью, подражательностью. Типично умышленное подражание определенным манерам конкретных людей, так и стереотипам, которые предлагаются различными средствами информации. Обилие «боевиков», «детективов» и т.п. провоцируют агрессивные форма поведения ребенка.

К детской агрессивности приводит малоподвижный образ жизни, не позволяющий дать выход физической энергии (отказываясь от активного отдыха, дети много времени проводят у телевизора и компьютера), нерегулируемость общения с Сетью Интернета порождают модель агрессивности поведения, формирующей вседозволенность.

Имеющийся дефицит общения, отрицательный микроклимат во многих семьях, как и в системе формальных и неформальных отношений с миром взрослых, обусловливает возникновение отчужденности, грубости, неприязни, демонстративного неповиновения, разрушительных действий.

Сама по себе агрессивность не делает ученика сознательно опасным, так как существующая связь между агрессивностью как свойством личности и агрессией как актом поведения не является жесткой, а сам акт агрессии может не принимать сознательно опасные и неодобряемые формы. Но агрессивность препятствует развитию способностей личности к социальной ориентировке, общению, принятию различий, умению «жить вместе», тем самым снижая качество коммуникативной культуры. Иногда агрессивность не только усиливает социальную напряженность, но и приводит к росту преступности, поскольку становится неуправляемой.

Где сегодня, кроме школы можно научиться слушать, понимать себя и другого человека, дружить, контролировать эмоции, находить достойный выход из конфликтной ситуации. Поэтому в условиях меркантилизма и насилия XXI века растет потребность общества в усилении роли школы как фактора предупреждения и снижения детской агрессивности.

В настоящее время следует перенести акцент с исправления поведения ребенка на формирование навыков адаптивного поведения. Способы реагирования взрослых (родителей, педагогов, администрации образовательных учреждений) на конфликтные ситуации, проявления агрессии и силы преимущественно носят обвинительно-карательный характер. Участники педагогических советов и советов по профилактике, на которые вызывается школьник, к сожалению, ограничиваются обвинением и наказанием. Подобные меры принимаются и специалистами комиссий по делам несовершеннолетних и отделы внутренних дел. Нарушитель чаще всего, не понимает, что именно плохого он сделал, чувствуя лишь обиду и злость за то, что его наказали. Мы считаем, что предупреждением агрессивности и других негативных личностных образований подрастающего человека может стать обучение в образовательной школе учащихся навыкам продуктивного разрешения конфликтов от младших до старших школьников. Начинать учить школьников эффективно разрешать конфликты следует через специально организованный учебный курс, куда включены теоретические конфликтологические знания и отработка практических навыков разрешения. Преобладающей формой деятельности на уроках должна стать групповая и парная с целью развития способности учащихся к кооперации, коммуникации и сотрудничеству. В учебном процессе любой предметный материала содержит возможности контекстного включения конфликтологических знаний и демонстрации продуктивных и деструктивных форм разрешения конфликтов. Возможности включения конфликтологической тематики огромны в

Сегодня мальчики тоже любят играть в «охоту» и «войну», а девочки лепить караваи и пирожные из песка. Присмотритесь, как это происходит. Иногда диким зверем становится безобидная дворняжка, в которую летят палки и камни. И часто с юными хозяйками пекут «песочные» пирожки и молодые мамы. Могут эти игры дать те знания и опыт, которые будут необходимы юному человеку, чтобы стать полезным себе и обществу?

Важным был не только социально-экономический фактор, но и духовный. Умение ладить с сородичами, приходить им на помощь, защищать род и землю, уважать стариков и создать семью - приоритетные правила обыденного и обрядового поведения. Здесь наиболее интересными моментами являются игра и привлечение детей в годовой празднично обрядовый цикл.

Например, игра могла стать одним из способов разрешения конфликта, когда дело доходило до ссоры, любой мог сказать:

«Мирись, мирись и больше не дерись,
А если будешь драться, я буду кусаться».

И ссора прекращалась, доказывая устойчивость нравственных норм и правил поведения.

Не было специальных детских праздников, но дети становились частичкой традиционного празднества: празднование Святок открывали дети, они принимали участие и в Христославлении и колядовании. Для них специально выпекали фигурки-козульки, коровки, звезды, серпы и другие. Открывали дети и масленицу, с утра поздравляли с праздником, напоминали хозяйкам о блинах:

«Вставай с печи.
Гляди в печь,
Не пора ли блины печь?».

Взрослые обязательно катали детей по деревне, нужно было, чтобы в короб помещалось как можно больше детей. Считалось, чем больше их будет, тем громче они будут петь, и кричать, тем лучше будет лен. Это и многое другое передавалось из поколения в поколение. Формировалась социальная среда, в которой ребенку было уютно взрослеть, при этом его воспитание соответствовало требованиям данного общества. Поэтому можно сказать, что традиции народной педагогики - это наиболее интересная и значимая часть социального воспитания, возрождение которого поможет решить многие проблемы социального общества.

Список использованной литературы

1. **Соколова, Л.В.** Воспитание ребенка в русских традициях / Л.В. Соколова, А.Ф. Некрылова. - М.: Айрис-пресс, 2005. - 205 с.
2. **Русский фольклор** (сост. прим. В. Аникина). - М.: Художественная литература, 1986. - 367 с.
3. **Третьякова, О.В.** Русский народный календарь / О.В. Третьякова, Н.В. Тверетикова. - М.: Метафора, 2004. - 608 с.

К ВОПРОСУ О ПРЕДУПРЕЖДЕНИИ ДЕТСКО-ПОДРОСТКОВОЙ АГРЕССИВНОСТИ

Наумова Л. Д.
Тюменский государственный университет

Современный мир характеризуется высокой стрессовостью, ведущей к неблагополучному состоянию психики уже в детском возрасте, что провоцирует разрешать жизненные ситуации с позиции агрессии и силы.

Действительно, проблема агрессии является одной из острых в современном обществе. Причем случаи наиболее жестоких форм проявления агрессии в последние годы значительно увеличились. По данным специально проведенных исследований, в 2006 г. насилию (в широком смысле) со стороны одноклассников подверглись 82% школьников в возрасте от 6 до 17 лет, хотя в 2000 г. подобные случаи составляли 34 %.

Не обошла эта проблема и Тюменский регион. По данным ИЦ ГУВД области, в 2006 г. зарегистрировано 81 преступление, связанное с проявлением детско-подростковой агрессии, что в 2 раза превышает показатель 2005 г. В 2006-2007 уч. г. тюменцев шокировали случаи, произошедшие в школах города: спасаясь от преследования своих одноклассниц, - разъяренные школьницы избивали девочку и снимали эти сцены на видео - выбросилась с восьмого этажа 14-летняя ученица школы № 64 Суворова Наташа, через несколько дней жертвой сверстников стала 15-летняя Маша Багаева из школы № 29, которую также истязали одноклассницы, снимая «акции устрашения» на мобильный телефон.

В 2006-2007 учебном году среди учащихся 10-11 классов МОУ СОШ №57 г. Тюмени (всего 156 человек) с помощью опросника Басса-Дарки была проведена диагностика состояния агрессии среди старшеклассников. В результате обследования 59 учащихся выражают крайний негативизм в общении, поскольку только 97 детей скрывают свое плохое отношение к людям. А 122 школьника признаются, что иногда люди раздражают их одним своим присутствием, 102 ученика старших классов когда злятся могут ударить человека.

3. Green A. The many faces of lifelong learning: recent education policy trends in Europe. J. EDUCATION POLICY. 2002. VOL. 17. NO. 6. P. 611-626.

4. Gibbons M.T. (2005). The year in numbers. Available on-line at http://www.asee.org/colleges

5. Hamilton J. The Engineering Profession. 10 Maltravers Street. London. November 2000. P. 6-10.

6. National Academy of Engineering of the National Academies. Educating the Engineer of 2020: Adopting Engineering Education to the New Century. The National ACADEMIES PRESS. 500 fifth Street. N. Y. Washington, DC, 2001. P. 6-8.

7. Wind J., Rangaswamy A. Customerization: The next Revolution in Mass Customerization. University Park, Business Research Center, Pennsylvania State University, 1999.

8. Wright B.T. Knowledge Management. Presentation at meeting of Indistry - University - Government Roundtable on Enhancing Engineering Education. - May 24, 1999. Iova State University; Arnes.

9. В.И. Байденко, Н.А. Селезнёва, Н.А. Гришанова, Т.Б. Журавлёва, В.М. Зуев, В.Н. Квасницкий, П.Н. Новиков, О.Н. Олейникова. Образовательный стандарт высшей школы: сегодня и завтра. Монография / Под общей редакцией доктора педагогических наук, профессора В.И. Байденко и доктора технических наук Н.А. Селезнёвой. Изд. 2-е. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002.

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Мошкина Н. А.
Филиал ГОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет» в г. Сатка

Потребность дня сделало актуальным социальное воспитание. Ученые педагоги стараются выяснить суть социального воспитания на практике ставшего частью жизни и культуры славянских народов, характерной чертой русского характера.

Знаменитый русский педагог К.Д. Ушинский выделил, что «воспитание существует в русском народе столько же веков, сколько существует сам народ, с ним родилось, с ним выросло, отразило в себе всю его историю, все его лучшие и худшие качества. Эта почва, из которой вырастали новые поколения России, сменяя одно другим». Исторически-социальное воспитание закладывается в традициях древней славянской общины, которую можно считать определенной социальной группой, воспроизводящей и передающей свой опыт и знания подрастающему поколению. Отсутствие правовых норм, заменялось языческой моралью. Социальное воспитание среди общины заключалось в том, чтобы подготовить мальчиков и девочек к взрослой жизни.

Детей постепенно и целенаправленно приобщали к труду и духовной культуре. Начиналось это с младенчества. Девочка должна была научиться прясть, ткать, шить, готовить, нянчить детей, доить корову, убирать по хозяйству - всему тому, что необходимо хозяйке дома, матери.

Про все это пелось ей в колыбельной песенке:

Баю, баю девушку,
На полянке жнеюшку,
На лугу грабеюшку,
У стола стряпеюшку,
У окошка швеюшку.
Будушему кормильцу и добытчику пели:
Будешь большой
Будешь рубку ловить,
Тетерку ловить,
Будешь лес рубить,
Татку, Машку кормить.

Детские игрушки тоже несли смысловую нагрузку, первую куклу маленькой дочке шила мама, следующих кукол она шила уже сама. При этом одежда должна соответствовать выбранному возрасту: куклы - девушки и куклы - женщины. Дарились игрушки - модели. Например, тряпочку, которая «взрослела» вместе с хозяйкой превращалась из модельки в настоящее орудие труда. Или мальчика садили на деревянного коня-качалку. Он должен был страх побороть в детстве, чтобы потом смело мог общаться с настоящими конями.

Начиная с 5-7 лет включали в хозяйственную деятельность, стремясь передать опыт хозяйственных мужских и женских работ. Осуществлялось это соответственным примером отцов и матерей. Нам и сегодня известно, что «добрый пример лучше ста слов». В детстве, когда моя бабушка пекла пироги, в этот своеобразный обряд она привлекала и нас - своих внучек. Для квашни была специальная глинная чартога (большой горшок с широким горлышком), сито, доска, крынка и крылья.

Просеивалась мука и ставилась квашня с ласковыми словами и приговорами. Словно это была живая душа. Думаю, все видели и трогали руками тесто, оно кажется живым, ласковым и нежным. И обращались с ним так же ласково и нежно. Руки смазывались растительным маслом и вымешивались хлеба. Мы тоже готовили свой хлеб. Нам давалось по «своему» перу вслед за бабушкой мазать свой каравай. Потом убирали со стола, готовили хлебные рушники и ждали свой «хлебушек». Казалось, он самый вкусный, хотя был из того же теста, что и большие караваи. Будучи уже взрослой женщиной, берясь за пироги, я повторяю тот же «хлебный обряд» моей бабушки.

женерного образования для приведения его в соответствие с требованиями современного общества. Конкретными задачами ставится осуществление подготовки инженеров высокой квалификации в технической области, широко образованных с гуманитарной точки зрения, ощущающих себя гражданами глобализированного общества, способных проявлять лидерские качества, как в бизнесе, так и в общественной деятельности, обладающих высоким нравственным потенциалом.

В рамках реализации поставленных задач Ассоциация инженерного образования США представила следующие рекомендации [National Academy of Engineering of the National Academie, 2001]:

1. Степень бакалавра, присваиваемую после четырёхлетнего обучения в высшем учебном заведении следует признать как «прединженерную» степень или степень бакалавра искусств в области инженерного дела, в зависимости от содержания пройденных курсов и с учётом дальнейших карьерных намерений студентов.

2. Совету по аккредитации инженерного Образования следует принять к рассмотрению заявки на аккредитацию магистерских программ по узким специальностям и признать то, что образование, полученное по «профессиональным» магистерским программам соответствует уровню магистра.

3. Основы инженерного дела следует начинать преподавать с первого года обучения в профессиональном учебном заведении.

4. Образовательным учреждениям инженерного профиля следует поддерживать исследования в области инженерного образования, направленные на изучение познавательной деятельности студентов и на то, какие педагогические и методические приёмы наиболее результативны.

5. Колледжам и университетам следует разработать новые требования к квалификациям преподавателей. Например, следует включить требование о наличии у преподавателей опыта работы на производстве и разработать или модернизировать программы повышения квалификации профессорско - преподавательского состава.

6. Помимо преподавания основных дисциплин, студентам следует прививать навыки обучения на протяжении всей жизни.

7. Образовательным заведениям инженерного профиля следует вводить междисциплинарные курсы с самого начала обучения, а не делать их особенностью выпускного уровня.

8. Преподавателям следует внимательным образом отслеживать успешность и неуспешность студентов и вводить метод кейс - стади в процесс обучения на всех уровнях.

9. Четырёхгодичным колледжам следует взять на себя ответственность по работе с местными двухгодичными колледжами и облегчить переход из двухгодичного колледжа в четырёхгодичный.

10. Учебным заведениям инженерного профиля следует разрабатывать меры по привлечению своих граждан к получению степеней магистра и/или доктора философии.

11. Учебным заведениям следует работать в более тесном контакте с общеобразовательными школами с целью повышения успеваемости учащихся школ в области точных наук.

12. Учебным заведениям инженерного профиля следует проводить более активную работу с гражданами с целью разъяснения им важности роли инженера в обществе и инженерного знания в целом.

13. Учебным заведениям необходимо вести мониторинг наполняемости учебного заведения по таким критериям как гендерный и этнический состав студентов, причины ухода студентов из учебного заведения, процент поступивших и окончивших учебное заведение. А также необходимо владеть полной информацией о состоянии рынка труда. (National Academy of Engineering, 2001).

В результате проведённого исследования выделено семь групп умений, которые, в сущности, являются ключевыми компетенциями современного инженера и представляют несомненный интерес для российских разработчиков концепции обновления инженерного образования, а также предложен анализ рекомендаций Американской Ассоциации инженерного образования по модернизации инженерного образования, и осуществлена попытка обобщить данные рекомендации с целью возможного использования их в других национальных контекстах.

Большинство исследователей инженерного образования сходятся в мнении о том, что мир труда радикально меняется, и большая часть конкретных знаний, которые студенты приобретают в ходе своей первоначальной подготовки, быстро устаревают. Новые условия в сфере труда оказывают непосредственное воздействие на цели преподавания и подготовки в области высшего образования. Предпочтение следует отдавать тем программам обучения, которые наилучшим образом развивают интеллектуальные способности студентов, позволяют им разумно подходить к техническим, экономическим и культурным изменениям и разнообразию, дают возможность приобретать такие качества, как инициативность, дух предпринимательства и приспособляемость, а также позволяют им более уверенно работать в современной производственной среде. С учётом этого высшей школе необходимо вырабатывать ответственное отношение к рынку труда и появлению новых областей и сфер знаний [В.И. Байденко, Н.А. Селезнёва, Н.А. Гришанова, Т.Б. Журавлёва, В.М. Зуев, В.Н. Квасницкий, П.Н. Новиков, О.Н. Олейникова., 2002].

Список использованной литературы

1. **Felder, R.M., Rugarcia, A., Woods, D.R., Stice, J.E.** (2000). The future of engineering education. A vision for a new century. Chemical Engineering Education. 34(1). P. 16-25.
2. **Felder, R.M., Rugarcia, A., Woods, D.R., Stice, J.E.** The future of engineering education. A vision for a new century // Chemical Engineering Education. - 2000. - 34(1). - P. 16-25.

году возросло. Наиболее активно развиваются направления архитектуры, биомедицины, электромеханики, механики, металлургии и нефтяного дела.

Количество выпускников, получивших степень магистра в 2005 году, достигло отметки в 40 650 человек. Для сравнения 39 837 человек получили степень магистра в области инженерного образования в 2004 году. Наиболее развивающимися направлениями являются аэрокосмическая промышленность, биомедицина, гражданское строительство, управление, защита окружающей среды, механика.

Самый значительный рост с 2002 года, составивший 27% или 7 333 степени, произошёл в численности студентов, получающих степень доктора наук. Наиболее быстро развивающимися направлениями являются химическая промышленность, гражданское строительство, электромеханика, информационные системы, металлургия, нефтяное дело и ядерная промышленность.

Однако, наряду с возросшим количеством полученных в 2005 году степеней, общее количество студентов инженерных вузов стало сокращаться. Так, если в 2003 - 2004 учебном году количество выпускников составляло 375 000 человек, то к 2004 - 2005 учебному году это число уменьшилось на 2% и составило 366 361 человека. По прогнозам специалистов, эта тенденция в будущем сохранится.

Причинами сокращения количества студентов, по мнению американских аналитиков, является, во - первых, сокращение количества женщин в числе студентов. Так, в 2004 - 2005 учебном году женщинам было предоставлено 19,5% мест на степень бакалавра, получено же было лишь 17,5% степеней. Количество женщин, обучающихся по программам подготовки магистра и доктора наук, больше, и составляет 22,7% и 18,3% соответственно. Всё большее число женщин стремится получить степень доктора. Так, в 2005 году женщинам было присвоено 18,3% степеней доктора, по сравнению с тем, что в 1999 году эта цифра составляла 17,9%. Однако, аналитики утверждают, что эта тенденция не будет иметь продолжения, поскольку общее количество женщин, поступающих на инженерные специальности, сокращается. Количество женщин, обучающихся по инженерным специальностям значительно меньше общего количества женщин, обучающихся в колледжах в целом. Во - вторых, остро стоит и этнический вопрос. Так, количество афро-американских и испано-американских студентов остаётся низким. Несмотря на то, что эти этнические группы составляют 25% всего населения США, количество полученных степеней бакалавра среди них составляет лишь 11%. На уровне магистратуры эта цифра снижается до 4,6% среди афро-американского населения и 4,5% среди американцев испанского происхождения. В программах докторантуры эти этнические группы представлены лишь 3,7%, в то время как, согласно статистическим данным Американского центра переписи населения (USCB), опубликованным в 2002 году к 2020 году в США американцы испанского происхождения будут составлять 17%, а афро- американцы 12,8% от всего населения страны. Процент белого населения, находившийся в 2000 году на отметке 75,6 к этому времени снизится до отметки 63,7. К 2050 году почти половина населения США будет иметь тёмный цвет кожи.

Количество иностранных студентов, получивших степень бакалавра в 2005 году составило 8%. Количество степеней магистра в этой категории студентов сократилось с 46% в 2002 - 2003 годах до 42,6% в 2005 году. Однако, количество получаемых степеней доктора среди студентов - иностранцев выросло на 60%.

С 2001 года значительно увеличилось количество преподавателей женского пола. Если в 2001 году их количество составляло 8,9%, то в 2005 году эта цифра выросла до 10,6%. Однако, женщины составляют лишь 6% от общего числа профессоров, что уравновешивается 12,5% доцентов и 18,5% старших преподавателей. Количество преподавателей азиатского происхождения выросло на 3% и составляет 21,1% от общего числа преподавателей, а количество афро-американских и испано-американских преподавателей по - прежнему находится на отметке 2,1 - 2,4% от общего числа [M.T. Gibbons, 2005].

Говоря о качествах, необходимых инженеру нового поколения, исследователи выделяют, прежде всего, три основных компонента, составляющих модель современного специалиста: 1. Знания - основные факты и понятия, которыми владеет специалист; 2. Умения - способы применения своих знаний на практике, к которым следует отнести умение производить расчёты, проводить экспериментальную работу, осуществлять анализ полученных результатов, давать оценку результатам работы, уметь общаться, уметь работать в коллективе, уметь управлять коллективом; 3. Отношение - то, что определяет цель, на реализацию которой и будут направлены знания и умения специалиста. К отношениям исследователи относят индивидуальные ценности, предпочтения, интересы и склонности. Знания представляют собой «базу данных» для инженерной деятельности; умения являются средством управления знаниями на пути достижения поставленных целей, продиктованных и находящихся под строгим влиянием отношений.

Умения, которыми должен обладать инженер, исследователи разделяют на семь категорий: 1. независимые (independent), взаимозависимые (interdependent) и умение обучаться на протяжении всей жизни (lifetime learning skills); 2. умение решать задачи (problem solving), умение критически мыслить (critical thinking), умение мыслить творчески (creative thinking skills); 3. умение межличностного общения и работы в команде (interpersonal and teamwork skills); 4. коммуникативные умения (communicative skills); 5. умение самооценки (self - assessment skills); 6. умение интегративно и глобально мыслить (integrative and global thinking skills); 7. умение реагировать на происходящие перемены (change management skills). [Felder, R.M., Rugarcia, A. Woods, D.R., Stice, J.E., 2000]

Принимая во внимание политические, экономические и социальные перемены, происходящие в современном обществе, Американской ассоциацией инженерного образования предложен ряд рекомендаций по модернизации инженерного образования. Целью этих рекомендаций является модернизация структуры ин-

В настоящее время объём научного и инженерного знания удваивается каждые десять лет, что является причиной интенсивного развития технологий. Существовавшие ранее технологии устаревают в кратчайшие сроки. Инженерам нового поколения предстоит работать с появившимися совсем недавно, но стремительно прогрессирующими биотехнологиями, нанотехнологиями, информационными и коммуникационными технологиями, стекловолокновой оптикой - фотоникой и другими неизвестными ранее технологиями.

Современный рынок всё больше приобретает черты глобализированного рынка. А это означает, что, производства, которые окажутся не в состоянии конкурировать на международном рынке, не смогут выжить и на внутреннем рынке. В подобных условиях наряду со знанием технологии от специалиста требуются и знания в области экономики, а также знание чужой культуры и иностранных языков.

Стремление производить больше, достигая наибольшего материального благополучия, уже не является основной парадигмой промышленности. Сегодня угроза качеству жизни, заключающаяся в проблеме истощения природных ресурсов, волнует и промышленность в том числе. В дополнение к стремлению повышать качество и производительность своей работы от промышленности требуется разумное и грамотное обращение с природными ресурсами. Для решения задачи сохранения природных ресурсов в США сейчас активно осваивается программа «Естественного шага» (“The Natural Step), предложенная шведским учёным Карлом - Хенриком Робертом в 1989 году, основным принципом которой являются разумное использование природных ресурсов [National Academy of Engineering of the National Academies, 2001].

Стремительный рывок в развитии технологий позволил человечеству достигнуть высокого уровня развития всех социальных сфер, включая строительство, транспорт, медицину и образование, но одновременно образовалась огромная пропасть между технологически развитым обществом и обществом, не способным обеспечить себе элементарный уровень жизни. Поскольку корни этой проблемы находятся больше в сфере политики, чем в сфере технологий, пришло время для учёных и инженеров принять более активное участие в политической жизни. На них лежит обязательство информировать общество о потенциальной общественной значимости и безопасности новых технологий. Принятие социальной ответственности промышленностью в целом и каждым инженером в отдельности является необходимым шагом на пути решения проблемы выживания общества в новом веке.

Значительные изменения происходят и в структуре современных корпораций, которые, прежде всего, заключаются в реструктуризации их иерархической организационной пирамиды, устранении структур управления среднего звена и передаче прав принятия решений гибким командам.

Сам человек начинает играть в организации новую роль. Существенным образом меняется характер его профессиональной деятельности, что приводит к изменениям предъявляемых к нему требований. Работнику современной корпорации важно быть понятливым, смышлёным, способным принимать ту систему правил, в соответствии с которой ему предстоит действовать. В корпорации современного общества формируется новый тип человека - работника - «ассоциативный человек», для которого важно обладать творческим мышлением, т.е. умением изобретать новое, по - новому манипулировать известными данными и быть способным решать проблемы [В. И. Байденко, Н. А. Селезнёва, Н. А. Гришанова, Т. Б. Журавлёва, В. М. Зуев, В. Н. Квасницкий, П. Н. Новиков, О. Н. Олейникова, 2002].

Не менее важной особенностью современного общества многие исследователи считают демографическую ситуацию.

К 2020 году население земного шара увеличится до 8 миллиардов человек. С развитием медицины и здоровьесберегающих технологий, увеличивается средняя продолжительность жизни. С увеличением средней продолжительности жизни относительно небольшое количество молодых работников, во-первых, будут не в состоянии оплачивать все те услуги, в которых нуждаются пожилые люди, что, в свою очередь негативно скажется на экономике, во - вторых, молодым специалистам предстоит оказаться в ситуации, когда «пожилые» инженеры всё ещё будут способны, а, возможно, и вынуждены в силу экономических причин оставаться на производстве. Таким образом, молодым инженерам предстоит в условиях жёсткой конкуренции доказывать свою профессиональную значимость на производстве.

В противовес тенденции увеличения количества пожилых людей в Европейских странах и в США, в странах политически нестабильных нарастает «молодёжный бум», проявляющийся в диспропорции численности 15 и 29- летнего населения, т.е. более 50% населения этих стран будет составлять молодёжь, которая ещё не достигла своего восемнадцатилетия. Большая часть этой молодёжи пополнит ряды безработных в связи с нехваткой достаточного количества рабочих мест и ввиду отсутствия у этих молодых людей необходимого для современного производства уровня образования и профессиональных квалификаций, усугубляя тем самым социальную нестабильность в обществе. С другой стороны, часть этих молодых людей будут стремиться получить профессиональное образование в экономически развитых странах и составят реальную конкуренцию европейским и американским инженерам, работая в создающихся транснациональных корпорациях за меньшую заработную плату [National Academy of Engineering of the National Academies, 2001].

Данная демографическая ситуация интересным образом влияет на наполняемость инженерных учебных заведений, на количество присваиваемых степеней и на состав студенческой молодёжи и профессорско - преподавательского состава учебных заведений.

В отчёте Ассоциации инженерного образования США за 2004 - 2005 год [Gibbons M.T., 2005] говорится о том, что общее число получаемых степеней в области инженерного образования в 2004 - 2005 учебном

3. Осипов Г. С., Завьялова О. С., Климовский А. А., Кузнецов И. А., Смирнов И. В., Тихомиров И. А. Проблема обеспечения точности и полноты поиска: пути решения в интеллектуальной метапоисковой системе "Сириус" // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: Труды международной конференции "Диалог 05" (Звенигород, 1-7 июня 2005 г.). М.: Наука, 2005. С. 390-394.

4. Осовский С. Нейронные сети для обработки информации / Пер. с польского И.Д. Рудинского. - М.: Финансы и статистика, 2002. - 344 с.

5. Рудинский И. Д. Информационные технологии в образовании // Информационные технологии. 2003. № 9. - С. 46-51.

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К МОДЕРНИЗАЦИИ ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В США

Морозова М. В.
Юргинский технологический институт (филиал) Томского политехнического университета

На сегодняшний день вопрос о том, должно ли измениться инженерное образование в ответ на революционные перемены в области технологий уже не является спорным. Учёные не отрицают того факта, что мир изменился самым коренным образом и перед образованием ставится задача подготовить студентов к работе в совершенно новой экономической, политической и социальной среде. Подтверждение тому мы находим в трудах многих исследователей, однако спорным остаётся вопрос о том, какие именно элементы инженерного образования нуждаются в модернизации и что вообще следует отнести к элементам инженерной деятельности.

В работе «Обучение инженера 2020 года. Модернизация инженерного образования в соответствии с требованиями нового века», изданной Национальной Академией инженерного дела США в 2001 году [National Academy of Engineering of the National Academies, 2001], указывается на то, что в настоящее время слишком много усилий тратится на то, чтобы реформировать какие- то отдельные элементы структуры инженерного образования, в то время как структуру нужно рассматривать целиком, даже если объектом проводящихся преобразований, в конечном счёте, и является один из элементов. В работе предлагается разделить всю структуру инженерной деятельности на следующие элементы:

- Решение инженерных задач, требующих наличия у специалиста научных, технических и профессиональных знаний;
- Участие инженеров в работе многопрофильной команды;
- Взаимодействие инженера с заказчиком и техническим руководителем;
- Наличие у инженера способности взаимодействовать с обществом в условиях экономического, политического, этического и социального давления, ограничивающего возможные варианты решения профессиональных задач.

Соответственно в работе предложена структура инженерного образования, которая может быть представлена следующими элементами:

- Наличие методов преподавания, обучения и системы оценивания деятельности студентов, мотивирующих последних приобретать новые знания, умения и навыки;
- Признание активной роли студентов и преподавателей в процессе обучения;
- Наличие соответствующих современным требованиям учебных планов, лабораторий, обучающих технологий и других средств, повышающих эффективность учебного процесса;
- Согласованность целей и задач обучения между преподавателями, кафедрами, учебными заведениями, аккредитирующими органами, работодателями и другими участниками учебного процесса;
- Постоянная корректировка целей и задач обучения, в соответствии с происходящими изменениями в области технологий.

По мнению авторов проекта, процесс модернизации должен заключаться не в реструктуризации самих учебных заведений, а в пересмотре методов и форм подготовки будущих специалистов. В настоящее время необходимо ответить на такие вопросы как, основная цель работы высшего учебного заведения, способы повышения эффективности работы высшего учебного заведения, пути создания более качественной, гибкой, простой и дешёвой модели образования. [National Academy of Engineering of the National Academies, 2001]

Приступая к поиску новых форм и методов подготовки инженерно - технических кадров, необходимо выявить наиболее характерные черты общества, в котором будущим инженерам предстоит работать.

Исследователи проблем образования разных стран, например, Б.Т. Райт [Wright B.T., 1999], Э. Грин [Green A., 2002], М.Фельдер, Р.Ругарсия, А.Вудз и Д.Стайс [Felder, R.M., Rugarcia, A. Woods, D.R., Stice, J.E.,2000].а также Дж. Винд и А. Рангасвами из США [Wind J., Rangaswamy A.,1999], Дж. Гамильтон из Великобритании [Hamilton J.,2000], В.И.Байденко и Селезнёва Н.А., Н.А.Гришанова, Т.Б.Журавлёва, В.М.Зуев, В.Н.Квасницкий, П.Н.Новиков, О.Н.Олейникова из России [В.И.Байденко, Н.А.Селезнёва, Н.А.Гришанова, Т.Б.Журавлёва, В.М.Зуев, В.Н.Квасницкий, П.Н.Новиков, О.Н.Олейникова, 2002] сходятся во мнении о том, что существует несколько факторов, влияющих на систему подготовки специалиста - инженера: информация, современные технологии, рынок, окружающая среда, общественная ответственность и корпоративное устройство.

ний студентов по гуманитарным предметам, предлагают использовать математический аппарат нейронных сетей, построенных на основе теории нечетких множеств. Ответы на задания по гуманитарным предметам могут оцениваться не четко, не как правильные или неправильные, а как частично правильные или в разной степени правильные относительно неких критериев оценки. Например, ответ на вопрос, связанный с датой, может считаться правильным, если: а) дата указана верно; б) наполовину правильным, если разница правильного ответа и данного по модулю не превышает десяти лет; в) почти неправильным, если разница составляет более десяти лет, но менее ста; г) совсем неправильным, если разница превышает сто лет. Для решения поставленных задач нужны математические модели, позволяющие оценивать нечеткие и не однозначные ответы [Добрынин 2006: 211].

Сложной задачей является анализ текстов на естественном языке (ЕЯ) (проверка рефератов, сочинений и даже кратких диалоговых ответов из одного или двух предложений). Особенно остро эта проблема встаёт при проверке работ дистанционных студентов, т.к. проверка рефератов и пр. производится по заранее созданным шаблонам или набору ключевых слов, что даёт случайную и необъективную оценку. Ведь студент, зная шаблон или просто используя в своей работе ключевые слова, может рассчитывать на хорошую оценку.

Для решения этой проблемы необходим качественно новый подход, решающий задачу по извлечению информации (смысла) из текста или - более широко - задача понимания ЕЯ текстов. Область применения систем анализа ЕЯ текстов достаточно разнообразна. Генерализировано можно выделить поисковые системы, вопросно-ответные системы, системы автоматизированного машинного перевода. Авторами был проведен анализ существующих технологий обработки ЕЯ текстов, таких как ТОМАТ, Абриаль, Alex. ТОМАТ - Технология Объектно-ориентированного Многовариантного Анализа Текста. Перечисленные выше технологии используют разные методы (гипертекст, шаблон, объектно-ориентированного многовариантного анализа текста). Релевантность поиска в них повышается за счёт построения некоторой информационной структуры текста, представляющей собой, например, список концептов (не слов и словосочетаний, а именно понятий) и сравнение этой структуры с некоторым эталонным образцом, который заведомо соответствует искомому типу текстов.

Таким образом, задачи, связанные с извлечением смысла из текста, могут быть решены на практике с различной степенью проникновения в собственно смысл текста. Но первоначально необходимо осуществить проверку на возможное заимствование реферата из сети Интернет, т.е. на отсутствие плагиата.

Для того чтобы обеспечить проверку и оценку качества знаний учащихся в соответствии с современными требованиями необходимо, во-первых, выявить систему понятий учебного курса, во-вторых, построить формализованную модель системы понятий, называемую «тезаурус понятий». Для выявления семантических и логических связей между понятиями и терминами наряду с тезаурусным методом необходимо использовать сетевое моделирование. В свою очередь система тестовых, реферативных и контрольных заданий должна быть построена на основе системы понятий с учетом логических взаимосвязей между основными понятиями учебного курса.

Весь процесс комплексного анализа тестовых, контрольных и реферативных заданий, понятий и ответов учащегося можно поделили на три этапа.

Первый этап - обработка данных из выполненного задания, получение совпадений и противоречий. Идея такова: мы будем формировать свое «понятийное дерево», пытаясь воссоздать прототип полного тезаурусного «дерева». В результате мы увидим, насколько совпадают знания студента с той системой знаний, которая представлена содержанием учебного курса, конкретно - его тезаурусом, то есть моделью системы понятий.

Второй этап - выяснение «проблемных мест», или «пробелов» в знаниях. Что нам дает такое строение данных? Дело в том, что теперь мы можем частично эмулировать ход мышления человека, который использует анализ и синтез, продвигаясь по дереву понятий вверх или вниз. Мы выбираем точку отсчета (к примеру, неусвоенное понятие) и двигаемся в направлениях связей от одного понятия к другому, составляя при этом примерную «картину знаний» учащегося. Теперь можно выяснить, насколько у него целостные знания. В итоге такого анализа мы будем иметь несколько цепочек последовательностей усвоенных понятий, разделенных неусвоенными, или наоборот.

Третий этап - выдача рекомендаций. После предыдущих этапов уже сложилась примерная «картина знаний» учащегося. Теперь надо использовать все полученные данные, выяснить тип пробелов в знаниях и по возможности указать на них. Для решения этой задачи можно предложить использовать механизм нейронных сетей. Основную работу, которую должна сделать сеть, можно описать так: учитывая результаты тестирования (входные данные, описанные в виде тезаурусного «дерева» и таблиц), выбрать строки из массива (выходные данные). Строка является рекомендацией обучаемому и подсказкой преподавателю одновременно. Причем рекомендаций будет ровно столько, сколько неправильных ответов дал студент.

Список использованной литературы

1. **Добрынин С. А.** Автоматизированный контроль знаний студентов по гуманитарным предметам с использованием нейронных сетей / Научная сессия ТУСУР - 2006: Материалы докладов Всероссийской научно технической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, Томск, 4-7 мая 2006 г. - Томск: Изд-во «В-Спектр», 2006. Ч. 5. - 324 с.
2. **Нечеткие множества и теория возможностей.** Последние достижения: Пер. с англ. / Под ред. Р.Р. Ягера. - Радио и связь, 1986. – 408 с.

55,3%, 63,2% соответственно, а в контрольной 76,25%, 68,75%, 76,25%. Нами отмечено, что каждый пятый студент экспериментальной группы имеет низкий уровень проявления информационно - ценностного показателя, что подтверждает необходимость целенаправленных педагогических действий по повышению уровня информированности студента о многокультурности.

В соответствии с содержанием каждого модуля нами разрабатываются учебные программы, которые реализуются в учебном процессе вуза. Становление многокультурной образованности студента рассматривается в образовательном процессе вуза, который непосредственно направлен на подготовку будущего специалиста к трудовой деятельности. А профессиональная деятельность специалистов осуществляется как правило в коллективах многонациональных, с разным уровнем культуры и их представителей. На наш взгляд, это актуализирует проблему становления многокультурной образованности студента - как будущего специалиста. Все это служит предпосылками социально - профессиональной мобильности, ответственности и конкурентноспособности специалиста в условиях рыночных отношений. Многокультурная образованность - это качество развивающейся личности, выражающееся во владении системой знаний и опыта, достаточно широком кругозоре и действительно человеческом отношении к культурам и их представителям.

Мы полагаем, что многокультурность - это феномен образовательного пространства и проявляется как концептуальный принцип, который будет социально и политически определять стратегию развития отечественного образования в современном многокультурном обществе.

Список использованной литературы

1. **Зеер, Э. Ф., Хасанова, И.И.** Социально-профессиональное воспитание в вузе [Текст]: Практико - ориентир. монография \ Э.Ф. Зеер, И.И. Хасанова. - Екатеринбург: Рос. гос. проф. - пед. ун-т, 2003. – 158 с.
2. **Игнатова, В.В., Шушерина, О.А.** Профессионально-культурное становление студентов в образовательном процессе [Текст]: монография \ В.В. Игнатова, О.А. Шушерина. - Томск: Том. ун-т, 2005. – 264 с.

ПОИСК ПУТЕЙ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ АВТОМАТИЗАЦИИ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ ПО ГУМАНИТАРНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ

Молнина Е. В.

Юргинский технологический институт (филиал) Томского политехнического университета

Автоматизированный контроль знаний студентов имеет свои плюсы и минусы. Необходимо проанализировать его преимущества и недостатки и использовать в тех рамках, где такой контроль не вызывает негативного отношения ни со стороны преподавателей, ни со стороны обучаемых. Говорить о том, что автоматизация контроля знаний - требование времени, будет излишним.

На данный момент этот способ проверки знаний позволяет получить от обучаемого весьма ограниченный набор ответов. Особенно остро эта проблема проявляется при попытке организовать автоматизированный контроль знаний по дисциплинам, характеризующимся высокой диалектичностью (в частности, по предметам гуманитарного, социально-экономического и общественно-политического циклов) [Рудинский 2003: 46].

Постановка задачи. Необходимо создание системы, автоматизирующей не только входной, промежуточный и итоговый контроль знаний студентов, но и способной анализировать уровень знаний студента на протяжении изучения определённой дисциплины. Возможное решение проблемы автоматизированной оценки знаний студентов (особенно по предметам гуманитарного направления) только при комплексном подходе. Комплексная система оценки знаний студентов, должна состоять как минимум из трех - четырёх основных компонентов:

1. Система тестирования, построенная на традиционных методах автоматизированного контроля знаний (например, для организации входного и промежуточного контроля знаний).
2. Система тестирования, построенная на новых методах автоматизированного контроля знаний (для организации промежуточного и итогового контроля знаний).
3. Система оценки выполнения задания (контрольной, реферата) по заранее заданной теме.
4. Эвристическая система оценки знаний студента основанная на ассоциативном подходе, другими словами интерактивная поддержка в решении задач. Системы (часто называемые интерактивными тренажерами), в которых реализуется эта технология, могут наблюдать за действиями студента, понимать их и использовать их понимание для предоставления помощи и обновления модели обучаемого. Оценивается способ навигации студента по учебному материалу, его уровень подготовки.

Из перечисленных подсистем все кроме первой строятся на основе систем искусственного интеллекта. С помощью каждой подсистемы можно получить свою оценку на необходимом и определённом этапе обучения, при выполнения заданий разного вида. В комплексе же система должна анализировать качество знаний студента в целом.

Какие новые технологии можно использовать для организации тестирования? Ответы на гуманитарные вопросы носят характер нечеткости, неоднозначности и поэтому содержат в среднем большее количество ошибок, чем вопросы по точным наукам. Для них сложно построить математическую модель, используя классическую математику, а также нельзя заранее знать все возможные ответы. Авторы для проверки зна-

знанием родной культуры дает возможность получить подтверждение идеи многообразия культур, уяснить особенности культурных проявлений, обусловленные спецификой экономического, политического и социального развития, принять эти особенности как, учитывать их во взаимоотношениях с носителями других культур, испытывать чувство уважения к культурным достижениям другого народа, сопричастность к его проблемам и трудностям, стремление к культурному сотрудничеству с зарубежными странами. Становление многокультурной личности с осмыслением личностью своего места в мире, отношения к родной культуре, осознанием себя как субъекта этноса, гражданина Российского государства и мира, возможно лишь тогда, когда учащийся активно включается в познавательную деятельность.

Студенчество - это особая социальная категория, специфическая общность людей, организационно объединенная высшим учебным заведением. «Ведущей для этой группы является учебно - профессиональная деятельность, направленная на приобретение социально и профессионально значимых знаний, умений и качеств личности. Основополагающий фактор этого периода жизни - социально-профессиональное развитие» [Зеер, Хасанова 2003:7]. В социально- психологическом аспекте студенчество отличается от других групп населения достаточно высоким образовательным уровнем, активным потреблением культуры и высоким уровнем познавательной мотивации. Студенчество - это период наиболее активного развития нравственных и эстетических чувств, становления и стабилизации характера, время овладения полным комплексом социальных ролей взрослого человека. Технический вуз - это особое учебное заведение, где большое внимание уделяется изучению технических дисциплин и недостаточное внимание обращают на многокультурный контекст образования.

При выявлении реального уровня проявления многокультурной образованности студентов мы опираемся на анализ психолого - педагогической литературы по проблеме исследования, собственный опыт работы в высшей школе и совокупность разработанных автором диагностических процедур. В их основу положены показатели, которые соответствуют аналогичным аспектам многокультурной образованности студента: информационно - ценностный, эмоционально - экзистенциальный, стратегически - деятельностный. В качестве критериев каждого из показателей выделены:

для информационно - ценностного - осознание и понимание; ориентация на многокультурные ценности и их принятие; наличие аналитических умений;

для эмоционально - экзистенциального показателя - эмоциональная предрасположенность к толерантности; чувствительность к эмоциональным переживаниям и доверие к другим; эмоциональное выражение духовных качеств;

для стратегически - деятельностного показателя - духовная интеграция; овладение стратегиями и тактиками толерантного поведения.

Важным аспектом становления многокультурной образованности является информационно - ценностный показатель. При разработке диагностики мы обращаем особое внимание на информационно - ценностный компонент многокультурной образованности студента. В целях улучшения ситуации нами разработаны два образовательных модуля, получившие условное название «Я в многокультурном мире» и «Национальная культура Хакасии: настоящее и традиции». На этапе реализации программы первого модуля предполагается подготовительная часть - осознание студентами проблем многокультурной образованности, необходимости знания других культур, основных правил и средств коммуникации с их представителями. Далее в программе предусматривается обсуждение материалов информационного характера непосредственно касающихся проблем многокультурности в России. Практическую часть модуля представляют четыре образовательных тренинга, при этом каждый из них обладает определенной степенью самостоятельности, и направляется на решение конкретных проблем многокультурной образованности; дискуссия «Я в многокультурном мире», а также диспут «Я живу в Хакасии». Образовательный модуль «Национальная культура Хакасии: традиции и настоящее» включает в себя разделы: материальная культура, семейно - бытовая обрядность, религиозные верования хакасов, духовная культура. Разработанные программы предполагают использование игровых упражнений и приемов, позволяющих не только на практике закрепить изучаемый материал, но и больше познать себя, снять поведенческие шаблоны, развить собственное восприятие многокультурного мира и людей других культур, подготовиться к жизни и профессиональной деятельности в конкретной национальной культуре - культуре Хакасии. При разработке данных модулей мы обращаем внимание на то чтобы, приобретенные знания и навыки студенты успешно использовали в личных контактах с друзьями и близкими, старшими товарищами и коллегами, которые являются представителями других культур, а также, могли применить в будущей профессиональной деятельности, в новом коллективе. Следует отметить, что эти модули в большой степени ориентированы на развитие информационно - ценностного компонента многокультурной образованности студента технического вуза, так как данный компонент является важным аспектом становления многокультурной образованности и при разработке диагностики мы обратили на него особое внимание, потому так на начальном этапе работы был проведен контрольный срез, имевший целью выявить уровни многокультурной образованности. Всего в данном эксперименте приняли участие 300 студентов технического вуза, из них 60 студентов в экспериментальных группах. Вопросы теста были поделены на 3 части в соответствии с показателями: а) информационно- ценностный; б) эмоционально - экзистенциональный; в) стратегически - деятельностный.

В экспериментальной группе низкий и средний уровни в совокупности по информационно - ценностному, эмоционально - экзистенциональному, стратегически - деятельностному показателям составили 69,7%,

более активного включения студентов в процесс не только получения, но и непосредственного (здесь и теперь) использования знания.

2. Интерактивные технологии максимально персонализируют образовательный процесс, что дает участникам возможность демонстрировать свой интеллектуальный, творческий, коммуникативный потенциал.

3. Игровые занятия повышают чувствительность обучаемых к эмоциональным реакциям других людей и межличностным явлениям, возникающим в команде.

4. Каждый участник имеет возможность почувствовать механизм совместной (командной) работы; приобрести практику коллективной выработки решений.

5. Интерактивные технологии провоцируют потребность студентов совершенствовать коммуникативную компетентность, овладевать технологией сотрудничества, вырабатывать индивидуальный стиль деловых отношений.

6. Интерактивное обучение закладывает этико-гуманистические основы общения будущих специалистов, формирует толерантность по отношению к своим оппонентам.

7. Использование интерактивной образовательной модели способствует развитию конкурентоспособности студентов, повышению их уверенности в себе и повышению самооценки. Это связано с тем, что в интерактивном обучении каждый успешен, каждый вносит свой вклад в общий результат групповой деятельности, а сам процесс обучения становится более осмысленным и увлекательным.

Присутствие вышеуказанных факторов свидетельствует о том, что учебные занятия, наполненные интерактивным содержанием позволяют сблизить учебный процесс с требованиями рынка и развивать у студентов компетенции, необходимые для эффективной работы в профессиональной сфере.

Таким образом, обладая большим образовательным и развивающим потенциалом, стимулируя максимальную активность обучающихся в учебном процессе, интерактивное обучение обеспечивает благоприятные условия для приобретения будущими специалистами практического опыта делового взаимодействия, становления и совершенствования необходимых компетентностей (компетенций) в рамках изучения социологии.

Список использованной литературы

1. **Зимняя И.А.** Педагогическая психология. - Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 480 с.
2. **Коротаева Е.В.** Хочу, могу, умею! Обучение, погруженное в общение. - М., 1997.
3. **Панина Т.С., Вавилова Л.Н.** Современные способы активизации обучения: Учеб. пособие для студ. вузов. - М.: Академия, 2006. – 176 с.

УРОВНИ ПРОЯВЛЕНИЯ МНОГОКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАННОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Михайлова Р. И.

Хакасский технический институт - филиал Сибирского федерального университета

Многонациональный состав населения России, история насильственного переселения народов, миграция из стран зарубежья, неурегулированное законодательство в отношении переселенцев обостряют межкультурные отношения. Обострение данных отношений требует особого внимания к проблемам национального воспитания молодого поколения россиян. Отсутствие интернационального воспитания в школах породило целое поколение молодых людей, открытых для присвоения расистских негативных стереотипов по отношению к людям иной культуры. В обществе не снижается напряжение в отношениях между представителями различных культур, поэтому проблема многокультурного образования, ориентированного на уважение культурных различий и прав человека, является для государств мира и современной России значимой и актуальной.

Проблема многокультурного образования имеет важное значение для многонациональных регионов России. Одним из таких регионов является республика Хакасия (территория 61, 9 кв. км). На этой сравнительно малой территории проживает 546 тыс. человек, 107 национальностей. Численность коренного населения составляет всего 11%. В Хакасии имеется три высших учебных заведения и пять филиалов вузов из других регионов. В миграционном процессе участвуют разные этнические группы. Их можно разделить на три типа: народы и этнические группы РФ; мигранты коренных национальностей стран СНГ; мигранты других стран.

По данным переписи 2002 года, на территории Хакасии отмечается тенденция незначительного роста представителей коренных народов Кавказа, Средней Азии и Китая. Миграция и урбанизация населения ведет к образованию сложных межкультурных взаимодействий. Для того чтобы адаптироваться в условиях разных культур, необходимо ознакомиться и знать особенности этих культур. Освоение этнокультурного опыта способствует осознанию человеком того, что родная культура является одной из форм культурного многообразия мира. В контексте многокультурного образования акцент смещается на заложенные в этнических культурах ценности, имеющие прогностическое значение, способствующие развитию личности, социальному и научно - техническому прогрессу, установлению добрососедского сотрудничества на межличностном, государственном, международном уровнях. Сопоставление элементов культуры другой страны со

студентам проявить свою активность, знания и умения. Преподавателю следует добиваться, чтобы в группах все участники попеременно брали на себя ведущие роли.

- Круглый стол (возможные темы: «Социальная структура российского общества и тенденции ее развития», «Молодежь как социальная перспектива России» и др.). Дискуссия проводится в прямом смысле за круглым столом и направлена на всесторонний анализ поставленной проблемы. Коллективный принцип взаимодействия в «круглом столе» отражает особенности профессионального общения на производстве, где специалисты входят в контакт друг с другом в ходе анализа профессиональных ситуаций, подготовки и принятии решений. Подготовку круглого стола готовит инициативная группа студентов, которая решает организационные вопросы, разрабатывает вопросы для обсуждения, консультируясь с преподавателем. Эта же группа выбирает ведущего и докладчика с кратким сообщением по теме. В конце «круглого стола» преподавателю дается заключительное слово для подведения итогов.

- Социологический практикум: групповая работа с последующим коллективным обсуждением проблемы и выработкой единого решения. Студентам выдается следующее задание: «Вас избрали мэром города. Ваши первые шаги? Ваша стратегия на будущее?». Каждая мини-группа разрабатывает свой план действий на посту мэра и предлагает пути выхода из сложной социально-экономической ситуации. Далее представители группы озвучивают свои проекты. Идет общее обсуждение, высказываются все желающие. Итогом работы должна быть выработка общего плана, куда будут включены лучшие предложения групп и те дополнения, которые родились в ходе последующего общего обсуждения. Ходом работы руководят ведущий и его помощник из числа студентов. В конце работы преподаватель подводит итоги совместной деятельности, отмечает лучшие проекты групп, обращает внимание на те группы, которые работали более слаженно и продуктивно.

- Семинар-дискуссия с элементами «аквариумного» обсуждения проблемы «Возможна ли гармония отношений личности и общества?». Семинар начинается с обсуждения всей группой заранее заданных преподавателем вопросов по теме. Выступают все желающие. Последний вопрос «Пути и средства гармонизации интересов личности и общества» обсуждается «аквариумным» способом. Группа делится на мини-группы (до 5 человек) и каждая из них вырабатывает свое решение заданной проблемы. Затем представители от группы оглашают результаты внутригруппового обсуждения. Далее вся группа обсуждает разработанные варианты и на этой основе, дополняя и корректируя, выносит общее решение данной проблемы.

- Обсуждение рефератов с введением ролевой игры. В начале занятия распределяются роли ведущего, оппонентов, эксперта. В течение занятия студенты заменяют друг друга в ролях с тем, чтобы как можно большее число студентов получили соответствующий опыт. Докладчик кратко излагает основные мысли своего реферата и защищает результаты своего исследования перед аудиторией.

- Работа в диадах (учебных парах): разработка программы и инструментария социологического исследования; совместное решение учебных задач, творческих заданий; взаимопроверка проделанной работы; разработка кроссвордов (как составление, так и решение кроссвордов требует от студентов умений и навыков обращения со справочной литературой, развивает формально-логическое и творческое мышление, все виды памяти, эрудицию; когда кроссворд разрабатывается сообща, эта работа выполнят еще и социально-коммуникативную задачу).

- Работа в триадах: выполнение творческих заданий. Каждая тройка получает несколько контрольных заданий по темам для самостоятельного изучения: составить тезаурус по определенной теме, проблеме; разработать ряд схем по темам, заданным для самостоятельного изучения; решить задачи, основанные на работе с социологическими текстами и другие. В научно- методической литературе отмечается особая эффективность образовательного процесса, организованного в тройках. Так, И. А. Зимняя среди преимуществ учебной деятельности в триаде называет: большую коллегиальность, аргументированность (за счет большего числа возникающих идей); большую контактность группы; рефлексивность [Зимняя 1997:46].

Кроме того, важно ввести интерактивные формы и в самостоятельную внеаудиторную работу студентов, например, групповые виды выполнения домашних заданий: проведение социологических исследований в мини-группах, разработка научно-исследовательских и практических проектов в «команде», выполнение творческих заданий, подготовка «круглого стола», конференции и т.д.

Естественно, что при введении в учебный курс интерактивных технологий меняется роль преподавателя: из лектора, из информатора, из проверяющего знания он становится модератором, умеющим сконструировать, подготовить и провести учебное занятие в игровом, творческом ключе, организовать продуктивное взаимодействие в группе обучающихся, стимулировать активную работу каждого из участников. Преподаватель должен «играть» несколько ролей: и игротехника, и организатора, и гармонизатора отношений, и контролера, и манипулятора. В связи с вышесказанным, в целях эффективности интерактивного обучения преподаватель должен владеть как инновационными образовательными технологиями, так и высоким уровнем социально-коммуникативной компетентности.

Авторский опыт внедрения интерактивного обучения в курс социологии показал: высокую мотивацию и активность обучающихся; желание студентов добиться конструктивных результатов; создание в учебной группе позитивного эмоционального фона; взаимное удовлетворение общением и партнерские отношения.

Педагогическая эффективность интерактивного обучения отразилась в следующих результатах:

1. Интерактивные методы обучения позволяют интенсифицировать процесс понимания, усвоения и творческого применения знаний при решении практических задач. Эффективность обеспечивается за счет

целей. В результате социология становится личностным инструментом студента в его повседневной жизни и будущей профессиональной деятельности. Ориентация на практическое применение социологических знаний составляет суть рационально-адаптивного подхода, а овладения студентами социальной компетентностью выступает как его результат.

В целях реализации обозначенного подхода прежде всего необходимо решить проблему сближения процесса обучения с реальной практикой, с реальным делом, с насущными требованиями рынка труда. В концепции модернизации российского образования обозначено, что новое качество образования - это «ориентация образования не только на усвоение обучающимися определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей», получение опыта самостоятельной деятельности и личной ответственности, формирование современных ключевых компетенций в различных сферах жизнедеятельности. Среди важнейших из этих компетенций можно отметить следующие:

- необходимо научиться действовать в рамках согласованных целей и задач;
- нужно уметь согласовывать свои действия с действиями партнера (учитывать мнение другого); научиться жить вместе: кооперироваться, идти на компромисс;
- следует уметь самостоятельно развиваться, если имеющиеся способности не соответствуют современным требованиям.

Современная ориентация образования на формирование компетенций как готовности и способности человека к деятельности и продуктивному взаимодействию предполагает создание дидактических и психологических условий, в которых обучающийся может проявить не только интеллектуальную и познавательную активность, но и личностную социальную позицию, свою индивидуальность, выразить себя как субъект обучения. Формирование компетенций возможно только через соответствующий опыт деятельности и общения, и такой опыт может быть получен именно в режиме интерактивного обучения.

В последнее десятилетие термины «интерактивность», «интерактивное обучение», «интерактивные методы и методики обучения» стали появляться в статьях и работах по педагогике, рассматривающих процесс обучения как общение, кооперацию, сотрудничество равноправных участников. В настоящий момент в педагогической науке под интерактивным обучением понимается способ познания, осуществляемый в формах совместной деятельности обучающихся, когда все участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия коллег и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблем [Панина 2006:8]. Интерактивное обучение решает одновременно три задачи: учебно-познавательную, коммуникационно-развивающую и социально-ориентационную [Коротаева 1997:103]. Основными принципами интерактивной работы со студентами являются диалогическое взаимодействие, работа в малых группах на основе кооперации и сотрудничества, активно-ролевая (игровая) и тренинговая организация обучения. Данные формы позволяют сблизить образование с будущей профессиональной деятельностью обучающихся. В различного рода тренингах, в разного вида играх студент, в первую очередь, изучает сам себя, диагностирует причины своих успехов и неудач, пробует разные поведенческие стратегии, определяет, как развиваться и совершенствоваться.

В целом интерактивные формы и методы в различных вариантах целесообразно использовать во всех видах педагогической деятельности со студентами: в процессе лекций, семинарских занятий, практикумов, в рамках самостоятельной работы.

Далее мы кратко охарактеризуем основные формы и методы интерактивной обучения, которые позволяют эффективно решать задачу компетентностной подготовки будущих специалистов в курсе социологии.

В настоящее время разработаны и успешно применяются на практике нетрадиционные формы проведения лекций в интерактивном режиме, в процессе которых обучающиеся проявляют интеллектуальную, коммуникативную, эмоциональную, креативную активность. В качестве примеров можно привести такие инновационные формы проведения лекций как лекция-пресс-конференция, лекция-беседа, лекция-дискуссия, лекция с заранее запланированными ошибками, лекция с применением элементов «мозговой атаки», лекция с разбором конкретных ситуаций и другие. В процессе проведения подобных лекционных занятий, активизируется диалогическое общение между преподавателем и студентами, происходят совместные обсуждения, отрабатываются умения студентов задавать вопросы и отвечать на них, формировать навыки доказательства и опровержения.

Наибольшую нагрузку в интерактивном обучении несут различные виды семинарских и практических занятий. Как форма группового обучения с целью коллективной проработки тем учебной дисциплины семинары представляют большие возможности для внедрения в педагогическую практику интерактивных форм. Так, в целях активизации студентов и организации учебного процесса как делового взаимодействия можно использовать следующие формы:

- Учебно-познавательный турнир по общему курсу или по конкретной теме (например, «История социологии»). Это игровая форма занятий, которая придает учебному процессу соревновательный характер, содействует развитию навыков интеллектуальной коллективной деятельности и публичных выступлений, а также личной ответственности каждого участника. При подборе заданий для турнира учитывается их количество и качество. По качеству они должны быть достаточно сложными, чтобы создавать интеллектуальное напряжение и разнообразными, чтобы выявлять разные способности студентов: умение работать с текстами, дискутировать, анализировать жизненные ситуации и т.д. Их количество должно давать возможность всем

o Содержание элективных курсов не должно дублировать содержание предметов, обязательных для изучения.

«Свобода выбора курса, его соответствие ***актуальным потребностям*** учащихся создают предпосылки для успешного освоения курса, для достижения результатов, которые будут удовлетворять и учащихся, и учителя. Но реализация этих предпосылок станет возможной, если элективный курс будет интересен и для самого учителя, если он позволит ему полнее проявить себя, реализовать свой ***творческий потенциал***» [5, с. 72]. Школьное образование, в том числе и профильное, - это в первую очередь образование Человека. Растущей ***личности*** необходимо помочь найти свой собственный способ познания и саморазвития, постижения культуры. Предпрофильная и профильная подготовка гуманитарной направленности предполагает обращение к ***человеческой сущности*** каждой личности. Она должна строится на основе методологии ***гуманитарного образования***. «Гуманитаризация образования <...> призвана отразить конкретные пути, способы и средства взаимодействия образования с гуманитарным знанием по линии методологии, то есть является, прежде всего методологическим требованием <...> Для образования гуманитаризация - это восприятие целей и задач гуманитарного знания, всех достижений отечественной и мировой культуры, что непосредственно сказывается на его философии, методологии, целях, стратегии и технологиях» [3, с. 14]. Гуманитарное образование, таким образом, выступает в качестве базового, «метапредметного» образования человека, отвечающего за становление его целостности. Понятие человеческой ***целостности***, которое соотносится с феноменом «человеческого в человеке» характеризуется степенью ***диалогичности*** личности, определяет системность и целостность образования. Существуют практические разработки, которые позволят учителю и руководителю образовательного учреждения выделить ***гуманитарный компонент*** в их деятельности, связанный не только с профильным обучением, но и со всей системой образования личности. Речь идет здесь о гуманитарной направленности всех существующих профилей, что предполагает обращение к внутреннему миру личности, к ее человеческим умениям. Таковыми являются умения*: **саморегуляции, самопознания, самопрезентации***; выстраивания позитивных отношений с предметным миром и с другим человеком, а также с самими собой; разрешения внутриличностных и межличностных конфликтов. «Программы элективных курсов должны быть ориентированы на поддержку в старшеклассниках их ***личностного потенциала***, их резервов, сущностных сил (то есть гуманитарно ориентированы в своем содержании); помогать им осознавать свой сложный внутренний мир, что способствует формированию основ опыта, важного для любой деятельности. Это опыт диалога» [1, с. 184]. Полноценная реализация таких программ возможна при условии готовности учителя к саморазвитию и самопознанию. Элективные курсы может вести педагог, который готов занять в определенном смысле, позицию ученичества: учиться вместе с учеником, делиться своими внутренними переживаниями, творить самого себя.

Гуманитаризация профильной школы «предполагает появление реального многообразия в системе образования и реализацию права выбора старшеклассниками образовательных программ с учетом индивидуальных образовательных целей» [4, с. 17]. Гуманитарная школа, для которой характерны ***диалогическая*** образовательная ***среда*** и ***диалогический метод управления***, ориентирована на Человека, овладевающего собственным способом бытия. В такой школе существует особая атмосфера творчества. Успешность гуманитаризации профильного образования зависит от успешного развития всей школьной системы, от создания гуманитарной школьной культуры, одним из эффективных ***средств формирования*** которой являются элективные курсы.

Список использованной литературы

1. **Белова С. В.** Элективные курсы гуманитарной направленности для различных профилей обучения: учеб.-метод. пособие / под ред. Т. В. Черниковой. - М.: Глобус, 2006. - 190 с. - (Профильная школа).
2. **Егоров Ю. Л., Леванов Б. В.** Гуманитарная составляющая концепции образования 21 века // Школа. 1999. № 5. С. 4-12.
3. **Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г.** // Вестник образования. 2002. № 6.
4. **Макарова Е. Н.** Профилизация учебного процесса как способ построения образовательной реальности // Профильная школа. 2005. № 5 (14). С. 17-23.
5. **Элективные курсы в профильном обучении** / Министерство образования РФ - национальный фонд подготовки кадров. - М.: Вита-Пресс, 2004. - 144 с.

ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ В КУРСЕ СОЦИОЛОГИИ: ПРИНЦИПЫ, ФОРМЫ И МЕТОДЫ, ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЭФФЕКТИВНОСТЬ

Мартьянова И. А.
Сарапульский политехнический институт (ф) ГОУ ВПО «ИжГТУ»

Значительная роль в процессе социально-гуманитарной подготовки специалистов в вузе принадлежит социологии, изучение которой помогает будущему специалисту создавать целостную картину об окружающем его обществе, о законах, по которым развивается социальный мир, сформировать активную жизненную позицию. В связи с этим, философской основой преподавания социологии в вузе выступает рационально-адаптивный подход. Главная цель рационально-адаптивного образования состоит в том, чтобы дать студенту такие знания о человеке и социуме, которые можно применять для достижения определенных жизненных

- между признанием педагогической теорией приоритета субъект-субъектных отношений в учебно-воспитательном процессе и недостаточной разработанностью содержания и методики педагогической деятельности, обеспечивающей признание субъектности личности;
- между пониманием пути развития современного общества как совершенствования информационного пространства и неготовностью педагогов работать в условиях тотальной информатизации над формированием в личности защитных механизмов, оберегающих ее от «информационного зомбирования»;
- между необходимостью в теоретическом обосновании и научном обеспечении процесса становления личности как «гуманитарной системы», функционирующей в условиях диалога, и отсутствием глубокого осмысления понятий, характеризующих этот процесс;
- между потребностью в персонифицированных образовательных технологиях и неготовностью педагогов работать в условиях множественности индивидуальных смыслов.

Введение ***элективных курсов*** как элемента системы профильного обучения является обязательным условием ***индивидуализации*** и ***гуманитаризации*** образовательного процесса в старших классах. По замыслу идеологов реформы старшей ступени школы, кроме решения основной проблемы - обучения ученика делать ответственный ***выбор*** (а учиться выбирать, можно только выбирая на самом деле) - элективные курсы должны помочь в решении двух важнейших задач. Первая из них - создание условий для того, чтобы ученик утвердился в сделанном им выборе направления дальнейшего обучения, связанного с определенным видом ***профессиональной деятельности***, или отказался от него. Вторая задача - помочь старшекласснику, совершившему первоначальный выбор образовательной области для более тщательного изучения, увидеть ***многообразие видов деятельности***, связанных с ней. Самым сложным учебным предметом для старшеклассника является его ***собственная личность***. Помочь ему встретиться с самим собой как автором своего образования, своей профессии и своей жизни - в этом суть элективных курсов как курсов по выбору.

Построение индивидуальной образовательной траектории через систему элективных курсов обуславливается рядом их особенностей. Программы элективных курсов носят примерный характер. Поскольку элективные курсы ориентированы на удовлетворение запросов ***конкретных групп*** учащихся, то можно сказать, что программы предполагают определенную доработку, которую учитель может осуществить, исходя из своих профессиональных возможностей и особенностей состава учащихся. Другая особенность программ элективных курсов заключается в том, что они не определяют жестко обязательный для изучения ***объем учебного материала***, поскольку содержание итогового контроля по курсу разрабатывает сам учитель. При этом учителю нет необходимости ориентироваться на содержание контрольно-измерительных материалов для Единого государственного экзамена. ***Темп изучения*** элективного курса может быть адекватен реально складывающейся ситуации - на чем-то задержались, потому что тема вызвала особый интерес или при ее изучении возникли трудности, какой-то материал был рассмотрен бегло, от какого-то элемента содержания оказалось возможным отказаться. ***Мотивация*** к изучению того или иного предмета возникает у ученика через ***успех***. Нравится обычно то, что получается. Но ведь успешны на уроке далеко не все. У части учеников вырабатывается привычка быть неуспешным, у кого-то возникает страх получить двойку, тройку. Элективные же курсы могут и должны стать тем местом, где ученик не боится получить плохую оценку, «не попасть в ответ». Он начинает свободно высказывать свои мысли, раскрепощается, приобретает опыт ***успешного ученичества***. Повышается эффективность работы ученика (учителя) на обязательных для изучения курсах. Исследователи (А. А. Кузнецов, А. В. Хуторской, Л. Н. Мун, А. В. Бычков, С. Н. Чистякова и др.) отмечают необходимость соблюдения следующих условий, при работе над программой элективного курса:

- Курс должен быть построен так, чтобы он позволял в полной мере использовать активные формы организации занятий, информационные, проектные формы работы.
- Содержание курса, форма его организации должны помогать ученику через ***успешную практику*** оценить свой потенциал с точки зрения образовательной перспективы.
- Отбирая ***содержание***, учитель (автор программы, учебника) должен ответить на вопросы: «Почему ученик выберет именно этот курс, а не другой? Чем он будет ему полезен, интересен?»
- Элективные курсы должны способствовать созданию ***положительной мотивации***. Помочь ученикам проверить себя, ответить на вопросы: «Могу ли я, хочу ли я учить это, заниматься этим?» Вместе с тем, надо помнить, что чрезмерная перегруженность курса новым содержанием может не позволить ученику ответить на главные вопросы. В связи с этим вполне возможна, на наш взгляд, ситуация, когда не весь объем содержания элективного курса является строго обязательным. Может быть, какой-то его объем минимально необходим, а все остальное - «по потребностям». Доминанта умений и ***позитивного опыта*** может быть обеспечена на любом завершенном содержательном модуле или блоке. Возможен и такой вариант, при котором ученик может выполнить обязательный набор заданий на одной содержательной теме.
- Курсы должны познакомить ученика со спецификой ***видов деятельности***, которые будут для него ведущими, если он совершит тот или иной выбор (историк, филолог, физик и т.д.), т.е. повлиять на выбор учеником сферы профессиональной деятельности, пути (направления) получения им образования в профессиональной школе (прежде всего, высшей). Они должны включать пробы по ведущим для данного профиля видам деятельности (чтобы показать специфику данного профиля через деятельность - работа с текстами, анализ источников, использование правовых документов и т.п.)
- Курсы (по возможности) должны опираться на какое-либо пособие. Это позволит исключить «монополию учителя на информацию».

Качественные изменения в профессиональной системе России периода перехода к рынку определяются не только макроэкономическими факторами и глобальными социокультурными метаморфозами, но и факторами профессионально-организационной культуры, индивидуальных особенностей личности профессионала и его профессиональных установок. В личностном аспекте данной проблемы важны такие моменты, как органичность первого профессионального выбора, его укоренённость в глубинных структурах личности. Возможно, существуют какие-то закономерности корреляции первой профессии и позиции в новой деятельности, ориентированной на рынок. Видимо, первый выбор, если он осуществлён сознательно, не проходит бесследно для человека и влияет на процесс формирования профессиональной культуры в новых условиях.

ЭЛЕКТИВНЫЕ КУРСЫ КАК СРЕДСТВО ГУМАНИТАРИЗАЦИИ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Мальцева С. С.
Тюменский государственный университет

Изменения в обществе, экономике, политике и культуре на рубеже столетий столь велики, что консерватизм школьной практики часто оказывается тормозом социального развития, он ограничивает возможности выпускников школ в ***самореализации***, успешной деятельности в быстро меняющемся и полипроблемном мире. Образование может стать мощным стимулом прогрессивных трансформаций в стране при условии владения выпускниками учебных заведений ***функциональной грамотностью*** и ***универсальными компетенциями***: делать выбор в ситуации неопределенности, ненасильственно решать проблемы, ставить цели собственной деятельности, планировать и организовывать деятельность, работать в команде, оценивать полученные результаты и т.п. Этими компетенциями учащиеся овладевают на учебных занятиях, построенных на основе принципов ***личностно-ориентированного обучения***. В соответствии с распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2001 г. № 1756-р об одобрении Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. на старшей ступени общеобразовательной школы предусматривается ***профильное обучение***, ставится задача создания «системы специализированной подготовки (профильного обучения) в старших классах общеобразовательной школы, ориентированной на ***индивидуализацию*** обучения и ***социализацию*** обучающихся, в том числе с учетом реальных потребностей рынка труда <...> отработки гибкой системы профилей и кооперации старшей ступени школы с учреждениями начального, среднего и высшего профессионального образования» [3, с.49]. Профильное обучение направлено на реализацию ***личностно-ориентированного*** учебного процесса. При этом существенно расширяются возможности выстраивания учеником ***индивидуальной образовательной траектории***. Переход к профильному обучению преследует следующие основные цели:

- ✓ обеспечить ***углубленное изучение*** отдельных предметов программы полного общего образования;
- ✓ создать условия для существенной ***дифференциации*** содержания обучения старшеклассников с широкими и гибкими возможностями построения школьниками индивидуальных образовательных программ;
- ✓ способствовать установлению ***равного доступа*** к полноценному образованию разным категориям обучающихся в соответствии с их способностями, индивидуальными склонностями и потребностями;
- ✓ расширить ***возможности социализации*** учащихся, обеспечить преемственность между общим и профессиональным образованием, более эффективно подготовить выпускников школы к освоению программ высшего профессионального образования.

Успешное решение проблем предпрофильной подготовки и профильного обучения в школе, актуальность которого ни у кого не вызывает сомнения, зависит не от каких-то частичных, фрагментарных и односторонних нововведений, а от перестройки всей ***системы*** школьного образования, от возможности его ***гуманитаризации***. Гуманитаризация образования предполагает построение такой образовательной системы, которая обеспечивает так называемый «прирост качеств Человека». Школьное образование не должно быть «репетиторским тренажером» ученика, готовящегося поступать в вуз. Выпускнику необходим такой уровень компетентности, который обеспечил бы ему ***человекосообразную жизнедеятельность*** и реализацию во всех сферах - профессиональной, личностной, семейной и др. Современному человеку требуется не только высокий уровень конкурентоспособности в обществе, но и гармония его внутреннего и внешнего мира. Необходимость в построении гуманитарного образования и, соответственно, профильного образования ***гуманитарной направленности*** объясняется целым рядом противоречий, которые существуют сегодня в теории и практике образования. Это противоречия:

- между признанием педагогическим сообществом идей гуманитарного, личностно ориентированного образования и реально побеждающей в педагогической практике технократическим мышлением;
- между общественной потребностью в социально активной, целостной личности, в полной мере осуществляющей самореализацию, и реальной неспособностью человека актуализировать свое личностное начало и взять ответственность за восстановление своей целостности;
- между необходимостью в целостном, более полном образовании человека и реальной фрагментарностью этого образования сегодня, которое сводится к отдельным компетентностям личности;
- между широкой представленностью в теории образования исследований, посвященных проблемам гуманитарного образования, личностного подхода в образовании, и недостаточной разработанностью вопроса о самой сущности гуманитарного образования;

связи. Их в нашей группе два, что даёт возможность выявить ситуативные варианты при сходном результате. Рассуждая гипотетически, в данной позиции вряд ли допустим большой зазор между исходной специализацией и актуальной деятельностью.

Поскольку во второй фокус-группе сложилась подгруппа, представляющая конкретный сегмент рынка, позволим себе сформулировать априорную по отношению к эксперименту частную гипотезу. В сфере рыночной экономики, связанной с продажей технических товаров и услуг, профессионализация происходит разными темпами и с качественным различием в зависимости от того, каков непосредственный объект профессиональной деятельности. Самая большая зона неопределённости, и самый большой возможный зазор между образованием и деятельностью, очевидно, существует в секторе непосредственной работы с потенциальным покупателем. Именно сфера реализации товара в массовом сознании и в реальной практике напоминает некий запасной аэродром для специалистов самого разного плана.

Формирование профессий в контексте рыночной экономики не может не испытывать влияние системообразующего критерия изменений, а именно отношения к собственности. Этот критерий превращается в мощный культурный фактор, изменяя ценности и приоритеты, перестраивая изнутри профессиональное сознание человека. До сих пор речь шла о работниках фирм. Более высокая позиция в иерархии рынка представлена в нашей группе владельцем и директором магазина в одном лице. Предполагаем, что в процессе проведения эксперимента может возникнуть возможность сравнения профессиональной культуры специалистов и владельцев собственности.

Среди участников эксперимента - два представителя *центра занятости.* Один из них непосредственно по долгу службы участвует в формировании профессиональной системы и имеет дело с её глубокими качественными изменениями в контексте рынка. Можно сказать, что это профессиональный взгляд на проблему профессиональной культуры, а именно взгляд практика. Другой специалист центра занятости работает в сфере снабжения и поэтому непосредственно погружается в рыночную ауру. Он интересен также тем, что за его плечами богатая профессиональная биография.

Наконец, в группе представлен специалист отрасли, имеющей пока самый мощный потенциал на российском рынке - отрасли энергоресурсов. Это мастер по обслуживанию оборудования в нефтяной отрасли, работающий в частной фирме.

Возрастной состав участников группы разный (молодые люди с определённым опытом работы, средний, постпенсионный возраст), но все они объединены тем, что их деятельность в настоящее время расходится с прошлым образовательным или профессиональным опытом. Объединяет их также активное отношение к поискам сферы деятельности.

Таким образом, отбор участников фокус-группы под условным названием «Рыночная культура» в определённой мере отражает специфические изменения в области профессий, связанные с переходом к рынку, и позволяет надеяться на объективность и валидность результатов эксперимента. Имея в сознании ряд исследовательских ожиданий и предположений, мы тем не менее учитывали, что беседа с участниками фокус-группы может не оправдать их, дать неполное представление об отношении респондентов к исследуемой проблеме. Мы, в частности, ожидали, что беседа позволит выявить разное отношение к смене профессиональной деятельности. Удалось добиться того, чтобы шла именно свободная беседа, а не поочерёдный ответ на вопросы, поэтому участники несомненно воздействовали друг на друга, в какие-то моменты дискутировали, демонстрировали не столько сформировавшиеся окончательно мнения, сколько сам процесс размышления над поставленными в ходе беседы проблемами.

Итак, если наша фокус-группа действительно отражает в сфокусированном виде важные грани динамики профессиональной культуры в период перехода к рынку, то полезно акцентировать и развить некоторые выявленные тенденции, структурировать пёстрый материал беседы в направлении к концептуализации эмпирики, конкретики, индивидуальных особенностей. При этом мы ни в коей мере не претендуем на окончательность выводов и не посягаем на самоценность индивидуального опыта. Концептуализация, т.е. аналитическое выявление проблем, подходов, противоречий, нужна для дальнейшего углубления эксперимента.

Таким образом, опираясь на материалы эксперимента, мы можем предположить, что при различной степени органичности первого профессионального выбора и при различной степени увлечённости новой работой, ориентированной на рынок, всех участников объединяет стремление гармонизировать материальный и духовный интерес. При этом деньги трактуются как жизненная необходимость, которая заставила совершить кардинальный поворот в профессиональной жизни, пожертвовав чем-то привычным. Характерно, что никто из участников беседы не воспринимает этот поворот как нечто фатальное и трагическое. Все говорят о стремлении найти себя в новой деятельности, т.е. найти интерес, радость, удовлетворение, эффективно использовать профессиональный капитал компетентности и мастерства, увлечь потребителей своего профессионального продукта. Другой вопрос, что далеко не всем удаётся найти себя. Новая профессиональная культура получает условия для своего формирования, если деятельность соответствует внутренним запросам и склонностям. Важно также отметить, что невозможность достойного заработка не является единственной причиной ухода в структуры, ориентированные на рынок. Не менее важной можно считать отсутствие свободы в профессиональной деятельности, а следовательно, и условий для полной профессиональной самореализации, для творчества. К причинам неудовлетворённости, связанным с культурой профессиональных организаций, относится также отсутствие условий для профессионального роста, отсутствие справедливого соответствия профессионального потенциала и статуса в организации.

Таким образом, можно отметить, что наиболее готовыми к выбору профессии оказались старшеклассники, у которых значимыми мотивами являются альтруистические и самоактуализации, т.е. возможность приносить пользу людям и развивать свои способности. А также, развиты такие личностные качества как ответственность, вера в свои силы, целеустремленность, самостоятельность.

Данное исследование показало, что существуют проблемы в изучении Я-концепции из-за отсутствия единой, общепринятой научной концепции самосознания. Поэтому эмпирическое исследование может строиться на основе понимания самосознания как интегративного свойства личности, объектом которого выступает сама личность. Феномен «Я» предстает как многоуровневое, многоаспектное, развивающееся явление. Я-концепция, понимаемая как интеграл различных образов Я, является ядром самосознания, и, вместе с тем, важнейшим регулятором внешней активности человека. В определенном смысле, организация поведения, стиль общения и деятельности определяются жизненным опытом и осознания субъектом самого себя. Следовательно, Я-концепция может быть понята не только как "теория себя" или эффект осознания своего Я, но и как механизм регуляции всех видов психологической и социальной деятельности, носителем которой является человек.

Список использованной литературы

1. **Ананьев Б. Г.** Избранные психологические труды. Т. 1, 2. М.: Педагогика, 1980.
2. **Гинецинский В. И.** Антропогогика индивидуации: Учебное пособие. - СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2005. - 109 с.
3. **Грецов А. Г.** Выбираем профессию. Советы практического психолога. - СПб.: Питер, 2005. - 217 с.: ил.
4. **Денисова Д. Е., Денисов А. В.** Профессиональное самоопределение молодежи: гендерный аспект. М.: МГУ, 2005.
5. **Психология подростка.** Полное руководство. Под редакцией члена корреспондента РАО А. А. Реана. - СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. - 432 с. - (Серия «Психологическая энциклопедия»).
6. **Столин В. В.** Психодиагностика самосознания // Общая психодиагностика. М.: МГУ, 1987.
7. **Титченер Э.** Учебник психологии. Ч. II. М., 1914.
8. **Фрейджер Р., Фейдимен Д.** Личность. СПб.: Прайм-Еврознак, 2001.
9. **Челпанов Г. И.** Мозг и душа: критика материализма и очерк современного учения о душе. М., 1918.
10. **Ясперс К.** Общая психопатология. М.: Юрайт, 2001.

СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА-ПРОФЕССИОНАЛА

Максимова Л. Н.
Саратовский государственный технический университет

Профессиональная культура как коллективное образование складывается из сложного и многомерного диалога индивидуальных сознаний профессионалов как носителей, потребителей и творцов этой профессиональной культуры. Для выявления и анализа структуры профессионального самосознания современного специалиста-профессионала мы будем опираться на данные интервью, полученные при помощи метода фокус-групп зимой 2007 г.

Качественное исследование проводилось в двух группах - для участия в первой были приглашены сотрудники организаций сохранения традиций (образование, искусство, наука), для участия во второй были приглашены сотрудники организаций, ориентированных на рынок (по типологии организаций, предложенной Т. Парсонсом).

В данной работе приведем аналитический отчет по материалам второй фокус-группы. Вторая фокус-группа была нами условно названа «Рыночная культура», ибо в её состав включены специалисты, работающие в сфере, ориентированной на формирующийся рынок. Здесь, в частности, представлены виды деятельности, которые, несомненно, требуют определённой квалификации, специализации и представляют в массовом сознании некий поверхностный слой качественно изменяющейся профессиональной системы: менеджер по договорам по IP-телефонии, риэлтер. Их можно назвать репрезентативными знаками изменений в области занятий и профессий, языковыми символами новой реальности. В перспективной и динамично развивающейся сфере рынка связи довольно часто встречаются люди весьма далёкие от технических профессий. В нашем случае это бывший музыкант. Здесь сложно переплетаются случайность, материальный фактор, мотивы, по природе своей имеющие отношение к культуре.

Помимо интереснейшего, но расплывчатого социально-профессионального феномена низового менеджера, в данной фокус-группе представлено более конкретное понятие - риэлтор. Деятельность риэлтора, видимо, отличается большей степенью специализации и профессионализации: отчётливо дифференцирован технический объект деятельности (недвижимость) и её социогуманитарные составляющие (работа с людьми как потенциальными и реальными покупателями и продавцами недвижимости).

Технический компонент репрезентированного выше сегмента рынка связи диктует необходимость подбора сотрудников, обладающих определённым объёмом технических знаний, полученных либо в ходе профессиональной подготовки, либо в ходе переподготовки, либо в период трудовой деятельности, т.е. уже на практике. Эта позиция отражена в подборе так называемых технических специалистов в магазинах сотовой

В своих трудах **Б. Г. Ананьев** рассматривал «Я» как результат интеграции и ядро индивидных, личностных и субъектных признаков человека. «В ходе онтогенетического развития, и жизненного пути человека происходит прогрессирующая индивидуализация организма и личности человека, охватывающая все уровни этого развития (как молярные, так и молекулярные)» [Ананьев 1980; 177]. Отдельный человек представляет собой «закрытую», замкнутую вследствие внутренней взаимосвязанности ее свойств систему, встроенную в открытую систему взаимодействия его с миром, благодаря чему создается взаимосоответствие тенденций и потенций человека. Ядром этой системы является человеческое «Я». «Единичный человек как индивидуальность может быть понят лишь как единство и взаимосвязь его свойств как личности и субъекта деятельности, в структуре которых функционируют природные свойства человека как индивида» [Ананьев 1980; 178].

В. В. Столин вслед за **А. Н. Леонтьевым** рассматривает понятие личностного смысла, который обязан своим происхождением процессам, происходящим вне сознания субъекта. Он возникает в процессе жизнедеятельности, отражает отношение целей и обстоятельств совершения действий к мотивам деятельности. Компонентом Я-образа является наше представление о людях, с которыми мы себя идентифицируем или, наоборот, по отношению к которым мы себя дистанцируем [Столин 1987].

Трактовка «Я» как субъекта индивидуации, с точки зрения **Гинецинского В. И.,** следующая: «Я» одновременно есть и реальное индивидуальное образование, чувственно переживаемая конкретность, и абстракция, общее имя, обозначающее множество индивидуальных «Я» и каждое из них в отдельности, и понятие, существующее как результат познавательной деятельности [Гинецинский 2005].

Формирование самосознания в онтогенезе проходит определенные стадии, связанные с возрастными этапами психического и физического развития человека. Изучением самосознания и Я-концепции в подростковый и юношеский период занимались многие отечественные и зарубежные психологи. Теория Э. Эриксона - наиболее яркая среди психодинамических теорий. Э. Эриксон подразделяет весь жизненный цикл на восемь фаз, каждая из которых имеет свои специфические задачи и может разрешиться благоприятно или неблагоприятно для будущего развития. Юность - пятая фаза этого цикла - характеризуется появлением чувства своей неповторимости, индивидуальности, непохожести на других, в отрицательном же варианте возникает противоположность - диффузное, расплывчатое Я, ролевая и личностная неопределенность. Типичная черта этой фазы развития - «ролевой мораторий»: диапазон выполняемых ролей расширяется, но юноша не усваивает эти роли всерьез и окончательно, а как бы пробует, примеряет их к себе.

В проведенном нами **исследовании** изучались особенности Я-концепции, мотивы профессиональных предпочтений и готовность к выбору профессии у старшеклассников школ и гимназий г. Санкт-Петербурга и Ленинградской области. Методический аппарат исследования был представлен тестом «Смысложизненные ориентации» (СЖО) А. Леонтьева, методикой «Мотивы выбора профессии» (методика К. Замфир, модифицированная Борисовой Е. А.) [Реан 2003]. Изучение особенностей Я-концепции старшеклассников проводилось с помощью методики «Самоотношение» (МИС) С. Р. Пантилеев [Столин 1987]. Особенности готовности к выбору профессии изучались по методике «Определение статуса готовности к выбору профессии» Дж. Марсиа (в адаптации А. Азбель) [Грецов 2005].

Были получены статистически значимые корреляционные связи при r, соответствующем уровню статистической значимости $p \leq 0,01$ (n=360).

Так, **достигнутый статус** профессиональной идентичности (готовность совершить осознанный выбор дальнейшего профессионального развития) положительно взаимосвязан с составляющими «Я-концепции» ***ценностно-смысловой сферы*** - наличие в жизни целей (r=0,44), локусом-контроля Я (r=0,33); а также ***самоотношением*** - аутосимпатией (r=0,34); - самоуважением (r=0,37), самопониманием (r=0,41).

Также, **достигнутый статус** профессиональной идентичности положительно взаимосвязан с ***альтруистическими мотивами*** - «Позволяет получить сразу хороший результат труда для других» (r=0,25), «Дает возможность приносить пользу людям» (r=0,28), и с ***мотивами самоактуализации*** - «Соответствует моим способностям» (r=0,28), «Дает возможность для роста профессионального мастерства» (r=0,28) и «Способствует умственному и физическому развитию» (r=0,29).

Мотивы школьников в **диффузном статусе** профессиональной идентичности (неопределенном статусе), отрицательно коррелируют с мотивами, присущими старшеклассникам с достигнутым статусом. Старшеклассники этой группы не ориентируются в выборе профессии на собственные способности (r=-0,33), на результат деятельности для других (r=-0,23) и привлекательность профессии (r=-0,24). Значимым мотивом для них оказывается только один. Они хотели бы, чтобы их будущая профессия способствовала умственному и физическому развитию (r=0,26). Старшеклассники с диффузным статусом профессиональной готовности недостаточно хорошо понимают себя, свои особенности, мотивы поведения, они не ждут положительного отношения от других (r=-0,34). Отрицательные корреляционные связи между диффузным статусом готовности и «Локус контролем - «Я» (-0,23), целеполаганием (-0,27), получением результата (-0,25) отражают неуверенность подростка в собственных силах, отсутствие свободы выбора, и возможноуверенность в своих силах при осуществлении контроля над собой.

Диффузный статус характерен для учащихся, которые не имеют прочных профессиональных целей и планов, профессиональных убеждений и, при этом, не пытаются их сформировать. Как писала И. В. Дубровина, для многих старшеклассников будущее - это не определенным образом сформированное настоящее, а нечто отсроченное во времени, не имеющее четко определенных границ и форм.

ПРОБЛЕМЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ *Я-КОНЦЕПЦИИ* У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Макаров В. К., Борисова Е. А.
Санкт-Петербургский государственный университет

В современной психологической литературе для характеристики самосознания используются различные термины и объяснительные принципы: «Я», «образ-Я», «Я-концепция» и др. Существенно, что, несмотря на кажущуюся теоретическую проработанность рассматриваемых понятий, нельзя не заметить большую терминологическую разобщенность в представлениях о содержании и структуре самосознания. В частности, такие понятия, как «Я», «Я-концепция», «образ-Я», «самость» тесно связаны между собой и трактуются у разных авторов как свойство, процесс и результат.

Проиллюстрируем множественность подходов к изучению самосознания, Я-концепции в зарубежной и отечественной психологии.

У. Джеймс первым из психологов начал разрабатывать проблематику Я-концепции. Глобальное, личностное Я, он рассматривал как двойственное образование, в котором соединяются Я-сознание и Я как объект. Это две стороны одной целостности, всегда существующие одновременно. Одна из них являет собой чистый опыт (Я-сознающее), а другая - содержание этого опыта (Я как объект).

Трактовку «Я» как субъекта интроспекции прежде всего связывают с именами **В. Вундта** и **Э. Титченера**. Представление о «Я» в школе В. Вундта связано с разграничением внутреннего опыта, или рефлексии, которая дает нам знание о деятельности нашего разума, и внешнего, который конституирован знаниями об объективном мире. С точки зрения Э.Титченера, «Я» - это специфическое «соединение таланта, темперамента и характера -интеллектуального, аффективного и волевого душевного склада - которое находится в каждом индивидууме» [Титченер 1914; 223].

Ряд научных направлений избирают поведение человека в качестве предмета своего специального изучения. В первую очередь среди них следует назвать бихевиоризм. С точки зрения **Б. Ф. Скинерра** «Я» и его атрибуты - это наборы поведенческих шаблонов. Реакция индивидуума зависит исключительно от предшествующего опыта и генетической истории.

В диспозиционной модели личности, предложенной **Г. Олпортом**, «Я» существует как компонент личности, а личность - это динамическая организация психофизических систем внутри индивидуума, определяющая его поведение и мышление. Личность есть то, что лежит за конкретными поступками внутри самого индивидуума [Фрейджер 2001; 820].

Концепция Г. Олпорта включает в себя представление о двойной системе мотивации. Люди одновременно движимы и стремлением приспособиться к своей среде, и стремлением к самоактуализации. Вместе с тем системы мотивов иерархически упорядочены. Высшая система мотивации - это проприативная функциональная автономия. Она включает в себя самодостаточные мотивы и придает личности единство.

В структурной модели, предложенной **Раймондом Кеттелом**, сила «Я» выступает как фактор, интегрирующий черты, выявляющиеся при согласии респондента с утверждениями, содержащими личные местоимения, и выражающие отношение человека к себе, к своему состоянию, эмоциям и т.п. В модели, предложенной **Хансом Айзенком**, параметрами, характеризующими «Я», являются экстраверсия, нейротизм и психотизм, содержание которых интерпретируется как положительная корреляция более частных поведенческих характеристик.

В экзистенциальной психологии, представителем которой, в частности, является **Р. Мэй**, широко практикуется интроспекция, и, вместе с тем, осуществляется существенное переосмысление самочувствия человека в современном мире, его внутреннего мира в неразрывной связи с внешним. «Я» есть начало координат, в которых существует соотносительная с ним картина мира. При этом «Я» и моя картина мира не есть данности, которые можно созерцать, а процесс, в котором нужно участвовать.

Ключевым понятием концепции **Э. Эриксона** является понятие идентичности. Идентичность включает в себя два аспекта: переживание идентичности эго и самость. Самоидентичность - это ансамбль ролей, обеспечивающих социальное признание, который достигается в результате интеграции наши прошлых и настоящих социальных ролей и Я-образов.

Согласно **К. Ясперсу**, сознание «Я» имеет четыре формальных признака: (1) чувство деятельности - осознание себя в качестве активного существа; (2) осознание собственного единства: в каждый данный момент я сознаю, что я един; (3) осознание собственной идентичности: я остаюсь тем, кем был всегда; (4) осознание того, что «Я» отлично от остального мира, от всего, что не является «Я» [Ясперс 2001; 159].

В отечественной психологии понятие «Я» традиционно связывалось с общением и деятельностью. Концепцию деятельности как субстрата психического разработал **С. Л. Рубинштейн.** «Я» как единство всеобщности и единичности познается в своей конкретности, поскольку оно проявляется в действии, в отношениях к другим людям. «Я» - это не сознание, а человек, субъект как сознательный деятель. В качестве субъекта познания человек выступает вторично, первично он - субъект действия, практической деятельности.

При рассмотрении «Я» в качестве субъекта общения одновременно обнаруживается, что подлинным субъектом, формирующим и трансформирующим «Я», является общество, как система институтов, статусов, ролей, которые занимают или исполняют в них индивидуумы.

тов на различные виды деформаций и т.д.), технологии конструкционных материалов (свойства различных материалов, их механические характеристики, пластичность, хрупкость, прочность, выносливость в различных условиях и т.д.), технического черчение (знание стандартов, умение выполнять рабочие и сборочные чертежи и т.д.). Поэтому действительно курс «Детали машин» является связующим звеном во всей общетехнической подготовке и изучении других общепрофессиональных, специальных, профилирующих дисциплин, так как в нем сфокусированы все теоретические и практические подходы с общетехнической точки зрения к овладению знаниями, предусмотренными учебным планом подготовки инженера.

Для студентов первого курса (кафедра инженерной графики) среди разнообразных заданий предусмотрены такие, как чтение сборочных и выполнение рабочих чертежей (деталировка). Осуществляют это на примере узлов различных машин и механизмов.

Студенты второго курса (кафедра теоретической механики и теории механизмов и машин) выполняют задания по определению сил, моментов, скоростей, реакций опор балок и т.д., однако задание выдают на примерах совершенно других конструкций.

На втором курсе студенты также получают задания по кафедре сопротивления материалов, в которых определяют реакции опор, строят эпюры изгибающих и крутящих моментов, рассчитывают на различные виды деформаций, но опять же на примерах совершенно других объектов.

Студенты третьего курса на кафедре «Детали машин» выдают задание, заключающееся в проектировании электромеханического привода к какой-либо технологической машине, одной из составных частей которого является редуктор (цилиндрический, конический, червячный и др.).

Параллельно на этом же (третьем) курсе кафедра стандартизации, метрологии и квалиметрии выдает задания на расчет размерной цепи, обоснование точности изготовления деталей (квалитетов), назначение шероховатостей поверхностей и т.д., но на совершенно других примерах сопряженных деталей, чем в заданиях на курсовой проект по кафедре «Детали машин».

Считаем, что было бы целесообразно выдать задание на курсовое проектирование по деталям машин студентам первого курса, которое станет базовым для выполнения всех заданий других общетехнических кафедр. Это позволит формировать у студентов общетехническую компетентность не методом индукции (от частного к общему, от единичного к целому), а методом дедукции (от общего к частному, от целого к единичному), который, как известно, значительно эффективнее для формирования и развития творческих способностей, что и требуется для подготовки инженера широкого профиля в современных условиях.

Как *принцип* развития педагогической теории и практики, СКИЗ являются основной идеей, отражающей особенности курсового проектирования по деталям машин как ведущей дисциплины обучения будущих инженеров, вокруг которой объединяется учебный материал по предшествующим общетехническим дисциплинам учебного плана.

Как *процесс*, СКИЗ есть процедура интегрирования общетехнических дисциплин, включающая выбор необходимых связей из всей совокупности их видов и способов их установления на базе индивидуальных заданий студентам для выполнения курсового проекта по дисциплине «Детали машин».

Как *результат*, СКИЗ представляют собой ту форму, которую обретают объекты, вступая во взаимодействие друг с другом. Это не интегрированный курс, в котором составные элементы теряют свою самостоятельность. Это блоки, объединяющие несколько общетехнических дисциплин, но таким образом, что составляющие элементы не «смешиваются» в них, а наглядно сохраняют свою самостоятельность, обогащая новую образовательную структуру.

Переход от простой передачи информации при изучении фактов, явлений и законов каждой отдельной учебной дисциплины к обобщению и систематизации материала на основе процесса интеграции означает качественное изменение содержания обучения и связано с разработкой новых образовательных технологий. Поэтому разработку методики курсового проектирования на основе интеграции общетехнических дисциплин посредством СКИЗ мы рассматриваем в тесной связи с новыми технологиями обучения в рамках концепции проектирования педагогических систем.

Список использованной литературы

1. **Стайнов Г.Н.** Педагогическая система преподавания общетехнических дисциплин. Обоснование модели. Разработка технологии. - М.: Педагогика-Пресс, 2002. – 200 с. ISBN 5-88037-022-4.
2. **Рыскулова М.Н.** Методика курсового проектирования на основе интеграции общетехнических и специальных дисциплин. Дисс. канд. пед. наук. - Н. Новгород, 2002. – 168 с.
3. **Стайнов Г.Н., Лазарь В.В.** Интеграция расчетно-графических работ по общетехническим дисциплинам // Вестник ФГОУ ВПО МГАУ «Теория и методика профессионального образования». - М., 2004. - № 2. - С. 94-95. ISSN 1728-7936. ISBN 5-86785-140-0.

Which in the bliss of solitude;
And then my heart with pleasure fills
And dances with the daffodils.

William Wordsworth

Учащимся может быть предложен сравнительный анализ поэтического текста как на уроках по теме “Famous people”, так и в форме внеклассных мероприятий, например «Поэтической гостиной». Такая форма работы помогает не только пополнить лексический запас, повысить творческий потенциал учащихся, но и увидеть особенности перевода поэтического текста. Данное стихотворение может быть также использовано учителем при объяснении темы «Порядок слов в английском предложении», так как оно наглядно показывает отступление от правил: “Ten thousand saw I at a glance”, “…my heart with pleasure fills…”.

Такая творческая деятельность, безусловно, развивает чувство языка, ритма, размера, рифмы. Необходимость подбора синонимов учащимися стимулирует активную работу со словарем, способствуя тем самым более интенсивному усвоению многозначности английских слов.

ФОРМИРОВАНИЕ ТЕХНИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ КАК ОДИН ИЗ ЭТАПОВ ИНТЕГРАЦИИ ОБЩЕТЕХНИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Лазарь В. В.
ФГОУ ВПО «Московский государственный агроинженерный университет им. В. П. Горячкина»

На современном этапе развития высшего профессионального образования в техническом вузе основной целью становится проблема формирования технической компетентности квалифицированного инженера соответствующего уровня и профиля, ответственного, свободно владеющего своей профессией. В этом смысле актуально направление проектирования системы интеграции общетехнических дисциплин.

Изменение экономических условий в нашей стране и перспективы развития профессионального образования в XXI в. требуют изменений во всей общетехнической подготовке. Необходимо создавать систему этой подготовки инженера. Естественно, что охватить сразу исследованием все дисциплины, обеспечивающие общетехническую подготовку, невозможно. Однако на первом этапе целесообразно исследовать такую подсистему общетехнической подготовки, как изучение так называемых общетехнических дисциплин (ОТД), к которым традиционно относятся: «Инженерная графика», «Теоретическая механика», «Теория механизмов и машин», «Сопротивление материалов» и «Детали машин». Более того, на начальном этапе предпочтительно разработать педагогическую подсистему обучения студентов инженерного вуза одной общетехнической дисциплине, на ее примере изучить все основные закономерности, апробировать методологический аппарат педагогического проектирования, а затем переходить к другим общетехническим дисциплинам и потом ко всей системе общетехнической подготовки в целом [1].

Совокупность теоретических и практических знаний, умений и навыков, полученных обучающимися при освоении дисциплин учебного плана, входящих в состав блоков общетехнических и специальных дисциплин учебных планов подготовки дипломированных специалистов, являются методологической и методической основами профессиональной деятельности инженера. Поэтому при изучении этих дисциплин большой объем учебной работы приходится на курсовое проектирование.

Курсовое проектирование-один из основных видов профессиональной деятельности бакалавра или дипломированного специалиста. Это *стержневая форма* учебной работы студента на всех курсах в технических вузах. Вокруг нее объединяется учебный материал по общетехническим дисциплинам учебного плана, который закладывает основы курсового проектирования, предоставляет материал для его развития и совершенствования по мере освоения специальных дисциплин. Иначе говоря, основы курсового проектирования в неявном виде присутствуют в общетехнических дисциплинах нами выше перечисленных [2].

Интеграционные методы универсализации и концентрации применительно к курсовому проектированию позволяют раскрыть технологический аспект проектирования интегрированного содержания общеинженерной специальной подготовки на примере создания «**сквозных комплексных индивидуальных заданий**» (СКИЗ), обладающих сходством объекта, целей преподавания и понятийно-терминологического аппарата.

Для повышения уровня общетехнической подготовки в профессиональном образовании инженера необходимо подходить к методике обучения отдельным общетехническим дисциплинам системно, системообразующим фактором может выступать цель формирования общетехнической компетентности, а СКИЗ за счет своего интегрирующего характера позволят моделировать профессионально значимые ситуации и функциональные единицы будущей профессиональной деятельности для достижения общетехнической компетентности через курсовую деятельность студентов.

Базовым заданием для достижения этой цели следует считать задание на курсовое проектирование по дисциплине «Детали машин», так как при изучении этого курса необходимо знание теоретической механики (статика, кинематика, динамика, вращающие и изгибающие моменты, геометрические характеристики сечений и т.д.), теории механизмов и машин (классификация механизмов, уравновешивание вращающихся частей машин т.д.), сопротивления материалов (определение реакций опор, теоретические предпосылки расче-

Приложение 1.

В ТВОРЧЕСКУЮ МАСТЕРСКУЮ УЧИТЕЛЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Перевод стихотворения «Желтые нарциссы»

Как облаку, мне было одиноко,
Которое проносится высоко…
Внизу холмы, недалеко от них,
Когда вдруг мимолетом я увидел
Множество нарциссов золотых.
Всюду: под деревьями и озера близ
Колышет их танцующих легкий ветер - бриз.

Словно звезды, что горят и мерцают
И небесный Млечный Путь освещают,
По изгибу горы расстелились,
В бесконечную линию свились.
Десять тысяч прекрасных цветов
Промелькнуло пред взором моим,
Поднимали бутоны они
Зажигательным танцем своим.

С цветами рядом волны танцевали,
Искры счастья и задора излучали,
Но превзошли цветы их в ликовании,
Поэт, хоть и не мог, стал веселей
В такой веселой, заводной компании…
Я вглядывался, вглядывался все -
И вот подумал, сколько же богатства
Очарованье это принесло.

Частенько, на кушетке лежа с книжкой,
Когда не до чего, с тоской вдвоем;
И вновь они пред взором, словно вспышка,
Когда блаженствую в уединении своем.
Тогда в усладе сердце вновь мое ликует
И вместе с желтыми нарциссами танцует.

Перевод Лазаревой О. С.

The daffodils
I wondered lonely as a cloud
That floats on high over vales and hills,
When all at once I saw a crowd
A host of golden daffodils;
Beside the lake, beneath the trees,
Fluttering and dancing in the breeze.

Continuous as the stars that shine
And twinkle in the Milky Way,
They stretched in never-ending line
Along the margin of a bay:
Ten thousand saw I at a glance
Tossing their heads in a sprightly dance.

The waves beside them danced; but they
Out did the sparkling waves in glee.
A poet could not be but gay,
In such a jocund company:
I gazed - and gazed - but little thought
What wealth the show to me had brought.

For oft, when on my couch I lie
In vacant or in pensive mood,
They flash upon that inward eye

- компетенции социального взаимодействия и социальной сферы, к которым можно отнести формирование социальной мобильности (диалог, монолог, полилог, этикет, деловое общение);

- компетенции деятельности человека:

а) компетенция познавательной деятельности (нестандартные решения, проблемные ситуации),

б) компетенция деятельности (игра, обучение, исследовательская деятельность, метод проектов);

- компетенция информационных технологий (прием, переработка, выдача знаний, мультимедиа, компьютерная грамотность).

Компетенция информационных технологий очень актуальна в наше время и в данном УМК этой теме отводится целый раздел [Unit 8]. Авторы говорят не только о необходимости использования компьютера, о его роли, но и предлагают интересные учащимся задания в виде компьютерных игр [Unit 8 Lesson 10, p.140], кроссвордов [Unit 8 Lesson 10, p.141].

Вообще использование компьютера на уроке как технического средства обучения позволяет облегчить организацию процесса обучения, поскольку обладает способностью обратной связи и является мощным средством наглядности. К тому же сейчас на рынке представлен огромный выбор обучающих программ. И даже при недостаточной оснащенности кабинета, при наличии даже одного компьютера, есть возможность использования его на уроке с вовлечением всех учащихся. Примером может служить так называемая игра «Алфавит». Первый ученик вводит слова в алфавитном порядке, второй продолжает уже существующий список. Таким образом, учащиеся получают опыт составления своего собственного словаря, которым они могут пользоваться во время дальнейшего обучения. Можно предложить такую занимательную деятельность как “Cooperative stories”, где учащиеся по очереди пишут часть рассказа на предложенную учителем тему.

Таким образом, можно констатировать, что в “New Millennium English - 10” представлены все виды коммуникативных компетенций, основанных на интересном познавательном материале, актуальном для учащихся данного этапа.

В целом, работая по данному пособию третий год, могу отметить повышение качества, за счет актуальности тем, системного подхода, новых форм подачи материала и заинтересованности самих учащихся.

Однако, говоря о достоинствах и преимуществах “New Millennium English - 10”, хотелось бы отметить и проблемы, с которыми может столкнуться учитель при планировании и в процессе работы с данным учебником. Это, прежде всего, изобилие материала почти в каждом уроке, который невозможно реализовать всецело за 45 минут урока. Скорее всего, этот учебник рассчитан на большее количество аудиторных часов. Лично мне, при наличии всего лишь двух аудиторных часов очень трудно охватить весь материал на уроке. Тем не менее эта ситуация вполне решаема. Неохваченный материал можно вынести на какое-либо внеклассное мероприятие (классный час или предметную неделю). Мой личный опыт проведения таких мероприятий показывает, что тем самым эффективно решается проблема интенсификации учебного процесса. Нам не следует забывать об умении общаться с учениками на иностранном языке таким образом, чтобы сделать каждое мероприятие интересным. Никакие тренинги не могут заменить живого общения с учениками, они могут лишь служить вспомогательным средством развития коммуникативных умений.

По своей структуре любое внеклассное мероприятие может проводиться в разных формах:

- дебаты
- игра
- экскурсия
- КВН
- телемост
- аукцион
- пресс-конференция
- конкурс
- поэтическая гостиная
- проектная мастерская и т.д.

В заключение хотелось бы выразить огромную благодарность всем, кто принимал участие в разработке “New Millennium English - 10” и сказать о некоторых трудностях, с которыми сталкиваются не только преподаватели, но и сами учащиеся при работе с данным учебным пособием:

- отсутствие словаря,
- отсутствие лингво-страноведческого справочника,
- затруднения при переводе непонятных учащимся аббревиатур и некоторых имен собственных, в виду отсутствия сносок в текстах для чтения, так как по причине нехватки времени, учащимся приходится многое выполнять самостоятельно,
- чрезмерная лексическая наполняемость текстов для аудирования и очень большой объем. Обычно приходится слушать текс по частям, поскольку учащимися, как правило, усваивается лишь 60 -70% услышанной обычно в начале текста информации.

В целом же “New Millennium English - 10” оправдал себя за эти 3 года, которые мы с удовольствием по нему работаем. Можно с уверенностью констатировать, что данный УМК позволяет решать поставленные цели, в частности формирование коммуникативной и социокультурной компетентности.

7. Школоцентризм (т.е. разобщенность). Мало проводится совместных работ с ВУЗами. Нужны профильные классы. Словом, нужна непрерывная система.

8. Наконец, урок как основная форма учебного процесса.

Как известно, психика развивается только в деятельности. Мы не готовим детей жить, как многие любят говорить, они уже живут. Главная задача школы - научить жить, познавать себя, выбирать, совершенствовать свои способности. Не транслировать, то есть не давать знания в готовом виде, а использовать развивающую методику, в которую должен быть заложен исследовательский принцип. Я имею в виду умение находить в известном неизвестное, ставить различные гипотезы.

В этом смысле интересен "New Millennium English -10". В данном УМК использовались новейшие изыскания в области методики, лингвистики, психологии и лингвометодики. Авторы предлагают учащимся задания, в основе которых лежит исследовательский принцип (это и методика проектов, и написание учащимися эссе, предполагающего исследовательскую подготовительную работу в виде сбора информации, обработки ее и т.д.), например, [Unit 2 Lessons 3-4, Ex 4, p.28-29]. Задания проектного характера очень широко представлены после каждого раздела.

Темы подобраны в соответствии с интересами возраста учащихся, что, безусловно делает процесс обучения более эффективным. Сознавая сложность затронутых проблем ("Living on the edge", "Sweet smell of success", "Fighting for life" и др.), авторы в то же время не стремятся дать исчерпывающие ответы на все поставленные вопросы. Основная задача, на мой взгляд, заключается в том, чтобы натолкнуть читателя на творческое осмысление стоящих перед преподавателем задач и способов их достижения, что в конечном итоге, приводит к существенной интенсификации учебного процесса, за счет высвобождения времени, зачастую непродуктивно расходуемого на выполнение механических видов упражнений и заданий, не предусматривающих мыслительную деятельность учащихся.

Не следует забывать о том, что ребенок развивается только в деятельности. Одним из главных достоинств "New Millennium English - 10" является системная развивающая методика, имеющая в основе исследовательский принцип. Авторы сделали все для того, чтобы обучение было предметно-ориентированным, направленное на целостное восприятие и понимание.

Говоря о достоинствах учебника Нового Тысячелетия, нельзя не отметить тесную связь принципов доступности и научности, стройную систему обучения, что выражается в отборе лексики и грамматики.

Принцип коммуникативности как основополагающий в обучении иностранному языку эффективно реализуется в данном пособии. Он определяет развитие не только мыслительных операций, но и развитие общей культуры, связанное с умением грамотно общаться и ориентироваться в мире информации.

Интегрирование иностранного языка с другими предметами также учитывается в "New Millennium English -10". Использование межпредметных связей позволяет распределять материал уроков иностранного языка с учетом тематики и проблем, изучаемых на русском языке. В учебнике Нового Тысячелетия, например, целый раздел посвящен информационным технологиям [Unit 8].

Однако, при всех своих достоинствах и преимуществах, УМК не может заменить творческого потенциала учителя. Учитель непременно может и должен варьировать подачу материала, используя различные уже известные и новые формы, методы и способы. Так, мною был разработан и проведен урок на тему «Математические игры» с целью интегрировать, два таких разных, казалось бы, предмета. Урок оказался эффективным. Помимо развития логического мышления, внимания, быстрого запоминания новых лексических единиц, было эффективно реализовано закрепление грамматики по темам: May/might, Conditional sentences (особенно в условиях задач). С целью пробуждения живого интереса учащихся к данной теме, урок проводился в форме простой игры, включая все виды деятельности: говорение, письмо, чтение, аудирование, множество творческих работ, задания на развитие навыком диалогической и монологической речи. В основном, преобладал творческий и поисковый характер познавательной деятельности. В уроке были представлены 2 зоны развития:

- зона актуального развития (ребенок должен был запомнить математические знаки, представленные на карточках и применить их на уроке в решении примеров и задач),

- зона ближайшего развития (учащиеся научились составлять условия задач, решать их и получили творческое задание на дом с целью закрепления пройденного материала).

Говоря о реальности и перспективах иноязычного образования, нельзя забывать о системе непрерывного образования в целом (образование *через* всю жизнь, а не ***на*** всю жизнь). Наша задача - развить у учащихся некую гибкость в обучении. Как говорил Лендгрант: «В центре человек, которому надо создать помощь, условия для образования на протяжении всей его жизни». Создавая эти условия, необходимо учитывать интересы учащихся данного возраста, что является определяющим в выборе заданий и текстов. Темы в "New Millennium English - 10" настолько жизненные и актуальные, что многие учащиеся, обсуждая ту или иную проблему, освобождаются от языкового барьера, то есть совершенствуются навыки разговорной речи. При обучении говорению очень удобна форма полилогии, что также широко представлено в данном УМК [Unit 1 Lessons 5-6, Ex 3, p.15 или Unit 3 Lesson 1-2, Ex 7, p.42]. Присутствуют элементы аутентичного курса [Unit 2 Lessons 5-6, Ex 6, p. 32] с использованием картинок, что целесообразно для отработки грамматических конструкций и лексических единиц.

Так, в данном пособии ярко выражены следующие коммуникативные компетенции:

международно-признанного сертификата и считают необходимым введение в программу профессиональной подготовки учителя иностранного языка спецкурса по ***«Общеевропейским компетенциям»***. Следует отметить, что почти 100% студентов сошлись во мнении, что осведомленность учащихся школ и студентов педагогических вузов о современных тенденциях в развитии языкового образования в мире могла бы способствовать повышению их интереса к изучению иностранного языка и к их дальнейшему профессиональному саморазвитию в качестве педагогов.

Таким образом, согласно изученным материалам по проблеме, а также данным проведенного эмпирического исследования, считаем необходимым отметить, что интеграция теоретических положений ***«Общеевропейских компетенций»*** в содержание курса по методике преподавания иностранного языка, анализ зарубежного и российского опыта их внедрения в учебный процесс средних и высших учебных заведений будут способствовать формированию у студентов устойчивой мотивации к личностному и профессиональному саморазвитию. Самоанализ, самооценка и самокоррекция процесса становления их профессиональной компетенции путем реализации проекта Языкового Портфеля будет иметь положительное значение для оптимизации в целом всего учебного процесса в вузе. Выполнение практических упражнений, разработанных на основе на теоретических положений ***«Общеевропейских компетенций»*** на занятиях по практике устной речи иностранного языка в значительной степени поспособствуют усовершенствованию коммуникативной компетенции студентов не только за счет перехода на более высокий уровень, но и за счет улучшения качественных параметров того уровня, который ими уже достигнут. Сдача экзамена на выявление уровня знания иностранного языка и получение диплома международного образца, предоставляющего право продолжения обучения в европейском педагогическом вузе - это реальная возможность для студентов почувствовать себя активными участниками реформ в системе современного мирового образования.

Список использованной литературы

1. **Аттестация учителей иностранных языков образовательных учреждений**: методические рекомендации. - 4-е изд. - М.: Айрис-пресс, 2005. – 96 с.
2. **Куликова Н.Л.** Саморазвитие личности: психолого-педагогические основы: учебное пособие. - Хабаровск: Изд-во Хабар. гос. пед. ун-та, 2005. – 320 с.
3. **Масовер Н.Ю., Никитина Н.И.** Саморазвитие студента в профессионально-личностном становлении преподавателя естественно-научной дисциплины. - http://www.novsu.ru/file/769
4. **Настольная книга учителя иностранного языка**: справочно-методическое пособие / Сост. Копылова В.В. - М.: ООО «Издательство АСТ», 2004. - 446 с.
5. **Общеевропейские компетенции владения иностранным языком**: Изучение, обучение, оценка. - Департамент по языковой политике, Страсбург. - МГЛУ, 2005.
6. **Протасова Е.Ю.** Европейская языковая политика // Иностранные языки в школе. - 2004. - № 1. - С. 8-14.

РЕАЛИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В *NEW MILLENNIUM-10*

Лазарева О. С.
ГОУ Центр образования «Самбо-70» Комитета физической культуры и спорта г.Москвы ЮЗАО

Компетентностный подход в современном российском образовании представляет собой проблему. Он востребован постольку, поскольку современное образование требует существенной модернизации, неосуществление этого процесса рискует оказаться очередной кампанией среди многолетних попыток безуспешного реформирования образования на основании внедрения современнейших педагогических идей и концепций.

Говоря о коммуникативной направленности в обучении иностранному языку, главное - это, конечно, практическое владение языком. Под этим подразумевается обучение навыкам достаточно свободного владения различными видами речевой деятельности как рецептивного (аудирование, чтение), так и продуктивного характера (говорение, письмо).

Можно выделить несколько уровней компетентности:

1. Здоровье
2. Интенсификация учебного процесса. Порой очень сложно за 45 минут представить материал должным образом. Многое приходится на самостоятельную работу детей.
3. Соответствие или несоответствие методик (непрерывное письмо приводит, например, к гипоксии).
4. Рациональная или нерациональная организация учебной деятельности. Существуют так называемые биоактивные часы. Например, исследования показывают, что 8.30 - очень рано для начала занятий. С 13.00 до 15.00 дети не способны усваивать материал в полной мере. Не случайно в Венгрии, например, рабочий день заканчивается в 14.00.
5. Функциональная грамотность или неграмотность в охране здоровья ребенка (в данном случае нужно опираться на педагогическую интуицию). Хорошим примером служит индийская пословица: «Дитя человеческое - это гость в доме. Его можно любить и уважать, но повелевать им нельзя, ибо оно принадлежит жизни».
6. Система работы по формированию здорового образа жизни.

Новые тенденции в развитии языкового образования в мире, в частности созданный Советом Европы в 1996 году и успешно реализующийся в настоящее время проект ***«Общеевропейские компетенции владения иностранным языком»***, вызывают большой интерес у студентов и школьников. Принятие «Компетенций» в общеевропейском масштабе и их внедрение в процесс обучения иностранным языкам есть свидетельство создания общепринятого метаязыка - общих способов описания степени сформированности коммуникативной компетенции, что есть реальная основа для социальной мобильности граждан европейских стран - членов Совета Европы, к числу которых относится также и Россия.

В качестве одной из главных задач модернизации российского языкового образования правительственная стратегия выделяет *«обеспечение знания на уровне функциональной грамотности как минимум одного иностранного языка выпускниками полной средней школы».* За такой уровень предлагается принять *Пороговый уровень (B1)* из системы общеевропейских уровней владения иностранным языком. Этот уровень рассматривается как ориентировочный и рекомендательный. В массовом порядке школы смогут обеспечить его к 2010 году. Поэтому учитель иностранного языка в школе должен уже сейчас хорошо представлять себе содержание всей общеевропейской системы уровней владения языками.

С апреля 1998 г. по согласованию с Министерством образования России под эгидой Московского государственного лингвистического университета и при участии экспертов Совета Европы на территории России проводится апробация проекта *«Языковой портфель России»*, научным руководителем и координатором которого является ректор МГЛУ, профессор И. И. Халеева. В ходе эксперимента учеными были разработаны на основе материалов ***«Общеевропейских компетенций»*** и апробированы *Языковые Портфели* для учащихся начальной школы, учащихся 14-18 летнего возраста и студентов, изучающих иностранные языки.

Предлагаемая в ***«Общеевропейских компетенциях»*** и реализуемая в Языковом Портфеле система уровней владения языками создает предпосылки для развития в стране единого образовательного пространства с целью создания необходимых условий удовлетворения образовательных потребностей российских школьников и студентов в контексте языковой политики, проводимой Советом Европы.

Языковой Портфель состоит из трех частей:

1) Языкового Паспорта,
2) Языковой биографии его пользователя,
3) Досье.

В *Языковом Паспорте* учащиеся и студенты в краткой форме отражают свои коммуникативные и межкультурные компетенции в иностранном языке, участие в различных экзаменах, межкультурных контактах и т.д. Обращение к представленным в *Языковой Биографии* таблицам для самооценки уровней владения языком позволяет учащимся самостоятельно определить свой уровень владения коммуникативными умениями в устной и письменной речи и выделить то, что с их точки зрения еще желательно и необходимо усовершенствовать. В *Досье* учащийся собирает весь материал, свидетельствующий о его успехах в овладении иностранным языком. Это могут быть дипломы, сертификаты, свидетельства, интересные работы, выполненные на иностранном языке, т.е. все то, что практически подтверждает достижения пользователя *Портфеля* в изучении языков.

Согласно полученным результатам эксперимента, использование *Языкового Портфеля* позволяет лучше организовать учебный процесс, учит учащихся анализировать учебный процесс совместно с преподавателями, способствует развитию у учащихся осознанного отношения к процессу обучения и его результатам, помогает учителям, исходя из самооценки учащегося, его потребностей и мотивации, корректировать содержание обучения находить индивидуальный подход к учащимся [6].

Кроме того, на основе сформулированных в ***«Общеевропейских компетенциях»*** единых стандартов и требований по отдельным уровням владения иностранным языком, были разработаны международные экзамены с целью выдачи международно-признанного сертификата, свидетельствующего о том или ином уровне владения иностранным языком его владельца. Так, широко известны такие экзамены по английскому языку, как **FCE** (First Certificate in English), **CAE** (Certificate in Advanced English), по французскому языку **DELF** (Diplôme d'études en langue française), **DALF** (Diplôme approfondi de la langue française), по немецкому языку **TestDaF** (Zertifikat Deutsch als Fremdsprache).

Эти и другие международные экзамены признаются различными учебными заведениями многих стран, а также учитываются при приеме на работу.

Следует отметить, что сегодня наблюдается устойчивая тенденция в некоторых школах и вузах к целенаправленной подготовке учащихся и студентов к сдаче международных экзаменов. Экзамены в данном случае становятся не столько конечной целью обучения (получения сертификатов, дипломов), сколько объективным показателем прогресса в овладении коммуникативной компетенцией на иностранном языке.

Проведенное нами анкетирование студентов факультета иностранных языков БГПУ с целью изучения их информированности о современных мировых тенденциях в области языкового образования, показало их неосведомленность в этом вопросе. Практически 98% студентов старшекурсников не могли ответить на вопрос о том, что такое Болонский процесс, в то время как Совместное заявление министров образования 29 европейских стран «Пространство европейского высшего образования» было подписано еще в 1999 г. в г. Болонья, а Российская Федерация присоединилась к нему в 2003г. 76% студентов не знают о существовании ***«Общеевропейских компетенций владения иностранным языком»***. Однако в среднем 95 % опрошенных проявили желание определить свой уровень владения иностранным языком, сдать экзамен для получения

необходимости для них лично каждой из пяти профессиональных компетенций учителя иностранного языка. Анализ полученных результатов ранжирования показал, что на первое место была выдвинута общепедагогическая профессиональная компетенция (психолого-педагогическая и методическая), а на второе место - коммуникативная и профессионально-коммуникативная компетенции.

Важность владения иностранным языком в системе профессионально значимых качеств выпускника педагогического вуза определяется тем, что иностранный язык является не только необходимым средством получения новых знаний и приобретения новых умений в постоянно меняющемся мире, но и способствует формированию гуманистического мировоззрения, этической культуры, способности к межличностному и межкультурному диалогу. Изучение иностранных языков, приобщение к культуре стран изучаемых языков способствуют положительному развитию личности, ее самосознания, самоанализа, развития и саморазвития в результате приобретения нового языкового и культурного опыта.

Личностное саморазвитие студента педагогического вуза в процессе его обучения направлено на становление активной творческой индивидуальности будущего специалиста.

Известно, что саморазвитие личности происходит в течение всей жизни человека, поэтапно, в соответствии с особенностями каждого возраста. Саморазвитие самосознающей, созревающей личности, какой она становится в юношеском возрасте, в период обучения в вузе, рассматривается Л. Н. Куликовой как процесс многогранной, целенаправленной, самостоятельной, ценностноориентированной, духовно-практической деятельности по наращиванию своего потенциала - обогащению субъектного опыта и духовно-нравственных сил соответственно собственной «Я-концепции», жизненной стратегии, и в известной мере, социальным ожиданиям.

Высшей целью саморазвития выступает достижение личностью нового более глубокого уровня духовно-практического единения с миром и с самим собой, обретение чувства самотождественности и целостности, созидание собственной продуктивной жизненной судьбы [Куликова 2005: 53].

Профессиональное саморазвитие студентов педагогического вуза - это их сознательная самостоятельная деятельность, направленная на полную самореализацию себя как учителя, путем развития у себя личностных, профессионально важных качеств, общих (интеллект) и специальных (профессиональных) творческих способностей.

Средствами саморазвития в период профессионального становления личности могут служить самовоспитание, самообразование, самосовершенствование в сочетании с практической профессиональной деятельностью.

В самом общем виде этапы процесса саморазвития включают:

- осуществление самопознания (самонаблюдение, самодиагностика, самоанализ) при наличии необходимого уровня самосознания;
- формирование самооценки и принятие решения о необходимости работы над собой;
- практическую реализацию саморазвития: самовоспитание определенных качеств, саморегуляцию, самоанализ, самоконтроль и самокоррекцию.

Среди факторов, влияющих на процесс саморазвития обучаемого, наибольшее значение имеют:

- направленное воздействие педагогов, социально-психологический климат в учебном коллективе и осуществление реальной профессиональной деятельности (объективные факторы);
- адекватность самооценки, адекватность профессионального идеала и владение приемами и методами саморазвития (субъективные факторы).

Показателями профессионального саморазвития студентов - будущих педагогов, являются:

- объем знаний и система представлений о сущности педагогической профессиональной деятельности и требованиях профессии к личности учителя, его профессиональным знаниям, умениям и навыкам;
- выраженная профессиональная направленность, эмоциональная привлекательность педагогической профессии, положительная мотивация и готовность четко самоорганизовать свою деятельность, наличие планов саморазвития;
- умелое владение различными педагогическими и психологическими технологиями и методами самовоспитания, умением преодолевать трудности и добиваться поставленных целей в профессиональном саморазвитии [3].

Профессиональное саморазвитие студентов факультета иностранных языков осуществляется через овладение базовыми профессиональными компетенциями, связанными с готовностью и способностью учителя реализовывать цели обучения иностранным языкам на различных уровнях, с учетом современных социальных требований и для адекватной его адаптации к условиям динамического, постоянно изменяющегося мира.

Совокупность сформированных профессиональных компетенций и устойчивой потребности в саморазвитии является не только одним из результатов образования специалиста, но и одним из главных условий его последующего профессионального роста и творческой активности. Следовательно, активизация профессионального и личностного саморазвития каждого обучаемого является важным условием успешности образовательного процесса, поскольку существенно влияет на повышение уровня мотивации и познавательной активности обучаемого, ставит его в позицию субъекта образовательного процесса, непосредственно управляющего собственной познавательной деятельностью и профессионально-личностным становлением.

жения, с одной стороны, и растущих процессов интернационализации и интеграции, с другой, эта связь приобретает особую социальную значимость.

Культуру межнационального взаимодействия можно рассматривать как обобщенную характеристику субъектов общения, владеющих способами общения в многонациональной среде, раскрывающих его участие в функционировании и развитии социальных и политических институтов, ценностей, культуры и норм общения с национальными субъектами. Это позволяет определить культуру межнационального общения как систему характерных для личности, наций, классов и социальных групп или общества в целом идей и представлений, способов, форм и видов, специфичных культуре деятельности, осуществляемых в целях углубленного взаимодействия и взаимовлияния людей различных национальностей; совокупность норм и национальных установок, которыми должны руководствоваться члены общества в процессе непосредственного общения.

Культуру межнационального взаимодействия следует рассмотреть как социально- духовный феномен, следствие и регулятор межнационального общения, важное условие формирования группового и индивидуального национального сознания и самосознания, весомый фактор развития этносоциальной общности и человечества в целом. Поскольку указываемый феномен представляет элемент общего культурного наследия каждого народа и всего человечества, то правильно понять и оценить его можно лишь исходя из единства комплекса элементов и феноменов общественного сознания и национальной культуры. Однако, общая национальная культура и культура межнационального взаимодействия не совпадают друг с другом. Поэтому вполне логичным и целесообразным является вычленение культуры межнационального взаимодействия из общего национально-культурного наследия с ее специфическими ценностями и установками. В культуру межнационального взаимодействия входят сформировавшиеся в течение многих поколений национальные традиции, действующие нормы этнополитической практики, идеи, концепции, а также укоренившиеся стереотипы и мифы о взаимоотношениях между различными народами на личностном и групповом уровнях.

Культуру межнационального взаимодействия можно охарактеризовать как ценностную и поведенческую систему, разделяемую большинством населения. Важно учесть, что ее компоненты, будучи в определенной степени обусловленными общественно- историческими, социально- экономическими, национально- культурными и иными долговременными факторами характеризуются относительной самостоятельностью и устойчивостью, медленно и трудно поддаются изменениям. И тем не менее, культура межнационального взаимодействия как особая целостная система способна не только к сохранению своих ценностей, но и к саморегулированию, модернизации и саморазвитию. Она выступает мерой уровня развития субъектов общества: личности и этноса.

Список использованной литературы

1. **Коган Л.Н.** Культура межнационального взаимодействия. В кн.: Интернациональное и национальное в социалистическом образе жизни советского народа. - Фрунзе, 1982.
2. **Семыкин И.С., Семыкин А.И.** Интернациональное воспитание молодежи: Опыт и проблемы ВКШ. - М., 1988. – 58 с.
3. **Серова И.И.** О культуре межнационального общения. - Мн., 1989. С. 5-6.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОРАЗВИТИЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СВЕТЕ СОВРЕМЕННЫХ РЕФОРМ ОБРАЗОВАНИЯ

Кухаренко О. Н.
Благовещенский государственный педагогический университет

Современный педагогический процесс - явление многогранное, отражающее сложности, противоречия, изменения социальной и культурной жизни. В настоящее время, в эпоху усиления мирового сотрудничества и взаимодействия одной из актуальных проблем педагогики становятся сближение, конвергенция национальных систем и стандартов образования, выработка общих подходов и методик преподавания на уровне определения содержания образования, целей, задач, методов, средств обучения разным дисциплинам на разных ступенях обучения. Подобные тенденции привносят значительные изменения в процесс подготовки будущего учителя иностранного языка.

К базовым профессиональным компетенциям учителя иностранного языка, по мнению Солововой Е. Н., относятся: 1) социально-психологическая компетенция, связанная с готовностью к решению профессиональных задач; 2) коммуникативная и профессионально-коммуникативная компетенции; 3) общепедагогическая профессиональная компетенция (психолого-педагогическая и методическая); 4) предметная компетенция в сфере учительской специальности; 5) профессиональная самореализация [1].

Очевидно, что подавляющее большинство студентов педагогического вуза, обучающихся на факультете иностранных языков, на протяжении всего процесса обучения придают особое значение и проявляют большую мотивацию к формированию и развитию у себя коммуникативной (языковой, речевой и социокультурной) компетенции, позволяющей осуществлять в различных условиях успешное речевое взаимодействие на изучаемом иностранном языке, а также понимать различные проблемы и аспекты современного поликультурного мира. Так, нами был проведен опрос студентов для изучения их мнения об уровне значимости и

жившиеся в процессе повседневного отношения традиционные формы взаимоотношений между представителями различных национальностей, в котором отражены общечеловеческие идеалы братства, дружбы и уважения к другим народам; социально ориентированную на основе принципа интернационализма поведенческую характеристику личности в условиях межличностного отношения и соответствующие этим требованиям характер, стиль и уровень поведения (Серова 1989: 5).

Л. Н. Коган характерными признаками культуры межнационального общения называет уважение к языку, демократическим традициям, обычаям, культуре каждого народа, умение оценивать людей по их делам, личным качествам независимо от национальной принадлежности, непримиримое отношение к любым проявлениям национализма и шовинизма (Коган 1982: 432). В целом изучение и обобщение имеющихся в литературе мнений о культуре межнационального общения позволяет выделить следующие основные структурные компоненты: политическая культура межнационального общения; культура трудового общения между народами, требующая понимание интернационального долга каждого народа перед другими народами, строгое соблюдение трудовой дисциплины, договорных обязательств, поставок, вклада в единый народнохозяйственный комплекс и т.д.; нравственная культура межнационального общения: чуткость, внимательность, заботливость народов в общении друг с другом, уважение национального достоинства граждан, доброжелательность; эстетическая культура межнационального общения, предполагающая ценностное отношения народов друг к другу, овладение достижениями духовной и материальной культуры других народов, обмен этими достижениями, взаимообогащение друг друга, прежде всего в сфере духовной жизни-науке, литературе, искусстве, традициях и обычаях (Семыкин 1988: 165).

Но следует привести также специфичность функций культуры межнационального взаимодействия, которая заключается в том, чтобы: сохранить историческую память, критически переосмыслить опыт предшествующих поколений и на этой основе выработать верные критерии и социальные ориентиры взаимоотношений различных наций и народностей; выработать нормы и требования, обеспечивающие социальный тип поведения во взаимоотношениях представителей различных национальностей, соответствующий требованиям современного этапа развития общества; формировать умение и готовность идти на контакты с лицами других национальностей, полнее использовать возможности межнационального общения для развития и совершенствования личности; способствовать формированию и утверждению гуманистически ценных, зрелых социально-психологических стереотипов мышления и поведения.

Естественно, в реальной жизни все эти функции взаимодействуют, переплетаются, не существуя в чистом виде. Проявляясь во всех сферах общественной жизни, высокая культура межнационального взаимодействия служит залогом спокойного протекания процесса национального в многонациональных государствах. Интенсивность и эффективность межнационального общения во многом зависит от социально-психологических стереотипов, которые возникают в результате межличностного общения представителей различных национальностей в процессе совместной деятельности. Такие психологические явления, как предубежденность, инерция привычки, стереотипное мышление и поведение, в ситуациях межнационального общения могут в значительной степени снижать эффективность взаимодействия и взаимопонимания людей, усиливать неприязнь и отчуждение. В подобных условиях ограничивается сфера взаимодействия, сужается духовный кругозор личности, межнациональное общение выступает как нечто вынужденное, не отвечающее внутреннему побуждению индивида. Ясно, что характер межнационального общения, чувства и настроения людей тех или иных национальностей отнюдь не изолированы, а тесно связаны с характером складывающихся взаимоотношений между нациями и народностями на общегосударственном уровне в процессе их повседневной действительности. Межличностные национальные отношения находят проявление в поступках, нормах поведения, отношения к другим народам, в частности в установках на контакты с людьми иной национальности в труде, быту, на досуге и т.д., в национальных ориентациях. Передаваясь из поколения в поколение, принципы общения приобретают характер культурно-бытовой традиции. Таким образом, культура человеческих отношений, в том числе и межнациональных - аккумулирует в себе опыт, сложившийся в процессе взаимодействия людей в различных сферах жизнедеятельности - материальной, духовной, политической и тех конкретных форм взаимодействия, которые складываются в процессе этой деятельности. Глубокое изучение взаимосвязей между названными сторонами культуры, частями, ее видами и сферами человеческой деятельности в которых они развиваются, взаимодействуют и воплощаются, позволяет всесторонне подойти и к рассмотрению функций культуры межнационального общения как педагогическую, философскую и социально-практическую проблему. Это значит-раскрыть основные факторы, определенные особенности и интенсивность межнациональных контактов, выявить роль и место культуры межнационального общения в развитии продуктивных моментов становления национального самосознания, установление и развитие гуманистически ориентированного климата общества и на основе анализа конкретного материала рассмотреть, как идет процесс преодоления негативных сторон межнационального общения, дать некоторые практические рекомендации, которые смогут помочь процессу воспитания и совершенствования культуры межнационального взаимодействия на современном этапе крайне важна в межнациональном личностном общении ориентация на общезначимые ценности. Следует отметить, что само понятие "культура межнационального взаимодействия" восполняет тот пробел, который образуется и всё более ощущается в теории нации и национальных отношений из-за отсутствия категории, отражающей нравственные потребности общества, реализованного в межнациональном общении. Она генетически связана с нравственной культурой. В условиях растущего национального самосознания и подъема национально-демократического дви-

Проблема поиска объективных и достоверных критериев, достаточно полно определяющих эффективность труда преподавателей, постоянно находилась в центре внимания организаторов учебного процесса и вузовской общественности. Тем не менее до сих пор не выработаны надежные критерии, оценивающие многогранную деятельность вузовского преподавателя. По официальной отчетности, эта деятельность охватывает учебную, учебно-методическую, научно-исследовательскую, организационно-методическую и воспитательную работу. Можно выделить достаточно много количественных показателей, характеризующих каждый вид деятельности преподавателя. Например, учебно-методическую работу характеризуют издание учебников и учебных пособий, выполнение учебно-методических разработок, создание электронных учебников, написание научно-методических статей, получение премий и внешнего финансирования по этому виду деятельности. По самым скромным подсчётам данные, характеризующие работу преподавателя, содержат не менее 30-ти показателей, данные, характеризующие работу структурного подразделения, - не менее 70-ти показателей. Трудность восприятия и анализа такого большого количества показателей очевидна. Её в значительной мере можно преодолеть, применяя методы свёртывания информации. По типу данных количественные показатели деятельности имеют логический, числовой и денежный тип. Свертывание данных позволяет свести многочисленные показатели различного типа к универсальной форме (формуле), допускающей их совместную обработку. В разрабатываемой нами методике и программном обеспечении на основе сведений о работе преподавателей и структурных подразделений образовательного учреждения (показателей) последовательно вычисляются интегральные показатели работы, показатели по виду деятельности и рейтинг, которые достаточно полно и с различных сторон характеризуют деятельность преподавателя и преподавательских коллективов.

Анализ современного состояния системы обучения в высшей школе показывает необходимость реформирования последней в контексте современных образовательных концепций, позволяющих добиться заметного повышения эффективности подготовки специалистов.

Нет никакого сомнения в том, что существует связь между образовательным уровнем преподавателя и достигнутыми результатами его учеников; более того, это самый легкий, упрощенный и одновременно опасный способ определения соответствия преподавателя занимаемой должности. Необходимо учитывать, что преподаватели и учебные заведения - всего лишь элемент образовательной системы и, вполне возможно, не самый влиятельный среди множества других, от которых зависят учебные достижения обучаемых. Поэтому при понимании необходимости оценки деятельности педагога для контроля качества образования важно помнить, что этот элемент оказывает меньшее влияние на академические, учебные достижения, чем семейное окружение или индивидуальные особенности обучающегося (задатки, потребности, мотивация и пр.).

Качество не появляется внезапно. Его необходимо планировать. Планирование качества образования связано с разработкой долгосрочного направления деятельности образовательного учреждения. Мощное стратегическое планирование - один из наиглавнейших факторов успеха любого учреждения в системе образования.

Ведущие цели стратегического планирования определяются не только разработкой общего плана развития образовательного учреждения на некоторый временной период, но и осмыслением и пересмотром главных направлений образовательных услуг, предоставляемых данным учебным заведением, их соответствия запросам потребителей и прогнозирования развития общества в ближайшем и отдаленном будущем.

В связи с этим возникают проблемы для обсуждения: 1) Абсолютное и относительное в структуре понятия качества. 2) Особенности комплексной оценки качества образования. 3) Проблема оценки деятельности педагогов в контексте оценки качества образовательных услуг в целом.

Итак, в условиях реформирования казахстанской системы образования, ее приближения к мировым стандартам, актуализации в этой связи проблемы качества образования особо острым и многогранным является вопрос мониторинга качества предоставляемых образовательных услуг. Данный вопрос требует разработки и внедрения комплекса диагностических методик, учитывающих объективные и субъективные факторы понятия «качество образования».

Список использованной литературы

1. Послание Президента РК Н. Назарбаева народу Казахстана «Новый Казахстан в новом мире» 28 февраля 2007 года. - Астана, 2007. – 70 с.

КУЛЬТУРА МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КАК СОЦИАЛЬНО-ДУХОВНЫЙ ФЕНОМЕН, СЛЕДСТВИЕ И РЕГУЛЯТОР МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ

Кусарбаев Р. И.
Челябинский государственный университет

Исследованиями культуры межнационального взаимодействия занимались многие ученые. М. И. Серова в это понятие включает: нормативные требования, возведенные в ранг закона, регулирующие взаимоотношения представителей различных национальностей и обязательные для исполнения всеми членами; сло-

К ПРОБЛЕМЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНТРОЛЯ И ОЦЕНКИ УСПЕВАЕМОСТИ ОБУЧАЕМЫХ

Кунапьянова Р. Н.
Казахский государственный агротехнический университет им. С. Сейфуллина

Проблемы дальнейшего совершенствования качества социально-профессиональной подготовки молодежи нашли отражение в документах государственной образовательной политики, в Послании Президента РК Н. Назарбаева «Новый Казахстан в новом мире». Так, для реализации требования - «добиться предоставления качественных услуг образования по всей стране на уровне мировых стандартов» - предлагается, в числе других мер, «создать единую систему оценки эффективности обучения, уровня знаний и умений каждого обучаемого», «изучить вопрос совершенствования системы оценки и вознаграждения работы лучших преподавателей», «ввести систему аттестации учебных заведений на уровне международных стандартов, позволяющих объективно оценивать качество образования в каждом вузе» [1, с. 54-55].

Сегодня большинство стран Центральной и Восточной Европы выработали основы политики контроля и оценки образовательной деятельности в рамках глобальной реформы систем образования своих стран. Эти страны приступили к определению норм (стандартов) при разработке программ обучения, что является важным этапом национальной политики в области образования и контроля его качества как составной части.

Нормы (стандарты) - необходимая основа для определения целей образования, создания единого в стране педагогического пространства, благодаря которому обеспечивается единый уровень общего образования, получаемого молодыми людьми в разных типах образовательных учреждений.

Известны работы, в которых исследовались функции проверки и оценки знаний в учебном процессе, требования к формируемым знаниям, умениям, навыкам, методы контроля обучаемых, виды учета знаний в традиционной системе обучения (М. И. Зарецкий, И. И. Кулибаба, И. Я. Лернер, Е. И. Перовский, С. И. Руновский, М. Н. Скаткин, В. П. Стрезикозин и др.). В этих работах описаны контролирующие, обучающие и воспитывающие функции проверки и оценки знаний, раскрыта методика проведения письменного, устного, графического и практического контроля знаний, индивидуального, фронтального, тематического и итогового опроса, сформулированы требования к качеству знаний обучающихся, к оценке их устных и письменных ответов по различным учебным предметам.

Успехи новой политики в области образования связаны с социально-экономическими процессами, происходящими в обществе. Действительно, открытость, разделение ответственности, право на разнообразие и соотнесение предложения с потребностями являются теми принципами, которые должны быть в первую очередь внедрены и реализованы в политической и экономической отраслях, чтобы применяться затем в сфере образования. При оценке качества образования следует выделить следующие положения: 1) оценка качества не сводится только к тестированию знаний обучаемых (хотя это и остается одним из показателей качества образования); 2) оценка качества образования осуществляется комплексно, рассматривая образовательное учреждение во всех направлениях его деятельности; 3) гарантия качества, на основе использования его мониторинга, означает поэтапное наблюдение за процессом получения продукта, чтобы удостовериться в оптимальном выполнении каждого из производственных этапов, что, в свою очередь, теоретически предупреждает выход некачественной продукции. С учетом данных положений можно определить составные **элементы системы мониторинга качества образования**: установление стандарта: определение стандартов; изменение стандартов с учетом специальности; установление критерия, по которому возможно судить о достижении стандартов; сбор данных и оценка: сбор данных; оценка результатов; действия: принятие соответствующих мер, оценивание результатов принятых мер в соответствии со стандартами.

Мониторинг качества образования может осуществляться непосредственно в образовательном учреждении (самоаттестация, внутренний мониторинг) или через внешнюю по отношению к образовательному учреждению службу, утверждаемую, как правило, государственными органами (внешний мониторинг). При формировании образовательных стандартов целесообразно руководствоваться плюралистическим видением содержания и цели стандартов (как стандартов содержания образования, так и стандартов конечного результата, который достигнут обучающимся). Нормативы, относящиеся к условиям, обеспечивающим успешное выполнение стандартов, определяются как нормативы обеспечения "процесса" образования. Примером таких нормативов является наличие необходимого числа учебников и квалифицированных преподавателей, соответствующего материально-технического обеспечения учебного процесса и т.д.

Таким образом, образование предполагается оценивать в качестве результата и процесса деятельности каждого учебного заведения как со стороны контроля уровня знаний и умений обучающихся (одновременно педагогическим коллективом и внешними, государственными органами), так и со стороны контроля, оценки деятельности преподавателей.

Успех в организации и управлении учебным процессом в вузе зависит от многих факторов. Существенной составляющей, оказывающей значительное влияние на обучаемых в их стремлении получать знания, является профессиональный уровень знаний и научная компетентность преподавателей и коллективов преподавателей, осуществляющих образовательный процесс. Применение методов оценки эффективности преподавательской деятельности на всех уровнях управления (кафедра, факультет, вуз в целом) позволяет контролировать изменение кадрового потенциала и активности, выявлять и поддерживать положительные тенденции в работе преподавательского состава и структурных подразделений образовательных учреждений.

щении объекта и субъекта изучения. На основе усвоенных ранее знаний студенты, возможно, проникаются вопросом о физическом и психологическом состоянии своего организма, своего места в системе межличностных отношений.

Другая сторона блока самодиагностики рабочей модели заключается в поиске реальных путей углублённой самодиагностики, что требует непосредственного выхода в практическую деятельность. В процессе педагогического сотрудничества, практики общения студент находит подтверждение или опровержение диагностическим показателям.

Далее следует блок, охватывающий направления: дисциплины дополнительной квалификации и работу научного студенческого общества «Инсайт». Возможен выход на курсы по выбору, волонтёрскую социально-педагогическую помощь, спецкурс «Тренинг личностного роста в профессии» (разработанного автором в процессе исследования). Учебный план педагогических специальностей отводит определённое количество часов на курсы по выбору, у студентов появляется возможность удовлетворить свои профессиональные интересы. Характерная для педагогической работы волонтёрская деятельность плавно входит в учебный процесс студентов. Уместно вписывается в одно из направлений дисциплин дополнительной квалификации экспериментально разработанный спецкурс «Тренинг личностного роста в профессии».

Направление работы научного студенческого общества «Инсайт» может включать лаборатории разной направленности, основанные на темах углублённых работ преподавателей и интересах студентов. Автором разработана программа, содержание, опубликован опыт деятельности лаборатории: «Современные проблемы подростков и молодёжи».

Блок диагностики профессионально-педагогического самосознания студентов является в нашем представлении некоторой показательной, поворотной точкой в профессиональном и личностном росте. Речь идёт не только о внешней организации деятельности, видимой для окружающих и показательной для себя, но работы внутренней, скрытой от очевидных наблюдений. Новообразования в психических процессах, педагогической ориентации формируют новый глубинный пласт сознания - осознание своего знания, то есть самосознания.

Блок педагогических условий является своеобразным звеном к дальнейшему этапу самосовершенствования. Задача блока теоретически обосновать, дополнить имеющиеся базовые условия, апробировать возможные пути и варианты, формы и методы становления самосознания. Автором в диссертационном исследовании определены и обоснованы педагогические условия становления профессионального самосознания студентов.

Заключительный блок рабочей модели совершенствования в личностном и профессиональном росте. Естественно относительный возврат - является шагом вперёд. Поскольку обеспечивает самообращение на качественно ином ветке познания, так как процесс самосовершенствования беспределен.

Таким образом, в представленной модели наглядно отражается целостность процесса деятельности учебного заведения в становлении профессионально-педагогического самосознания, рассматриваются очевидные предпосылки и возможности формирования самосознания. Предлагаемая нами модель имеет определённые особенности: во-первых, она является личностно ориентированной, так в ней реализуются принципы свободы выбора и субъектности. Во-вторых, данная модель является открытой для дальнейшего развития и не претендует на окончательность и категоричность выводов. Следует подчеркнуть условное выделение блоков и их соотнесение со стадиями развития самосознания.

Так, учебно-исследовательской формой профессионального становления педагогов может служить деятельность в рамках научной студенческой лаборатории. С 1999 года в Петрозаводском социально-педагогическом колледже существует научное студенческое общество “Инсайт”, на основе которого с 2000 года образовалась и действует научная студенческая лаборатория: «Современные проблемы подростков и молодёжи».

Привлекая молодёжь к научной работе в студенческой лаборатории, следует учесть, что студент за короткое время обучения в педагогическом колледже не может достичь уровня профессионализма и исследовательской культуры, присущего зрелому исследователю. Поэтому надо чётко представлять возможные рамки на ступени среднего профессионального образования. Важным условием личностно - профессионального самоопределения и будущей профессиональной деятельности нынешних студентов является ориентация на исследовательскую деятельность, мотивированную рефлексию, что требует поиска и разработки новых направлений работы, адекватных педагогической деятельности.

Главная цель деятельности лаборатории: углублённое изучение категории подростков и молодёжи, проблем и перспектив становления и развития, поиск реальных путей поддержки молодёжных инициатив, социальная защита подростков и молодежи, саморазвитие в рамках учебно-исследовательской работы.

Список использованной литературы

1. **Кулаковская О.Ю.** Опыт становления научной студенческой лаборатории современных проблем подростков и молодёжи на базе НСО «Инсайт» // Развитие научных школ в исследовании образования взрослых: Материалы научной конференции. Российская Академия Образования. – СПб., 2001. - С. 169-171.
2. **Кулаковская О.Ю.** Общественные детские и молодёжные движения как новое образовательное пространство // На пути к духовности. Сборник материалов научно-практической конференции «Духовно - нравственное воспитание детей и молодёжи». - Петрозаводск, 2002. - С. 54 - 56.

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ

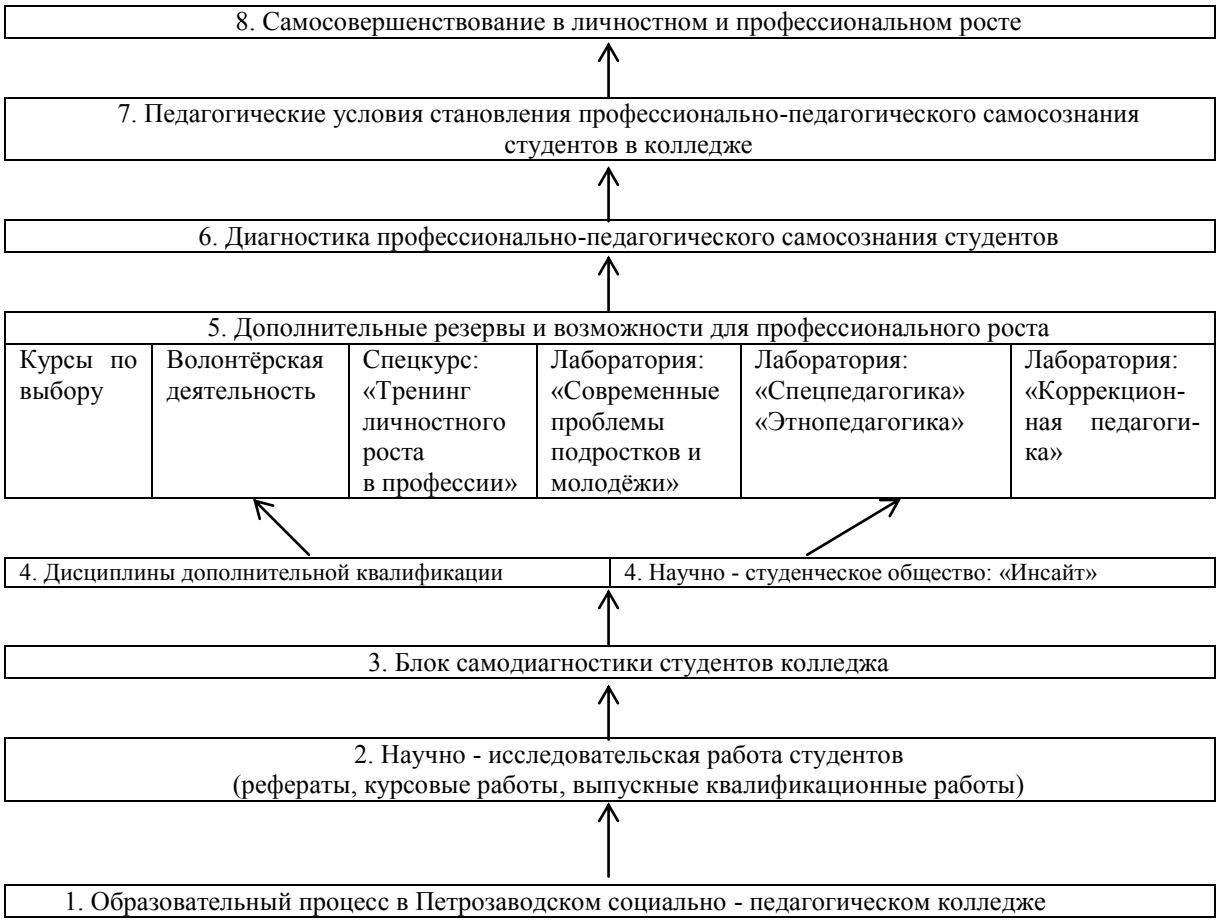
Кулаковская О. Ю.
Петрозаводский государственный университет

Наряду с традиционными, существуют нетрадиционные - внеучебные пути познания, которые по своей форме не укладываются в рамки учебно-воспитательного процесса, однако по содержанию являются профессионально ориентированными.

Изучая дисциплины предметной и дополнительной подготовки, будущие педагоги, получают представления в большей степени не о реальной педагогической действительности, а об идеализированной, что в свою очередь не даёт полного представления обо всей сложности профессиональной деятельности.

В качестве педагогического эксперимента была разработана рабочая модель построения блоков по формированию самосознания студентов, которая позволяет комплексно рассмотреть на возможности целостного процесса деятельности учебного заведения.

Рабочая модель по формированию профессионально-педагогического самосознания студентов в колледже



В основе модели заложен блок образовательного процесса в колледже. На протяжении десятилетий накапливался богатый опыт работы среднего профессионального педагогического учреждения. За многие годы сформировались традиции и стиль педагогической деятельности, складывалась история педагогического колледжа. Мы рассматривали данный блок как изначально базовый для развития самосознания студентов.

Так, в содержание многих предметов включены философские, психологические, педагогические установки познания окружающего мира, личности, духовности человека. Методические компоненты пронизывают дисциплины профессиональной подготовки студентов, прогнозируют профессиональное становление и проецируют личностное развитие в контексте современных общественных и образовательных процессов.

Следующий блок включает научно-исследовательскую деятельность студентов. Образовательный процесс должен моделировать процесс научного исследования, поиска новых знаний. Для готовности к профессиональной деятельности студенты в исследовательской работе накапливают необходимый запас знаний, навыков и опыта по педагогической поддержке детей.

Блок самодиагностики не случайно включён в рабочую модель по формированию самосознания студентов. Роль путеводителя, направляющего, связующего звена отводится на данном участке. Сущность диагностики, как и всякого другого познавательного процесса, состоит в отражении объективно существующих психолого-педагогических фактов и закономерностей. Специфика самодиагностики заключается в совме-

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Кузнецова А. Н.
МОУ «Гимназия № 155», г. Екатеринбург

Сегодня в связи с приоритетностью гуманистического подхода в психологии и педагогике, общемировой тенденцией к гуманизации образования актуальной становится проблема создания педагогических условий, способствующих самоактуализации личности обучающегося, формированию его субъектности, «Я-концепции», самосознания. Активизация познавательной деятельности учащихся, проблемное обучение, развитие самостоятельного логического мышления и, наконец, формирование умственной самостоятельности школьников-всё это взаимосвязано и сегодня находит претворение в практической работе учителя, а научное обоснование-в трудах психологов, дидактов, социологов, философов. Ученик должен быть активно мыслящей личностью, так как быстро изменяющиеся условия жизни, рост объёма информации требует от современного человека напряжённой умственной деятельности.

Эффективность обучения ребёнка в школе зависит от степени развития воли, уровня самоорганизованности, умения управлять своими действиями. Во время обучения осуществляется подготовка школьников к будущей практической деятельности. Однако ни одно учебное заведение не может дать ученику того объёма знаний, умений и навыков, которого было бы достаточно на всю жизнь. Поэтому в процессе обучения учащихся необходимо не только вооружить научными знаниями, умениями и навыками, дать профессиональную подготовку, но и обучить методам и приёмам самостоятельной работы, т.е. научить учиться самостоятельно. Решение этой задачи является важнейшим условием развития самостоятельности и активности учащихся в процессе обучения. Оно будет способствовать также повышению научного уровня образования и его развивающей роли. Педагоги и психологи предлагают разные пути интенсификации учебного процесса. Так, учёными-психологами установлено, что лишь наиболее развитые ученики выделяют и осознают операционную сторону знаний , и это обеспечивает им широкий перенос знаний. Остальные же учащиеся, если им не оказывать соответствующую помощь, обычно остаются на уровне интуитивно-практического условия приемов оперирования знаниями [Лурия 1975: 123]. Поэтому нами и делается вывод, что только с помощью учителя эти ученики могут овладеть обобщёнными приёмами и способами овладения знаниями. Роль учителя в формировании самостоятельности как черты личности учащихся понимается нами как активная целенаправленная, последовательная работа по развитию у школьников творческой самостоятельности. При этом активность учителя в организации самостоятельной работы умалять нельзя. Учитель ставит цель, продумывает процесс работы и средства на пути к цели; с учётом возрастных особенностей и индивидуальных возможностей определяет методы и приёмы, которые обеспечат успех в работе.

По мнению видных педагогов М. И. Махмутова, Ш. И. Ганелина и Н. В. Кухарева основными особенностями самостоятельной работы являются: а) умение ученика находить новые способы для овладения знаниями; б) умение применять имеющиеся у него знания и способы действия в новых условиях, для овладения новыми знаниями Кухарев 1985: 19]. В понятие самостоятельности они включают четыре компонента: обязательное наличие самостоятельности мысли; умение применить полученные знания в учебной работе и в жизни; умение работать над самообразованием; умение отстаивать свои убеждения и проявлять инициативу. Таким образом, задача педагога - настойчиво искать пути эффективного решения вопроса воспитания познавательной активности учащихся, формируя их умственную самостоятельность. Педагог должен дать правильное направление самостоятельной работе учащихся, т.е. направление, основанное на знании физиологических и психологических особенностей организма. Необходимо также учесть специфические черты внимания и памяти, которые будут использованы при организации учебного процесса. Так, например, одним из важнейших условий сохранения устойчивого внимания во время самостоятельной работы можно отметить наличие положительно- эмоционального настроя к предмету. И в этом, безусловно, велика роль учителя. Он должен уметь неизменно овладевать вниманием учащихся и быстро определять, когда и в каком месте они могут ответить на его вопросы так, чтобы их ответы подвели их к самостоятельному решению той или иной проблемы. Задачей педагога является также и умелый учёт особенностей памяти обучаемых, рекомендация наиболее рациональных способов запоминания при их самостоятельной работе над усвоением и закреплением материала. В завершение хочется сказать о том, что знание психолого- педагогических особенностей организации учебного процесса помогает учителю в использовании структурно- логических приёмов при организации самостоятельной работы на уроках.

Список использованной литературы

1. **Данилов М.А.** Воспитание у школьников самостоятельности и творческой активности / Советская педагогика. - 1961. - № 8. - С. 90-95.
2. **Есипов Б.П.** Самостоятельная работа учащихся на уроках. - М.: Просвещение, 1961. – 273 с.
3. **Конышева А.В.** Организация самостоятельной работы учащихся. - Санкт-Петербург: КАРО, 2005. – 208 с.
4. **Кухарев Н.В.** Формирование умственной самостоятельности. - Минск: Народная асвета, 1972. – 136 с.
5. **Лурия А.Р.** Внимание и память. - М.: Изд-во МГУ, 1975. – 268 с.

То, что может считаться вполне законным и приемлемым в одной культуре, в другой может оказаться незаконным и заслуживающем наказания. Таким образом, одно и то же наказание может восприниматься справедливым с точки зрения одной культуры и крайне несправедливым с точки зрения другой культуры. Чтобы избежать проблему различий в кросс-культурном восприятии справедливости (несправедливости), в судебных слушаниях присутствуют эксперты, которые интерпретируют действия обвиняемого с точки зрения его культурного происхождения [Zhang, J. 1984: 245-266].

Дафф и Гарланд считают, что наказание требует обоснования и оправдания именно потому, что оно проблематично в моральном смысле. А проблематично оно в моральном смысле потому, что подразумевает совершение над другими людьми действий, которые, не будучи «наказанием», представляются аморальными [Дафф Э., Гарланд Д. 2003].

Несколько основных принципов принимаются во внимание при вынесении суждения о справедливости наказания: [Leung, K & Morris, M. W. 2000: 365]:

1. воздаяние - нанесение вреда совершившему проступок за те страдания, которые он нанес потерпевшим;
2. лишение возможности - изоляция человека с целью предотвращения проступков;
3. средство удержания или устрашения - наказание виновника в назидание другим;
4. перевоспитание - процесс изменения внутренних ценностей человека;
5. восстановление отношений - попытка восстановить взаимоотношения между обидчиком и потерпевшим.

Согласно Лейнгу и Моррису, представители разных культур относятся по-разному к целям наказания. Например, в индивидуалистических странах наказание обычно рассматривается как прямое воздаяние. Виновник должен страдать, чтобы возместить пострадавшему за его страдания или возместить ущерб за причиненный вред. За серьезный проступок часто наказывают лишением возможности совершить его ещё раз, т.е. изоляцией виновника. В коллективистических странах наказание обычно является методом перевоспитания. Очень часто от виновника требуют публично признать свою вину и извиниться перед потерпевшим. Типичным является предоставление виновнику возможность исправиться, т.е. дать ему «второй шанс». Кроме того, в коллективистических странах распространено наказание целой группы за проступок одного из его членов.

Хотя может показаться, что коллективисты обычно выступают за более мягкое наказание, это не всегда так. Восприятие справедливости коллективиста зависит от отношения к провинившемуся человеку. Чем он ближе, тем мягче наказание [Morris, M. W. & Peng, K. 1994: 949-971].

В заключение, сошлемся на работу Лейнга и Стефана «Социальная справедливость с точки зрения культуры» [Лейнг К., Стефан У. Дж. 2003: 599-655]. Убедительно доказывая, почему справедливость следует изучать в кросс-культурном контексте, авторы подчеркивают, что западный либерализм и представления об автономии личности, бытующие в индивидуалистических культурах, не являются универсальными и не разделяются всеми культурами. И это может быть причиной фундаментальных различий в моральных нормах и понимании справедливости. Представляя двухуровневую модель восприятия справедливости, Лейнг и Стефан предполагают, что справедливость и мораль могут носить одновременно универсальный и культурно-специфический характер.

Список использованной литературы

1. **Дафф Э., Гарланд Д.** Размышления о наказании (перевод с англ. О.Алякринского) // Индекс. - 2003.- № 18.
2. **Лейнг К., Стефан У. Дж.** Социальная справедливость с точки зрения культуры // Д. Мацумото (Ред.). Психология и культура. - СПб., 2003. - С. 599-655.
3. **Darley J.M., Pittman T.S.** The psychology of compensatory and retributive justice // Personality and Social Psychology Review. - 2003. - V. 7. - № 4. - P. 324-336.
4. **Gibson J.L.** Truth, Justice and Reconciliation: Judging the Fairness of Amnesty in South Africa // American Journal of Political Science. - 2002. - Vol. 46. - № 3. - P. 540-556.
5. **Justice as fairness** / Ed. by Fogel D., Hudson J. Cincinati: Anderson publishing co. - 1981.
6. **Leung K. &Morris M.W.** Justice through the lens of culture and ethnicity. In J. Sanders & V. L. Hamilton (Eds.) // Handbook of Justice Research in Law. - 2000. - New York: Kluwer Academic/Plenum. - P. 343-378.
7. **Leung K. & Stephen W. G.** Conflict and injustice in intercultural relations: Insights from the Arab-Israeli and Sino-British disputes. In J. Duckitt & S. Renshon (Eds.) // Political psychology: Cultural and cross-cultural perspectives. - 2000. - London: Macmillan. - P. 128-145.
8. **Morris M.W. & Peng K.** Culture and cause: American and Chinese attributions for social and physical events // Journal of Personality and Social Psychology. - 67. - 1994. - P. 949-971.
9. **Zhang J.** Exploratory investigations on the characteristics of the judicial system in feudal China // Theses of Law of China. - 1. - 1984. - P. 245-266.

ности, формируя у них необходимые знания, умения и другие профессионально-важные диагностические компетенции.

В настоящий момент можно говорить, что сложившаяся ситуация с диагностикой в сфере образования требует (воспользуемся терминологией наших коллег инженерных психологов) кардинального реинжиниринга психодиагностики. То есть фундаментального переосмысления и радикального («radix» - корень) перепроектирования диагностических процессов (совокупности действий, ресурсов, знаний) для достижения существенных (призванных обеспечить мощный рост) улучшений в таких ключевых для диагностики показателях результативности деятельности профессионалов как качество и уровень оказания психологической помощи в решении насущных проблем образования.

Список использованной литературы

1. **Ананьев Б.Г.** Избранные психологические труды: В 2 т. М., 1980.
2. **Борытко Н.М.** Диагностическая деятельность педагога, 2006.
3. **Костромина С.Н.** Современная психодиагностика: система основных понятий: Учебно-методическое пособие. - СПб.: СПбГУ, 2006.
4. **Лаак Ян тер.** Психодиагностика: проблемы содержания и методов. М. - Воронеж, 1996.
5. **Ломов Б.Ф.** Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
6. **Мясищев В.Н.** Проблемы личности в психологии и медицине // Актуальные вопросы медицинской психологии. Л., 1974. С. 5-25.
7. **Шадриков В.Д.** Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М.: Наука, 1982.
8. **Orth B.** Einführung in die Theorie des Messens. Stuttgart: Kohlhammer, 1974.

КРОСС-КУЛЬТУРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РЕТРИБУТИВНОЙ СПРАВЕДЛИВОСТИ

Крючкова А. И.
Камская государственная инженерно-экономическая академия

Греческая богиня Справедливости изображена с завязанными глазами и с весами в руках. Повязка на глазах олицетворяет беспристрастность, весы - символ правосудия, т.е. использование общественно признанных принципов при принятии решения о справедливости наказания. В реальности мы наблюдаем, что глаза Правосудия широко открыты для предвзятых мнений и часто при принятии решения о наказании принимают во внимание этническую и культурную принадлежность человека. Также вызывает сомнение, что одни и те же принципы справедливости признаны людьми повсеместно. Лейнг и Моррис [Leung, K & Morris, M. W. 2000: 343] считают, что принципы справедливости зависят от культуры и этноса. Такие различия в восприятии справедливости создают трудности в обеспечении «справедливости для всех» в обществе.

Философы от Аристотеля до Ролза изучали объективные принципы справедливости. Они попытались идентифицировать принципы социального поведения, которые являются справедливыми в соответствии с внешними логическими стандартами. Социальные психологи изучают субъективные принципы справедливости, т.е. обращаются к вопросу о том, какие принципы определяют восприятие социальной ситуации справедливой или несправедливой.

В настоящее время крайне насущны кросс-культурные исследования справедливости, т.к. межкультурные контакты на межличностном, групповом и национальном уровне встречаются повсеместно. Туристы, путешественники и переселенцы делают этническую и культурную гомогенность явлением прошлого. Глобализация торговли и бизнеса часто собирает людей разного культурного происхождения под одну крышу. Такие угрозы всему человечеству, как глобальное потепление, контроль над вооружением и экономические кризисы требуют от людей разных народов работать совместно. Культурные различия в понятиях и процессах справедливости, несомненно, являются главной и частой причиной обоюдного чувства несправедливости [Leung, K & Stephen, W. G. 2000: 128-145], и даже небольшие различия в восприятии справедливости могут привести к серьезным последствиям [Leung, K & Morris, M. W. 2000: 346].

В последнее время наблюдается повышение интереса к так называемой ретрибутивной, карательной или негативной справедливости [Darley J. M. & Pittman T. S. 2003: 324-336]. В контексте изучения стратегий восстановления справедливости часто говорят о карательной справедливости как о стратегии восстановления нарушенной справедливости путем наказания виновника, противопоставляя ее восстановительной, в основе которой лежит нейтрализация чувства несправедливости и его последствий у жертвы. То есть, карательная справедливость - это наказание преступника, а восстановительная - это возмещение ущерба, нанесенного жертве [Gibson, J. L. 2002: 540-556].

Карательная справедливость устанавливает специальный порядок действий для признания вины и избрания меры наказания или меры компенсации за причиненный ущерб. Древнейший принцип возмездия жив до сих пор. Его приверженцы считают, что пунитивные санкции должны налагаться на нарушителя просто ради справедливости [Justice as fairness, 1981]. Умеренные же ретрибутивисты обосновывают их необходимость важностью восстановления или корректировки нарушенных взаимосвязей между людьми, а также потребностью удержания от возможных правонарушений.

методе, не способном обеспечить интеграцию педагогического и психологического знания, а в специалистах, реализующих диагностические функции в сфере образования.

Сейчас в образовании существуют 2 субъекта диагностической деятельности, в структуру профессионального труда, которых входят диагностические функции - педагог и психолог. У них разная подготовка (причем у одного, слабая психологическая, а у другого иногда полностью отсутствует педагогическая). Они владеют разной системой знаний, разной терминология, но стремятся выполнять одни и те же функции: исследовать, информировать, контролировать и оценивать. Этого требует от них школа.

Общим у них является только психометрическая подготовка, которая в том или ином объеме позволяет овладеть содержанием методик Она позволяет измерять и оценивать психологические свойства личности, но не несет в себе основы для распознавания смысла сочетания диагностических признаков, в соответствии с образовательными условиями, целями обучения и воспитания, содержанием и методами.

Проникновение психологических знаний в педагогическую практику возможно только через субъекта диагностической деятельности. Субъекта, не пользователя методиками, а субъекта мыслящего, думающего, чья психическая активность направлена на реализацию диагностических функций. И такое понимание позволяет рассматривать диагностику в образовании как **потенциал профессиональной компетентности** специалиста. То есть не через теорию измерения и оценивания, а через концепции, раскрывающие ее гносеологический и практикоориентированный характер, акцентирующие внимание на роли специалиста в процессе индивидуального познания. Например, через теории познания**,** а также теории, раскрывающие психологию профессиональной деятельности и отражающие возможности профессионального роста того же педагога, за счет овладения им диагностической деятельностью как целостной психологической системой [Шадриков 1982]. Она состоит из относительно независимых функциональных блоков, которые в своей совокупности представляют собой единство качеств субъекта, объединенных для выполнения диагностических функций:.

1 блок обеспечивает процесс распознавания и принятия решения и представляет собой совокупность стратегий диагностического поиска, когнитивных действий и способностей, характеризующих специфику диагностического мышления, владение способами и приемами обработки информации,

2 блок включает содержательную основу диагностической деятельности и обеспечивает репрезентацию психологических и педагогических знаний. Его образуют представления специалиста о структуре объекта диагностики, знания о содержании различных педагогических явлений, индивидуальная психолого-педагогическая симптоматология;

3 блок объединяет личностные особенности специалиста и регулирует этико-нравственные принципы диагностической деятельности, мотивы, убеждения, ценностные ориентации субъекта деятельности в соответствии нормами и деонтологическими требованиями.

Такое основание психодиагностики позволяет понять, каким образом предмет психодиагностики, условия и средства *отражаются* в сознании специалиста, и каким образом это отражение осуществляет регулирующую функцию по отношению к его диагностическим действиям, в условиях педагогической реальности, синтезируется с нею. Например, педагогическое мышление являясь специфическим конструктом, тем не менее представляет собой систему понятий и взаимосвязей между ними, в структуру которого могут быть встроены психологические категории. А система профессионально-важных качеств педагога, являясь определенной совокупностью личностных особенностей объединенных для выполнения образовательных функций, может быть дополнена теми, которые обеспечивают качественное выполнение психодиагностической деятельности в учебно-воспитательном процессе. Но для того, что бы такая интеграция произошла необходим переход от психометрического подхода диагностической деятельности (оправданному в научно-исследовательских целях) к другому теоретико-методологическому основанию психодиагностики. Тому, которое позволит синтезировать психологические и профессиональные знания в конкретной сфере, раскрыть деятельностный характер процесса постановки психологического диагноза, системно уточнить ряд принципов и понятий психодиагностики с точки зрения области применения, роли и места психологического знания в решении практических диагностических задач, а также функционала специалиста, осуществляющего психодиагностическую деятельность (например, через теории познания и психологические теории профессиональной деятельности). В этом случае, специалист, осуществляющий диагностические функции предстанет перед нами как познающий субъект, то есть с точки зрения осуществляемых им информационных процессов (приобретения, преобразования, интеграции и управления диагностической информацией), в процессе решения практических задач образования.

Кстати такая смена теоретической парадигмы позволяет увидеть другой аспект интеграции психологического и педагогического знания в рамках рассматриваемой проблемы. Например, через использование педагогических знаний для организации профессиональной подготовки психологов к диагностической деятельности. Сейчас это традиционный и несколько примитивный вариант: знакомство с методикой и в лучшем случае ее апробация (в отрыве от конкретной ситуации, вне контекста проблемы). При такой подготовке выпускник, владея арсеналом психодиагностических средств, оказывается безоружным как только дело доходит до решения реальных проблем. С этой точки зрения стройная дидактическая система, имеющаяся в педагогике, современные педагогические технологии обучения могут служить конкретной основой вклада педагогического знания в профессиональную подготовку психологов к реальной диагностической деятель-

Эти характерные черты современной диагностики в сфере образования не только подчеркивают функциональную аналогию с педологической практикой, но и позволяют понять, почему не происходит интеграция педагогического и психологического знания в решении реальных педагогических проблем.

Цель диагностики в образовании не измерять и оценивать. Это возможная, но вспомогательная функция, которая в своей прерогативе закреплена за психометрией. Диагностика -это понимающая и объясняющая область знания. Для процесса диагностики важно:

- распознать и классифицировать уже известные и изученные в науке явления; Например, для диагностического познания реальной психологической сущности проблемы неуспеваемости конкретного ребенка не важен процесс описания разных типов неуспеваемости, для него важно к какому типу относится проблема данного ребенка.
- включить психологическое знание в реальную жизненную ситуацию, в процессе чего формируется индивидуальное представление о психологическом своеобразии конкретного человека, особенностях его поведения и деятельности в специфических для него условиях жизнедеятельности. В данном случае реализуется основополагающий принцип практической диагностики, сформулированный В.Н.Мясищевым о необходимости «исходить в психологических исследованиях из понятия личности в ее конкретных отношениях, а не из абстрактных свойств и отдельных психических функций...» [Мясищев В.Н. 1974:.11].
- объединить полученные результаты (симптомы, внутренние характеристики) в единую многоуровневую причинно-следственную схему, выстроить единый концепт явления со стройной системой взаимосвязей на уровне внешних признаков, их психологических детерминант и социальных факторов, оказывающих свое влияние на конкретную педагогическую ситуацию. Это умение часто считается делом искусства, а не науки.

В ситуации ограниченности диагностических возможностей или времени на постановку диагноза, нетипичного сочетания диагностических признаков, их уникальности, гностические действия специалиста имеют явный приоритет над «инструментальным знанием». Еще в конце 20-х годов Басов М.Я, Блонский П.П., Выготский Л.С., Залкинд А.Б. и другие выдающиеся ученые говорили, что даже если применить к отдельному ребенку все имеющиеся (15 тысяч) тестов, то вряд ли удастся получить удовлетворительную оценку его психологических свойств, обеспечивающих каждому ученику успешных достижений и наивысших результатов в учебно-воспитательном процессе.

Эти сущностные характеристики диагностического процесса позволяют взглянуть на проблему интеграции психологического и педагогического знания несколько под иным углом, чем критика методов, которые не обеспечивают этого синтеза или обсуждение взаимонепонимания между двумя областями, не позволяющего соединить эти знания в единый конструкт, для реализации одной (диагностической) функции. Они поднимают более глубокую проблему. Проблему теоретико-методологических основ психодиагностической деятельности в прикладных сферах, к которым относится и образование.

Лежащая в основе современной психодиагностики теория психологических измерений, ни по своей сущности, ни по функциональному значению ее компонентов [Лаак 1996: 148] не может раскрыть ее гносеологического и практико-ориентированного характера. Поскольку функционально данная теория определяет условия, принципы и процесс разработки измерительных шкал и атрибутивных моделей, устанавливающих связи между числами и подлежащими измерению психологическими свойствами личности [Orth 1974: 13]. Цель такого психометрического исследования состоит в получении информации о психологических признаках объекта.

Функции же диагностики в сфере образования не ограничиваются информированием и описанием индивидуальных признаков. Гораздо большее значение имеет познание единичной системы, ее актуального состояния, на уровне внутреннего и внешнего функционирования. Поэтому прикладная психодиагностическая деятельность не может замыкаться только на оценке индивидуальных различий, обусловленных законами психометрии. Недостаточно получить информацию о степени выраженности каких-либо психологических признаков человека, важно распознать смысл их сочетания, значение и роль в его поведении, влиянии на возможности адаптации и оптимальности функционирования в сложившихся условиях. На пути к конечной цели - психологическому диагнозу - получаемая диагностическая информация должна быть освоена субъектом психодиагностической деятельности на уровне понимания и возможностей ее использования для последующего оказания психологической помощи (профилактики, прогноза, развития или коррекции).

Психологический диагноз представляет собой синтез феноменологического (педагогического) и причинного (психологического) знания об учащемся в реальных условиях учебно-воспитательного процесса [Костромина 2006]. Он выражает динамическую характеристику его состояния во взаимосвязи с образовательной средой. Его одна часть связана с установлением социальных позиций учащегося, его интересов, ценностей, мотивов и направленности, степени вовлеченности в образовательный процесс, особенностями социализации и социальной адаптации. Вторая - устанавливает, какие особенности психической системы были актуализированы в сложившейся образовательной ситуации и повлияли на характер ее функционирования.

Но самое главное, являясь продуктом диагностической деятельности, он показывает, что подлинной интегративной основой диагностического знания, выступает субъект диагностической деятельности. Поскольку знание - это субъектная характеристика, оно не может лежать вне его, оно является принадлежностью субъекта. Именно в его сознании происходит, анализ, синтез, обобщение, классификация имеющейся информации, устанавливаются соответствия. В связи с этим можно говорить, что проблема диагностики не в

Для этого в первую очередь сопоставим диагностическую реальность и тот ресурс, который несет психологическая диагностика в сферу образования. Итак:

1. В структуру диагностического процесса заложены информационные функции, то есть возможность получения ценных диагностических данных. Сегодня этот информационный потенциал диагностики используется для получения информации в целях отбора, аттестации, экспертизы, в сфере обучения и воспитания.

2. Диагностика является специфическим видом деятельности, направленным на распознавания различных явлений. То есть выполняет функцию репрезентации имеющихся знаний к реальной ситуации. Эти знания служат теоретическим конструктом, на основе которого моделируются, проверяются и выявляются причинно-следственные связи между содержанием, условиями и результатами педагогического процесса и психологическими характеристиками его субъектов. Сегодня, сошлемся на цитату доктора педагогических наук Н.М. Борытко [Борытко 2006], этот аспект диагностики рассматривается как составляющая научно-исследовательской деятельности педагога.

3. Диагностика позволяет установить степень происходящих в системе изменений, и их качественный характер. Тем самым выполняя регулирующую функцию по отношению к системе. Она создает условия для мониторинга и управления системой, ее сопровождения. В образовании сегодня эта функция диагностики представлена контрольно - оценочными диагностическими действиями, цель которых: соотнесение получаемых результатов с определенными стандартами, нормами, моделями и обеспечение возможных корректировочных мероприятий и воздействий. Для этого используется весь арсенал средств (инструментарий) измерения и оценки.

Таким образом, сопоставляя реальную и потенциальную ситуацию с реализацией диагностики, нетрудно заметить, что вместо познавательных (устанавливающих смысл проблемы), репрезентативных (объясняющих психологический контекст задачи) и регулирующих (раскрывающих психологический механизм управления системой) функций, психодиагностика осуществляет, а в некоторых случаях усиливает информационную, контрольно-оценочную и научно исследовательскую функции в сфере образования. Такая замена (или подмена) вряд ли может быть обозначена как оптимальное использование психодиагностического потенциала для решения конкретных задач образования, в особенности связанных с повышением качества обучения и воспитания конкретного учащегося или профессионально-личностного роста конкретного педагога.

В некотором роде сложившаяся ситуация напоминает функции диагностики в 20-30 годы, когда психологическая диагностика в своем исконном значении была подменена педологией, области оказавшейся по сути псевдоинтеграцией педагогического и психологического знания. **Внешне эта псевдоинтеграции выражалась** :

- в усилении научно-исследовательского подхода в работе педагога;
- в вооружении педагога различными методами научно-психологического исследования ребенка;
- в создании научно-теоретической и технической базой, отбора, отсева, контроля, оценивания и дифференциации учащихся
- в бесчисленных обследованиях школьников и их родителей, в отрыве от результатов педагогической деятельности, вне связи с учебно-воспитательным процессом, его содержанием и условиями, в которых педологи были некомпетентны.

В то время это привело, став одновременно и результатом деятельности педологов и причинами запрета педологии к :

- использованию тестового метода для утверждения различных научных позиций и проверки авторских теоретических концепций;
- передоверию важнейших функций специалистам, с низким уровнем подготовки которые могли изменить судьбу ребенка, причем часто в полном отрыве от педагогической реальности;
- появлению множества низкопробных тестов, отличающихся низкой степенью валидности и надежности.

Напрашивается непроизвольная аналогия с диагностикой в образовании на современном этапе. Не те ли препятствия и проблемы стоят на пути интеграции педагогического и психологического знания, что и 80 лет назад. Психологами практикуется все тот же **научно-исследовательский** и **психометрический подход,** когда:

1. в диагностической деятельности специалист ориентирован на обнаружение и описание закономерностей и механизмов общепсихологического или общепедагогического характера; участвующие же в диагностических испытаниях, выступают как члены экспериментальной выборки

2. процесс познания разворачивается от реального объекта к идеальному и связан с установлением типичного, в результате которого возможно определение статистических норм.

3. результатом является описание общепсихологических закономерностей функционирования объекта, а психодиагностическая компетентность обуславливается широтой и качеством владения специальными психодиагностическими методиками.

Импульсом для возникновения профессиональной рефлексии будущего специалиста социальной работы являются препятствия в виде: невозможности осуществления деятельности в соответствии с существующими требованиями профессии; неуспех в деятельности; несоответствие результатов поставленным целям; неудовлетворенность деятельностью и другие. Активизация профессиональной рефлексии способствует осознанию будущим специалистом социальной работы собственной профессиональной деятельности, ее корректировке и преобразованию для устранения препятствия. Именно в ситуации неизвестности, проблемности возникает несоответствие, разбалансированность программ, планов, средств, целей, неэффективность средств. Преодолению проблемности способствует профессиональная рефлексия, как средство регуляции профессиональной деятельности, в виде самостоятельного построения плана деятельности, проектирования профессионального будущего в соответствии с выбранным направлением (целями) в деятельности. Основными действиями специалиста при осуществлении профессиональной рефлексии являются: самоорганизация и самокоррекция; выявление несоответствий, разбалансированности программ, планов, целей и средств; переориентация, смена направления, перепланирование деятельности; конструирование новых содержательных целей; переосмысление стереотипов планирования и организации профессиональной деятельности; реализация вновь спланированной деятельности и сопоставление происходящего с прогнозируемым; анализ деятельности в виде поиска, оценки и выбора альтернативных подходов.

Таким образом, применение приемов осуществления профессиональной рефлексии в деятельности специалиста социальной работы позволяет разносторонне и критически оценивать свой профессиональный опыт, свои конкретные действия, их эффективность, лучше осознавать причины трудностей в общении с клиентами и коллегами, свои чувства и переживания, помогает своевременно распознавать и правильно оценивать неблагоприятные симптомы. Профессиональная рефлексия является механизмом регуляции и саморегуляции профессиональной деятельности. Осознание законов происходящего дает возможность специалисту социальной работы моделировать свои действия, создавать ситуации «на свое усмотрение», осуществлять вариативность поведения, принимать себя как активную творческую личность.

Список использованной литературы

1. **Попков, В.А.** Дидактика высшей школы: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Попков, А.В. Коржуев. - М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 192 с.
2. **Социальная работа: Введение в профессиональную деятельность** [Текст]: учеб. пособие / Отв. ред. проф. А.А. Козлов. - М.: Логос, 2004. - 368 с.
3. **Фонарев, А.Р.** Развитие личности в процессе профессионализации [Текст] / А.Р. Фонарев // Вопросы психологии. - 2004. - №6. С. 72-83.

ДИАГНОСТИКА В ОБРАЗОВАНИИ: ПРОБЛЕМА ИНТЕГРАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

Кострома С. Н.
Санкт-Петербургский государственный университет

Диагностическая работа школьного психолога - одно из наиболее разработанных направлений практической психологии. Достижения в области разработки новых методов, обобщения полученных результатов, создания систем мониторинга постоянно публикуются в печати и докладываются на различных конференциях. Но каждый раз при знакомстве с ними охватывает одно и тоже чувство. Диагностика в образовании: для кого она? Дети (педагоги, родители) для диагностики? Или наоборот, диагностика для них. Мы можем задать этот вопрос себе. Людям достаточно глубоко разбирающихся в психологической диагностике, в отличие от тех же учащихся и их родителей. Хотели бы мы, чтобы нас и нашего ребенка подвергали диагностированию. И если нет, то почему?

Эти мысли вызывает общая тенденция представляемых результатов: обследовано столько-то учащихся, выявлены такие-то закономерности, зафиксированы следующие особенности или различия. И практически полное отсутствие итогов подлинного предназначения диагностики в сфере образования: скольким детям ты помог, выявив реальные психологические причины их неудач, неуспешности, недисциплинированности, конфликтности, профессиональной направленности и т.д.

Однако диагностика - это не статистическая процедура. Это особая область психологического знания, которая как говорил Б.Ф. Ломов [Ломов 1984], обеспечивает связь между наукой и практикой, возможность применения психологических знаний в конкретной практической сфере, для решения реальных задач. Она является неотъемлемой частью всех остальных видов психологической помощи (коррекции, развития, профилактики, прогноза). На ее основе, замечал Б.Г. Ананьев [Ананьев 1980], строится практическая работа с каждым отдельным человеком в целях его воспитания, обучения и развития.

Почему же четко очерченный выдающимися учеными, потенциал психологической диагностики не реализуется в полном объеме, почему все чаще раздаются мнения о ненужности и бесполезности диагностики в образовании, и, одновременно, с этим, почему так настойчиво и активно (можно сказать агрессивно) психодиагностические методы, инструментарий внедряются в практику педагога, идет их обучение психометрическим технологиям.

социального работника подчеркивают необходимость владения навыками анализа, умения чувствовать, переживать, понимать ситуацию, быстро переосмыслять, перепрогнозировать общественные процессы, на уровне как социума, так и отдельной личности, в том числе и самого себя. Это требует переосмысления приоритетов в подготовке будущих специалистов социальной работы, выдвижения в качестве ведущей цели - профессионала, отличающимся высоким уровнем сформированности профессиональной рефлексии.

Осознание будущими специалистами социальной работы себя субъектами профессиональной рефлексии, предполагает понимание роли данного феномена в профессиональной деятельности специалиста. Анализ понятия «профессиональная деятельность социальных работников» показал, что оно рассматриваться как вид профессиональной деятельности, которая способствует общественным изменениям, решению проблем человеческих взаимоотношений; содействует укреплению способностей к функциональному существованию в обществе и освобождению людей в целях повышения их уровня благополучия [Козлов 2004: 91]. Таким образом, профессиональная деятельность специалиста социальной работы направлена на решение проблем и достижение общественных изменений. Основными объектами социальной работы являются «кризисные»личности - люди, переживающие трудности в осуществлении жизнедеятельности. Взаимодействуя с клиентом, социальный работник непрерывно сталкивается с новыми проблемами, требующими быстрого и эффективного решения. Профессиональная рефлексия обеспечивает более глубокое их осознание, критический анализ, конструктивное разрешение и организацию совместной практической деятельности.

Изучая роль профессиональной рефлексии в деятельности специалиста социальной работы, мы обратились к трех уровневой модели существования специалиста в профессии А.Р. Фонарева. Взяв за основу изложенные идеи [Фонарев 2004], мы попытались выделить уровни существования специалиста социальной работы в профессии. Так на первом, исполнительском уровне, происходит копирование образцов, стереотипов выполнения профессиональной деятельности, специалист социальной работы действует репродуктивно, выполняет заученные алгоритмы поведения, но как только ситуация меняется, его деятельность нарушается. Специалист первого уровня больше подвержен синдрому эмоционального выгорания. Профессия для него является лишь средством достижения материального благополучия, поскольку его деятельность лишена своих ценностных качеств, отсутствуют мотивы и целесообразность профессиональных действий.

На втором уровне планирования, происходит попытка вырваться за пределы ситуативно необходимых для данной деятельности рамок, такому специалисту характерно стремление к достижению определенного социального статуса, превосходства над другими людьми. В итоге происходит частичная дезадаптация, поскольку он понимает, что способы осуществления деятельности, применяемые им, далеко не лучшие, а изменить что-либо в своей деятельности он зачастую еще не может. Далеко не каждый специалист социальной работы преодолевает дезадаптацию, находит в профессиональной деятельности новые смыслы, меняет отношение к ней, стремится изменить себя и свою деятельность. В результате, возможен переход специалиста на первый уровень осуществления профессиональной деятельности, это приводит к дезадаптации и препятствует личностному развитию профессионала.

На третьем уровне деятельность специалиста социальной работы осуществляется на уровне проектирования, моделирования, планирования, складывается системное представление о деятельности, работа из обязанности превращается в потребность, происходит превращение труда в культуру, появляется радость творчества, чувство хозяина труда. Специалист впервые предстает как целостный субъект, осознает сопричастность ко всему происходящему на Земле. Основными компонентами профессиональной деятельности такого специалиста являются рефлексивная регуляция, перепланирование и конструктивное управление осуществляемой деятельностью. Переход к третьему уровню существования в профессии возможен в случае овладения специалистом приемами осуществления профессиональной рефлексии, способствующей регуляции и саморегуляции деятельности, позволяющей соотнести полученный результат с целью, понять причины профессиональных затруднений.

Значимость профессиональной рефлексии в деятельности специалиста подчеркивается многими учеными, в том числе В.А. Попковым, А.В. Коржуевым, по их мнению «одним из главных компонентов профессиональной рефлексии является осознание как уже действующим, так и будущим специалистом того, что для успешной работы ему необходимо приобретать новые знания и двигаться вперед, выбирая оптимальные пути» [Попков 2004: 126]. Ученые отмечают, что профессиональная рефлексия в большей мере упорядочена содержанием и обстоятельствами деятельности специалиста. Для подготовки специалиста любого профиля имеет значение развитее у него профессиональной рефлексии как свойства личности, мышления и условия, необходимого для его творческой самореализации и достижения высокого уровня профессионального мастерства (Б.Ф.Вульфов, В.В.Давыдов, А.К. Маркова, Л.М. Митина, И.Н. Семенов, Л.Ф. Спиркин и другие).

При характеристики семантического содержания понятия «профессиональная рефлексия» обратимся к работам ученых Л.Н. Борисова, Б.З. Вульфова, М.А. Косовой, В.Ф. Орлов, Е.Е. Рукавишниковой, В.Н. Харькина, Н.Б.Шмелевой. Изучая профессиональную рефлексию, как потенциал развития специалиста в профессии, ученые рассматривают ее как: механизм самосовершенствования и самоактуализации; процесс соотнесение своих возможностей с тем, чего требует избранная профессия; качество личности; атрибут профессионального мышления; выход из поглощенности профессиональной деятельностью. На основе анализа исследований ученых был сделан вывод, что профессиональная рефлексия специалиста - это механизм профессионального самосовершенствования и самоактуализации, позволяющий выйти из поглощенности профессией.

тельности, может быть как травмирующим, так и нейтральным. Другими словами, определение продавцом клиентов как «трудный контингент» может быть вызвано влиянием уже сформировавшегося эмоционального выгорания. В то же время люди, которых приходиться обслуживать продавцам, действительно в большинстве своем могут быть «трудными» - грубыми, придирчивыми, непонятливыми, под алкогольным и наркотическим опьянением и т.д. Решающую роль в отнесение этого явления к факторам выгорания сыграло определение «трудного контингента» испытуемыми (продавцами), у которых не было выявлено эмоциональное выгорание, а, следовательно, отсутствовали его симптомы и их влияние.

У группы сетевых агентов наблюдались несколько иные результаты. В 100% случаев преобладали факторы: «хроническая напряженная психоэмоциональная деятельность» и «повышенная ответственность за исполняемые функции». Действительно, присутствие этих факторов вполне оправдано. Ведь для того, чтобы привлечь клиента необходимо применить все свои знания и умения, но обязательно, придав им необходимую эмоциональную окраску. А работа в большинстве случаев с нездоровыми (физически) людьми (распространение биологически-активных добавок) и стремление помочь им объясняет и присутствие фактора «повышенная ответственность за исполняемые функции». Также как и у продавцов в 60% случаев наблюдался фактор «психологически трудный контингент».

В результате сравнительного анализа групп испытуемых (продавцов и сетевых агентов) мы выяснили, что факторы, влияющие на формирование эмоционального выгорания и симптомы, определяющие этот синдром, в обеих группах доминируют одинаковые. В процентном выражении показатели доминирующих факторов в группе сетевых агентов выше, чем в контрольной группе продавцов, а симптомы, сложившиеся в результате воздействия травмирующих факторов, в группе сетевых агентов ниже, чем в контрольной группе. В группе продавцов эмоциональное выгорание присутствует в большем количестве случаев и на более глубоких фазах. Возникает вопрос, почему при более интенсивном воздействии психотравмирующих факторов в группе сетевых агентов наблюдается гораздо меньший уровень развития эмоционального выгорания, чем в контрольной группе продавцов? Мы можем выделить несколько аспектов профессиональной деятельности сетевых агентов, которые препятствуют формированию у них эмоционального выгорания:

Возраст и уровень образования. Большинство испытуемых старше 30 лет и имеют высшее образование. Это предполагает наличие у них устойчивой системы ценностей и взглядов на жизнь, умения самоактуализации и самообразования;

Проведение семинаров и школ маркетинга. В наше время профессия продавца очень востребована, но не распространено обучение ей. Напротив, развитие сетевого бизнеса в условиях здоровой конкуренции повлекло за собой необходимость привлечения к работе настоящих профессионалов и соответственно их обучение. Проведение семинаров и школ маркетинга способствует профессиональному и личностному росту представителей компании, позволяет им находить всё более оптимальные, эмоционально-сберегающие технологии для эффективной работы;

Интерес к работе. Стимулирование работников (моральное и материальное) способствует постоянному присутствию у них интереса к своей деятельности вообще и к себе как профессионалу в частности. Также большую роль играет возможность профессионального роста, в большинстве случаев независимого от вышестоящего начальства.

Формула успеха. Направленность работников на помощь людям и на собственный успех играет ведущую роль в любой профессии. Представители сетевой компании утверждают, что эта установка не дает им забыть о своем главном предназначении - помощи людям - и собственном успехе.

Все это помогает сетевым агентам приблизиться к высшей планке профессионализма и тем самым защитить себя от воздействия травмирующих факторов и развития эмоционального выгорания. А положительные результаты этой защиты мы выявили в ходе нашего исследования, подтвердив теоретические обоснования данными, полученными эмпирическим путем.

РОЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Корнилова О. А.
Сибирский государственный технологический университет

Динамизм социально-экономического, научно-технического и духовного развития общества предопределил переход к новым технологиям социальной работы, ориентированным на вариативность, творческую индивидуальность, личный потенциал специалиста. Происходящие преобразования определяют необходимость изменения имеющихся систем профессиональной подготовки специалиста социальной работы, который выступает носителем перемен в социальной сфере, обеспечивает успешную интеграцию человека в общество.

В соответствии с законом РФ «Об образовании», Национально доктриной образования в Российской Федерации, целью современного образования становится воспитание личности, способной к самостоятельному принятию решений в ситуации выбора, отличающейся мобильностью, конструктивностью, динамизмом, а содержание образования ориентируется на создание условий для самосовершенствования и самореализации. Государственный образовательный стандарт по специальности «социальная работа» и профессиограмма

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ У ТОРГОВЫХ АГЕНТОВ

Кольгяшкина Э. А.
Балашовский филиал Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского

В последние годы все более остро встает вопрос о профессиональном здоровье людей, все чаще мы слышим о проблеме эмоционального выгорания. Главной причиной эмоционального выгорания большинство как зарубежных, так и отечественных авторов считают психологическое переутомление. Особенно быстро и заметно оно наступает при чрезмерной нагрузке у людей помогающих профессий - врачей, педагогов, продавцов и других профессионалов общения.

В рамках научно-исследовательской работы нами было проведено исследование, целью которого было выявить наличие и особенности эмоционального выгорания у торговых агентов. Для участия в нашем эксперименте были отобраны две группы испытуемых. В первую группу входили обычные продавцы промтоваров одного из городских магазинов. Эта группа являлась контрольной. Другая группа - сетевые агенты одного из оздоровительных движений. Исследование проводилось в три этапа. Исследовательский инструментарий включал опросник В.Бойко для определения уровня эмоционального выгорания испытуемых, анкету, целью которой было выявление особенностей профессиональной деятельности, и индивидуальное интервьюирование, проводимое на основе анкеты и служащее для уточнения негативных факторов, влияющих на формирование эмоционального выгорания у каждого из испытуемых.

После проведения первого этапа исследования у испытуемых контрольной группы (продавцов) были выявлены следующие показатели. В 60% случаев эмоциональное выгорание наблюдается на второй и третьей фазе. Наиболее распространенными симптомами являются: неадекватное избирательное эмоциональное реагирование (40% случаев) и редукция профессиональных обязанностей (60%). Остальные симптомы (переживание травмирующих обстоятельств, «загнанность в клетку», тревога и депрессия, расширение сферы экономии эмоций, эмоциональная отстраненность и т.д.) приняли на себя роль вторичной симптоматики (15%-20% случаев доминирования). Всего лишь в 5% случаев было обнаружено преобладание таких симптомов как личностная отстраненность (деперсонализация) и психосоматические, и психовегетативные нарушения. Скорее всего, это связано с определением данных симптомов, как наиболее тяжело переносимых личностью. При доминировании этих симптомов личностные мотивы и ценностные ориентации претерпевают настолько сильные изменения, что только в редких случаях человек остаётся занят в своей профессиональной деятельности. Тем более что в этом случае воздействие эмоционального выгорания переходит на уровень психосоматики.

Испытуемые группы сетевых агентов показали более низкий уровень эмоционального выгорания. Оно присутствовало в 50% случаев и только на первой и второй фазах. Что касается основных симптомов, то их показатели мало отличались от контрольной группы: «неадекватное избирательное эмоциональное реагирование» - 30% случаев доминирования; «редукция профессиональных обязанностей» - 50% случаев. Как видно по численным показателям их уровень ниже контрольной группы на 7-10%. Остальные симптомы также присутствовали в минимальном количестве, поэтому считались в общей совокупности и их данные не представляют интереса для нашего исследования.

Таким образом, мы выяснили, что у торговых агентов (продавцов и сетевых агентов) наблюдается доминирование двух симптомов, что, по нашему мнению, вполне оправдано. В определении симптома «неадекватное эмоциональное реагирование» присутствует слишком тонкая грань между ним и профессионально полезным навыком - экономичным проявлением эмоций. И надо отметить, что в группе сетевых агентов его уровень более низкий. Это можно объяснить более старшим возрастом испытуемых, их более высоким уровнем образованности и профессионализма. Говоря о продавцах, надо помнить, что практически невозможно встретить профессионала в этой сфере деятельности, который обучался этому ремеслу перед тем, как начать работать. Также нужно сказать о более молодом возрасте группы испытуемых продавцов и более низком уровне образования (согласно данным анкетирования).

Относительно симптома «Редукция профессиональных обязанностей» понятен уровень его доминирования у продавцов (60% случаев), большинство из них лишь в первое время работы активно привлекают клиентов, а затем работают по принципу: «если что-то нужно, то сами спросят», то есть перестают предлагать и рекламировать свой товар. Конечно, у сетевых агентов уровень присутствия этого симптома ниже (50% случаев), но, все равно, он достаточно высок для представителей этой сферы деятельности. Ведь их заработок напрямую зависит от уровня продаж. Возможно, это объясняется наличием определенной модели работы с каждым новым клиентом, которая способствует постепенному формированию данного симптома.

Результаты второго и третьего этапов исследования (анкетирование и индивидуальное интервьюирование) заключались в определении основных факторов, способствующих формированию эмоционального выгорания у торговых агентов. У продавцов в 90% случаев преобладал фактор «хроническая напряженная психоэмоциональная деятельность». А в 60% случаев преобладал фактор «психологически трудный контингент». Что касается первого фактора, он, несомненно, играет ведущую роль в профессиональной деятельности продавца. Но второй фактор требует очень пристального анализа. С одной стороны, все факторы определялись, главным образом, с точки зрения самих работников и тем самым могли смешиваться с симптомами эмоционального выгорания, т.е. уже конечным результатом данного феномена. С другой стороны, в зависимости от индивидуальных особенностей личности фактор, присутствующий в профессиональной дея-

бы взаимоотношений субъекта и среды, а также явление персонализации среды. Смена образовательной модели, обращенность к субъекту образовательной деятельности, понимание образования как взращивание образа «я» субъектом образования, последовательная гуманистическая трактовка понятий педагогики, необходимость преодоления отчужденности человека от окружающего мира и др. требуют обращения к более широкому «бытийному» контексту. Таким «контекстом» является понятие «пространство». В общенаучном и философском планах понятие «пространство» может трактоваться в двух смыслах: субстанциональном и реляционном (И. К. Шалаев, А. А. Веряев). В самом широком предельном определении образовательное пространство есть форма существования трансляции социального опыта от поколения к поколению на уровне, превышающем естественный, имеющем место без специально организованных процессов обучения и воспитания. Образовательное пространство существует как бы в двух плоскостях: объективной и субъективной; оно предполагает трехмерность, некоторую сферичность, в которой радиус-вектор постоянно меняет свое направление и длину. В зависимости от того, в каком направлении и насколько далеко осознается субъектом окружающий мир, зависит величина, объем и форма образовательного пространства. Образовательное пространство отражает некую образовательную протяженность, совокупность явлений и отношений, их связь, это есть пространство событий. Субъективное образовательное пространство базируется не только на реальных, но и на потенциальных, виртуальных или мысленно проигрываемых событиях, явлениях или отношениях. События образовательного пространства образуют множество, из которого вполне уместно выделение подмножеств, имеющих различный потенциал, различную значимость (воспитательное, информационное, развивающее пространство и др.) «Образовательное пространство», по нашему мнению, есть педагогически преобразованная и адаптированная среда; преобразованная, или освоенная, прежде всего, субъективно. Радиус, вектор освоения среды и превращение его в субъективное образовательное пространство определяется как существующими или создаваемые внешне условиями, факторами, так и внутренними предпосылками, условиями и факторами (возможностями личности). Внешние и внутренние факторы и условия взаимообусловлены и взаимодополнительны, определяются, в том числе, и временными рамками. Мы используем понятие «пространство», вкладывая в него смысл, описанный выше (субъективное и реляционное), поскольку рассматриваем участников образовательного процесса именно субъектами, ориентируемся на ноосферные идеи, понимание глобальной роли образования, учитываем возрастание роли и значения общечеловеческого. Наиболее близко нашему понятию образовательного пространства является понятие «единое образовательное пространство» в трактовке его С. В. Кривых и А. А. Макарени. В своем исследовании мы продолжаем и развиваем данный подход, а также идею С. Г. Вершловского, который ввел понятие «социально-образовательный процесс» и показал его особенности. Под *социально-образовательным пространством* мы понимаем педагогическую реальность, меру бытийного объема и характера, которая обуславливает социальное развитие личности. Это «территория», где существуют источники социального развития, порождаются его факторы, действуют противоречия, закономерности и принципы, возможна со-деятельность, со-бытие субъектов, цель которых - социальное развитие личности обучаемого. Пространство социального развития личности возникает и изнутри, формируясь на уровне субъективной реальности, и задается из объективной реальности. Источники развивающего влияния могут проявляться в межсубъектном пространстве в ходе взаимодействия и диалога или возникать на пересечении объективной и субъективной реальности. Условием эффективного развития личности, формирования социально зрелой личности с ноосферным сознанием и мышлением является достаточный развивающий и воспитывающий потенциал социально-образовательного пространства или, по-другому, его качество. Качество социально-образовательного пространства определяется, на наш взгляд, нижеследующими условиями: единство социально-образовательного пространства; относительная стабильность и в то же время динамичность; управляемость со стороны его субъектов; открытость в наличных социокультурных условиях; переход социально-образовательного пространства в социокультурное пространство; диалогический характер как общение равных партнеров, равных субъектов развития; побудительный характер регламентации жизнедеятельности; проживаемость, присвоенность, осмысленность, рефлексивность всех видов активности, в которые включатся субъекты; посредническая, фасилитаторская функция педагогов; наличие методических средств и педагогического инструментария, повышающих качество социально-образовательного пространства в социальном развитии личности обучаемого; достаточно четкая упорядоченность и структурированность пространства; включенность обучаемого в социально-образовательное пространство как условие формирования личностного, жизненного, витагенного опыта; «творимость» пространства обучаемым как условие его самореализации; адекватность возможностей социально-образовательного пространства и личности в процессе их взаимодействия; создание постоянных ситуаций успеха обучающегося в выбранном виде деятельности; избыточные возможности, достаточное богатство пространства, его разнообразие и др. Нами предложена структура социально-образовательного пространства, определены условия его функционирования, деятельность педагога по организации, управлению и социально-педагогической поддержке развивающейся личности в данном пространстве. При этом доказано, что физическое, валеологическое, содержательное, духовное, синергетическое, аксиологическое пространства обеспечивают необходимые условия для социального развития личности; деятельностное, коммуникативное, герменевтическое, хронопическое пространства, пространства личностного опыта и взаимодействия можно рассматривать как процесс социального развития личности будущего учителя.

альности. Люди молодого возраста обладают значительным физическим (телесным) капиталом, что активно используется в рекламе и ПР-деятельности.

При разработке коммуникативных программ важно учитывать теорию модной коммуникации [Гофман 1994: 9], согласно которой медицина связана с «модными» стандартами и ценностями в отношении здоровья и болезни, будучи одним из механизмов социальной регуляции, саморегуляции человеческого поведения и самоидентификации.

Теоретическая модель американизации, сопряженная в социологии с постмодерном, создана на основе работ М. Вебера, К. Маннгейма, Дж. Ритцера. Проявления американизации можно отследить как в крупных сферах (экономика, политика, культура), так и в частных - труд, наука, образование, туризм, медицина и многие другие. Область медицины и здоровья непроста для описания данной модели, и наиболее ярким примером здесь служит клиника (клиническая больница). Например, широко известно case-study, проведенное методом включенного наблюдения Б. Глезер и А. Стросс (Чикаго, 1965), которое посвящено анализу процесса умирания в больничных условиях. В качестве ключевой переменной исследователями был взят «контекст осознания» приближающейся смерти в коммуникативном пространстве клиники.

М. Фуко в своей работе «Рождение клиники» (1975) описал возникновение данной структуры как «великий прорыв» в западной медицине, позволяющий детально проводить анатомо-клинические наблюдения пациентов. Фуко применил выражение «пристальный взгляд», которое связано с появлением качественно новой ступени медицинского знания - знания, продолжающего формировать ключевые понятия человеческой нормы и патологии. Именно это дало возможность рассматривать медицину в качестве предтечи гуманитарных наук.

Феноменологическими чертами современной медицинской клиники, обозначающими состояние постмодерна, по аналогии с другими сферами, можно считать: коммерциализацию, преобладание количественных параметров; доступность; упакованность в яркие символические формы; высокая степень контролируемости программы; высокая эффективность и концентрированность процедур и услуг и т.д. [Покровский 2005].

Роль врача в эпоху Постмодерна переживает «эклектическое перерождение»: достаточно четко профессионально очерченная ранее, сейчас она дробится на множество узких медицинских специализаций (флеболог, трихолог, маммолог и др.), «культивирующих» тело на основе современных технологий. На смену узкому понятию «участковый врач» приходит «собирательный образ», который может включать и тренера программы «Подготовленные роды», и фармацевта, и психолога, и социального работника. Появился термин «толерантный врач современности» [Греченкова 2004: 18]. Новый тип врача складывается в условиях повышенных требований к профессиональной компетентности, комфорту, минимизации риска, высокой скорости предоставления медицинских услуг.

Список использованной литературы

1. **Гофман А.Б.** Мода и люди. Новая теория моды и модного поведения / Гофман А.Б. - М.: Наука, 1994. - 204 с.
2. **Греченкова Т. И.** Социальный возраст материнства: автореф. дис. … канд. социол. наук / Греченкова Т.А. - Саратов, 2004. - 19 с.
3. **Инглхарт Р.** Постмодерн: меняющиеся ценности и изменяющиеся общества / Инглхарт Р. // Полис. 1997. № 4. - С. 21.
4. **Круткин В.Л.** Онтология человеческой телесности (философские очерки) / Круткин В.Л. - Ижевск, 1993. - 189 с.
5. **Покровский Н.** Глобализация и душа / www.prof.msu.ru/publ/book5/c5_2_5.htm
6. **Романов П., Ярская-Смирнова Е.** Социология тела и социальной политики / Романов П., Ярская-Смирнова Е. // Журнал социологии и социальной антропологии. Т. VII. 2004. № 2. - С. 133.
7. **Хилгартнер С. и Боск Ч.** Рост и упадок социальных проблем: концепция публичных арен / Хилгартнер С. и Боск Ч. // Средства массовой коммуникации и социальные проблемы. Хрестоматия. - Казань, 2001.
8. **Шафран Игаль.** Социально-этические проблемы взаимодействия пациента и врача: автореф. дис. … канд. социол. наук / Шафран Игаль. - Минск, 1996. - 16 с.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПОСТРОЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В КОНТЕКСТЕ НООСФЕРНОГО ПОДХОДА

Колычева З. И.
Тобольский государственный педагогический институт им. Д. И. Менделеева

В педагогике и философии образования, психолого-педагогических исследованиях в настоящее время используются понятия «среда» и «пространство». Представления об «образовательной среде» соединяют понятия «среда» и «образование»; она рассматривается чаще всего как совокупность условий, в которых реализуется образование. Наполняемость данного понятия зависит от того, как полно учитываются условия, и что при этом понимается под образованием. Определение образовательной среды как условий осуществления образовательного процесса в настоящее время становится все более уязвимым, поскольку рассматривает субъекты образовательного процесса и условия его осуществления не в единстве и целостности. Интересным в данном отношении является подход к изучению образовательной среды на уровне взаимодействия с ней личности (А. П. Тряпицына, Н. А. Лабунская и др.). Данными авторами обозначены возможные спосо-

Таким образом, предложенные нами на основе анализа возрастной изменчивости антропометрических размерных признаков способы продления сроков активной эксплуатации детской одежды позволят минимизировать расходы из семейного бюджета на приобретение нового изделия.

Список использованной литературы

1. **Физиология развития ребенка** [Текст] / под ред. В.И. Козлова, Д.А. Фарбер. - М.: Педагогика, 1983. - 296 с.
2. **Шамухитдинова, Л.Ш.** Предпосылки удлинения сроков службы детской одежды [Текст] / Л.Ш. Шамухитдинова, Е.Б. Коблякова, Т.К. Федотова // Швейная промышленность. - 1992. -№ 4. - С. 34 - 35.
3. **Бескоровайная, Г.П.** Проектирование детской одежды [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Г.П. Бескоровайная, С.В. Куренова. - М.: Мастерство, 2000. - 96 с.
4. **Гончарова, С.А.** Развитие приемов морфологической трансформации при проектировании одежды для детей [Текст] : автореф. дис. . . . канд. техн. наук : 05. 19. 04 / Гончарова Светлана Анатольевна; Южно-Российский гос. ун-т экономики и сервиса. - М, 2001. - 22 с.: ил. Библиогр.: с. 21.

ПОСТМОДЕРНИСТСКАЯ ТЕОРИЯ В СОЦИОЛОГИИ МЕДИЦИНЫ И ЗДОРОВЬЯ

Колесниченко М. Б.
Пермский государственный технический университет

Постмодернистская теория представляет собой особое социологическое теоретизирование, акцентированное на проблемах постиндустриального общества, кризиса модерна, метасоциологии, метанарративов, плюрализма, деконструкции, фрагментации и эклектации. Постмодернистский взгляд на медицину достаточно сложен, многогранен, поскольку медицина развивается как лечебная практика, социальный институт, наука, политическое явление, социокультурный феномен и сфера социального контроля.

В социологической теории постмодернизма популярны концепции само-собирания («создания себя»). В концепции П. Бурдье детерминирующая роль в выработке стиля жизни отводится габитусу при осуществлении серии выборов. Согласно концепции З. Баумана, в процессе «само-создания» здоровье и болезнь могут рассматриваться как варианты социального соглашения (договора), с учетом социальных ожиданий и ролей.

Социальное конструирование реальности сопряжено с пониманием социальных проблем как особых феноменов сознания. Конструирование социальной проблемы должно производиться социологами после общественного признания. Согласно концепции С. Хилгатнера и Ч. Боска, именно на публичных аренах (средства массовой коммуникации, политические технологии и др.) осуществляется отбор, формулирование и обсуждение социальных проблем [Хилгартнер, Боск 2001: 18 - 53]. В качестве социальных конструкций могут быть представлены проблемы детей, пожилых людей, инвалидов, расовых меньшинств и т.д. В этом плане весьма актуальны социально-этические проблемы медицины - так называемый «скользкий уклон» - проведение опытов над людьми, проблемы клонирования, эвтаназии, принудительного лечения пожилых людей и т.д. [Шафран 1996: 15].

При оценке здоровья и качества жизни нетипичность физико-биологического состояния становится основой социокультурной нетипичности. Болезнь воспринимается не просто как биологическая реальность, а прежде всего как продукт познавательной деятельности человека. Например, идея «позитивной инвалидности» позволяет инвалидам деконструировать и реконструировать собственную гендерную и сексуальную идентичность [П. Романов, Е. Ярская-Смирнова 2004: 133]. Постоянно конструируются новые конфигурации социальной реальности и новые виды субъективности человека. Так, механизм конструирования «своевременного», «оптимального» материнства женщины определяется ее репродуктивностью, стереотипами маскулинности/феминности.

В качестве социального конструкта может рассматриваться и сексуальность - одна из форм самоидентификации, самовыражения и самоутверждения личности. В обществе Модерна в сексуально-семейной сфере реализуется стратегия телесности, основанная на максимизации репродуктивности в рамках гетеросексуальной семьи, в ситуации Постмодерна - стратегия сексуального удовлетворения в соответствии с индивидуальным выбором [Инглхарт 1997: 21]. Сексуальность отделена, освобождена, фрагментирована, «отфильтрована» от чувств (любви), институтов (семьи и брака), функций (репродуктивных).

Поструктурализм (Ж. Деррида), в том числе феминистской направленности, уделяет внимание социологии телесности. Для постмодерна характерная гротескная телесность, незавершенная, не имеющая границ [Круткин 1993: 33].

В концепции гиперреальности Ж. Бодрийяра переход к ситуации постмодерна характеризуется как вращение симулякров. Символическое и семантическое перекодирование тела в телесность является частью виртуализации общества. Примером виртуальной телесности может служить создание сайтов в Интернете как отражение собственного «телесного образа». Культурная гиперреальность, виртуальная реальность воплощается также с помощью рекламы. Современные медицинские центры, продавая такой товар, как «улучшенное здоровье», вынуждены тщательно планировать и внедрять коммуникационные стратегии обслуживания. Такие комплексные ПР-программы основаны прежде всего на имиджевом восприятии телесности (примеры рекламных объявлений: «водорослевое обертывание тела», «голливудский» энзимный пилинг», «бархатный аборт»). Культурно-темпоральное измерение телесности «подогревается» культом визу-

$$Д_{кок} = Д_{и\ 1} / \varphi^2 = 52,6 / 2,618 = 20,1 \text{ см}.$$

Длина нижней части рукава определена, как

$$Д_{ниж.ч.рук} = Д_{рук} / \varphi^4 = 49,0 / 6,854 = 7,1 \text{ см};$$

длина нижней части брюк:

$$Д_{ниж.ч.бр} = Д_{брюк} / \varphi^4 = 81,3 / 6,854 = 11,9 \text{ см}.$$

Таким образом, длины верхних частей рукава и брюк составили соответственно 41,9 см и 69,4 см.

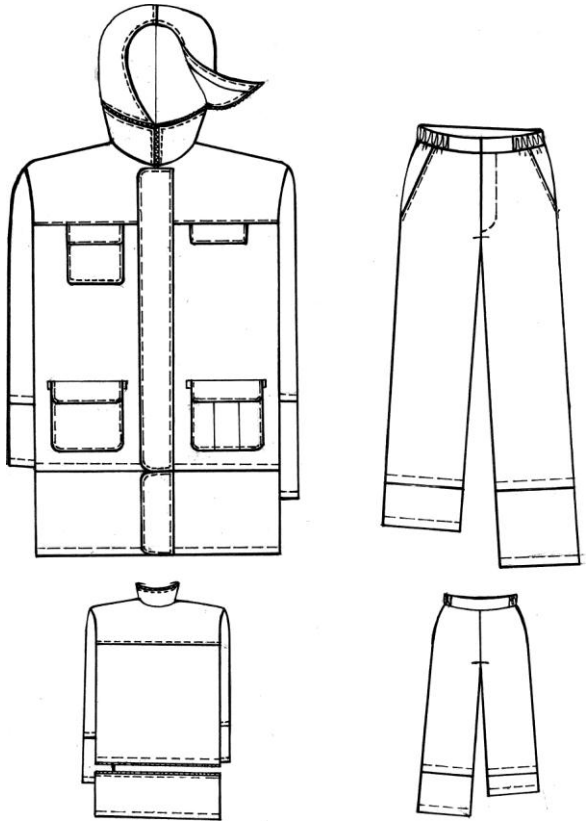


Рисунок. Эскиз модели комплекта одежды для мальчика размера 134-68-57

Для осуществления такого вида морфологической трансформации, как «замещение» необходимо произвести, используя закон «золотого сечения», расчет длины дополнительного комплекта, состоящего из нижних частей рукавов и брюк. Расчет произведен с использованием системы уравнений:

$$\begin{cases} y = a + x, \\ y / x = \varphi^{\alpha}, \end{cases}$$

где y - длина рукава/брюк на фигуры больших ростов, см;

a - длина основной (верхней) части рукава/брюк, см;

x - длина пристегивающейся (нижней) части рукава/брюк, см;

φ^{α} - коэффициенты ряда Фибоначчи ($\varphi, \varphi^2, \varphi^3$ ...).

Величины длин нижних частей рукава и брюк, рассчитанные по закону «золотого сечения», представлены в таблице.

Зрительная оценка положения членений по найденным величинам показала, что наиболее рационально использовать длину нижней части рукава, равную 12,9 см, и брюк, равную 21,4 см, что позволит продлить срок эксплуатации изделия на 2,5 года.

Таблица. Величины длин нижней части рукава и брюк, рассчитанные по закону «золотого сечения», в сантиметрах

Наименование детали	Исходная длина	Длина верхней части	Исходная длина нижней части	Длина нижней части по расчету		
				φ^2	φ^3	φ^4
Рукав куртки	49,0	41,9	7,1 (φ^4)	25,9	12,9	7,1
		37,4	11,6 (φ^3)	23,1	11,6	-
		30,3	18,7 (φ^2)	18,7	-	-
Брюки	81,3	69,4	11,9 (φ^4)	42,9	21,4	11,9
		74,0	7,3 (φ^5)	45,7	22,9	12,6
		62,1	19,2 (φ^3)	38,4	19,2	-

Список использованной литературы

1. **Латчук В. Н., Миронов С. К.** Основы безопасности жизнедеятельности. - М.: Дрофа, 2002. С. 172-183.
2. **Лисицин Ю. П., Отдельнова К. А.** Социальная гигиена и организация здравоохранения. - М., 1999. С. 74-172.
3. **Румянцева Г. И.** Гигиена. М.: Медицина, 2000. С. 559-571.

ПРОДЛЕНИЕ СРОКОВ ЭКСПЛУАТАЦИИ ОДЕЖДЫ С УЧЕТОМ РОСТОВЫХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ

Колесник С. А., Бескоровайная Г. П.
Российский заочный институт текстильной и легкой промышленности (филиал в г. Твери)
Южно-Российский государственный университет экономики и сервиса (г. Шахты)

Ростовые процессы у детей протекают непрерывно, но неравномерно. Известно [Козлов В.И., 1983: 1], что наибольшая прибавка длины тела происходит в первый год жизни (20,0 - 23,0 см), в период от 1 года до 4 - 5 лет она постепенно уменьшается (с 10,0 до 5,5 см/год). Проведенный ранее [Шамухитдинова Л.Ш., 1992: 2] анализ изменчивости размерных признаков детей показал, что интенсивная ежегодная прибавка в росте наблюдается у детей в возрасте 6 - 7 лет (до 8,0 см), а также у девочек 9 - 10 лет (до 6,3 см) и мальчиков 12 -13 лет (до 8,3 см). То есть, достаточно заметно размеры тела изменяются у детей младшего школьного возраста (от 6,5 до 12 и 11,5 лет - для мальчиков и девочек соответственно). При этом, большая доля в увеличении роста приходится на длину ноги (до 5,0 см в год), тогда как ежегодный прирост длины туловища не столь значителен (до 2,0 см).

Стремительное увеличение размеров отдельных частей тела приводит к несвоевременному исключению из гардероба ребенка физически еще не устаревших изделий. Поскольку относительное укорочение длины изделия и рукавов, заметное изменение положения горизонтальных членений и функциональных элементов отражается на поведении ребенка - вызывает чрезмерную стеснительность и неуверенность в себе, родители вынуждены приобретать ребенку новую одежду, что влечет дополнительные расходы из семейного бюджета. Учитывая, что большинство изделий для детей, поступающих в продажу, имеют достаточно высокую стоимость, особое значение приобретает вопрос об изыскании внутренних резервов самого изделия, то есть вопрос о его надежности (долговечности и универсальности). Появление современных материалов с высокими показателями износостойкости и надежности расширяет возможности для проектирования детской одежды, адаптированной к изменениям размеров тела ребенка.

Таким образом, при проектировании одежды для данной возрастной группы потребителей необходимо учитывать адаптируемость конструкции к возрастным изменениям антропометрических размерных признаков. В то же время разработанные модели одежды должны обладать гармоничностью и пропорциональностью формы. Наиболее стабильной пропорцией, с точки зрения законов гармонизации, является отношение роста фигуры к высоте линии талии. Для детей дошкольной, младшей, а также старшей школьной групп эти отношения равны соответственно: 1,68; 1,60; 1,59. Этот ряд чисел приближается к известной пропорции «золотого сечения» [Бескоровайная Г.П., 2000: 3]:

$$a/b = c/a, \text{ где } a + b = c,$$

т.е. целое c так относится к большему отрезку a, как больший отрезок a относится к меньшему b. При последовательном делении c в «золотой пропорции» имеет место геометрическая прогрессия со знаменателем φ, каждый член которой равен сумме двух предыдущих членов прогрессии $a, a\varphi, a\varphi, a\varphi^2, a\varphi^3, \ldots, a\varphi^n$.

Для решения поставленных задач нами на основе анализа возрастной изменчивости антропометрических размерных признаков предложены способы продления сроков активной эксплуатации детской одежды, основанные на приемах морфологической трансформации [Гончарова С.А., 2001: 4]. В результате разработан ряд моделей одежды для мальчиков младшего школьного возраста, одна из которых, состоящая из куртки и брюк, представлена в соответствии с рисунком. Места расположения горизонтальных членений и размеры конструктивно-декоративных деталей рассчитаны по закону «золотого сечения». Для придания изделию адаптируемости к возрастным изменениям антропометрических размерных признаков и для изменения внешнего вида в комплекте предусмотрено использование видов морфологической трансформации: «отделение-присоединение» - для капюшона и нижней части куртки; «перестановка» - для боковых карманов; «совмещение-вкладывание» - для верхних карманов; «замещение» - для дополнительного комплекта нижних частей рукавов и брюк, позволяющих регулировать их длину.

По предложенной методике [Бескоровайная Г.П., 2000: 3] определены длины пристегивающихся нижних частей куртки, рукавов и брюк. Так, с известной степенью обобщения принимаем вид прямого силуэта куртки за «золотой прямоугольник» и беря за основу его ширину (ширина изделия, измеряемая в горизонтальной плоскости до плечевых точек - $Ш_{пл.изд.}$), равную 42,6 см, определяем длину $Д_и$:

$$Д_и = Ш_{пл.изд.} / (1 : \varphi) = 42,6 / 0,618 = 68,9 \text{ см}.$$

Длина отстегивающейся нижней части переда определена как

$$Д_{н.ч.пер.} = Д_и / \varphi^3 = 68,9 / 4,236 = 16,3 \text{ см}.$$

Поскольку куртку можно носить и без нижней части, то, принимая куртку без нижней части за «золотой прямоугольник» с длиной $Д_{и1} = Д_и - Д_{н.ч.пер.} = 68,9 - 16,3 = 52,6$ см, определяем длину кокетки переда следующим образом:

8.2	Ангины	15	13	40,1	34,8
8.3	Бронхит	25	21	66,8	56,1
8.4	Пневмония	3	2	8,0	5,3
9	Соматическая заболеваемость				
9.1	Хроническая патология ЖКТ	10	9	25,1	22,6
9.2	опорно-двигательного аппарата	7	7	17,6	17,6
9.3	аллергические заболевания	3	3	7,5	7,5
9.4	заболевания половых органов	5	5	12,6	12,6
9.3	аллергические заболевания	3	3	7,5	7,5

**P<0,01*; P<0,05

Как видно из таблицы у большинства школьников выявлены нарушения режима дня - 47,5%, питания - 58,5%, хроническая соматическая заболеваемость - 40%. Большинство детей не имеют полноценного отдыха во время каникул - 43%, причем в 2006году количество неотдохнувших детей возросло на 4%. Все эти факторы в сочетании с повышенной нагрузкой могли послужить причиной формирования хронической усталости школьников.

Цветовой тест Люшера показал, что 50% школьников предпочитают темные тона, что свидетельствует о депрессивном состоянии, причем у девочек это наблюдается чаще - 57%($t<2, p>0,05$), 42% выбрали спокойные цвета (зеленый, синий), что свидетельствует о психологической устойчивости, яркие цвета выбрали 11% - это говорит о повышенной возбудимости, наклонности к лидерству.

Таблица № 2. Частота отклонений в здоровом образе жизни школьников

Группы детей Показатели в (%)	1группа	2 группа	3 группа	Всего (M+/-m)
Возраст детей	9 - 10 лет	13 - 14 лет	16 - 17 лет	
Режим дня	14*	37,5	47,5	33+/-5,5
Режим питания	44	50	43,5	45,8+/-6,5
Характер питания	60	50	69,5	59,8+/-10,6
Продолжительность сна	18,4*	25	30,4	24,6+/-6,5
Вредные привычки связанные:				
с курением	-	40	78	39,3+/-19,1
с употреблением алкоголя	-	17	26	-
наркотиков	-	-	-	-

*P1<0,05 1 группы с 2 и 3 группами

Как видно из таблицы, для большинства школьников характерно несоблюдение режима дня, сна, отдыха и питания. Режим дня нарушали в среднем 33% детей, 16 - 17 летних - 47,5%. Старшеклассники спят недостаточно, имеют высокую внеучебную нагрузку, переутомляются. Придерживаются правильного режима питания - 42% детей, 66% - питаются недостаточно, треть не завтракают и не обедают в столовой. Более 60% детей питаются перед сном калорийно и в большом объеме. В школьной столовой организовано питание для всех детей, но большинство предпочитают булочки, чипсы, пирожные, сухарики и т. д. Анализ вредных привычек показал недостоверность результатов открытого анкетирования. Ответы старшеклассников противоречивы: пробовали курить около 40% всех опрошенных, курят постоянно треть старшеклассников, употребление алкоголя отмечено в 26% случаев.

Изучение некоторых аспектов здорового образа жизни учащихся выявило несоблюдение основных факторов, влияющих на здоровье подростков. Многие школьники имеют неправильное представление о здоровье. Школьники первой группы не представляют что такое здоровье, в 68% случаях, они считают, что здоровье - это когда ничего не болит, болезнь у них ассоциируется с посещением врача, поэтому отсутствие этого является здоровьем; 14% школьников считают, что здоровье - это состояние физического и психического комфорта, и лишь 18% ответили, что здоровье - это состояние полного физического и психического благополучия. Субъективная оценка своего здоровья показала, что учащиеся начальных классов считают свое здоровье хорошим - 70%, с возрастом оценка здоровья ухудшается 9 класс - 37,5% считают себя здоровыми, т.е. большая половина школьников - нездоровы. Выпускные классы - 21,8%, т.е. 80% учащихся считают свое здоровье неудовлетворительным. В связи с этим просматривается отрицательное отношение к своему здоровью у старшеклассников: они знают правила гигиены здоровья, но не следуют им. Таким образом, здоровый образ жизни - это деятельность, характерная для конкретных социально - экономических, политических, экологических и других условий, направленная на сохранение и укрепление здоровья людей.

Основные направления формирования здорового образа жизни школьников:

1. Создание и активизация позитивных для здоровья условий и факторов.
2. Преодоление, уменьшение и устранение факторов риска здоровья.
3. Выявление детей с хронической усталостью может проводиться путем анкетирования при медосмотрах.
4. Особенностями психологического профиля личности детей являются умеренная личностная тревожность и склонность к депрессии.

Феномен гуманитарности в обучении состоит в постоянном смыслотворении обучающегося и обучаемого. Выразить свое отношение к изучаемому предмету здесь важнее, чем постичь сам предмет.

Список использованной литературы

1. **Анисимов С. Ф.** Духовные ценности: производство и потребление. - М.: Мысль, 1988. – 158 с.
2. **Ильин В. С.** Формирование личности школьника (целостный процесс). - М., 1984. – 144 с.
3. **Кирьянова А. В.** Теория ориентации личности в мире ценностей. - Оренбург, 1996. – 187 с.
4. **Разбегаева Л. П.** Ценностные основания гуманитарного образования. Волгоград: Перемена, 2001. – 289 с.
5. **Сериков В. В.** Личность и образование. Теория и практика проектирования образовательных систем. - М., 1999. -275 с.

ОБРАЗ ЖИЗНИ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ. ФАКТОРЫ РИСКА ФОРМИРОВАНИЯ ХРОНИЧЕСКОЙ УСТАЛОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Козлова И. В.
ГОУ ВПО «Кировская ГМА Росздрава»

Здоровый образ жизни - это индивидуальная система поведения человека, направленная на сохранение и укрепление своего здоровья. Он подразумевает под собой следующие компоненты: оптимальный уровень двигательной активности - закаливание, способствующее повышению сопротивляемости организма неблагоприятным воздействиям внешней среды и заболеваниям; рациональное питание - полноценное, сбалансированное по набору жизненно необходимых веществ (белков, жиров, углеводов, витаминов, микроэлементов), в зависимости от возраста; соблюдение режима труда и отдыха; личная гигиена; экологически грамотное поведение; психологическая и эмоциональная устойчивость, умение радоваться успехам; сексуальное воспитание, профилактика заболеваний передающихся половым путем; отказ от вредных привычек - курение, употребление алкоголя и наркотиков; безопасное поведение дома, на улице, на рабочем месте. Основным богатством является здоровье. Поэтому в цивилизованном мире здоровье ставиться на первое место. «Здоровье - состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов» - записано в уставе ВОЗ.

Как было установлено, более трети школьников предъявляют пять и более жалоб характерных для хронической усталости, в то время как объективные причины для развития ХУШ отсутствуют.

Цель: выяснить шкалу жизненных ценностей школьников, особенности образа жизни и факторы риска в формировании хронической усталости школьников.

Материалы и методы: Методом случайной выборки проведено анкетирование 75 учащихся «МОУ средняя школа №56 г. Кирова». Опросник содержал 150 вопросов о здоровом образе жизни, анкета адаптирована для детей различного возраста. Было выделено 3 группы учащихся: 1группу составили 25 детей (33,3%) в возрасте 9 - 10 лет, 2 - 25 школьников (33,3%) 13 - 14 лет, 3 - 25 учащихся (33,3%) 16 - 17 лет. Также было проведено динамическое наблюдение за подростками, которые обучались в 10 классе 2005 - 2006 учебный год, а затем продолжили обучение в 11 классе 2006 - 2007 учебный. Проведено анкетирование 25 учащихся в динамике октябрь 2005 года, октябрь и декабрь 2006 года. Изучены жалобы, характерные для хронической усталости, частота их проявлений в зависимости от пола и возраста. Проведено психологическое тестирование с использованием цветового теста Люшера.

Полученные результаты. Для выявления факторов риска возникновения хронической усталости школьников были изучены заболеваемость, режимные моменты, характер питания, психологический климат в семье и в школе. Данные представлены в таблице.

Таблица № 1. Факторы риска хронической усталости школьников

№	Признаки	Абсолютный результат		Проценты (%)	
		2006	2005	2006	2005
1	Летний отдых	19	20	54	57
2	Несоблюдение режима дня	16	14	47,5	42,5
2.1	Сон меньше 6 часов	10	9	30,4	24,6
2.2	Сон 7 - 8 часов	24	27	68,5	76,5
3	Гиподинамия	20	18	53	51
4	Режим питания				
4.1	Соблюдается	14	16	40,4	45,5
4.2	Не соблюдаетя	22	17	60,5	52,5
5	Психологический климат в семье - в школе				
5.1	благоприятный	29	30	82,6	83,1
5.2	неблагоприятный	6	5	17,4	16,9
6.	Трудности в обучении	33	15	92*	46
7	Дополнительные занятия	35	10	100**	30
8	Инфекционная патология				
8.1	ОРВИ	30	22	80,2	58,8

направлено к индивиду, его радости и несчастью, к его привязанностям. Результаты, полученные в этих науках, можно оценить в категориях добра и зла. Предметом гуманитарного знания является человечески значащий материал. Понятия «смысл» и «ценность» являются предпосылкой для понимания человеческого бытия.

Таким образом, содержание гуманитарного знания связано-с проблемой смысла человеческого существования и предполагает переход от факта к смыслу, от вещи к ценности, от отражения к пониманию. Иными словами, гуманитарное познание предстает ценностно-смысловым освоением человеческого бытия, ориентацией на человека (Анисимов 1988: 67).

Гуманитарное знание, содержанием которого является вопрос о ценности и смысле жизни человека, не ограничиваясь совокупностью ценностей, фиксируемых в гуманитарно-научных, художественных и сакральных текстах, присутствует в самозамкнутых актах мысли, духовно-душевных движений чувств, настроений и переживаний, проникнуть в которые стороннему наблюдателю невозможно, не воспроизведя в себе личностных качеств носителя этого знания (Кирьянова 1996:84).

Бытие гуманитарного знания заключается в диалоге со знанием естественнонаучным, психическим, практическим, обыденным, а значит, гуманитарное знание не может существовать, не вовлекая весь арсенал знания как такового в свою орбиту. Такой способ существования гуманитарного знания задает условия диалога личностей, наций, народов, личности и общества, человека и природы, человека и человека. Объект гуманитарного знания постоянно развивается во времени и в пространстве, причем - в отличие от объекта естественных наук - развивается преимущественно под влиянием деятельности субъекта (личности, коллектива, социума). Что касается гуманитарного предмета, то он в отличие от естественнонаучного не может быть на уровне значений. Здесь недостаточно просто знания, как, скажем, теоремы Пифагора, а существенным критерием усвоения является смысл, отношение, которое вырабатывается через диалог, внутреннюю полемику с другим субъектом, например автором произведения.

Если ученик не может сам найти закономерность по геометрии, физике, биологии и т. п., то учитель подскажет и предложит ее запомнить. Подобный шаг в ходе преподавания гуманитарных дисциплин выглядел бы крайне неуместным.

Среди гуманитарных дисциплин для формирования ценностного отношения к Человеку, особое значение имеет содержание учебных курсов истории, обществознания, литературы, мировая художественная культура. Основой гуманитарных дисциплин в основной и полной средней школы является история, которая служит фундаментом гуманитарного знания, представляя многообразную картину опыта людей, включая ценностный опыт.

Формирование представлений об особенности ценности Человека в различные исторические периоды осуществляется в ходе изучения истории. Разные программы школьных курсов истории Отечества (5-9 кл.) в целом ориентированы на формирование знаний о сущности ценности, на выработку школьниками личностного отношения к ней. Такие темы как: художественная культура, социально-экономическое развитие страны, быт и нравы народа, могут способствовать процессу формирования ценностного отношения на Человека. Данный процесс будет реализовываться через характеристики портретов исторических деятелей, анализ реформаторской деятельности, особенности мировоззрения народа в различные исторические эпохи.

Обществознание ориентирует на создание у школьников представлений о человеке, как продукта биологической, социальной и культурной эволюции. Рассматривает внутренний мир человека, поведение, цель и смысл жизни человека, бытие и социализацию, самопознание, ответственность и деятельность личности. Помимо того предполагается создание у школьников стройной системы знаний о человеке, его взаимодействии с природой, с обществом. Важное место отводится характеристике основных ценностей современной цивилизации. Последовательно рассматриваются духовно-ценностные ориентации личности и общества (темы: «Цивилизация и социальное развитие», «Человек. Индивид. Личность», «Деятельность в сфере духовной культуры», «духовные ценности современной цивилизации»). Это позволяет раскрыть «исторический смысл прошлых эпох и сегодняшнего этапа через их человеческое измерение». Предмет содержит информацию о социально-классовых и социально-этнических общностях людей, ориентирован на создание у школьников представлений о процессе производства и накопления духовных ценностей, к числу которых принадлежит ценность «Человек». Таким образом обществознание способствует рассмотрению Человека в контексте основных сфер деятельности: социально-экономической, политической, духовно-практической. Позволяет сформировать у школьников понимания Человека, как высшей ценности

Литература, как гуманитарный учебный предмет, эстетически осваивает мир, выражая богатство и многообразие человеческого бытия художественных образов и предлагая его личностную оценку и толкование.

Мировая художественная культура позволяет рассмотреть и изучить культуру, картину мира, эстетику, эстетические ценности человека.

В целом, содержание обозначенных гуманитарных дисциплин, охватывая различные сферы жизни общества, человека, этапность развития человеческой цивилизации, позволяет полно раскрыть социальную и личностную значимость ценности «Человек».

В процессе преподавания гуманитарных дисциплин приоритетное значение принадлежит ценностному отношению к изучаемому объекту. Особенности содержания гуманитарных дисциплин обусловливают и определенную специфику учебной деятельности в процессе их усвоения.

Однако, даже при такой тщательной и кропотливой работе без сформированной в вузе готовности педагогов работать в вариативном образовании, без сформированного общего мнения на качество работы учителя в том или ином вариативном УМК институты повышения квалификации не способны удовлетворить потребности школ в педагогах, умеющих профессионально и качественно работать в вариативном начальном образовании.

ГУМАНИТАРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПРОСТРАНСТВО ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЧЕЛОВЕКУ

Киреева В. М.
Волгоградский государственный педагогический университет

Основной тенденцией современного образования выступает Гуманизация. Гуманитаризация образования - это создание условий для собственно личностных проявлений ученика. Это предполагает создание определенной учебной ситуации, в которой от обучающегося востребовались бы не только знания, но и рефлексия смысла, ценности того, для чего все это делается, умение дать себе отчет в назначении постижения природы человека.

При преобразовании содержания учебных курсов в рамках гуманитаризации образования исследователи (Разбегаева Л. П., Симонов В. М.) выделяют три позиции по этому поводу:

- использование собственного потенциала учебного предмета,
- привлечение дополнительной гуманитарной информации за счет выхода в сферу человеческих отношений, нравственности, духовности, за счет рассмотрения этого материала за счет рассмотрения этого материала в контексте всей культуры и социальной практики человека,
- преобразование самих способов организации познания общения, позиции субъекта в образовательном процессе.

При этом выполняются некоторые критериальные методические установки. Содержание образования, за исключением его общестандартной части, создается с ориентацией на индивидуально-личностный потенциал, стиль мышления, в его структуру особым образом вводится гуманитарно-ориентированный компонент (Разбегаева 2001:153). Под гуманитарным компонентом образования понимается взаимодействие двух видов опыта: объективного и субъективного. Гуманитарный компонент представляет собой совокупность понятий, суждений, эмоционально-ценностных высказываний, элементов историко-философской и оценочной информации, проблемных ситуаций, обеспечивающих личностно-смысловое восприятие и переживание проблемы, поставленной учебным предметом. Введение гуманитарного компонента в содержание образования означает его интеграцию в сферу социальных, экологических проблем, интересов и потребностей самоопределение личности. Учебный предмет гуманитарен в той мере, в какой он способен воздействовать на личную сферу обучаемого своим содержанием, способами преподавания.

Результатом гуманитаризации образования видится гуманитарное развитие личности. Всякое развитие представляется как накопление положительных свойств, как совершенствование жизнедеятельности индивида. Важно говорить о развитии человека как о преобразовании его отношений с окружающим миром. Развитие- это изменения на уровне целей, ценностных ориентаций, установок.

Таким образом, гуманитаризация образования создает благоприятные условия для творческого овладения знаниями, побуждает ученика к творческой деятельности. Приоритетной целью становится не усвоение информации, а развитие личности ученика, ее индивидуальности; это делает гуманитарное образование природосообразным (Разбегаева 2001:207). Определение гуманитарный относится к характеристике наук и образования. Оно означает относящийся к человеческому обществу, к человеку, к его общественному бытию и сознанию. А гуманитарные науки - это те, которые изучают человека в сфере его умственной, нравственной, общественной деятельности. Система гуманитарного образования ставит своей задачей формирование и развитие человеческой личности, предполагает значительное увеличение времени, отводимого учебным планом, как на традиционные, так и на дисциплины гуманитарного цикла. Речь идет о Гуманитаризации образования не только в логике учебного предмета, но и в логике учебного процесса. Это, прежде всего гуманистический стиль отношений в общеобразовательных учебных заведениях

Именно гуманитарное образование представляет собой особую систему духовно-практического освоения человеком реальности. Если говорить о специфике гуманитарного знания и специфике гуманитарного учебного предмета, то они являются недостаточно изученными. Некоторые дидакты видят специфику таких предметов в их особой образовательной функции, а именно в направленности на формирование у обучаемых не “знаний” и “способов деятельности”, а в соответствии с теорией И. Я. Лернера - “опыта эмоционально- ценностного отношения”. Также представляется неточным отнесение к гуманитарной области лишь так называемых “наук о человеке”, так как в таком случае сюда попадут все науки и построенные на их основе учебные предметы, ибо человек как высшая ценность имеет отношение ко всем сферам научного знания (Сериков 1999:57). Целесообразнее считать гуманитарным знание не просто о человеческом, а о специфически человеческом, прежде всего о нравственно- духовной сфере его бытия.

Гуманитарное знание отличается большей степенью замкнутости на человека, оно предполагает анализ мотивов и ценностно-смысловых параметров человеческого бытия. В гуманитарных науках обращение

Эльконина - Давыдова	1. Восхождение мышления ребенка от абстрактного к конкретному
Школа 2100	1. Личностно-ориентированные принципы: адаптивности; развития; психологической комфортности. 2. Культурно-ориентированные принципы: принцип образа мира; целостности содержания образования; систематичности; смыслового отношения к миру; ориентировочной функции знаний; овладения культурой. 3. Деятельностно - ориентированные принципы: принцип обучения деятельности; управляемого перехода от деятельности в учебной ситуации к деятельности в жизненной ситуации; управляемого перехода от совместной учебно-познавательной деятельности к самостоятельной деятельности учителя; принцип опоры на предшествующее (спонтанное развитие); креативный принцип.

Умение педагога осознанно выбирать вариативные УМК зависит не только от планомерной подготовки его к работе в вариативном образовательном поле в вузе. Необходимо выработать общее представление (преподавателей вузов дипломного и постдипломного образования, авторов программ (представителей общества), государства) о том, что мы хотим увидеть в педагогической практике: чтобы учитель, зная особенности УМК и многообразие способов обучения, мог выбирать из всех программ более рациональные и приемлемые с его точки зрения для обучения учащихся? Или все-таки работал в соответствии с представлениями авторов УМК об учителе - занковце, учителе «Школы 2 100», «учителе «Школы 2 1 в.» и т.д.

Если мы хотим получить первый вариант, тогда к чему такое количество УМК? Можно было остаться на количестве трех - четырех в зависимости от образовательных систем: традиционная система, система Эльконина - Давыдова, система Занкова, ОС «Школа 2 100».

Если все-таки желателен разворот педагогической действительности по второму варианту, авторам УМК необходимо более ясно о своих желаниях заявлять, тогда деятельность вузов и институтов повышения квалификации приобретет более целенаправленный характер. Поясним сказанное.

В Тюмени прошел областной конкурс «Учитель начальных классов 2007». На конкурс были приглашены авторы этих УМК, представители издательств. Цель конкурса: выявить адекватность работы учителя начальной школы положениям концепций авторов УМК, т.е. увидеть опыт внедрения комплектов. Другими словами, если это учитель системы Занкова, то учит она так, как задумал Занков или нет?

Уже первый день показал, что учителя не знают концепций, не знают технологий своей системы. Жюри затруднялось оценивать. В конце первого дня встал вопрос: так что будем оценивать: мастерство или адекватность работы учителя концепции авторов. Решили: мастерство. Но ведь мастерство - это, прежде всего, умение целеполагать и прогнозировать результат. Все это делается только на основе концепции. Если учитель не знает концепции, можно ли говорить о его мастерстве?

Так, учитель работает по учебному комплекту «Планета знаний», а урок ведет в проблемно-диалогической технологии. Это технология «Школы 2 100». Хорошо это или плохо? Хорошо, что учитель знает эту технологию, но она у нее не реализовывается, т.к. в учебники «Планеты знаний» не заложена эта технология. Каково состояние этого учителя: она осваивает новый для себя учебный комплект и тут же преодолевает трудности по реализации технологии проблемно-диалогического обучения, поскольку в выбранных ею учебниках она просто не предусмотрена.

Еще пример, учитель дает урок по системе Занкова, а технология работы с текстом «Школы 2 100» - «Технология формирования правильного типа читательской деятельности». Как отнестись к работе этого учителя? Что ее в системе Занкова не устраивает? Все это не праздные вопросы. Отсутствие ответов на них затрудняет профессиональный рост педагога, затрудняет работу кафедр институтов повышения квалификации.

Нужно сказать, вариативность содержания начального образования кратно усложнила работу институтов повышения квалификации. К привычным функциям кафедр добавилась работа по взаимодействию с научными коллективами вариативных учебно-методических комплектов (УМК) и управление внедрением УМК в практику работы образовательных учреждений. Причем характер «внедрения» разнопланов, т.к. инициатива применения УМК в практике исходит от разных субъектов.

Если инициатива реализации УМК исходит от коллектива авторов, то комплект может внедряться на условиях опытно-экспериментальной площадки. Именно на условиях опытно-экспериментальной работы в Тюменской области были внедрены УМК «Начальная школа 21 века» и «Перспективная начальная школа». Если инициатива реализации УМК исходит от отдельных учителей, то управление внедрением осуществляется на основе индивидуального консультационного сопровождения. В таком режиме в Тюменской области работают учителя по учебно-методическому комплекту «Планета знаний» и «Классическая начальная школа». Для учителей - занковцев в Тюменском регионе работает клуб «КУЗТО» (Клуб учителей - занковцев Тюменской области). Деятельностью региональных клубов управляет Российский Центр Занкова Л.В. Педагогам «Школы 2 100» предложена форма Координационно-методического совета.

руют определенный результат, *дают учителю возможность выбора.* Технологические основы выступают для будущего учителя основой для сравнения педагогической (методической, дидактической) информации в вариативных УМК.

Таким образом, преподавание педагогики (особенно раздела дидактики) должно носить вариативный характер. Педагогическая информация о вариативных УМК должна предлагаться будущему учителю для сравнения относительно той или иной технологической основы с целью осознанного выбора, что приведет к качественному изменению методологической культуры учителя, активизирует механизмы саморазвития.

Что в курсе дидактики может выступать в качестве технологических основ? Это могут быть ключевые проблемы (темы), которые предлагаются в любом учебнике педагогики, но рассматриваться они должны не в общем и не с точки зрения только традиционной модели образования (с одним монопольным учебником), а вариативно, как это теперь имеет место на практике. Если рассматриваются особенности урока, то важно дать будущему учителю не только понимание типов урока (объяснение, закрепление и т.д.), но и специфики этого урока в системе Л.В.Занкова, «Школы 2 100» и т.д.

Нами уже разработан и апробирован ряд технологий освоения педагогической информации. Рассмотрим одну из них - «уровневый подход в работе с педагогической информацией как технологическая основа для сравнения». Особенность предлагаемой технологии в ее комплексности. В практической работе с педагогами эта технология может распадаться на несколько других, но место ее определено: она всегда предлагается первой, поскольку придает технологической работе целостность.

Предположим, что к разрешению любой педагогической проблемы можно подходить со знанием того, что она может быть решена на следующих уровнях:

1) концептуальном (цели, задачи);
2) дидактическом (принципы, особенности урока и т.д.);
3) методическом (способы);
4) диагностическом;
5) сценарном;
6) технологическом.

Рассмотрим особенности вариативных УМК на первом - *концептуальном* уровне.

Таблица 1. Особенности вариативных УМК на концептуальном уровне

Система Занкова	Общее развитие учащихся
Система Э-Д	Формирование теоретического мышления
Школа 2000-2100	Формирование функционально грамотной личности
Традиционная система	
Школа 21 века	целостное развитие личности
Классическая начальная школа	Подготовка учащихся к жизни, что означает научить их учиться
Перспективная начальная школа	оптимальное развитие каждого ребенка на основе педагогической поддержки его индивидуальности
Гармония	интеллектуальное и эмоциональное развитие ребенка, его познавательных интересов, умения общаться
Школа России	Формирование познавательной самостоятельности младших школьников

Сравним педагогические принципы, которые лежат в основе вариативных систем (не акцентируя внимание, в силу ограниченности статьи, на вариативных УМК), т.е. обратимся ко *второму* уровню технологии - дидактическому.

Таблица 2. Особенности вариативных УМК на дидактическом уровне

Системы	Дидактические принципы
Традиционная система	1. Принцип развивающего и воспитывающего характера обучения 2. Принцип научности содержания и методов учебного процесса 3. Принцип сознательности, творческой активности 4. Принцип наглядности, единство конкретного и абстрактного, рационального и эмоционального, репродуктивного и продуктивного 5. Принцип доступности обучения 6. Принцип прочности результатов обучения и развития познавательных сил учащихся 7. Принцип связи обучения с жизнью 8. Принцип рационального сочетания коллективных и индивидуальных форм и способов учебной работы
Занкова Л.В.	1. Обучение на высоком уровне трудности. 2. Ведущая роль теоретических знаний в начальном обучении. 3. Идти вперед быстрыми темпами. 4. Осознание школьниками процесса учения. 5. Принцип общего развития учащихся класса.

6. Зинченко, В.П. Психологический словарь [текст] / В. П. Зинченко. - М.: Педагогика - пресс, 1997. – 440 с.

7. Истратова, О.Н. Психодиагностика: коллекция лучших тестов [текст] / О.Н. Истратова, Т.В. Эксакусто. - Ростов н/Д: Феникс, 2005. - 375 с.

8. Косарецкая, С.В. О неформальных объединениях молодежи [текст] / С.В. Косарецкая, Н.Ю. Синягина. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. - 159 с.

9. Криминологи о неформальных молодежных объединениях. - М.: Юрид. лит., 1990. - 272 с. - (Проблемы, дискуссии, предложения).

10. Михайлова (Алешина), Е.С. Тест Дж. Гилфорда и М. Салливена. Диагностика социального интеллекта. Руководство пользователя [текст] / Е.С. Михайлова. – СПб.: ГП «ИМАТОН», 1999. - 56 с.

11. Мокшанцев, Р.И. Социальная психология: Учебное пособие для вузов [текст] / Р. И. Мокшанцев, А.В. Мокщанцева. - Новосибирск: Сибирское соглашение; М.: ИНФРА - М, 2001 . - 408 с.

12. Мещеряков, Б.Г. Психология. Тематический словарь [текст] / Б.Г. Мещеряков. - СПб.: Прайм - ЕВРОЗНАК, 2007. - 439 с.

13. Степанова, Т.А. Творческий потенциал как основа психологической готовности к инновационной деятельности: дип. раб. по спец. соц. пед. / Степанова Т. А. Владивосток: МГУ им. адм. Г.И. Невельского, 2006. - 70 с.

14. Телятникова, К.А. Молодежные субкультуры города Барнаула [электронный ресурс] / К.А. Телятникова (http://philos.omsk.edu/sub/telatnikova.html).

15. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп [текст] / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г. М. Мануйлов. - М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. - 490 с.

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К РАБОТЕ В СОВРЕМЕННОМ ВАРИАТИВНОМ НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Квитова Л. Ф.

Тюменский областной государственный институт развития регионального образования

В данной статье хотелось бы обратить внимание на проблемы вузовского и послевузовского образования, на необходимость координации позиций относительно подготовки учителя к работе в современном начальном образовании.

Современное начальное образование стало вариативно по содержанию. Учителю для обучения младших школьников предлагается 9 учебно-методических комплектов (УМК). Они отличны по целям, содержанию, организации учебной деятельности учащихся, методике. Следовательно, уже в высшем профессиональном учебном заведении будущего учителя необходимо готовить к выбору УМК. Для осуществления выбора будущий учитель должен:

1) знать особенности вариативных УМК;

2) знать особенности своего индивидуального стиля педагогической деятельности (ИСПД);

3) уметь соотнести особенности УМК с собственными приоритетами в преподавании, с особенностями ИСПД.

В статье остановимся лишь на первом аспекте проблемы.

Для выявления особенностей УМК целесообразно содержание всех учебных - методических комплектов принять за некое поле психолого-педагогической (методической, дидактической) информации, где отношение к целям, задачам, методам, средствам обучения вариативно. Вот с этой вариативной (иногда и противоречивой) информацией будущему учителю (или действующему учителю) необходимо научиться работать с целью выбора.

Как эту работу в образовательном процессе организовать технологически?

Мы предлагаем осваивать информацию приемом «анализ через синтез». Этот термин введен С.Л. Рубинштейном для характеристики основной формы мышления, основного механизма саморазвития субъекта. «Анализ через синтез» означает, что в процессе мышления познаваемый объект включается во все новые связи и потому выступает во все новых качествах, которые фиксируются в новых понятиях.

«Анализ через синтез» и в целом все мышление как процесс формируются человеком преимущественно неосознанно внутри и *по ходу мышления как деятельности, осуществляемой субъектом преимущественно осознанно***,** под контролем всегда осознаваемых целей. Эта мысль С.Л. Рубинштейна может быть отправной точкой в осознании выбора как процесса, в понимании необходимости создавать условия в процессе обучения для осуществления осознанного выбора. Проясним нашу позицию.

«Синтез» - соединение частей в целое. Анализ - это вычленение части из целого, разбиение целого на части. Относительно чего мы предполагаем осуществлять прием «анализа через синтез»? Относительно педагогической информации посредством ее *сравнения*. Весь этот процесс приобретает теперь характер технологии.

Образовательная технология сегодня выражается в признании вероятностного характера образовательного процесса, внимании к субъектности ученика, к развитию человеческой индивидуальности и личности, установкой на самоактуализацию и самореализацию, поощрении неповторимости человека (Гузеев, Бершадский).

Что будет являться ключом, механизмом технологии, мотивом поиска? *Технологические основы* (Л.С. Сильченкова), которыми могут быть некоторые *инвариантные составляющие*, которые обеспечивают методической науке устойчивость, надежность применения ее частных методов и приемов на практике, гаранти-

анализа. Основные методики исследования - методика Дж. Гилфорда и М. Салливена для диагностики социального интеллекта и методика, направленная на определение творческих способностей.

Методика Н.П.Фетискина, Г.М. Мануилова «оценка уровня творческого потенциала» являлась дополнительной.

Большинство авторов говорят о том, что представители неформальных молодежных группировок обладают низкими способностями к социальной адаптации и имеют проблемы во взаимодействии с окружающими их людьми.

Результаты нашего исследования показали, что во всех трех группах испытуемых преобладают показатели среднего уровня развития социального интеллекта. Это свидетельствует о достаточно успешном взаимодействии с окружающими людьми, индивидов данных групп, их социальной адаптации.

Не выявлено различий в уровнях развития социального интеллекта членов неформальных объединений с контрольной группой испытуемых.

Причем у респондентов группы «толкиенисты» самые высокие показатели этого уровня, чуть меньше у группы «металлисты».

Также развитый социальный интеллект респондентов обеспечивает им понимание поступков и действий людей, понимание их речевой продукции, а также невербальных реакций (мимики, поз, жестов). Испытуемые обладают способностью адекватного моделирования индивидуальных и личностных особенностей людей на основе внешних признаков, способностью прогнозировать характер поведения собеседника в конкретных ситуациях и точно предвидеть особенности их дальнейшего взаимодействия.

Таким образом, согласно вышеперечисленным результатам первая часть гипотезы была отклонена.

Второе предположение, исходит из того, что деятельность таких групп, как «металлисты» и «толкиенисты», содержит творческий аспект, а значит, у представителей этих объединений должны быть творческие способности.

В данной работе «исследование творческих способностей проводилось по пяти шкалам: находчивость (беглость), дивергентное мышление, способность комбинировать, визуальное творчество, свобода ассоциаций. По тому, насколько развиты эти показатели, мы судили об уровне развития творческого мышления». [Степанова 2006: 13]

Согласно полученным результатам, можно сказать о существовании разности показателей в творческих способностях у различных групп респондентов по каждому тесту методики. Эти различия заключаются: во-первых, самые высокие оценки респонденты группы **«толкиенисты»** показали в первом задании, направленном на измерение показателя беглости (находчивости), и по тесту, направленному на исследование дивергентного мышления.

Во-вторых, группа **«металлисты»** показала самые высокие оценки по заданиям направленным, на измерение способности к комбинированию, и визуальному творчеству.

В-третьих, **контрольная группа** показала высокие результаты только по одному, пятому заданию (свобода ассоциаций) из всех предложенных.

Таким образом, можно сказать, что общий уровень творческих способностей у людей неформальных молодежных объединений выше, чем у респондентов контрольной группы.

По результатам изучения творческого потенциала, можно сказать, что большая часть респондентов группы «металлисты» обладает уровнем творческого потенциала чуть выше среднего, а большая часть респондентов группы «толкиенисты» имеют уровень творческого потенциала личности выше среднего. Более подробной интерпретации по показателям данной методики невозможно было сделать, так как данный тест фактически нуждается в большей разработке, в наработке тестовых норм и является дополнительной методикой в исследовании.

Таким образом, при рассмотрении полученных результатов в ходе исследования можно сказать о том, что диагностика социального интеллекта членов неформальных молодежных объединений не подтвердила мнения многих авторов о наличии низкого социального интеллекта данных людей, их затруднений в социальной адаптации.

И, во-вторых, можно сказать о наличии разницы в творческих способностях индивидов данных объединений.

Исходя из этого, можно сделать вывод о необходимости изучения именно этого свойства личности (креативность для неформальных молодежных объединений, творческая направленность). В более широком смысле, для исследования личностных особенностей «неформалов» необходимо исходить из видов деятельности данной группы.

Список использованной литературы

1. **Абрамова, Г.С.** Возрастная психология [текст] / Г.С.Абрамова. - М.: Издательский центр «Академия», 1999. - 672 с.
2. **Андреева, Г. М.** Социальная психология [текст] / Г. М. Андреева. - М., 1997 - 352 с.
3. **Бодалева, А.А.** Общая психодиагностика [текст] / А.А. Бодалева, В.В. Столина. - СПб.: Речь, 2000. - 439 с.
4. **Головин, С.Ю.** Словарь психолога - практика [текст] / С.Ю. Головин. - Мн.: Харвест, 2001 - 976 с.
5. **Дружинин, В.Н.** Психология общих способностей [текст] / В.Н. Дружинин. - СПб.: Издательство «Питер», 2000. - 368 с.

2. **Карпова Е.И.** Перспективы развития гуманитарного образования взрослых средствами дистанционных обучающих технологий // Постдипломное образование: вызовы времени: Материалы VII Междунар. научно-практ. конф., 10-11 апреля 2007 года. – СПб.: СПбГАППО, 2007. - С. 177-179.
3. **Коменский Я.А.** Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т. 2. - М.: Педагогика, 1982.
4. **Ушинский.** - М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1998.

ПОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ КРЕАТИВНОСТИ И СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ НЕФОРМАЛЬНЫХ МОЛОДЕЖНЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ

Касьянова Е. Г., Данченко С. А.
МГУ им. адм. Г. И. Невельского, г. Владивосток

Наше исследование таких социальных групп как неформальные молодежные объединения, не подразумевает их рассмотрение лишь как неких социальных организаций, существующих в современном цивилизованном обществе, обладающих собственной структурой, иерархией и видами деятельности. Мы акцентируем внимание на специфике возрастного периода представителей неформальных молодежных объединений, изучаем психические свойства представителей данных групп, таких как креативность и социальный интеллект. Рассматриваем взаимосвязь между психическими свойствами человека и коллективными видами деятельности, присущими данным группам.

Юношеский возраст - кризисный период в жизни каждого человека, одной из основных задач которого является социализация индивида. Социальный интеллект является одной из характеристик процесса социализации. Изучая социальный интеллект, мы можем опосредованно исследовать процесс социализации. Социальный интеллект также тесно связан с социальной адаптацией индивида. Данный факт особенно важен в юношеском возрасте, когда существует потребность в группировании.

Неформальные молодежные объединения - одна из возможностей реализации потребности в группировании, которую наиболее часто выбирает современная молодежь.

Стремительно возрастает количество молодых людей, вовлеченных в подобные группы, но вместе с тем возрастает и количество неопределенных вопросов таких как: «кто это такие?»; «что является основной деятельностью людей в подобной группе?» и «каковы же причины попадания, вхождения, а может вовлечения людей в неформальные организации?»

Исходя из специфики молодежных объединений, условий их существования, можно сказать о неслучайности объединения молодых людей в неформальные группировки. Все условия существуют для этого: «неформальным группировкам» способствуют возрастные особенности развития юношей и девушек, современные условия российского общества таковы, что отсутствует единая система норм и ценностей, представлений о всеобщих нравственных и социальных нормах.

Откуда такое количество и многообразие неформальных объединений? Все они имеют свою структуру, ценности, нормы, качество общения, совместную деятельность, уровень организованности. Возможно, многое зависит от людей, которые находятся в составе групп. А, возможно, они изначально объединяются по сходству личностных особенностей, по сходству отношений и взглядов на те или иные жизненные сферы или для реализации своих творческих способностей, поддерживая этим самым деятельность молодежных группировок.

Содержание деятельности неформальных объединений может быть разным. Разыгрываются театральные постановки с наделением роли каждого участника; кто-то увлекается прослушиванием нестандартных музыкальных композиций или, возможно, даже их воспроизведением; другие не мыслят свое существование без занятия спортом или хотя бы просто «болением» за свою любимую команду. Возникает предположение: возможно эти люди обладают высоким творческим потенциалом, который реализуется деятельности различных молодежных объединений? Может ли человек с задатками музыкальных способностей остановить свой выбор общения на группе «металлистов», например? Или человека с прекрасными актерскими способностями привлечь компания «толкиенистов»? Здесь мы не имеем в виду, что люди именно с музыкальными и актерскими способностями попадают в данные группы.

Деятельность данных групп содержит творческий аспект, а, следовательно, творческое содержание деятельности групп «металлистов» и «толкиенистов» предполагает творческие способности их членов.

Мы предположили, что определенный уровень социального интеллекта сам собой определяет попадание человека в неформальное объединение, а творческие способности выступают в качестве критерия, который конкретизирует выбор определенной группы из всего многообразия существующих.

Для изучения вышепоставленного предположения было проведено эмпирическое исследование, целью которого явилось изучение социального интеллекта и креативности членов неформальных объединений молодежи, в частности «металлистов» и «толкиенистов» города Владивостока.

Исследование проводилось в течении 2006 - 2007 года.

В результате, общее число респондентов принявших участие в исследовании составило 45 человек в возрасте от 18 до 25 лет. 15 человек группы «металлисты»; 15 человек группы «толкиенисты» и 15 человек контрольной группы. Методы, используемые в исследовании**:** психодиагностические методы - тестирование; экспертная оценка; сравнительный метод; качественный метод обработки данных; метод контент-

ков образовательного процесса. При этом преподаватель является соучеником, сотрудником взрослого обучающегося, а также организатором образовательного процесса.

В-четвертых, самостоятельная образовательная деятельность является преобладающей в образовании взрослых (М. Лютер, Я.А. Коменский, А. Дистервег, К.Д. Ушинский и др.). Для осуществления продуктивной деятельности по самообразованию у человека необходимо развивать стремление и навыки самодеятельности, так как по утверждению А. Дистервега «самодеятельность - средство и одновременно результат образования» [Дистервег 1956: 118].

Взрослые люди могут нести ответственность за результаты образовательной деятельности, осуществлять управление учебным процессом, коррекцию и оценку полученных результатов. Взрослый обучающийся, как правило, уже обладает базовым образованием, навыками самодеятельности, богатым жизненным опытом (М. Ноулз, М.Т. Громкова, С.И. Змеев и др.).

В-пятых, гуманитарное образование взрослых должно быть тесно связано с жизнью (К.Д. Ушинский, М. Ноулз, С.И. Змеёв, В.А. Исаев и др.). В образовательном процессе необходимо делать опору на опыт обучающихся: личный, профессиональный, социальный и использовать его как источник получения знаний.

В-шестых, взрослые люди нуждаются не только в обучении, но и в воспитании: духовно-нравственном, гражданском, семейном и другом. На протяжении многих веков образование взрослых включало в себя не только обучение, но и воспитание (М. Лютер, Я.А. Коменский, Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский, А.А. Бодалёв и др.).

По В. Зеньковскому нравственность рассматривается как основа человеческой личности. Духовно-нравственное развитие и становление личности является первостепенным по отношению к интеллектуальному, физическому и профессиональному. Морально-этические аспекты являются основой жизни человека и общества.

Акмеология, изучая проблемы профессионализма различной деятельности людей, обращает особое внимание и на нравственную воспитанность профессионала.

В-седьмых, определение призвания и помощь в его реализации являются одной из приоритетных задач образования взрослых (Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский, А. Маслоу, А.А. Бодалёв, А.А. Деркач, Л.Г. Лаптев и др.).

Период зрелости - это время активной деятельности по обретению и реализации собственного призвания. Ведь, «для каждого само его призвание будет школой» [Коменский 1982: 450], а долг преподавателя состоит в том, чтобы оказать помощь в определении призвания [Ушинский 1998: 100].

В иерархии потребностей человека, по А. Маслоу, высшую ступень занимают потребности в самоактуализации или в реализации личностного потенциала.

В-восьмых, гуманитарное образование взрослых осуществляется в коллективе в процессе активной совместной деятельности всех участников образовательного процесса (ап. Павел, Игнатий Антиохийский, М. Лютер, Я.А. Коменский, А. Дистервег, К.Д. Ушинский и др.).

Взрослый обучающийся может осуществлять не только деятельность самообразования, но и передавать собственный опыт другим обучающимся в процессе совместной учебной деятельности. Кроме того, пробелы в знаниях, обнаруживаются человеком только в процессе передачи этих знаний другим. В процессе совместного обсуждения обнаруживается различие во взглядах, отбрасываются неправильные мнения, выкристаллизовываются истинные и, таким образом, происходит обогащение и личностный рост обучающихся.

На принципах взаимосотрудничества и взаимообучения обучающихся основана синергогика (от греч. sunergov - соработник, сотрудник). В центре синергетической модели обучения находится обучающийся, являющийся активным участником творческого коллектива. Синергогика раскрывает преимущества коллективного обучения, взаимообучения, в процессе которого каждый член группы вносит свой вклад в реализацию общего проекта и его опыт является источником обучения для других обучающихся.

В-девятых, взрослые нуждаются в создании благоприятных физических и психологических условий для обучения, которые реализуются через небольшие учебные группы, атмосферу эмпатии, психоэмоциональную поддержку, отсутствие критики и др. Исследователи считают, что взрослые уже мотивированы к обучению (М. Ноулз, Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская, С.И. Змеёв и др.), тем не менее, в процессе обучения многие обучающиеся отсеиваются по различным причинам: семейные обязательства, профессиональная занятость и другие. Таким образом, в образовании взрослых актуальной является проблема создания условий, способствующих завершению обучающимися своего образования.

В-десятых, образование взрослых предполагает применение прогрессивных методов образовательной деятельности. Основной проблемой образования взрослых является не усвоение готовых знаний, а создание нового, отвечающего современным реалиям, знания (В. Розин, Г. Ильин). Меняются и методы образовательной деятельности с репродуктивных на проблемно-поисковые и эвристические. Применяются положительно-ориентированные методы, так как взрослые обучающиеся болезненно относятся к критике и не любят показывать пробелы в знаниях.

Список использованной литературы

1. **Дистервег А.** Избранные педагогические сочинения / Сост. В.А. Ротенберг. - М.: Гос. учебно-педаг. издательство Минпросвещения РСФСР, 1956.

В) «Мальчик удивляется». Посмотри на мальчика и покажи, как он удивляется, поднимая брови.

Анализ результатов задания

• невозможность воспроизведения мимических поз у 17 ч (16%).У таких детей отмечается неспособность нахмурить брови, поднять их, изобразить удивление, надуть поочерёдно щёки.

• В 31,4% случаях дети либо отказывались от выполнения задания или заменяли требуемое движение другим (вместо нахмуривания бровей - морщили крылья носа, прищуривали глаза; вместо поднимания бровей - широко раскрывали глаза; вместо поочерёдного зажмуривания - закрывали оба глаза одновременно.

• В 27,6 % случаях у детей наблюдалось воспроизведение движений не в полном объёме, при наличии синкинезий, выражавшихся в активной работе лицевой мускулатуры, приводящей в движение крылья носа и щеки.

В проведённом исследовании получены результаты, свидетельствующие о состояния произвольной двигательной активности у дошкольников 4-7 лет с заиканием.

Список использованной литературы

1. **Шостак Б.И.** Особенности состояния моторики детей, страдающих заиканием: Автореферат дис. ... канд. пед. наук. - М., 1965.
2. **Волкова Г.А.** Развитие моторики у детей раннего возраста с заиканием и без заикания. Речевые и нервно-психические нарушения у детей и взрослых: Межвузовский сборник научных трудов. Л., 1987.
3. **Рычкова Н.А.** Произвольная двигательная активность у заикающихся дошкольников. - В кн.: Современное состояние исследований по изучению, обучению и трудовой подготовке аномальных детей. М., 1983. С. 173.

ОСОБЕННОСТИ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Карпова Е. И.

Негосударственное образовательное учреждение «Семинария евангельских христиан»

Многие зарубежные и российские психологи и андрагоги давали определение взрослой, зрелой личности (К. Генгель, М. Ноулз, П. Персон, Б.Г. Ананьев, С.И. Змеёв, Ю.Н. Кулюткин, Е.И. Степанова, Г.С. Сухобская и др.), освещая различные аспекты понятия: жизненный опыт, приобретенные личностные характеристики, степень социализации, способность к обучению и тому подобное.

Мы считаем, что взрослый или зрелый человек - это человек, обладающий самосознанием, развитым чувством ответственности за себя и окружающих, социальной активностью, способностью к решению жизненных проблем и самореализации посредством различных видов деятельности.

Под гуманитарным образованием взрослых мы понимаем не предметные знания, а знания из области общественных наук, практические умения и навыки, взаимосвязанные с ними, в том числе социального взаимодействия, а также способы овладения этими знаниями и их творческого приложения [Карпова 2007: 177].

Цель гуманитарного образования взрослых - формирование целостной личности, под которой мы подразумеваем индивидуума, обладающего следующими качествами: духовно-нравственной зрелостью, в том числе осознанием ценности человеческой жизни, самопринятием и самоуважением; социальной зрелостью, в том числе коммуникативно-перцептивными навыками, умением налаживать контакты, взаимодействовать в коллективе, способностью оказывать положительное влияние на окружающих людей, в том числе детей и молодежь; гражданской зрелостью, в том числе наличием определенной гражданской позиции, любовью к Отечеству; профессиональной зрелостью, в том числе способностью к самоопределению и самореализации, профессиональной компетентностью.

Рассмотрим основные положения гуманитарного образования взрослых, с учетом специфических особенностей обучения взрослых людей.

Во-первых, человеческая личность имеет непреходящую ценность, а именно: каждая личность обладает уникальностью и имеет право на свободное развитие. Гуманитарное образование взрослых направлено на гармоническое развитие личности обучающегося, самоопределение и самореализацию.

Во-вторых, для достижения акме взрослый человек нуждается в образовании на протяжении всей жизни. Идея непрерывного образования, или образования на протяжении всей жизни человека, проходит красной нитью в творениях известных философов и педагогов (Платон, Климент Александрийский, Я.А. Коменский и др.).

Идея образования на протяжении всей жизни тем более оправдана, что многие ученые, начиная со средних веков и до настоящего времени, приходили к выводу, что по мере взросления у человека возрастает способность к обучению (Аристотель, Ориген, Авиценна, Б.Г. Ананьев и др.). По мнению некоторых специалистов с возрастом, несмотря на уменьшение физической активности, умственная активность человеческого разума возрастает.

В-третьих, согласно теории обучения взрослых взрослый человек является субъектом образования, занимает активную позицию (Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский, М. Ноулз, М.Т. Громкова, С.И. Змеев и др.). Взрослый обучающийся находится в центре образовательного процесса, он взаимодействует с учебно-методическим материалом, преподавателем, обучающимися; размышляет, вырабатывает собственное мнение, принимает самостоятельное решение. Образование строится на равенстве и взаимоуважении участни-

• У 71 (68%) детей движения выполнялись в замедленном темпе и сопровождались синкинезиями (например, открыванием рта, наморщиванием лба); ускорение темпа их выполнения приводило к нарушению двигательной программы, что проявлялось в прикосновении большим пальцем одновременно к двум-трём пальцам, а также в сокращении, нарушении последовательности элементов движения, в напряжении пальцев рук.

Исследование произвольной регуляции моторики артикуляционного праксиса.

Исследование двигательной функции артикуляционного аппарата.

Содержание предлагаемого теста.

Ребёнку предлагается выполнить следующие задания:

1) «растянуть губы в улыбке», удержать позу;

2) сделать «хоботок» - вытянуть губы и сомкнуть их;

3) потянуть верхнюю губу вверх так, чтобы были видны верхние зубы;

4) опустить нижнюю губу так, чтобы были видны нижние зубы;

5) широко раскрыть рот, как при произношении звука [а], и закрыть;

6) положить широкий язык на нижнюю губу и подержать под счёт от 1до 5;

7) высунуть язык «лопаткой», «иголкой»;

8) сделать движение языком вверх-вниз.

• У 26 (24,8%) детей при растягивании губ наблюдался недостаточный объём движения, асиммметрия, незначительный тремор губ при попытке длительного удержания заданного положения;

• у 43 (41%) детей движения губ вперёд сопровождались синкинезиями (наморщивание крыльев носа, прищуривание глаз);

• у 79 ч (75%) детей отмечается неточное выполнение при поднятии верхней губы, так, чтобы были видны верхние зубы, и опущении нижней губы, чтобы были видны нижние зубы;

• у 70 ч (66,7%) детей наблюдается достаточная амплитуда движений нижней челюсти;

• у 71 (67,6%) детей отмечались значительные трудности при попытке распластать язык, сделать его широкими и, наоборот, узким или удержать найденную артикуляторную позу, язык при этом напряжён, при открывании рта отходит назад, принимая комкообразную форму, кроме того, наблюдается тремор спинки языка. Воспроизведение заданного положения языка часто сопровождалось синкинезиями, такими как движения губ вперёд при попытке сделать язык узким, зажимание языка губами;

• у 74 (70,5%) детей наблюдалось ограничение объёма движений кончика языка при поднимании его на верхнюю губу и опускании на нижнюю губу, часто сопровождавшееся синкинезиями (при поднимании кончика языка на верхнюю губу активное подталкивание его вверх нижней губой, зажимание языка зубами), иногда это сопровождалось синкинезиями не только в артикуляторной, но и в лицевой и общескелетной мускулатуре (например, при поднимании кончика языка на верхнюю губу отмечались прищуривание глаз, движения пальцев рук).

2.Исследование кинетической основы артикуляторных движений.

Содержание предлагаемого теста.

1)В процессе выполнения последовательно организованных движений:

- выполнить движения нижней челюсти вправо, влево, вперёд, назад;

- дотронуться кончиком языка до нижних резцов, затем до правой и левой щеки;

2) В процессе выполнения одновременно организованных движений:

- зафиксировать кончик языка у нижних резцов и широко открыть рот;

- дотронуться кончиком языка до верхних дёсен и широко открыть рот;

- зафиксировать кончик языка у нижних резцов, при этом губы принимают различные артикуляционные позы: округляются, как при [а], растягиваются, как при [и], растягиваются и округляются, как при [ы], [э], вытягиваются «трубочкой», как при [о], «хоботком», как при [у].

Анализ результатов задания:

56 (53,3%) детей оказались не в состоянии воспроизвести движение челюстей в полном объёме; движения были неточными, приблизительными, с наличием синкинезий, выражавшихся в дополнительных движениях губ и языка;

• у 76 ч (72%) детей при воспроизведении последовательного ряда движений губами и языком наблюдаются нарушение плавности, лёгкости движений, переключение совершалось с трудом, при длительных поисках артикуляции, в неполном объёме, медленном темпе;

• у 87 (82,9%) детей оказалось нарушенной возможность одновременного выполнения движений (дети совершали быстрые, беспорядочные движения языком, иногда заменяли их движениями головы вперёд или вместо одновременных движений различных артикуляторных органов начинали осуществлять их движения последовательно).

3. Исследование двигательной активности мимической мускулатуры.

Содержание предлагаемого теста.

Ребёнок получает задание: «Глядя на картинку, изобрази то или иное состояние человека, посмотри и постарайся повторить то же перед зеркалом».

А) «Мы толстячки» Посмотри на картинку и покажи, как мальчики поочерёдно надули щёки.

Б) «Миша сердится». Посмотри на Мишу и покажи, как он сердится, нахмурь брови.

Б.И. Шостак [1] изучала состояние моторной функции заикающихся детей 6-8 лет. Ею отмечено, что расстройство движений в ряде случаев сочетается с теми или иными нарушениями в характере и эмоционально-волевой сфере детей. Г.А. Волкова [2] отмечала, что у заикающихся детей раннего возраста в целом по сравнению с детьми без заикания имеется отставание в развитии и совершенствовании произвольной моторики. Рычкова Н.А. [3] отмечала, что движения детей, страдающих неврозоподобным заиканием обнаруживают разнообразные нарушения. У детей отмечается нарушение одновременности движений, утомляемость, истощаемость, страдают быстрота двигательной реакции, недостаточность речевых движений по силе, точности, объёму, переуключаемости, обнаруживаются трудности действий с мелкими предметами, а также изменения в состоянии мимической моторики.

При изучении данного вопроса были использованы тесты по исследованию двигательных функций А.Р. Лурия [60], Н.И. Озерецкого [61], М. Б. Эйдиновой [62].

1. Исследование статической координации движений.

Содержание предлагаемого теста.

А) стоять с закрытыми глазами, стопы ног поставить на одной линии так, чтобы носок одной ноги упирался в пятку другой, руки вытянуты вперёд.

Задание выполняется в течение 5 секунд по 2 раза для каждой ноги.

Б) стоять с закрытыми глазами, руки вытянуты вперёд, пальцы расставлены, рот широко открыт. Время выполнения задания 5 сек.

• У 32 человек (32%) детей наблюдаются трудности удержания позы, отклонения туловища вправо и влево. При удержании позы дети часто покачивались, сходили с места, при этом открывали глаза;

• у 17 (16,1%) детей во время выполнения теста наблюдалась общая напряжённость, откидывание головы назад как дополнительная коррекция для устойчивости положения, синкинезии в лицевой мускулатуре.

2. Исследование динамической координации движений.

Содержание предлагаемого теста.

А) маршировать, чередуя шаг и хлопок ладонями;

Б) выполнять подряд 3-5 приседаний. Пола пятками не касаться, выполнять только на носках.

• Для 35 (33,3%) детей было доступно быстрое и правильное выполнение задания на приседание с первой попытки без помощи рук;

• для 57 (54,3%) детей было характерно правильное выполнение задания со 2-3 раза;

• 13 (12,4%) детей при приседании затруднялись встать без помощи рук, они опирались на одну, либо на обе руки;

• у 15ч (14,3%) детей наблюдалось неспособность чередовать шаг и хлопок;

• у 69 (66%) детей при чередовании шага и хлопка наблюдались различного рода нарушения;

• 21 (20%) детей задание на маршировку выполняют правильно со 2-3 раза, но в замедленном темпе.

Исследование двигательной памяти, переключаемости движений и самоконтроля при выполнении двигательных проб.

Содержание предлагаемого теста

А) логопед показывает 4 движения для рук и предлагает их повторить: руки вперёд, вверх, в стороны, на пояс;

Б) ребёнок должен повторить за логопедом все движения за исключением одного, заранее обусловленного «запретного» движения.

• У 78 (74%) детей наблюдались пропуски элементов, нарушение последовательности при показе 4 движений рук и повторении их, трудности перехода от одного двигательного элемента к другому;

• у 11 (10%) детей при исследовании двигательной памяти наблюдается правильное выполнение, но возможно замедление или ускорение темпа выполнения;

• у 16 (15,2%) детей наблюдалось правильное выполнение двигательной программы с первой попытки.

Исследование состояния произвольной моторики пальцев рук.

Исследование статической координации движений пальцев рук.

Содержание предлагаемого теста.

А) выставить 2 и 3 пальцы на обеих руках одновременно (5-8 раз);

Б) сложить первый и второй пальцы в кольцо на обеих руках одновременно (5-8 раз).

• некачественное выполнение проб (неплавное, неточное), скованность, напряжённость у 88ч (84%);

• У 29ч (28%) детей отмечается невозможность удержания заданной позы пальцев рук (2 и 3 пальцы), а также заменяют одну позу другой.

Исследование динамической координации движений.

Содержание предлагаемого теста.

«Перебор пальцами»- ребёнку предлагается поочерёдно прикоснуться большим пальцем ко II, III, IV, V пальцу этой же руки. Такие движения должны производиться одновременно обеими руками, следует выполнять сначала в медленном темпе (2-3 серии движений, а потом в максимальном быстром темпе (5-7 серий движений за 5 сек). При затруднениях вводится игровой компонент и речевые команды «Пальчики по очереди поздороваются с большим пальцем- раз, два, три, четыре» или 'ты командир, а твои пальчики - солдаты , командуй: «три, четыре…».

• У 34 (32%) детей наблюдалось поочерёдное выполнение движения пальцев;

ученого в технической области различны: цель ученого - познание определенного процесса или объекта, а цель инженера - создание принципиально нового технико-технологического артефакта. Соответственно научная деятельность является *гносеологической*, а инженерная деятельность *практико-предметной*. Исследование этих проблем становится актуальным сегодня в связи с изменением научной картины мира и зарождением новых, нетрадиционных видов инженерной деятельности и внедрением методов, основанных на синергетике. В современной инженерной деятельности качественно меняется объект исследования: его характеризует открытость, саморазвитие, поливариативность, нелинейность. Исследование такого объекта требует комплексного, деятельностного подхода, интеграции различных областей знания и специалистов вокруг единой проблемной области. Исследование современных инженерных объектов позволяет рассматривать их как сложные, самоорганизующиеся, исторически развивающиеся системы, ядром которых выступает человек.

Проблемы инженерной деятельности тесно связаны с проблемами социальными. Эта деятельность генетически является социальной, и поэтому она может быть раскрыта только на основе анализа источников, причин, и уяснения основных этапов ее развития в историческом контексте.

Инженер в процессе своей деятельности, с одной стороны, активно воздействует на практику, а с другой стороны, инженерная деятельность детерминирована рядом социальных факторов: экономических, политических, этических, психологических, эстетических и др. В этом отношении особенно важна роль государства. Сегодня российские инженеры нуждаются в продуманной политике государства, в пополнении своих рядов высококвалифицированными специалистами, в повышении их социального статуса, что позволило бы быстро ликвидировать отставание от высокоразвитых стран по ряду позиций. Создание и развитие техники информационных процессов и технологий делает деятельность инженера всеобъемлющей. При полных циклах автоматизации человек исключается из технической системы, но он все же остается главным действующим лицом в процессе разработки, внедрения и освоения новой техники и технологии.

Анализ инженерной деятельности будет полным, если объединить оба подхода к технике: инструменталистский или инженерный и социально-гуманитарный. Раскрытие их диалектики предполагает применение целостного и деятельностного подходов, так как это позволит понять социокультурный аспект, где техника и технология рассматриваются в связи с бытием, потребностями и ценностями общества. Необходимость социогуманитарного исследования инженерной деятельности вызвана еще и теми негативными последствиями, которые явились результатом односторонне-прагматического подхода к созданию и использованию техники и технологий. Надо также учитывать диалектическую связь цели, средств, результата, что позволяет предвидеть перспективы и последствия создаваемых новых технических объектов. На передний план выдвигаются вопросы гуманизации техники и технологии, которые не приносили бы вреда человечеству и природе. В этой связи особенно возрастает роль мировоззренческих и аксиологических аспектов. За последние годы в социально-гуманитарном познании резко возрос интерес к технике как доминирующему феномену в социокультурной реальности. Подтверждением тому быстрое развитие философии техники. Особое внимание уделяется анализу специфики инженерной деятельности.

Генетически эта деятельность выделилась из технической с возникновением машинного производства. С этого времени начинает формироваться инженерная деятельность как профессия, связанная с регулярным применением достижений науки в производственной практике. Возникает необходимость в профессиональной подготовке инженеров. Одновременно происходит формирование технических наук, соединяющих науку с производством. Их сближение приводит к тому, что разнообразные виды инженерной деятельности пронизываются научными исследованиями, происходит взаимопроникновение науки и инженерной деятельности.

СОСТОЯНИЕ ПРОИЗВОЛЬНОЙ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ 5-7 ЛЕТ С ЗАИКАНИЕМ

Карасёва Е. Г.
Тюменский областной государственный институт регионального образования

Произвольные движения и действия являются традиционным объектом изучения в психологии.

В последнее время нейропсихологов всё чаще привлекают возрастные аспекты изучения произвольных движений, закономерности становления их мозгового обеспечения, формирования и функционирования в разные периоды онтогенеза (Корсакова Н.К., Микадзе Ю.В., Балашова Е.Ю. 2001; Курганский А.В., Ахутина Т.В. 1996 и др.). Такой интерес обусловлен рядом причин.

Во-первых, произвольные движения являются тонким индикатором состояния нервной системы, на их особенностях отчётливо сказываются вредности, влияющие на ребёнка в раннем онтогенезе. Во-вторых, в работе произвольных движений участвуют те же нейропсихологические мозговые факторы (кинестетический, кинетический, пространственный, регуляторный), которые обеспечивают и другие психические функции. Поэтому исследование произвольных движений у дошкольников с заиканием может помочь в прогнозе развития связанных с этими функциями видов деятельности на начальных этапах школьного обучения.

Вопросы изучения произвольной двигательной активности у детей с заиканием в различных исследования освещались попутно.

Список использованной литературы

1. **Антология педагогической мысли России XVIII в.** / Сост. И. А. Соловков. - М.: Педагогика, 1985. - 480 с.
2. **Жураковский, Г. Е.** Из истории просвещения в дореволюционной России. - М.: Педагогика, 1978. - 160 с.
3. **Константинов Н. А., Струминский В. Я.** Очерки из истории начального образования в России. - М.: Учпедгиз, 1949. - 207 с.
4. **Фомичев, И. В.** Развитие общеобразовательной школы в России до 1917 года. - Воронеж: Изд.-полиграф. центр «Черноземье», 1996. - 156 с.

ИНЖЕНЕРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ: К МЕТОДОЛОГИИ ГУМАНИТАРНОГО ПОЗНАНИЯ

Кансузян Л. В.
Московский государственный технический университет им. Н. Э. Баумана

Быстрые трансформации технико-технологической сферы современных индустриально развитых обществ актуализируют проблему анализа инженерной деятельности и управления этой подсистемой. Вырываясь вперед, эта подсистема порождает множество проблем: от потребительского отношения к биосфере до вторжения в самые интимные основы человеческого бытия. Разум, накапливая рефлексивный опыт в отношении цивилизационных катастроф, постигает уроки самоограничения. Совершенствование механизмов контроля над агрессивными импульсами обусловлено прагматикой антиэнтропийной активности. Задача заключается в том, чтобы упорядочить, ограничить, перенацелить эту деятельность на социальное развитие, на качественное улучшение жизни современного человека. Этический анализ данной деятельности невозможен в рамках техники и инженерной деятельности, поскольку в рамках этой деятельности данная проблематика не рассматривается.

Значительный опыт по социогуманитарному анализу инженерной деятельности накоплен как в западной философии, так и в отечественной. Это работы: Э. Каппа, Ф. Дессауера, Л. Мэмфорда, Х. Ортега-и-Гассета, М. Хайдеггера, Ж. Эллюля, К. Митчема, П. К. Энгельмейера, Б. М. Кедрова, В. С. Степина, В. М. Розина, В. Г. Горохова и др. Они рассматривали технику и технологию как сложный социальный и культурный феномен, имеющий как позитивную сторону, так и теневую.

Все существующие модели условно можно разделить на **инструменталистские или инженерные**, рассматривающие *«технику саму по себе»*, т.е. этапы развития, закономерности возникновения техники и инженерной деятельности, и **социогуманитарные**, *«технику для нас»*, т.е. как техника и инженерная деятельность влияет на человека и общество, какие трансформации происходят с человеком в результате развития технико-технологической сферы и происходят ли?

Всякое научное исследование предполагает выбор и уточнение категорий, позволяющий исследователю оперировать понятиями для выяснения причинно-следственных связей социальной реальности в рамках сложившейся традиции. Для дальнейших рассуждений необходимо договориться относительно следующих понятий: техника, технология и инженерная деятельность. Не вдаваясь в дискуссию, из-за иных задач данной статьи, по поводу этих категорий, предложим рассматривать ***технику как продукт материального производства, технологию как способ и внутреннюю логику техники, а инженерную деятельность - как проектирование, производство и использование техники.*** Итак, техника - технология - инженерная деятельность. Инженерная деятельность - основной канал превращения науки в непосредственную производительную силу. Инженер является связующим звеном между наукой и производством. Расширим первоначальную формулу за счет включения науки: научные исследования (наука) - техника - технология - инженерная деятельность = научно-технический прогресс. Причем это не линейный однонаправленный процесс, а разнонаправленный все время ускоряющийся процесс. Последнее обстоятельство чрезвычайно важно для социально - гуманитарного анализа инженерной деятельности, поскольку порождаемые проблемы подчас не решаются, а накапливаются.

Инженерная деятельность сегодня является движущей силой технико-технологического развития общества и в значительной степени определяет прогресс развития материального фундамента общества. Развитие информационных технологий, средств накопления, переработки, хранения и распространения информации, создание и распространение сложных систем с использованием искусственного интеллекта, а также изменение общенаучной картины мира качественно совершенствуют инженерную деятельность. Существующие проблемы требуют анализа комплекса социальных и гуманитарных наук. В последнее время многими авторами были предприняты попытки исследовать различные проблемы и отдельные стороны (экономические, социологические, этические, психологические и т.п.) инженерной деятельности. Их анализ позволяет говорить о необходимости общего методологического подхода к познанию техники и инженерной деятельности как сложного социокультурного феномена. Этим требованиям отвечает социально-философский подход.

Специфику инженерной деятельности можно рассматривать с точки зрения основного вопроса философии: каково соотношение инженерного мышления и инженерной практики, как протекает процесс преобразования идеального в материальное и наоборот. Инженерная деятельность обладает довольно широким спектром применения, имеет собственное содержание и структуру. Здесь онтологические проблемы тесно связаны с гносеологическими. Они схожи с проблемами технических наук, поскольку инженер пользуется методами технических наук, использует их знания. Но специфика заключается в том, что ***цели инженера и***

Добавим к этому, что в первой четверти XVIII в. в российской провинции стали появляться специальные школы для солдатских детей - гарнизонные, ставшие самым массовым видом «низших» классов светской профессиональной школы XVIII в. С 1721 г. эти школы учреждались при каждом полку и в крепости. В этих школах грамоте и различным ремеслам обучалось как минимум по 50 человек с 15 лет. Также по указам Петра I были открыты адмиралтейские школы в Петербурге, Кронштадте и Ревеле (в 1719 г.), в Таврове (1720 г.) и при Петербургской партикулярной верфи (1722 г.). В этих школах детей матросов, плотников, кузнецов и других мастеров учили «грамоте и цифири».

Развитие системы образования способствовало появлению новых, демократических по духу педагогических идей. Эти идеи были высказаны такими выдающимися русскими просветителями XVIII в. как И. Т. Посошков, Ф. Прокопович, В. Н. Татищев и др. Например, И. Т. Посошков предлагал издать закон, по которому помещики обязаны будут учить своих крепостных грамоте. Он попытался аргументировано показать непосредственную пользу от грамотности как самому крестьянину, так и всему отечеству [Антология 1985: 13].

Один из активных сторонников реформ Петра Феофан Прокопович оставил такие труды как «Юности честное зерцало», «Первое поучение отрокам», «Духовный регламент». В Регламенте, который современники оценили как «гимн просвещению», излагалась новая программа обучения в архиерейских школах. Ее отличительной чертой было сочетание светской программы с религиозной. Будущих священнослужителей предполагалось обучать начаткам религии, письму, чтению, арифметике, геометрии. Прокопович считал, что необходимо воспитать новое духовенство, преданное делу Петра, способное свет знаний нести в народ [Антология 1985: 226 - 227].

Большой вклад в развитие отечественного образования и демократической педагогической мысли внес В. Н. Татищев. Образование рассматривалось ученым как самое жизненно важное дело не только для дворянства, но и для крестьянского населения. Для распространения грамотности Татищев предлагал в работе «Разговор о пользе наук и училищ» (1733) по всем губерниям, провинциям и городам учредить училища. Мальчиков и девочек от 5 до 10 лет нужно обучать грамоте и письму, а от 10 до 15 лет - ремеслам. Во всех губерниях и городах России он предлагал учредить от 120 до 200 мужских и женских учебных заведениях, в которых должны были обучаться 12 тыс. детей. Татищевым впервые в русской педагогике определена роль и назначение учителя как человека, который обучает детей не только читать, писать, считать, но и нравственным нормам. В практической деятельности Татищев следовал своим взглядам, открывая в промышленных районах страны начальные школы. Выучившихся грамоте Татищев освобождал от служения в армии. Кроме того, он выдвинул требование, чтобы все частные заводчики открыли школы для детей рабочих и крестьян в своих районов [Константинов 1949: 42 - 43].

Подводя некоторые итоги развитию демократических тенденций в российском образовании первой четверти XVIII в., можно констатировать, что государство и общество пришло к пониманию того, что необходимое количество квалифицированных специалистов нельзя получить без создания общеобразовательной школы. Поэтому делается первая попытка организации массовой общеобразовательной школы, средних и высших учебных заведений, создаются разные виды школ для всех сословий, исключая крестьян.

Главной трудностью стало нежелание и неготовность населения овладевать новыми знаниями. Большинство населения устраивали школы мастеров грамоты и традиционная древнерусская образованность, представленная семейным воспитанием. Даже учащиеся из «благородного» сословия во всех учебных заведениях никогда не составляли большинство и учились чаще всего не по доброй воле, а под страхом наказания.

Конечно, современные нормы, одной из которых является всеобщее обязательное обучение, нельзя просто механически экстраполировать на предшествующие исторические периоды. Не стоит модернизировать, осовременивать историческую реальность XVIII в., безосновательно преувеличивая потребность в школьном образовании составляющего большинство населения крестьянства. Даже для представителей вышестоящих сословий свидетельство об окончании государственной школы не было обязательным для поступления на гражданскую или военную службу и не давало никаких особых прав и привилегий. Само российское государство, общество было объективно не готово к введению и развитию массового школьного образования.

Как таковой системы народного образования не было создано. Существовали отдельные школы, подчинявшиеся разным ведомствам без единого руководящего центра и единых программ. Школы, созданные в первой четверти XVIII в., предназначались в основном для детей господствующих групп, которые, получив образование, должны были занять руководящие посты в армии, во флоте, в общей системе государственного управления.

Тем не менее, русской школе первой четверти XVIII в. можно занести в актив следующие демократические свершения:

1. Открытие государственных светских школ разных типов, имеющих общеобразовательный характер (всего их было создано 133);
2. Введение в 1714 г. обязательной учебной повинности для дворянских детей, дьяков и подьячих;
3. Подготовка некоторого количества образованных и профессионально грамотных людей из народной среды - детей солдат, мастеровых, приказных и т.д.;
4. Появление первых педагогических концепций современников петровских преобразований, отстаивающих идею организации общедоступных школ для всех сословий не только в теории, но и на практике.

явить все. Можно вспомнить случаи, когда студенты находили больше образующих признаков, чем было заложено преподавателем.

Невозможно научить переводу, если не демонстрировать студентам ежечасно взаимосвязь любой лингвистической дисциплины с решением конкретных практических задач. Об этом же говорит Павел Брук, член правления Союза Переводчиков России, председатель Санкт-Петербургского отделения СП: «Важнейшим методом передачи переводческого опыта и мастерства является личный пример преподавателя, принцип «делай, как я», практический и теоретический анализ решения переводческих задач, багаж которых наработан преподавателем и непрерывно пополняется. Без такого общения студентов с профессионалами перевода добротная подготовка переводчиков невозможна». [1]

Нам представляется, что предлагаемая форма диагностики - это один из возможных вариантов построения обратной связи в подготовке хорошего специалиста.

Список использованной литературы

1. **Брук Павел.** www.utr.spb.ru. Подготовка кадров - основная проблема отечественного перевода.
2. **Волчкова В.** Гуманизация технического образования через гуманитаризацию как педагогическая возможность в условиях нового социального заказа. 15.01.2007. Казанский государственный технический университет им. А.Н. Туполева.
3. **Западноевропейский эпос.** Лениздат, 1977.
4. **Зимняя Ирина Алексеевна**, докт. психол. наук, академик РАО. Ключевые компетенции - новая парадигма результата современного образования. г. Москва.
5. **Совместная декларация о гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования**, г. Париж, Сорбонна, 25 мая 1998 года. http://www.finec.ru/rus/academic/master/bologna.htm
6. **В.И. Шубин, Ф.Е. Пашков.** Культура. Техника. Образование. Учебное пособие для технических университетов. Днепропетровск, 1999.

ДЕМОКРАТИЧЕСКИЕ ТЕНДЕНЦИИ В ОТЕЧЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ ЭПОХИ ПЕТРА I

Калачев А. В.
Волгоградский государственный педагогический университет

Для реализации грандиозных замыслов Петра I требовалось немало образованных людей. В начале XVIII в. в России появляются первые государственные школы, имеющие практическую направленность: школа математических и навигационных наук (1701 г.), пушкарская школа (1701), хирургическая школа (1707), инженерная школа (1712) и др. Это были по преимуществу дворянские учебные заведения, но сословный принцип нередко нарушался, так что в новых учебных заведениях оказывались представители и других социальных слоев. Учащиеся недворянского происхождения отличались особым усердием в учебе, так как согласно царским указам 1712 и 1714 гг. «родовитость» не считалась определяющим условием при назначении на должность и прохождении службы. Выходцы из народа, наиболее одаренные, деятельные, преданные делу Петра, имели возможность получить любой военный или гражданский чин.

Важным шагом на пути демократизации российского образования стало создание в 1714 г. светских элементарных школ с математическим уклоном (так называемые «цифирные школы»). В этих школах учились дети дворян, приказных и посадских людей, церковнослужащих, солдат. С 1716 по 1722 гг. в разных городах России были открыты 42 цифирные школы. По данным на 1727 г. их посещало немногим более 2000 учащихся, причем дворянских детей в них было менее 2,5% [Фомичев 1996: 16]. Финансировались данные школы органами местной власти и размещались при архиерейских домах, верфях и горных заводах.

К сожалению, крестьянские дети в цифирные школы не допускались. В целом, школ, предназначенных собственно для обучения крестьянских детей, в первой половине XVIII в. было чрезвычайно мало. Такие школы существовали только в селениях удельных крестьян, принадлежащих царской фамилии, - в Царском Селе, в Кузьминой слободе, в Гатчине, в селе Бобрики [Жураковский 1978: 17].

Несмотря на то, что цифирные школы так и не смогли утвердиться (во многом из-за раздражавшего власть имущих демократического состава этих учебных заведений), они имели большое значение. Они стали первыми светскими государственными школами в провинциальной части России.

Почти одновременно с цифирными школами в российской провинции при архиерейских домах стали учреждаться епархиальные школы, которых с 1721 по 1725 гг. было открыто 46. В 1727 г. в епархиальных школах обучалось более 3000 учащихся, принадлежащих к различным сословиям и социальным группам: духовному, дворянскому, крестьянскому и другим (опять же, кроме крепостных, за редким исключением) [Фомичев 1996: 16]. Кроме того, указом 1724 г. монахиням предписывалось воспитывать сирот обоего пола и обучать их грамоте, а девочек сверх того прядению, шитью и другим мастерствам.

Бесспорно, что подобные школы, организованные русской православной церковью, способствовали повышению общего уровня начальной грамотности среди простого народа. В России развилась широко разветвленная сеть духовных учебных заведений (от низших до высших), которая играла далеко не последнюю роль в распространении грамотности и знания в XVIII веке.

мышлению. Он должен не просто хорошо владеть всем набором необходимых фоновых знаний, но и иметь хорошие навыки, а, главное, потребность эти знания постоянно обновлять.

Диагностика, проводимая в рамках курса, должна, совершенно очевидно, быть не просто еще одним способом проверить ЗНАНИЯ студента; такая диагностика должна создавать обратную связь, стимулируя студента к РАЗВИТИЮ, к получению результатов и, в конечном счете, повышению его самооценки как специалиста.

Предлагаемая нами система тестирования предусматривает выполнение студентами заданий трижды на протяжении семестра: непосредственно перед началом курса «Литература стран изучаемого языка»; следующий раз в середине семестра в рамках аттестационной работы; и, наконец, после защиты курсовой работы по дисциплине - в качестве допуска к зачету.

Первый тест проверяет общую эрудицию и культурологическую подготовку. Он состоит в основном из вопросов закрытого типа:

Beowulf - это

1. Языческий бог древнеанглийского пантеона
2. Герой древнеанглийского эпоса
3. Прозвище одного из скальдов
4. Древнеанглийский мудрец

Второй тест - это большей частью проверка памяти, подтверждение, что лекционный материал усвоен. Тот же вопрос может иметь открытую структуру:

Beowulf - это ….

Третье тестирование, проводимое в конце курса, предполагает, что знания получены, и проверяет именно когнитивную и переводческую компетенцию, то есть умение этими знаниями пользоваться и извлекать на их базе новые знания. Вопрос при этом может звучать так:

Назовите имя переводчика.

LO, praise of the prowess of people-kings of spear-armed Danes, in days long sped, we have heard, and what honor the athelings won!	Истинно! исстари слово мы слышим о доблести данов, о конунгах датских, чья слава в битвах мечами добыта!

Здесь надо обратить особое внимание на то, что задание неоднозначно. Оригинал эпоса «Беовульф» написан на древнеанглийском, а в левой колонке таблицы приведен текст на современном английском языке. В приведенном же в правой колонке переводе В. Тихомирова [3] указано «перевод с древнеанглийского». Предполагается, что студент ориентируется во всех этих обстоятельствах и способен работать с источниками для получения правильного ответа. Если тестирование проводится в аудитории, у студента **ОБЯЗАТЕЛЬНО** должен быть доступ к компьютеру с выходом в Интернет. И пусть студент не помнит достоверно имя переводчика и для выполнения задания «подглядывает» в сетевые справочники. На наш взгляд, здесь нет никакой крамолы: количество и сложность заданий в тесте подобраны так, что набрать достаточное число правильных ответов можно только в случае уверенного пользования профессиональными справочными сайтами и поисковыми системами. А именно в этом - в развитии когнитивных и переводческих навыков - и заключается, повторимся, цель обучения.

Еще один пример. Задание «исключите лишнее» является традиционным для любых тестов на проверку когнитивных способностей. Нам представляется полезным давать его так:

Исключите лишнее имя и объясните Ваше решение:

1. Ch. Dickens,
2. H. E. Beecher Stowe,
3. H. W. Longfellow,
4. O. Henry,
5. E. Hemingway

При проведении первого тестирования мы не ограничиваем решение ничем. В этом задании наиболее частый ответ - вариант 2. Если первокурсник соотнес английский спеллинг с традиционным русским именованием и опознал в списке единственную женщину, - задание засчитывается. При проведение второго теста тот же ответ уже будет признан неполным. Список составлен так, что любой из названных литераторов имеет четко выраженное отличие от остальных. Чарльз Диккенс - единственный англичанин (остальные - американцы); Гарриет Бичер-Стоу, как уже было сказано, - единственная женщина, Генри Лонгфелло - единственный в списке поэт, остальные - прозаики, О. Генри - единственный автор, писавший под псевдонимом, и Эрнест Хемингуэй - единственный представитель двадцатого века, тогда как остальные авторы жили и работали в девятнадцатом. На самом деле грамотно составленный список из пяти персоналий может содержать более пяти критериев отбора. И при проведении третьего теста задание заключается в том, чтобы вы-

Принципами организации и проведения экспериментальной работы по формированию познавательной самостоятельности студентов в нашем исследовании являлись: принцип объективности; принцип концептуального единства; принцип открытости гипотезы для дальнейшей проверки; принцип эффективности; принцип выполнения основных условий причинного вывода.

В качестве уровней сформированности познавательной самостоятельности студентов среднего специального учебного заведения в ходе изучения общепрофессиональных дисциплин мы выделили низкий, средний и высокий. При этом выявление данных уровней осуществлялось на основе следующих методик: «Незаконченное решение», «Направленность учебной мотивации», «Познавательная потребность», «Изучение отношения к учению и учебным предметам», «Направленность на приобретение знаний», опросников волевых качеств личности и рефлексивности и пр.

Результаты констатирующего этапа эксперимента свидетельствуют о недостаточном уровне сформированности познавательной самостоятельности у всех групп студентов, принявших участие в эксперименте. В ходе экспериментальной работы студенты экспериментальных групп, где в учебном процессе были реализованы все четыре педагогических условия функционирования модели процесса формирования познавательной самостоятельности студентов среднего специального учебного заведения в ходе изучения общепрофессиональных дисциплин, показали более высокий уровень сформированности познавательной самостоятельности.

Результаты эксперимента наглядно демонстрируют, что внедрение в педагогический процесс модели и комплекса выдвинутых педагогических условий её функционирования значительно стимулируют формирование познавательной самостоятельности студентов специальности 190201 «Автомобиле- и тракторостроение» среднего специального учебного заведения.

ДИАГНОСТИКА КОГНИТИВНЫХ И ПЕРЕВОДЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Казанцева Н. С.
УГТУ-УПИ, г. Екатеринбург

Чему учить и как учить - два основополагающих вопроса любой педагогической системы.

Присоединение России к Болонскому процессу означает некоторое изменение вектора обучения, расширение кросскультурных контактов…«Мы задолжали нашим учащимся (и нашему обществу в целом) систему высшего образования, в которой им давались бы лучшие возможности искать и находить область, в которой они имели бы преимущество перед другими людьми». Процитированный документ подписали министры четырех крупнейших европейских стран [5].

Изменение парадигмы образования является предметом горячих споров и обсуждений в течение последнего десятилетия. Приведем несколько точек зрения, наиболее ясно, на наш взгляд, иллюстрирующих ситуацию.

В. И. Шубин и Ф. У. Пашков: «Гуманистическая парадигма образования предполагает смену созерцательной установки в обучении на творческую деятельность, а целью образования - становится именно развитие личности, а не только формирование профессиональной пригодности, т.е. получение знаний, умений и навыков. В этой переориентации неизбежна гуманизация и самой педагогики, которая длительное время рассматривала в качестве основной ценности образования - науку» [6].

В. Волчкова: «В условиях гуманистической парадигмы преподаватель и студент становятся равноправными участниками педагогического процесса. Студент наряду с преподавателем участвует в формировании целей, задач, форм и методов педагогического процесса» [2].

И. А. Зимняя: «Происходящие в мире и России изменения в области целей образования, соотносимые, в части, с глобальной задачей обеспечения вхождения человека в социальный мир, его продуктивную адаптацию в этом мире, вызывают необходимость постановки вопроса обеспечения образованием более полного, личностно - и социально-интегрированного результата» [4].

Подготовка переводчиков никогда не была процессом сугубо «техническим». По самой сути своей работы, переводчик - это посредник в контакте двух или нескольких культур; человек, готовый понимать чужую систему ценностей, обычаев и табу и умеющий это делать. «Говорящие магнитофоны», если пользоваться меткой характеристикой одного из лингвистов, на мировом рынке оказываются неконкурентоспособными.

Одной из задач при подготовке переводчиков в сфере профессиональной коммуникации является формирование переводческой компетенции, под которой понимается умение извлекать информацию из материала на одном языке и передавать ее путем создания материала на другом языке.

Очевидно, любой академический курс, читаемый студентам-лингвистам, должен способствовать развитию упомянутых выше навыков. Рассмотрим это на примере курса «Литература стран изучаемого языка».

Недостаточно, на наш взгляд, «нафаршировывать» студентов материалом по теме. Необходимо, чтобы каждый последующий квант информации занимал свое место в системе выстраиваемого кросскультурного пространства и побуждал к дальнейшему поиску.

Специалист, работающий в сфере перевода, должен обладать высокими когнитивными способностями, то есть иметь хорошую память, уметь мыслить логически и творчески, быть склонным к аналитическому

самостоятельности студентов среднего специального учебного заведения в нашем исследовании мы рассматриваем мотивационный, содержательно-операционный, деятельностный и регулятивно-волевой.

Формирование познавательной самостоятельности студента среднего специального учебного заведения трактуется нами *как процесс целенаправленного и организованного развития качества личности студента, основу которого составляет его готовность и умение рационально, без помощи преподавателя, но под его руководством, организовывать свою самостоятельную познавательную деятельность и решать познавательные и профессиональные задачи с целью самосовершенствования и преобразования окружающей действительности.*

Теоретической основой исследования проблемы формирования познавательной самостоятельности студентов специальности 190201 «Автомобиле- и тракторостроение» среднего специального учебного заведения в ходе изучения общепрофессиональных дисциплин выступают *личностно ориентированный, деятельностный, рефлексивный и интегративный подходы*.

Личностно ориентированный подход способствует ориентации студентов в учебно-познавательной деятельности, познавательных и иных ценностях. Ценностные ориентации отражают интересы личности и определяют направленность ее деятельности. Познавательные ценности лежат в основе формирования познавательной самостоятельности. На основе личностно ориентированного подхода осуществляется развитие личностно-смысловой сферы студента, проявляющееся в его отношении к самостоятельной познавательной деятельности при изучении общепрофессиональных дисциплин. Познавательная самостоятельность - качество, формируемое в деятельности. Исходя из этого, одним из принципов формирования рассматриваемого качества личности является *деятельностный подход*. Студент становится подлинным субъектом обучения, если активно участвует в учебно-познавательной деятельности, являющейся частью общечеловеческой деятельности. Данный вид деятельности имеет познавательную направленность и включает овладение знаниями и умениями, ориентацию студентов в терминальных и инструментальных ценностях. В нашей работе формирование познавательной самостоятельности студентов осуществляется посредством организации самостоятельной познавательной деятельности в ходе изучения общепрофессиональных дисциплин (на примере интегративного курса «Техническая механика»), то есть в процессе выполнения расчетно-графических и лабораторно-практических работ, курсового проекта и пр. Значимость *рефлексивного подхода* для нас состоит в том, что он лежит в основе гуманистической педагогики, так как обращен к внутреннему миру человека, к его потенциальным возможностям, раскрываемым им самим. При этом в учебном процессе рефлексия проявляется в направленной деятельности, активном взаимодействии субъекта с объектом познавательной деятельности. Использование *интегративного подхода* в процессе формирования познавательной самостоятельности студентов среднего специального учебного заведения в ходе изучения общепрофессиональных дисциплин обусловлено необходимостью установления логико-дидактической структуры дисциплины «Техническая механика». Кроме того, использование данного подхода позволяет более полно отразить причинно-следственные связи как в рамках дисциплины «Техническая механика», так и в рамках блока общепрофессиональных дисциплин.

Рассмотренные подходы лежат в основе разработанной нами структурно-функциональной модели процесса формирования познавательной самостоятельности студентов среднего специального учебного заведения в ходе изучения общепрофессиональных дисциплин. Данная модель рассматривается нами как целостное образование, состоящее из четырех взаимосвязанных и взаимообусловленных ***компонентов***: *целеполагающего, организационно-содержательного, диагностико-результативного, функционального*.

Целеполагающий компонент, включающий в себя определение цели и конкретных задач формирования рассматриваемого в исследовании качества личности, как прогнозируемый результат, обусловливает организацию процесса, критерии и показатели сформированности познавательной самостоятельности студентов, то есть обеспечивает методологическую, диагностическую и прогностическую функции процесса формирования познавательной самостоятельности. *Организационно-содержательный компонент* дает возможность управлять процессом формирования познавательной самостоятельности студентов среднего специального учебного заведения. Данный компонент реализуется через: основные факторы формирования рассматриваемого качества личности; принципы личностно ориентированного, деятельностного, рефлексивного и интегративного подходов; содержание, рассматриваемое в ходе изучения интегративного курса «Техническая механика» и организации самостоятельной работы студентов; этапы процесса формирования познавательной самостоятельности. Задачами *диагностико-результативного компонента* являются диагностика, анализ и сопоставление результатов педагогического процесса с целью исследования и определение необходимых мер, направленных на коррекцию и повышение эффективности функционирования представленной модели. *Функциональный компонент* модели выполняет регулятивную функцию и представлен комплексом педагогических условий. Как показало наше исследование, успешное функционирование модели процесса формирования познавательной самостоятельности студентов среднего специального учебного заведения в ходе изучения общепрофессиональных дисциплин возможно при реализации комплекса следующих педагогических условий: 1) поэтапное формирование познавательной самостоятельности у студентов; 2) личностная направленность процесса формирования познавательной самостоятельности; 3) сформированность у студентов установки на активную познавательную деятельность; 4) организация педагогического процесса на основе интегративного подхода в преподавании общепрофессиональных дисциплин.

до M-0,55s и от M+0,55s до M+3s (где s - среднее квадратическое отклонение) - отмечается большая частота встречаемости узора «дуга» (p=0,14±0,03, t=2,2; p<0,05) в группе с высоким уровнем паранойяльности и узора «ульнарная петля» (p=0,66±0,07; t=2,5; p<0,05) в группе с низким уровнем шизоидности.

Таким образом, обнаружена определенная специфика особенностей и расстройств личности, телосложения, пальцевых узоров и их связей у лиц с синдромом зависимости от алкоголя.

Список использованной литературы

1. **Андреев М.П.** Взаимоотношения психического склада и телосложения. Клинико-антропологическое исследование // Работы психиатрической клиники Казанского государственного университета. Вып. 1. - Казань: Изд-во Казанского гос. ун-та, 1926. - С. 114-126.
2. **Блейхер В. М., Крук И. В.** Патопсихологическая диагностика. - Киев: Здоров'я, 1986. - 280 с.
3. **Гасан-заде Н.Ю.** Скорость формирования алкоголизма в зависимости от ряда психоконституционных особенностей // Вопросы наркологии. - 1999. - № 3. - С. 35-38.
4. **Губерник В.Я.** Клинико-конституциональные закономерности течения алкоголизма // Актуальные вопросы медицинской и клинической антропологии: Материалы межреспубликанского научного симпозиума (апрель 1991 г., г. Томск). - Томск, 1991. - С. 19-24.
5. **Гусева И.С., Сорокина Т.Т., Скугаревская Е.И.** Особенности папиллярного узора у мужчин, больных хроническим алкоголизмом // Журнал неврологии и психиатрии им. Корсака. - 1981. - Т. 81, вып. 2. - С. 85-89.
6. **Гусева И.С., Сорокина Т.Т., Солодкая Т.Л. и др.** Симметрия пальцевых узоров у больных алкоголизмом мужчин // Здравоохранение Белоруссии. - 1990. - № 2. - С. 10-13.
7. **Жислин С.Г.** Об алкогольных расстройствах: клинические исследования. - Воронеж, 1935. - С. 113-114.
8. **Иванец Н.Н.** Современные проблемы наркологии // Наркология. - 2002. - № 6. - С. 2-7.
9. **Ким В.В., Тупицына Л.С., Гнусарева Е.С.** Особенности пальцевой дерматоглифики у мужчин, систематически употребляющих психоактивные вещества // Теория и практика физ. культуры. - 2005. - № 8. - С. 53-55.
10. **Корнетов Н. А.** Клиническая антропология: Теоретический подход и основные принципы // Актуальные вопросы медицинской и клинической антропологии: Материалы межреспубликанского научного симпозиума (апрель 1991 г., г. Томск). - Томск, 1991. - С. 41-47.
11. **Ксенократов М. Н.** Зависимость течения психозов от генной структуры // Современная Психоневрология. - 1926. - № 4. - С. 13-15.
12. **Мак-Вильямс Н.** Психоаналитическая диагностика: Понимание структуры личности в клиническом процессе / Пер. с англ. − М.: Независимая фирма «Класс», 2004. − 480 с.
13. **Солодкая Т.Л.** Некоторые особенности дерматоглифики у больных хроническим алкоголизмом // Алкогольная интоксикация и зависимость: Механизмы развития, диагностика, лечение. − Минск: Беларусь, 1998. − С. 153-160.
14. **Станкушев Т., Спасов С.** Проучвания върху половия хроматин и дерматоглифски изследования при алкохолно болни // Журн. неврол., психиатр. и нейрохир. (София). − 1978. − № 1. − С. 27-32.
15. **Kretschmer E., Kehrer F. A.** Die Veranlagung zu seelischen Störungen. - Berlin: Springer, 1924. - 428 S.
16. **Shuckit M.A., Klein J., Twitchell G. et al.** Показатели личностных тестов как предикторы развития алкоголизма в течение последующих почти 10 лет // Ежегодник: статьи из ежегодного издания по психиатрии и психическому здоровью. − 1996. − № 4. − С. 28-29.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Ильина А. В.
Челябинский машиностроительный техникум

Анализ состояния проблемы изучения и формирования познавательной самостоятельности студентов специальности 190201 «Автомобиле- и тракторостроение» в среднем специальном учебном заведении показал, что в определении познавательной самостоятельности существует множество точек зрения, ведущей из них является рассмотрение её как свойства личности, характеризующегося стремлением и умением студентов без непосредственной помощи преподавателя овладевать знаниями и способами деятельности, решать познавательные задачи с целью дальнейшего преобразования и совершенствования окружающей действительности. Результаты анкетирования, проведенного среди студентов второго курса специальности 190201, показывают, что они имеют недостаточный уровень развития навыков самостоятельной познавательной деятельности и ответственности за качество приобретенных знаний, а также несформированность потребности в познавательной деятельности. Опираясь на понятия «самостоятельность», «познание», «познавательная самостоятельность», «формирование», «процесс», мы уточнили понятия «познавательная самостоятельность студента среднего специального учебного заведения» и «формирование познавательной самостоятельности студента среднего специального учебного заведения».

Под *познавательной самостоятельностью студента среднего специального учебного заведения* мы понимаем *свойство личности, проявляющееся в готовности и умении студента рационально, без помощи преподавателя, но под его руководством, во-первых, организовывать свою самостоятельную познавательную деятельность по овладению знаниями и способами деятельности в процессе целенаправленного поиска, во-вторых, решать познавательные и профессиональные задачи с целью дальнейшего самосовершенствования и преобразования окружающей действительности.* При этом в качестве компонентов познавательной

10). Производили измерения тотальных размеров тела - длины тела, массы (веса) тела и окружности грудной клетки. Рассчитывали отношение массы тела к его длине и окружности груди, которое является простым и универсальным показателем плотности и массивности тела. Вычисляли индекс Ливи-Бругша, характеризующий пропорции тела по шкале узкосложенности−широкосложенности, и индекс Пинье, описывающий телосложение между полюсами астеничности−гиперстеничности (пикничности). Проводили дактилоскопию с выделением традиционных типов пальцевых узоров − дуга (A), завиток (W), ульнарная петля (LU) и радиальная петля (LR), рассчитывали дерматоглифические индексы Данкмейера, Полла, Фуругаты и Гайпеля.

В группе лиц с синдромом зависимости от алкоголя по сравнению с контрольной группой достоверно выше уровни психастении (соответственно 49,3±2,6 и 41,4±1,3; t=6,3; p<0,001), шизоидности (59,1±2,5 и 47,5±1,9; t=3,6; p<0,01) и паранойяльности (61,2±3,3 и 45,7±2,8; t=3,6; p<0,01).

Проведение диагностического интервью, основанного на типологии личности по Н. Мак-Вильямс, демонстрирует следующие результаты. В группе лиц с синдромом зависимости от алкоголя 6 обследуемых имеют шизоидную организацию личности, 5 − параноидную, 3 - маниакально-депрессивную, 2 − психопатическую, 1 − истерическую. У 2 обследуемых организация личности близка одновременно к истерической и мазохистической, у 1 − к шизоидной и обсессивно-компульсивной. В контрольной группе выявлено 8 обследуемых с маниакально-депрессивной организацией личности, 4 − с нарциссической, 3 − с психопатической, 1 − с параноидной. Организация личности 2 обследуемых близка к шизоидной, 3 − к обсессивно-компульсивной и 1 - как к депрессивной, так и к мазохистической.

По результатам диагностического интервью, основанного на рубриках МКБ−10, обнаружено, что среди лиц с синдромом зависимости от алкоголя состояние 2 обследуемых отвечает критериям специфических расстройств личности, а именно − параноидного (F60.0) и истерического (F0.4). В контрольной группе лиц со специфическими расстройствами личности не обнаружено.

В группе лиц с синдромом зависимости потребность в достижении отрицательно коррелирует с уровнями депрессии (r=−0,496±0,165; t=3,0; p<0,05), ипохондрии (r=−0,472±0,170; t=2,8; p<0,05) и истерии (r=−0,376±0,187; t=2,1; p<0,05), а уровень депрессии - положительно со степенью выраженности потребностей в понимании (r=0,421±0,180; t=2,3; p<0,05) и противодействии (r=0,419±0,180; t=2,3; p<0,05). В контрольной группе обнаружены отрицательные связи шизоидности с потребностями в эксгибиции (r=−0,448±0,174; t=2,6; p<0,05), избегании ущерба (r=−0,481±0,168; t=2,9; p<0,01), понимании (r=−0,590±0,142; t=4,1; p<0,001) и положительная связь уровня шизоидности с потребностью в агрессии (r=0,399±0,183; t=2,2; p<0,05). Гипомания положительно коррелирует с потребностями в достижении (r=0,539±0,155; t=3,5; p<0,01) и избегании ущерба (r=0,446±0,175; t=2,6; p<0,05) и отрицательно - с потребностями в агрессии (r=−0,387±0,186; t=2,1; p<0,05) и поддержке (r=−0,403±0,183; t=2,2; p<0,05). Выявлены положительные корреляции ипохондрии с потребностью в самоунижении (r=0,381±0,187; t=2,0; p<0,05), паранойяльности − с потребностью в чувственных впечатлениях (r=0,405±0,182; t=2,2; p<0,05). Истерия положительно коррелирует с потребностью в понимании (r=0,407±0,182; t=2,2; p<0,05) и отрицательно - с потребностью в агрессии (r=−0,440±0,176; t=2,5; p<0,05). Уровень психастении положительно коррелирует с потребностью в отвержении (r=0,401±0,183; t=2,2; p<0,05) и отрицательно - с потребностью в аффилиации (r=−0,501±0,163; t=3,1; p<0,01). Обнаружена отрицательная корреляция депрессии с потребностью в избегании (r=−0,424±0,179; t=2,7; p<0,05).

У лиц с синдромом зависимости от алкоголя по сравнению с мужчинами контрольной группы длина и масса (вес) тела ниже, (соответственно 176,8±1,7 см и 185,1±2,3 см; t=3,0; p<0,01; 70,5±1,4 кг и 78,1±2,0 кг; t=3,2; p<0,01) и выше значение индекса Ливи−Бругша (51,3±1,1 и 46,8±0,8; t=3,3; p<0,01).

В группе лиц с синдромом зависимости от алкоголя обнаружена положительная связь длины тела с ипохондрией и шизоидностью (соответственно r=0,403±0,187; t=2,2; p<0,05 и r=0,478±0,173; t=2,8; p<0,05). В контрольной группе выявлена положительная связь гипомании и веса тела (r=0,399±0,183; t=2,2; p<0,05), а также отрицательная связь ипохондрии и окружности грудной клетки (r=−0,412±0,181; t=2,3; p<0,05).

В группе лиц с синдромом зависимости от алкоголя по сравнению с контрольной группой отмечается относительно высокая частота встречаемости сложного узора «завиток» (0,295±0,032 и 0,173±0,026; t=3,0; p<0,01), при этом завитки чаще встречаются на IV пальце в основной группе и на III − в контрольной. В обеих группах узор «дуга» чаще встречается на II пальце левой руки, а узор «ульнарная петля» − на I пальце обеих рук в группе лиц с синдромом зависимости от алкоголя и на I пальце левой руки - в контрольной группе. Радиальные петли в обеих группах преобладают на II пальце (в основной группе на правой руке не встречается). Как в основной, так и в контрольной группе отмечены положительные корреляции дерматоглифических индексов правых и левых ладоней.

В контрольной группе выявлено значительное количество «дермато-соматических» корреляций, тогда как в основной группе обнаружена положительная корреляция лишь индекса Полла и длины тела (r=0,454±0,178; t=2,6; p,0,05).

В обеих группах обнаружена положительная корреляция уровня гипомании и сложности пальцевого узора. В группе лиц с синдромом зависимости от алкоголя уровень шизоидности тем выше, чем проще пальцевой узор, чем менее он сложен на IV и V пальцах и более сложен узор на I, II III. В контрольной группе выявлено, что уровень психопатии тем выше, чем проще пальцевой узор, при этом обнаружена связь ипохондрии и степени асимметрии пальцевых узоров (r=0,393±0,185; t=2,1; p<0,05). При выделении в группе лиц с синдромом зависимости от алкоголя крайних групп по уровням паранойяльности и шизоидности - от M-3s

III. Подготовка и проведение внеучебной работы по курсам с учетом четырех направлений деятельности:

1. Через работу учебных групп учащихся и студентов по линии классных руководителей и кураторов студенческих групп.

2. Через молодежные организации и средства массовой информации при подготовке и проведении курсовых мероприятий, внеклассных мероприятий по подразделениям комплекса и общих в УНПК.

3. Через методическую и воспитательную работу кафедр и ПЦК с учетом специализаций.

4. Через работу с семьей.

Исходя из этого, мы считаем, что ее использование будет наиболее перспективным путем достижения положительного результата в процессе социально-педагогической адаптации подростка к негативному воздействию современного социума.

Список использованной литературы

1. **Арнаутов В.В.** Учебно-научно-педагогический комплекс как региональная система непрерывного педагогического образования: методология, теория, практика: Монография. Волгоград: Перемена, 2001. – 253 с.
2. **Арнаутов В.В., Саранов А.М., Сергеев Н.К.** Проектирование учебно-научно-педагогического комплекса как инновационной образовательной системы: Методический аспект. - Волгоград: Перемена, 2001. – 174 с.
3. **Крюкова Е.А.** Введение в социально-педагогическое проектирование. - Волгоград, 1998. – 106 с.
4. **Мудрик А.В.** Время поисков и решений, или Старшеклассникам о них самих. - М., 1990. – 156 с.
5. **Мудрик А.В.** Социальная педагогика. - М.: Академия, 2005. - 216 с.
6. **Пряжников Н.С.** Профессиональное и личностное самоопределение. - М., 1991. - 104 с.
7. **Симонова Г.И.** Педагогическое сопровождение социальной адаптации учащихся образовательных учреждений: теория и практика: Автореф. дис. кандидата пед. наук. - Изд-во ВятГГУ, 2005. - 40 с.

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ, ТЕЛОСЛОЖЕНИЯ И ДЕРМАТОГЛИФИКИ ЛИЦ С СИНДРОМОМ ЗАВИСИМОСТИ ОТ АЛКОГОЛЯ

Зайченко А. А., Баранова М. В.

Саратовский государственный социально-экономический университет

Донозологическая диагностика и выявление групп риска развития психических и поведенческих расстройств вследствие употребления психоактивных веществ - важная современная проблема наркологии [Иванец 2002: 2-7]. При этом считается, что лишь антисоциальное и, возможно, пограничное личностные расстройства являются факторами предрасположенности к злоупотреблению психоактивными веществами. При этом у большинства лиц с алкогольной зависимостью эти расстройства отсутствуют, как и различия по личностным параметрам между лицами с алкогольной зависимостью и без нее, в связи с чем выделить личностные факторы, которые бы могли служить предикторами развития зависимости от алкоголя, очень трудно [Shuckit, Klein, Twitchell et al. 1996: 28-29]. То есть вероятность развития алкоголизма одинакова для людей с самыми разными личностными особенностями, а выделение основных типов личности больных алкоголизмом [Блейхер, Крук 1986: 121-152] производится уже в условиях сформировавшейся зависимости.

При этом еще Эрнст Кречмер и Фердинанд Керер [Kretschmer, Kehrer 1924: 20-428] описывали конституциональную предрасположенность к различным вариантам употребления алкоголя и развитию алкоголизма. Эти взгляды получили развитие в исследованиях видных представителей конституционального направления российской психиатрии [Андреев 1926: 114-126; Ксенократов 1926: 13-15; Жислин 1935: 113-114]. С одной стороны, в настоящее время в русле клинической антропологии проводятся исследования связи частной соматической конституции (телосложения) и психических заболеваний [Корнетов 1991: 41-47], в частности алкоголизма [Губерник 1991: 19-24]. С другой стороны, изучаются особенности частной дерматоглифической конституции лиц с психическими и поведенческими расстройствами вследствие употребления психоактивных веществ [Ким, Тупицына, Гнусарева 2005: 53-55] и, в частности, синдромом зависимости от алкоголя [Станкушев, Спасов 1978: 27-32; Гусева, Сорокина, Скугаревская 1981: 85-89; Гусева И.С., Сорокина Т.Т., Солодкая Т.Л. и др. 1990: 10-13; Солодкая 1998: 153-160; Гасан-заде 1999: 35-38]. Однако работ, посвященных комплексному исследованию личностных и конституциональных (соматотипических и дерматоглифических) особенностей лиц с синдромом зависимости от алкоголя в доступной литературе нам обнаружить не удалось.

Целью работы явилось изучение особенностей и расстройств личности, их связей с частными соматической и дерматоглифической конституциями лиц с синдромом зависимости от алкоголя.

Исследование проводилось на базе отделения наркологии Саратовской областной психиатрической больницы Святой Софии. Основную группу составили 21 мужчин 33,6±1,8 лет − пациенты СОПБ с диагнозом «психические и поведенческие расстройства вследствие употребления алкоголя; синдром зависимости от алкоголя, в настоящее время − воздержание в условиях, исключающих употребление алкоголя». Контрольная группа включала 22 мужчин 28,4±0,9 лет, не имеющих алкогольной зависимости и не состоящих не учете у нарколога (жители города Саратова).

Методический аппарат исследования составили: MMPI, тематический апперцептивный тест Меррея и полустандартизированные интервью, предназначенные для психоаналитической диагностики личности [Мак-Вильямс 2004: 191-444] и диагностики специфического расстройства личности (F60.0-F60.9 по МКБ-

внеучебной воспитательной работы, ее принципов организации, в рациональном использовании материальной базы комплекса, максимальном использовании, средств и самое главное - творческого потенциала преподавателей, методистов и технических работников.

Воспитательная система, как известно, формирует образ жизни коллектива учебного заведения как на макроуровне, так и на микроуровне. Поэтому с первых дней пребывания студентов в учебном заведении создаются для них условия адаптации к этой системе и начинается с согласования режима работы, расписания звонков, определения времени для классных часов и методического дня, дня учебы актива, дней практики и дней общих консультаций. Устанавливаем сроки единых мероприятий по комплексу, таких как фестивали, дни здоровья (осенние, весенние и зимние), педагогический конкурс, спартакиады и спортивные праздники. Чтобы создать атмосферу праздника и доброжелательности, в первый же день учебного года проходит традиционное посвящение в студенты.

Продолжением дальнейшей адаптации студентов в новом учебном заведении являются серии директорских часов и курсовых собраний, посвященных организации учебной и внеучебной деятельности учащихся и студентов, изучение правил внутреннего распорядка, знакомство с будущей профессией, историей учебного заведения, встречи с ветеранами педагогического труда.

Самоценностью учебно-воспитательной системы являются интеллектуальные и нравственные отношения в колледже и комплексе в целом. Поэтому все кураторы и преподаватели большое внимание уделяют стилю общения, психологическому климату коллектива. Благоприятный психологический климат в УНПК зависит от динамизма студенческой жизни, от условий для творческого роста и самовыражения каждого члена коллектива, поэтому такие мероприятия, как кастинг «На что способен молодой» и фестиваль СТЕМов, проводимые в начале учебного года, помогают в выборе любимого занятия «для души».

Классные руководители и кураторы работают в постоянном контакте с социально-педагогической и психологической службой комплекса, рассматривают подходы эффективности воспитания в разновозрастных группах, поэтому очень часто используют такую форму работы, педагогический консилиум.

Воспитательная работа на I курсе направлена на адаптацию к учебному заведению, вовлечению в творческую деятельность студентов в свободное от учебы время. Для них проводятся реклама клубной и кружковой работы, выставки творческих работ, концертные программы, фестивали. Внеучебная воспитательная работа на II и III курсах направлена на формирование личностных качеств, совершенствование творческого начала, педагогическую направленность и развитие основ педагогического общения, любви к театру, поэзии, фантазии. Социально-педагогической и психологической службой, студенческим профкомом и классными руководителями проводятся в этот период семинары по общению, изучаются различные формы внеучебной работы, подготовки и проведения классных часов, что помогает студентам приобретать навыки воспитательной деятельности.

Мощным фактором по формированию основ здорового образа жизни, активному вовлечению учащихся и студентов в регулярные занятия спортом и самостоятельную организацию своего досуга выступает физкультурно-оздоровительная и спортивно-массовая работа, руководит которой правление спортивного клуба «Старт». Основными формами оздоровительной системы стали дни здоровья, которые проводятся 2 раза в год. Хорошо организованный и проведенный в лесу, в сосновом бору, этот день дает высокий оздоровительный эффект, снимает нервное напряжение, улучшает настроение, повышает работоспособность. Широко используется в работе классных руководителей такое оздоровительное средство, как походы выходного дня. Проводятся они в осенний и весенний периоды, а в отдельных, специально подготовленных группах - лыжные походы. Летом организуются походы на байдарках и многодневные пешие. Дважды в год, осенью и весной, все группы колледжа и филиала вместе с кураторами соревнуются в кроссовом беге, который проводится в лесу или в парке.

Все эти физкультурные мероприятия позволяют студентам общаться с природой и активно аккумулировать энергию из внешней среды, тем самым получая огромный потенциал здоровья. Очень популярны в колледже соревнования по аэробике. Большой интерес проявляют студенты и к занятиям в тренажерном зале, которые используют для улучшения состояния своего здоровья и физического совершенствования.

В рамках спортивно-массовой работы в учебном заведении организованы секции по 10 видам спорта: легкой атлетике, баскетболу, волейболу, спортивной гимнастике, акробатике, аэробике, настольному теннису, стрельбе, гиревому спорту, армрес-тлингу.

Таким образом, анализ организации воспитательной работы вУНПК показывает, что именно в этом типе учебных заведений существует уникальная возможность «сотворчества» на всех уровнях, особенно совместной деятельности по развитию творческих способностей учащихся и студентов и организации досуга во внеурочное время. Совместная деятельность в хореографических, вокальных, театральных студиях, ансамблевых коллективах, компьютерных играх, в проведении совместных развлекательных, концертных программ, спортивных и народных праздников, где студенты «идут в одной команде», объединенные общими интересами взаимного познания. Психологические исследования подтверждают, что такая деятельность позволяет легко адаптироваться к режиму обучения в колледже.

Для более точной координации всей внеучебной деятельности в Михайловском УНПК разработана комплексная программа воспитательной работы. Конкретизация данной программы осуществляется через:

I. Планирование работы по подразделениям.

II. Составление графика внеучебных мероприятий УНПК с координацией всех направлений.

(А.Г. Асмолов, О. Газман, И.Б. Котова, В.А. Петровский, Е.Н. Шиянов). В исследованиях последних лет феномен психологической поддержки стал предметом научного осмысления. Именно в этом направлении интенсивно идет разработка новых образовательных и психологических технологий, направленных на психологическую поддержку личности и способствующих ее развитию, повышению резистентности к дестабилизирующим внешним и внутренним факторам (С. Беличева, О. Власова, О. Кулягинова, Н. Загрядская, В. Зарецкий и др.).

Вместе с тем социальная адаптация предполагает активное приспособление индивида к условиям социальной среды, то есть здесь в большей степени должны решаться задачи воспитания личности, а социальная автономизация - реализацию совокупности установок на себя, устойчивость в поведении и отношениях, которая соответствует представлению личности о себе, ее самооценке - здесь уже в большей степени должна развиваться индивидуальность человека. Решение задач социальной адаптации и социальной автономизации регулируется кажущимися противоречивыми мотивами "быть со всеми" и "оставаться самим собой". Но эти мотивы могут сосуществовать друг с другом, ибо один направлен на развитие личностных качеств, а другой - индивидуальных. Так, мотив "быть со всеми" отражает связь с личностными свойствами человека, а мотив "оставаться самим собой" - с индивидуальными.

В настоящее время получили признание гуманистически ориентированные, адаптивные, ценностно-ориентированные типы образовательных систем, которые создают психолого-педагогический потенциал для совершенствования социально-педагогической адаптации личности (А.Ф. Аменд, В.А. Караковкий, С.А. Репин, А.Б. Тменов, И.Е. Торбан, А.В. Усова, Т.И. Шамова, Е.Я. Ямбург и др.). Эти системы призваны помочь построить индивидуальную траекторию развития каждой личности, профессионального становления и адаптироваться в изменяющихся условиях.

Требования не только среднего специального образования, но и высшего образования, нередко превосходят возможности студентов, что ведет к академической неуспеваемости, к низкой профессиональной заинтересованности, вызывают состояние неудовлетворенности, тревожности, психической напряженности, иногда доводящей до стресса и депрессии. Улучшение охраны здоровья студентов и повышение их работоспособности требует изучения отношений «человек - среда» в процессе адаптации студентов к условиям обучения в ссузе. Учеба в ссузе является принципиально новым этапом в сравнении с предшествующей жизнью школьника: повышаются информационные нагрузки, сопровождающиеся аритмичностью в работе, усиливаются явления гиподинамии, усложняются межличностные отношения у лиц, прибывших из отдаленных районов, возникают проблемы проживания в общежитии, оторванностью от своей семьи. Эти и другие факторы могут стать основой конфликтных ситуаций, что ведет к возникновению состояния эмоционального напряжения, которое, как известно, может становиться основой различных заболеваний.

Таким образом, процесс социально-педагогической адаптации студентов нельзя оставлять без должного внимания, так как успешная адаптация способствует оптимизации процессов учебной и профессиональной деятельности.

В философских работах последних лет (К.Л. Буслов, Ф.И. Минюшев, И.И. Резвицкий и др.) подчеркнуто, что социальная адаптация осуществляется на основе самопознания, самооценки, что возможно не путем задержания, а путем активного усвоения социального опыта, зафиксированного в правах, традициях, обычаях, образе жизни. М.С. Каган, Я.Л. Пономорёв и др. замечают, что взаимодействие личности с окружающей средой происходит за счет активного участия индивида в творческо-преобразовательной общественной деятельности, где усваиваются знания, умения, формируются убеждения, ценностные ориентации, цели, установки, характерные для нашего времени.

Исследуя вопросы социальной адаптации в коллективе Л.М. Растова характеризует социальную адаптацию как процесс включения личности в конкретную социальную среду конкретную сущность и подчеркивает, что социальная адаптация - есть процесс локального действия личности в строго определенных рамках соответствующей общности. В словаре практического психолога адаптация социальная трактуется как «постоянный процесс активного приспособления индивида к условиям среды социальной, а так же результат этого процесса».

Сущность проблемы социально-психологической адаптации - в успешном освоении новых условий деятельности и вхождении, «вживание» в систему новых официальных и - что еще важнее - неофициальных взаимоотношений, нахождение, занятие в новой микросреде определенного статуса, самоутверждение в эмоционально-комфортной, перспективно обнадеживающей позиции.

По мнению А.В. Мудрика, успешность развития подростка и мера позитивности его социализации в современном социуме зависит от того, какой быт сложился в образовательном учреждении. Его структура и количественные характеристики могут способствовать или препятствовать успешности процесса социально-педагогической адаптации подростка к негативному воздействию современного социума.

Воспитательная система в Михайловском учебно-научно-педагогическом комплексе Волгоградской области строится на приоритетных целях, которыми в нашем опыте выступают формирование здорового общественного мнения и гуманных отношений в коллективе, предупреждение правонарушений, воспитание социально ценных и профессионально важных качеств личности. Система воспитания проектируется на основе педагогических принципов, таких как целостность, гуманизация воспитательных отношений, культуросообразность и др. Оставляя за каждым подразделением самостоятельность в плане учета специфики учебно-воспитательной работы, коллектив педагогов объединяет усилия в решении общих целей и задач

11. Смирнов В.И., Смирнова Л.В. Учить с верным успехом. Учеб. пособие. - М.: Логос, 2003. – 304 с.
12. Толстой Л.Н. Яснополянская школа за ноябрь и декабрь месяцы // Указ. соч.
13. Устав учебных заведений, подведомых университетам // Антология педагогической мысли России первой половины XX в. - М., 1987.
14. Ушинский К.Д. Организация первоначального обучения // К.Д. Ушинский. Собр. соч.: В 10 т. - М.-Л., 1949. Т.6.
15. Формирование интереса к учению у школьников / Под ред. А.К.Марковой. М., 1986.
16. Якобсон П.М. Общение людей как социально-психологическая проблема. М., 1973.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕКАЯ ПОДДЕРЖКА В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ УНПК

Зайцева Н. К.
ГОУ СПО «Михайловский профессионально-педагогический колледж»

Проблема психолого-педагогической поддержки личности является в настоящее время одной из наиболее интересных и значимых научных проблем. Ее востребованность психологической и образовательной практикой обусловлена самой ситуацией развития личности на современном этапе. В условиях социально-экономического и духовного кризиса в стране, а также ломки привычных стереотипов жизнедеятельности и возрастание потока агрессивно насыщенной информации снижают резистентность личности к деструктивным влияниям. Обнищание населения, рост социальной напряженности, громкие политические скандалы, широкое и неконтролируемое распространение технологий энергоинформационных воздействий на человека и многое другое, на индивидуально-личностном уровне репрезентируют себя феноменами, совокупность которых можно назвать аксиологическим кризисом. Его проявления - в потере не только молодежью, но и людьми зрелого возраста ценностных ориентиров, лежащих в основе построения сценария жизни, выбора стратегий профессиональной и личностной самореализации.

Современное студенчество, начиная свою профессионализацию на переломном этапе общественного развития, в полной мере испытывает на себе весь груз перечисленных проблем. Адаптация современных студентов к новой социальной ситуации развития, возникающей в связи с поступлением в среднее и высшее учебное заведение, с одной стороны, подчинена общим закономерностям адаптационных процессов, а с другой - имеет ряд специфических особенностей, заданных конкретным «временем-пространством».

Анализ психологической, социологической и медицинской литературы, позволяет заключить, что в юношеском возрасте переход от школьного к среднему профессиональному обучению является сложным адаптационным процессом, нарушение которого отражается на психологическом комфорте и нервно-психическом здоровье студентов, на их личностном развитии и эффективности профессиональной подготовки. Сказанное дает основания отнести проблему психолого-педагогической поддержки студенчества в период адаптации к образовательному процессу ссуза к числу наиболее актуальных проблем современного образования.

Понятие «адаптация» первоначально возникло в биологии и является одним из центральных в этой науке, но вместе с тем оно широко применяется в качестве теоретического понятия в концепциях, которые трактуют взаимоотношение индивида и его окружения как процессы гомеостатического уравновешивания.

В научной литературе вопросы мировоззренческого и гносеологического характера, общей теории адаптации, биосоциальной природы человека рассматривались в работах А. Б. Георгиевского, С. В. Кинелева, А. А. Налчаджяна, Г. И. Царегородцева и др. Различные аспекты проблемы адаптации студентов были осмыслены и в работах отечественных исследователей, представляющих педагогику, социологию, психологию, медицину (Н. А. Агаджанян, О. Ф. Алексеева, Р. Р. Блажис, А. А. Гройсман, В. И. Карандашев, В. И. Крутов, С. М. Мадорская, Ю. А. Самарин, Е. И. Третьякова, М. С. Яницкий и др.).

Н. А. Агаджанян адаптацию трактует как прилаживание, приспособление, приноравливание организма к условиям окружающей среды, обеспечивающее им выживание и поддержание нормальной жизнедеятельности организма. Г. З. Сураева под психофизиологической адаптацией понимает «оптимальное соотношение между психическими и физиологическими адаптационными процессами».

С течением времени понятие адаптации из физиологии перешло в функциональную психологию, а затем на личность и группу, т.е. в социальную психологию. В психологии адаптацию понимают как сохранение психического гомеостаза и устойчивое целенаправленное поведение индивида. Нельзя не заметить, что понятие гомеостаза, т.е. уравновешивание перенесено с организма человека на личность с сохранением прежнего значения этого термина - приспособление. В социологии и психологии понятие адаптации ассоциируется с процессом и результатом установления определенных взаимоотношений между личностью и социальной средой. Помимо биологической, физиологической, психической адаптации у человека вырабатывается такая, которая основана на перестройке социальных отношений между людьми: социально-психологических, экономических, демографических - такую перестройку принято называть «социальной адаптацией», так как в данном случае мы говорим о приспособлении к социальной среде.

«Субъект, вступая в общество, в новую систему отношений обретает также новые системные качества, которые только и образуют действительную характеристику личности», - пишет А.Н. Леонтьев.

Одной из основных тенденций современной педагогической психологии стал выход на первый план вопросов психологической поддержки личности, содействия ее развитию, становлению и самореализации

утверждения, престижности, долга, необходимости, достижения и др. Существенное, но неоднозначное влияние на обучение оказывает потребность в общении и доминировании. Для учебной деятельности особенно важны мотивы интеллектуально-познавательного плана. Мотивы интеллектуального плана сознаваемы, понимаемы, реально действующие. Они осознаются человеком как жажда знаний, необходимость (нужда) в их присвоении, стремление к расширению кругозора, углублению, систематизации знаний. Это именно та группа мотивов, которая соотносится со специфически человеческой познавательной деятельностью, его интеллектуальной потребностью, характеризуемой, по Л.И. Божович, положительным эмоциональным тоном и ненасыщаемостью. Руководствуясь подобными мотивами, не считаясь с усталостью, временем, противостоя другим побудителям и другим отвлекающим факторам, учащийся настойчиво и увлеченно работает над учебным материалом, точнее, над решением учебной задачи. Здесь Ю.М. Орловым был получен важный вывод: *«наибольшее влияние на академические успехи оказывает познавательная потребность в сочетании с высокой потребностью в достижениях»* [2].

Мотивация деятельности и поведения в школьном возрасте имеет свои особенности. На вопрос «Что любят дети, чего они хотят?»

Поняв это, не придется прибегать к искусственным стимулам, искать их вне круга забот, и устремлений, здоровой природы подрастающего человека. Все ошибки происходят оттого, что учитель не интересуется подлинными мотивами поведения учащегося, скользит по поверхности событий, принимает во внимание лишь внешние и часто случайные акты поведения. Может ли он добиться устойчивого успеха, подобрать адекватные стимулы и правильно их применить? Вряд ли. В свете стимулирования призыв изучать учащихся приобретает новый смысл - изучать, чтобы найти и правильно использовать адекватные стимулы.

Учебная мотивация, представляя собой особый вид мотивации, характеризуется сложной структурой, одной из форм которой является структура внутренней (ориентированной на процесс и результат) и внешней (награду, избегание) мотивации. Существенны такие характеристики учебной мотивации, как ее устойчивость, связь с уровнем интеллектуального развития и характером учебной деятельности.

В отечественной педагогике и психологии мотивация рассматривается как сложный многоуровневый регулятор жизнедеятельности человека - его поведения, деятельности. Высшим уровнем этой регуляции является сознательно-волевой. В.Г. Алексеев отмечает, что мотивационная система человека имеет, гораздо более сложное строение, чем простой ряд заданных мотивационных констант. Она описывается исключительно широкой сферой, включающей в себя и автоматически осуществляемые установки, и текущие актуальные стремления, и область идеального, которая в данный момент не является актуально действующей, но выполняет важную для человека функцию, давая ему ту смысловую перспективу дальнейшего развития его побуждения, без которой текущие заботы повседневности теряют свое значение [16]. Все это, с одной стороны, позволяет определять мотивацию как сложную, многоуровневую неоднородную систему побудителей, включающую в себя потребности, мотивы, интересы, идеалы, стремления, установки, эмоции, нормы, ценности и т.д., а с другой - говорить о полимотивированности деятельности, поведения человека и о доминирующем мотиве в их структуре. *«Иерархическая структура мотивационной сферы определяет направленность личности человека, которая имеет разный характер в зависимости от того, какие именно мотивы по своему содержанию и строению стали доминирующими»* [16].

Теория такого сложного, изменчивого, многообразного объекта, как процесс обучения и образования, не появляется вдруг. Она является результатом длительного исторического опыта. Каждый последующий этап ее развития предполагает критическое освоение идей прошлого. Но не каждый из периодов истории был для теории образования в одинаковой степени плодотворным. Наиболее интенсивно она развивалась, когда борьба различных направлений и течений педагогической мысли сопровождалась накоплением новых знаний о закономерностях познавательной деятельности учащихся, о реальностях процесса обучения, составляющих непреходящие, ценности педагогической науки.

Список использованной литературы

1. **Афтонасьее А.Ф.** Мысли о воспитании // Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. - М., 1985.
2. **Божович Л.И.** Избранные психологические труды / Под ред. Д. И. Фельдштейна. М., 1995.
3. **Бондаренко С.М.** Проблема формирования познавательного интереса при классно-групповом и программированном обучении (по материалам психолого-педагогической литературы) // Вопрос алгоритмизации и программирования обучения / Под ред. Л. Н. Ланды. М., 1973. Вып. 2.
4. **Ельницкий К.В.** Приготовление учителя к уроку // Антология педагогической мысли России второй половины XIX - начала XX в. - М., 1990.
5. **Жуковский В.А.** План учения // Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. - М., 1985.
6. **Зимняя И. А.** Педагогическая психология: Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. - М.: Логос, 2003. - 384 с.
7. **Каптерев П.Ф.** Педагогический процесс // П.Ф. Каптерев. Избр. пед. соч. - М., 1982.
8. **Ободовский А.Г.** Руководство к дидактике, или науке преподавания // Указ. соч.
9. **Подласый И.П.** Педагогика. Новый курс: учеб. для студ. высш. учеб. заведений: в 2 кн. - М.: Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2004. - Кн. 1. Общие основы. Процесс обучения. - 574 с.
10. **Психологический тренинг с подростками** / Л. Ф. Анн. - СПб.: Питер, 2003. – 272 с.: ил. - (Серия «Эффективный тренинг»).

канский педагог А. Дреер, - которые мне, разумеется, совсем не хочется повторять. Самой сложной проблемой оказалась для меня мотивация к учебе…

Важное место в образовательной политике принадлежало осуществлению систематической подготовки учителя. Реализация этой задачи предполагала, прежде всего, обеспечение учителей учебно-педагогической литературой. Как известно, до XIX в. в России не было издано ни одного отечественного учебника или учебного пособия по педагогике. Учителя при подготовке к практической деятельности могли пользоваться главным образом оригинальными или переводными педагогическими сочинениями зарубежных авторов. Одним из первых отечественных специальных руководств для учителей было «Руководство к дидактике, или науке преподавания», подготовленное А.Г. Ободовским. Долгое время оно было почти единственным пособием для лиц, готовящихся к учительскому званию или занимающихся педагогической деятельностью. Руководство давало сжатое, но строго определенное и систематизированное знание главных разделов обучения. В главе «Вредное и невредное облегчение в учении», А.Г. Ободовский приводит правила, которые могли бы как-то облегчить обучение детей, не нанося вреда его качеству [8].

В главе «Преподавание должно возбуждать охоту к учению» А.Г. Ободовский пишет, что, для того чтобы ученик достиг успехов в обучении, педагог должен уметь заинтересовать его своим предметом, возбудить охоту к обучению, преодолеть равнодушие и скуку.

Весьма энергично выразил свое отношение к тому, что является условием успешного обучения, педагог и детский писатель А.Ф. Афтонасьев (? - 1858). В адресованной родителям и воспитателям работе «Мысли о воспитании» (1846) он сформулировал и почти афористично изложил «Правила для воспитателя преподающего», следование которым, по его мнению, поможет достичь наибольших успехов в обучении.

Касаясь такой проблемы, как награды и наказания, А.Ф. Афтонасьев показывает, в каких случаях и как можно применять наказания по отношению к своим ученикам, а так же, как надо поощрять детей. Он считает, что, награждая ребенка, необходимо учитывать не только его способности и достижения, но также труд и силы, которые он приложил, чтобы достичь результата.

Вопрос о целесообразности и методике использования таких средств стимулирования учебного труда детей, как наказание и поощрение, всегда, и особенно в середине XIX в., вызывал множество острых споров среди педагогов. Одни считали, что за неуспехи в обучении наказывать детей вообще нельзя. Другие утверждали, что наказание - это (в определенных условиях) приемлемый метод воздействия, который необходимо использовать крайне осторожно, чтобы не навредить ребенку. Третьи считали, что наказание совершенно необходимо в обучении и воспитании детей, причем признавали возможным применение телесных наказаний.

В истории отечественной педагогики особое место занимает К.Д. Ушинский (1824- 1870),который является основоположником русской научной педагогики; при этом он отрицал право педагогики занимать место среди наук. Заметим, что Ушинский был первым, кто достаточно полно оценил и объективно охарактеризовал педагогический потенциал успеха в обучении.

Вместе с тем, Ушинский подчеркивал, что ученье - тяжелый и не всегда радостный труд, в процессе которого ученику необходимо преодолевать трудности и нежелание изучать именно этот материал, а также многое другое.

Поскольку не всегда можно опираться на интерес и желание ученика, К.Д. Ушинский считает необходимым его принуждение к учебному труду. Более того, в самом принуждении он видит самостоятельную педагогическую ценность [14].

Интересна точка зрения на проблему стимулирования учебно-познавательной деятельности детей, представленная в «Дидактических очерках» П.Ф. Каптерева. П.Ф. Каптерев утверждал, что в обучении можно опираться на искусственные интересы, которые в школе обычно формируются с помощью наград, наказаний и соревнования, а в жизни - посредством житейских отношений и разных выгод. Педагогу необходимо делать все, чтобы такие искусственные интересы были прочны и устойчивы и порождали энергичную познавательную деятельность, а для этого ему требуется большое искусство, постепенное и строго методическое действие и много времени.

Проблема поиска побуждающих и стимулирующих средств активизации познавательной деятельности школьников была затронута автором ряда научных работ и широко используемых в XIX в. учебников по педагогике и методике русского языка К.В. Ельницким (1846-1917).

В «Курсе дидактики» К.В. Ельницкий с глубокой верой в ребенка и в разумно организованное воспитание пишет о том, что воспитательная сила школы заключается не в наказании, а в тех воспитательных влияниях, которые не позволят ученику совершить непохвальные поступки, и возбуждают и укрепляют в нем высшие, нравственные стремления.

Важными способами активизации учебно-познавательной деятельности школьников К.В. Ельницкий считает похвалу и награду.

К.В. Ельницкий предлагает некоторые положения, которыми, по его мнению, следует руководствоваться учителю, для того чтобы похвалы и награды служили лишь к поддержанию в ученике доброго настроения [2].

Учебная деятельность побуждается прежде всего внутренним мотивом, когда познавательная потребность «встречается» с предметом деятельности - выработкой обобщенного способа действия - и «опредмечивается» в нем, в то же время она побуждается самыми разными внешними мотивами, например само-

В органической связи с мотивами существуют *потребности.* Самое простое определение потребностей - нужда в чем-то. Потребности являются источником активности и ее движущей силой. Вначале потребность возникает как чисто энергетический импульс, нагнетающий напряжение и побуждающий к поисковой деятельности. Когда четко обнаруживается предмет потребности, она приобретает статус мотива. В этой связи мотив учения может быть определен и как опредмеченная потребность - направленная на предмет обучения активность обучаемого. Связь между потребностями и мотивами в этом плане особенно многозначна: одна и та же потребность может быть активизирована через многие мотивы. И за одними и теми же мотивами могут стоять различные потребности [9].

Необходимо отметить интерес - как один из компонентов учебной мотивации, необходимо обратить внимание на то, что в повседневном, бытовом, да и в профессиональном педагогическом общении термин «интерес» часто используется как синоним учебной мотивации. Об этом могут свидетельствовать такие высказывания, как «у него нет интереса к учебе», «необходимо развивать познавательный интерес» и т.д. Такое смещение понятий связано, во-первых, с тем, что в теории учения именно интерес был первым объектом изучения в области мотивации (И. Гербарт). Во-вторых, оно объясняется тем, что сам по себе интерес - это сложное неоднородное явление. Интерес определяется *«как следствие, как одно из интегральных проявлений сложных процессов мотивационной сферы»,* и здесь важна дифференциация видов интереса и отношения к учению. Согласно А.К. Марковой, интерес к учению может быть широким, планирующим, результативным, процессуально-содержательным, учебно-познавательным и его преобразующим [6].

Важность создания условий возникновения интереса к учителю, к учению (как эмоционального переживания удовлетворения познавательной потребности) и формирования самого интереса отмечалась многими исследователями. На основе системного анализа С.М. Бондаренко были названы основные факторы, способствующие тому, чтобы учение было интересным для ученика [15]. Согласно этому анализу, важнейшей предпосылкой создания интереса к учению является воспитание широких социальных мотивов деятельности, понимание ее смысла, осознание важности изучаемых процессов для собственной деятельности.

Необходимое условие для создания у учащихся интереса к содержанию обучения и к самой учебной деятельности - возможность проявить в учении умственную самостоятельность и инициативность. Основное средство воспитания устойчивого интереса к учению - использование таких вопросов и заданий, решение которых требует от учащихся активной поисковой деятельности.

В Яснополянской школе исповедовался принцип: «...Для успешного обучения нужно не принуждение, а возбуждение интереса ученика» [12]. И учитель этой школы «никогда не позволял себе думать, что в неуспехе виноваты ученики - их леность, шаловливость, тупоумие, глухота, косноязычие, а твердо знал, что в неуспехе виноват только он, и на каждый недостаток ученика или учеников учитель старался отыскать средство» [12].

Большую роль в формировании интереса к учению играет создание проблемной ситуации, столкновение учащихся с трудностью, которую они не могут разрешить при помощи имеющегося у них запаса знаний; сталкиваясь с трудностью, они убеждаются в необходимости получения новых знаний или применения старых в новой ситуации.

Учебный материал и приемы учебной работы должны быть достаточно (но не чрезмерно) разнообразны. Разнообразие обеспечивается не только столкновением учащихся с различными объектами в ходе обучения, но и тем, что в одном и том же объекте можно открывать новые стороны.

Следует отметить, что проблема формирования мотивации учения и разработки способов стимулирования познавательной деятельности рассматривалась в истории педагогики как одна из актуальных. Так, еще в «Уставе учебных заведений, подведомых университетам», учителю предписывалось сделать учение «легким, приятным и более забавным, нежели тягостным», а также полагаться больше «на свою прилежность и порядочные правила, нежели на чрезмерный труд учеников» [13]. Весьма примечательно в этой связи следующее требование Устава:

При наставлении всех учащихся... учитель должен стараться более об образовании и изощрении рассудка их, нежели о наполнении и упражнении памяти, не теряя из виду главного предмета юношеского наставления, состоящего в том, чтобы приучить детей к трудолюбию, возбудить в них охоту и привязанность к наукам, которая, по выходе из училища, заставила бы их печись о дальнейшем усовершенствовании себя; показать им путь к наукам, дать почувствовать цену оных и употребление и через то сделать их способными ко всякому званию; особливо ждать уму и сердцу их надлежащее направление... [13].

Большое внимание стимулированию учебно-познавательной деятельности учащихся уделял В.А. Жуковский. В «Плане учения» он подчеркивает необходимость обеспечивать *приятность преподавания.* Он утверждал, что нужно «стараться сделать и предмет учения и самое учение привлекательными, возбуждая любопытство, владея вниманием, питая воображение, говоря сердцу, - словом, действуя на всего человека» [5].

Уровень теоретических исследований в области стимулирования достаточно высок. Жаль только, что учитель-практик мало что может взять для своей работы из обилия концепций, теорий, мнений: и в этом вопросе практика затерялась в тумане метода. Между тем мало найдется факторов, сравнимых со стимулированием по эффективности своего влияния на продуктивность педагогического процесса. Место стимулирования в первой тройке наиболее влиятельных причин говорит само за себя. «Полагаю, что в самом начале своей педагогической деятельности я натворил великое множество ошибок, - признается известный амери-

Под ред. Г.А.Чередниченко. Изд-во Русского Христианского гуманитарного института. С-Петербург, 2001. 566 с.

2. Константиновский Д.Л. Мир труда и образования // Когда наступает время выбора. Изд-во Русского Христианского гуманитарного института. С-Петербург, 2001. - С. 44-79.

3. Социально-экономическое положение России // Россия в цифрах: Стат. сб. Госкомстат России. М.: Российское статистическое агентство. - Вып XII. - 2000. - С. 219.

МОТИВАЦИЯ КАК ЦЕНТРАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА ДИДАКТИКИ

Забелин С. В.
Курский государственный университет

В жизнедеятельности общества и каждого человека всегда исключительно важную роль играло обучение. Так было на заре становления человеческого общества, так было в античном мире, так было и в середине второго тысячелетия. Так есть и так будет всегда, пока существует (человек разумный), смысл жизни которого состоит в постижении самого себя и окружающего мира путем самостоятельного поиска, а также через освоение опыта и всей совокупности знаний, накопленных его предшественниками. Так есть и так будет всегда, пока существует человеческое общество, основная цель которого состоит в создании условий для разностороннего и гармоничного развития каждого человека [11].

В поисках средств гуманизации образования педагогика ориентируется на самоценность человеческой личности, ее внутренние ресурсы и саморазвитие.

Одной из главных целей образования является создание и поддержание условий, обеспечивающих полноценное психическое и личностное развитие каждого ребенка. Следовательно, учебно-воспитательный процесс становится больше ориентированным на личность ученика, его индивидуальные возможности, способности и интересы [10].

И здесь на первый план выходит проблема учебной мотивации.

Изучение мотивации является центральной проблемой дидактики и педагогической психологии. В этой области достигнуты определенные успехи, но проблема еще очень далека от разрешения: изменчивость, подвижность, разнообразие мотивов очень трудно свести к определенным структурам, однозначно определить способы управления ими. Если в дидактике есть область чистого искусства, то это, несомненно, область мотивов да еще связанных с ними методов обучения.

Мотивация является одной из фундаментальных проблем как отечественной, так и зарубежной педагогики и психологии. Ее значимость связана с анализом источников активности человека, побудительных сил его деятельности, поведения. Ответ на вопрос, что побуждает человека к деятельности, каков мотив, ради чего он ее осуществляет, есть основа ее адекватной интерпретации. *«Когда люди общаются друг с другом, то прежде всего возникает вопрос о мотивах, побуждениях, которые толкнули их на такой контакт с другими людьми, а также о тех целях, которые с большей или меньшей осознанностью они ставили перед собой»* [16]. В самом общем плане мотив - это то, что определяет, стимулирует, побуждает человека к совершению какого-либо действия, включенного в определяемую этим мотивом деятельность.

Сложность и многоаспектность проблемы мотивации обусловливает множественность подходов к пониманию ее сущности, природы, структуры, а также к методам ее изучения (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, М. Аргайл, В.Г. Асеев, Дж. Аткинсон, Л.И. Божович, К. Левин, А.Н. Леонтьев, М.Ш. Магомет-Эминов, А. Маслоу, Ж. Нюттен, С.Л. Рубинштейн, З. Фрейд, П. Фресс, В.Э. Чудновский, П.М. Якобсон и др.) [6].

Мотивация как процесс изменения состояний и отношений личности основывается на *мотивах,* под которыми понимаются конкретные побуждения, причины, заставляющие личность действовать, совершать поступки. Мотивы можно определить и как *отношение* школьника к предмету его деятельности, направленность на эту деятельность. В роли мотивов выступают во взаимосвязи потребности и интересы, стремления и эмоции, установки и идеалы. Поэтому мотивы - очень сложные образования, представляющие собой *динамические системы,* в которых осуществляются анализ и оценка альтернатив, выбор и принятие решений. Понимание мотивов-побуждений осложняется тем, что, во-первых, они всегда представляют собой комплексы и в педагогическом процессе мы почти никогда не имеем дело с одним действующим мотивом, а во-вторых, мотивы не всегда осознаются учителями и учащимися [9].

Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенной в деятельность учения, учебную деятельность. Она характеризуется направленностью, устойчивостью и динамичностью. Так, в работах Л.И. Божович и ее сотрудников, на материале исследования учебной деятельности школьников отмечалось, что она побуждается иерархией мотивов, в которой доминирующими могут быть либо внутренние мотивы, связанные с содержанием этой деятельности и ее выполнением, либо широкие социальные мотивы, связанные с потребностью ребенка занять определенную позицию в системе общественных отношений. При этом с возрастом происходит развитие взаимодействующих потребностей и мотивов, изменение ведущих доминирующих потребностей и их иерархизации. *«...Мотивация учения складывается из ряда постоянно изменяющихся и вступающих в новые отношения друг с другом побуждений (потребности и смысл учения для школьника, его мотивы, цели, эмоции, интересы). Поэтому становление мотивации есть не простое возрастание положительного или усугубление отрицательного отношения к учению, а стоящее за ним усложнение структуры мотивационной сферы, входящих в нее побуждений, появление новых, более зрелых, иногда противоречивых отношении между ними»* [2].

новых образовательных технологий, написание новых учебников, массовое повышение квалификации учителей, что автоматически предполагает введение новаций в педагогическое образование.

То обстоятельство, что создание отечественной модели профильного обучения не завершено, не позволяет в полном объеме оценить его применимость для общественно и социально обусловленных запросов в части подготовки молодежи к выходу в мир профессий. Тем не менее работа по его развитию подняла целый пласт проблемных вопросов совершенствования подготовки молодежи к трудовой, постшкольной деятельности, нашла решение отдельных из них. Среди таковых общественно значимая проблема согласования потребностей рынка труда в определенном спектре профессий и обеспечения сознательного выбора учащимися будущей профессии, инструменты оценки успешности и конкурентоспособности выпускника школы, механизмы социального партнерства и др.

Хорошим вектором развития профориентационной деятельности школы стала задача подготовить социально зрелого выпускника, умеющего самостоятельно ставить и корректировать свои собственные цели. Как позитивный результат можно понимать в этой связи предложение специалистов рассматривать в качестве соответствующего образовательного результата «профориентационную компетентность».

3. Необходимость расширения участия специалистов-психологов в процессе подготовки школьника к выходу в мир профессий.

Остается справедливым тот факт, что современный школьник на пороге выхода в мир профессий испытывает целый ряд, в том числе психологических трудностей, которые в своей совокупности сдерживают и затрудняют его профессиональную социализацию. За четырехлетний период мониторинга «барьеров выбора профессии» (рабочий термин) у школьников выпускных классов нами проанализирован эмпирический материал (более 2200 обследованных), который хотя и является региональным, но тем не менее имеет аналогии с результатами, полученными другими авторами. Без существенных отличий в динамике показателей по годам о сделанном выборе будущей профессии говорят 35.9% школьников выпускных классов, о наличии сомнений в этом вопросе 28,2%, склоняются в пользу конкретного выбора - 17,5%, не сделали выбор - 18,4%. Вариант ответа «не знаю, как выбирать профессию» предпочли - 91,3%. Сделали выбор профессии самостоятельно - 42,7%, на основе пожеланий родителей - 51,2%. Вся совокупность объективных факторов и субъективных причин, влияющих на процесс подготовки молодежи к трудовой жизни, ставит значительную часть субъектов в весьма непростое, психологически трудновоспринимаемое положение. Выпускники оказываются на разных стадиях профессионального становления и никак не являют собой достаточную однородность. Сложность и неподготовленность к принятию важного решения в своей жизни обуславливает своеобразное отношение к разговору о выборе профессии (вплоть до негативизма), за счет высокого уровня тревожности может проявляться дестабилизация отношения к выбору профессии, неуверенность в возможности правильного выбора. Учащиеся в большой доле случаев при определении предпочтений в пользу профессии не соотносят собственные интересы и способности, не ориентируются на потребности региональных рынков труда, не могут обрисовать свое примерное место в типологии организационных ролей в рамках выбираемой профессии, чаще всего имеют отдаленные представления о ее содержании. Тем самым можно констатировать определенную туманность суждений и образов о собственном будущем, что можно расценивать как проявление диффузии временной перспективы. При этом следует думать, что переживание личностью времени, не подчиняется логике осуществления жизненных задач и самореализации потенциала.

Таким образом, если профориентация все также остается для личности

учащегося процессом (непрерывным, поступательным) то для обеспечивающих его структур он как нам представляется, лишился современной адаптированной к реалиям государственной, психолого-педагогической технологии, которая бы обеспечивала эту непрерывность, поступательность и была бы эффективной в соответствии с задачами дня. Подобное положение отмечается во многих работах, но тому же подтверждению служит факт образования различных центров профконсультирования по вопросам профессионального выбора, которые тем не менее не могут обеспечить весь процесс.

Выше названные аспекты и проблемы профориентационной деятельности в школьных коллективах предполагают поиск иных форм и технологий ее осуществления. Нам видится целесообразным при разработке соответствующих социальных технологий профориентационной работы со школьниками учитывать сочетание социально-психологического и структурно-функциональною подходов. Основным вопросом к которому, по-нашему мнению, должен подойти школьник в ходе своей профориентации - это к какому этапу единого цикла создания некого условного продукта он больше подходит: генерация идеи - разработка плана и технологии достижения - организация условий для реализации идеи создания продукта-анализ и уточнение всех элементов цепочки по и итогам ее деятельности. Второе что желательно дать понять школьникам на пороге мира профессий то, что внутри любого вида профессиональной деятельности эти элементы в целом повторяются. Важной становится психологическая готовность бывших школьников (на уровне представлений и понятий) к начальному варианту развития личной профессиональной карьеры, в истоке которой может быть работа но не та, о которой была «мечта». Эти и ряд других осознанных смыслов, должны дополнятся знаниями для социализации субъекта на рынке труда и основными принципами его поведения на этапе начала создания своей профессиональной карьеры.

Список использованной литературы

1. **Когда наступает время выбора** (Устремления молодежи первые шаги после окончания учебных заведений) /

алистов и работников в очень широком диапазоне профессий, квалификаций и уровней образования. Имевшаяся скрытая безработица никогда не создавала острой, неуправляемой ситуации. Тогда за долгие годы подобной практики окрепла убежденность, ставшая чертой менталитета, что государство всегда будет обеспечивать всеобщую занятость, и обеспечивать за любую работу ежемесячный заработок. Именно при таких обстоятельствах возник и закрепился в общественном сознании социальный миф о том, что выбираемая молодым человеком работа должна исключительно соответствовать его интересам, способностям и психофизическим характеристикам, её следует выбирать на всю жизнь и относить к терминальным ценностям. Такую одностороннюю «полуправду жизни» поддерживала официальная пропаганда, которая в том числе использовала моральные и нравственные аргументы подкрепления.

Относительная несостоятельность такого взгляда связана с тем, что, во-первых, не учитывается перспектива сложных обстоятельств жизненного пути, во-вторых, налицо излишне романтическое отношение к собственной профессиональной деятельности, при котором работа не рассматривается, среди прочего, в инструментальном аспекте, как способ выживания. Наконец «миф о работе на всю жизнь» ничего не говорил о потребностях региона и государства в конкретных профессиях, выбор которых мог быть связан с экономической перспективой развития конкретных территорий. Искусственность такого подхода в профориентации школьников по-нашему мнению очевидна. Возможно считать, что пик результатов мифа о выборе профессии как неосложнённом свободном выборе, начался примерно с середины 90гг. и стал исчезать в настоящий период. Это случилось после того как демографические показатели с одной стороны и ответ системы профессионального образования, а точнее её корпоративные интересы, сошлись в одной точке. Стало меньше абитуриентов, но было много вакантных мест в системе образования. Экономика и общественно социальные взаимоотношения стали быстро меняться. «Героями дня» опять также не без поддержки «творцов» социальных мифов становились бизнесмены, банкиры, начинающие предприниматели, юристы и др.

Важно отметить, что результатом нерешенных проблем и противоречий в профпросвещении и профориентации стала низкая готовность значительного числа выпускников школ к осознанному реалистичному выбору профессии. Подтверждения этого многочисленны. В коллективной монографии «Когда наступает время выбора» (1, с. 493) авторы приводят обширную, весьма корректно полученную статистику относительно привлекательности профессий для выпускников разных средних учебных заведений. Из этих данных следует, что в те годы сложился определенный перекос интересов большинства школьников в сторону от массовых профессий к менее распространенным (по рейтингу от 1 до 4 места: юрист, бизнесмен, банковский работник, переводчик с иностранного языка). Для сравнения профессия «металлург» занимает 42 позицию, а «доярка» - 50.

Система образования содействовала тому, что сложилось. В частности учреждения высшего профессионального образования, ориентируясь на запросы тех, кто является потребителями образовательных услуг открыли прием на профессии, пользующиеся повышенным спросом. Экономистов, юристов, специалистов банковской сферы, бухгалтеров и ряд других, сверх реальных потребностей начали готовить даже те учебные заведения, в которых этим не занимались никогда. Результатом стало не всегда высокое качество подготовленных выпускников, перенасыщение рынка специалистами этих групп профессий, и рост конкуренции за вакантное место специалиста. С этим положением дел мы подошли к сегодняшнему периоду, когда «задышал» производительный сектор экономики, требующий другие высококвалифицированные кадры.

2. Перспективность профильного обучения для процесса профориентации.

В настоящее время накоплен опыт осуществления т.н. профильного образования (приказ Министерства образования № 2783 от 18.07.2002). Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования предполагала создание системы специализированной подготовки в старших классах, ориентированной на индивидуализацию и социализацию обучения, посредством отработки гибкой системы профилей, работы с учащимися по индивидуальным учебным планам. Однако практика показала, что для осуществления этих хороших и гуманных задач, требуется достаточно масштабная перестройка деятельности школьных коллективов. Последнее предполагает гибкое формирование классов, возможность смены профиля, как учащимся, так и школой, набор элективных курсов, новое методическое обеспечение, массовое повышении квалификации и даже изменение базовой педагогической подготовки, иную, чем теперь школьную экономику (оплата дополнительного деления классов, введение платных образовательных услуг, другая система оплаты труда педагогов), отработка системы накопительной оценки и д.р. Эти не сразу и не просто решаемые задачи создают опасность сделать профильное обучение громоздким и трудозатратным (в современной мировой экономике потребность в профильных специальностях меняется каждые пять лет, поэтому любой профиль организованный на базе той или иной школы относителен) Поэтому, чем более вариативно будут создаваться профили (полностью или в какой-то своей части), тем выше будет для педагогов и методистов трудозатратность их создания и поддержания. Спрогнозировать как будут решать ся эти проблемы в теории и на практике пока очень трудно. С концептуальными идеями данного вида образования нельзя не согласиться, нельзя также не признавать, что профильное обучение как масштабный национальный проект может стать успешным в рамках решаемых задач, если удастся преодолеть целый ряд организационных, внутри- и межведомственных барьеров, решив целый ряд методических вопросов. Поддерживая мнение ряда специалистов в этих вопросах, можно назвать основные по нашему мнению просматривающиеся трудности: гибкое комплектование классов, т.н. сетевая организация обучения, проблема смены профиля, написание и методическое обеспечение электронных курсов с учетом их перспективности, неминуемая разработка и освоение

Основой всей школьно-образовательной и воспитательной работы должна быть гуманитарная направленность. В рамках разумно-открытой свободы, где должны быть субъектно-субъектные отношения, ученик - учитель, необходимо повышение гуманитарной грамотности и технологическо-компьютерной компетентности. Эта технология предполагает, чтобы ее участники становились соавторами учебно-воспитательного процесса.

Развитее и накопление такого опыта - это условие для становления гражданской грамотности и соответствующей социализации личности. Воспитание - это искусственно-естественный процесс управления взрослением человека, основанный на его самоопределении и рефлексии, ведущий к становлению специалиста-прфессионала. Допустимая самостоятельность и автономность существования личности, авторство, гуманизм, выработка образовательной и воспитательной технологии - вот далеко не все условия, необходимые для обеспечения современного процесса воспитания.

Итак, культура воспитания предполагает «воспитание условий для развития и саморазвития человека, освоения им социального опыта, культуры, ценностей и норм общества»(2, с.149.).

Список использованной литературы

1. Всемирная энциклопедия: Философия / Главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. - М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с.

2. Новый иллюстрированный энциклопедический словарь / Под ред. В.И. Бородулина, А.П. Горкина, А.А.Гусева, Н.М. Ланда и др. - М.: Большая Российская энциклопедия, 2005. - 912 с.

3. Словарь по этике / Под ред. А.А. Гусейнова и И.С. Кона. - М.: Политиздат, 1989. - 447 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КАК РЕСУРС СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФОРИЕНТАЦИИ

Ефремов Р. А.

Изменения в общественно-социальной сфере, начавшееся в 90 гг. прошлого века, оказали существенное влияние на большинство аспектов работы школьных педагогических коллективов, включая то, что мы традиционно называем «профориентацией». Как и всё в нашем обществе этот вид образовательной деятельности вынужден был, меняя педагогические формы и методы, вначале приспосабливаться, а затем развиваться в совершенно новых реалиях. За прошедший период обозначились основные проблемы, уровень актуализации которых не позволяет говорить, о том, что главные решения уже найдены и школьное звено системы профориентации работает эффективно.

Прежде чем обсудить возможные пути выхода из сложившихся сложных ситуаций в вопросах профориентации и профпросвещения целесообразно назвать основные факторы, которые оказывают свое влияние на актуализацию этой тематики.

1. Влияние демографического фактора на конкурентность получения рабочих мест и мест в звене профессиональных учебных заведений.

Начиная с 60гг. прошлого века крылатая фраза «молодым везде у нас дорога» стала постепенно менять свой смысл. Так в 1981-83гг. начало проявляться усиление конкуренции среди молодежи за рабочие места и места в системе профессионального образования в среднем на 2,5 % в год. (Д.Л. Константиновский, 2).

В последующем влияние демографического фактора оставалось существенным, но на конкурентную ситуацию с рабочими местами для молодежи стали влиять иные факторы. Самым значимым долгое время оставался фактор быстрого падения экономического производства и как следствие снижение потребности в работниках, особенно в тех, кто не имеет опыта работы, т.е. молодежи. К началу нового века общая численность безработных в России без учета частичной безработицы составила величину порядка 13% от экономически активного населения (3).

Эта величина имела колебания, но в целом предприятиями и организациями в Федеральную службу занятости заявлялась потребность в рабочей силе в 5-8 раз ниже предложений рабочей силы. В те же годы молодежная безработица оставалась особой проблемой. Молодые люди до 30 лет составляли примерно 40% безработных, а в возрасте до 24 (возрастная группа, куда входили выпускники высшей школы) около 25 % (3).

Несколько позднее проблема молодежной безработицы стала обостряться несоответствием структур предлагаемых вакансий и предложений рабочей силы. Рыночная экономика и система образования, образно говоря, стали хуже понимать друг друга. Поэтому после того как на рынке труда год за годом прибавлялась группа новых претендентов на рабочие места, складывалась ситуация интенсивного накопления рабочей силы. До определенного периода это уменьшало возможности трудоустройства всех категорий безработных, но молодые граждане, едва успевшие выйти в мир профессий, становились группой с более низкой конкурентоспособностью. Не случайно, что в 1999г. продолжительность поиска работы безработными молодыми гражданами была в среднем более 8,5 месяцев (диапазон возрастных групп 20-29 лет). Условия трудоустройства представителей возрастной группы 25-29 лет были самыми сложными, поскольку их средний срок поиска работы составил величину 9,7 месяцев.

Однако в 90 гг. происходили возможно менее заметные на первых порах процессы, о результатах которых мы должны говорить сегодня. В годы доперестроечного периода предприятия запрашивали круг специ-

заданностью, передачей нормативно-регулируемой деятельности гарантируется воспроизводство существующего общества. По всей вероятности, здесь слабых звеньев личности не должно быть.

Особенностью переживаемого момента является изменение социокультурной ситуации в сторону проявления открытости общества, демократичности процесса воспитания и образования, что дает возможность для самостоятельного управления и решения жизненных проблем. Но готово ли к этому общество, есть ли культурно-правовая основа для этого?

«Закрытому» обществу свойственна четкая типология личности, жесткие предписания сверху. Здесь личность больше объект воздействия, чем субъект деятельности и самовоспитания. Но человек - это и уникальное, диалогичное, незавершенное существо, которое живет в рамках заданной смысло - ценностно-символической культурной среды. В ней продолжается субъективность человека, которая обставляется границами поля ответственности, взятой на себя каждым.

В демократическом обществе человек - это всегда субъект, хозяин своей жизни, деятельности, здоровья, успехов. Его активность проявляется не только в мышлении, но и в характере индивидуальной деятельности, и регулируется его жизнедеятельность личностными ценностями и проектными целями. Для индивидуальности необходимо и клубная организация деятельности, в основе которой лежит позиция, а не место в функциональной структуре, самоопределение, а не должностные обязанности.

Системой воспроизводства для личности является образование и воспитание, понимаемое как управление процессом его развития и взросления. «Взрослый» - это жизненная, представленная самому себе позиция человека, отвечающего за себя, несущего всю полноту ответственности. Нужны условия, где бы личность была не столько объект, на который необходимо воздействовать как на послушного члена общества, ориентированного на приоритет общественных и коллективных интересов, сколько субъект активных действий.

Именно личностное как синтезирующее в себе все человеческие ипостаси, (а это и человек - природный, человек - социальный и человек - индивидуально-ценностный) и есть то, что можно назвать собственно человеческим в человеке. Но студенту, вступающему на самостоятельный путь в своей жизни, всегда требовалось доформирование профессиональных, культурно-нравственных и социальных навыков через дополнительное обучение у самой жизни. Например, жизнь в студенческом общежитии, в студенческом отряде и т. д., то есть их обучение соответствующим нормам жизни общества, для воспроизводства которых и отводилось специальное внеурочное время воспитательно-организационной работы. Представьте себе, жизнь студентов на уборке урожая за сотни километров от дома и забот родителей. Да, это есть школа становления человека.

Словом, под воспитательной работой надо понимать обучение еще одному очень нужному учебному предмету, то есть самой жизни в данном обществе и существующем сообществе других людей. Правда, подчас ценность подлинного воспитания как процесс становления личности и профессионала подменялась доведением объекта воспитания до некоего, якобы известного только педагогу «общественного идеала» и сводилась к решению проблемы его организационной занятости в свободное от основных учебных занятий время. Наставник ни на шаг не упускал из виду своего подопечного. Волевая свобода во многом препиралась всезнающим и всеопытнейшим воспитателем.

При этом выбор форм этой занятости определялся не только желаниями воспитуемых, сколько спускался сверху. Этот функциональный характер формирования личности по образцу (специалиста как средства производства) не будет изжит, он нужен, но хотелось, чтобы он не был преобладающе приоритетным. Подготовка человека к специализированной системе требует большой и продуманной структуры образования и воспитания.

Воспитуемый студент приучается действовать только по заданной программе, отвыкает рассматривать свою деятельность как решение личной проблемы, ограничивая собственную инициативу, так как образование сводится только к освоению признанных в обществе и проверенных профессиональных образцов.

По заданно-заученной программе заранее известны нормы, идеалы, образцы и тот объем знаний, полнота освоения которого позволяет быть адекватным жизни специалиста, в будущем создателя семьи. Это своеобразное моноидеологическое воспитание в семье и обществе вычеркивало подчас христианскую культуру, воспитывало пренебрежение к социальному институту - Церкви.

Непонимание и неприятие на себя ответственности за успешность собственной жизни, инфантильность социума - такова плата за единообразие школы жизни, в центре воспитательной системы которой стоит не человек, а мероприятие. А надо, чтобы стоял человек с его ценным *мироприятием*.

В стенах современного учебного заведения студент должен не только готовиться к жизни, а иметь возможность, живя здесь и теперь, самостоятельно строить свое будущее, выступая как субъект собственного формирования, развития, а это предполагает изменение всей системы воспитания. Но в любом случае воспитательная и образовательная работа требует государственной поддержки и особого прогнозирования этого процесса.

Новой школе воспитания необходимо создать культурное пространство для самоопределения, формирования позиции личности или самозаказа на деятельность, имеющую договорную основу, сопряженную с возможностью контрактного договора. Для новой школы с демократическим содержанием характерно развитие самоуправления, неформального движения, ранней профориентации.

6. Психологический словарь / Под редакцией Петровского А.В., Ярошевского М.Г. - 2е издание, исправленное и дополненное. - М.: Политиздат, 1990. - 494 с.

КУЛЬТУРА ВОСПИТАНИЯ - ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОСТИ

Егоров А. В.
Иркутский государственный университет путей сообщения

Воспитание - это познавательное и управленческое воздействие, связанное с развитием, обучением, образованием и подготовкой личности. Оно является одним из базовых педагогических процессов. Воспитание - это целенаправленное формирование нравственных отношений к людям, «есть именно культивирование в индивиде человеческого» (3, с. 42). Особое место и роль в системе воспитания и образования занимает вуз - специфически профессиональная социализация с определенной культурой знаний, умений и навыков.

Суть воспитания - это передача, усвоение и приобретение человеком опыта жизни в социуме, в условиях конкретной культуры, это и создание условий для выработки установки, мотивации и усвоения социальных ролей.

Отсюда в воспитании важна система личного самоопределения и само - актуализации, направленная на «формирование индивида как биопсихосоциального существа и включение его в систему ценностей, символов, норм и традиций данной культуры» (1, с. 187). Конечная, идеальная цель воспитания, как оно понималось в разные эпохи и в различных культурах, - это совершенный человек. Система воспитания в современных условиях ориентирует на раскрытие индивидуальности человека как активного личностно развивающегося субъекта

Для личности как субъекта развития должна быть представлена цельная система воспитания качеств, прежде всего как человека. В структуру этой системы включены задачи активной жизненной позиции будущего специалиста, предполагающие самоопределение человека, способного работать с постоянно растущей информацией, принимать и усваивать ценности общества, уметь осознавать границы своей свободы и права другого человека, признавать и уважать инакомыслие других, уметь быть хозяином своей судьбы. Такая установка позволяет личности постоянно работать над собой, развивать свои индивидуальные способности, осваивать культуру общения общественных отношений.

Современная система социализации должна обеспечивать становление у человека гражданской грамотности, которая является основой формирования гражданской позиции, то есть такой точки зрения, которая влияет на выбор самостоятельного пути в жизни человека. Жизненная позиция - это личностная философия человека, отражающаяся в его образе жизни и обустройстве им индивидуального жизненного пространства.

Социальная позиция - это субъективное осознание индивидом себя как самостоятельной единицы в общественных отношениях, что обусловливает понимание своего места и назначение в обществе, готовность к ответственному действию и потребность самореализации своих возможностей.

Наличие у человека сформированной гражданской позиции позволяет ему, участвовать в жизни демократического общества, делать свой выбор, понимать свой внутренний мир, мир построения взаимоотношений человека с самим собой и окружающими людьми.

Язык этого мира - это язык коммуникации, сдержанности, понимания, конфликта и компромисса. Гражданская грамотность - это сформированная способность человека участвовать в демократических сообществах.

Сегодня надо понять, что мы живем в такое время, которое заставляет нас по-новому взглянуть и на сам процесс образования, который отказывается от тотального единообразия школ, рецептурной педагогики. Переход от школьного и вузовского центризма к школе социальной среды востребован самим обществом, что заставляет принципиально обновлять воспитательную и образовательную системы в соответствии с духом времени, искать вариативные пути их построения.

Становление человека предстает в единстве трех его ипостасей. Человек - обитатель природной среды, которая накладывает свой отпечаток на психику, привычки и на нравственно-духовное его содержание. Природа тоже определенный регулятор поведения человека. Представьте себе человека гор, пустыни, леса, степей и т. д. Человек - это представитель материально-культурного мира, в котором формируются условные и социальные рефлексы, обеспечивающие ему активное выживание.

Социализация человека происходит в обществе, определенной социокультурной среде. Представитель социума - это исполнитель культурных ролей в государственной, социальной и семейной структуре. Его жизнь регулируется общественными нормами, образцами и правилами. Общество - это культурное пространство, где человек несет ответственность за выбор своей деятельности.

Если государство - сосредоточие власти, то оно несет ответственность за уровень жизни «ролевого человека». Оно же определяет и тот объем знаний, который необходимо передать растущему школьнику и студенту для его личной деятельности в востребованном обществе.

Социальное здоровье, характеризующееся уровнем правосознания, принимаемыми моральными и культурными нормами, придает личности уверенность в завтрашнем дне, обеспечивая ей стабильность жизни. Здесь сущность воспитания личности, его первичная социализация происходит путем обучения, образования и подготовки вначале в семье, а затем в школе, вузе и трудовом коллективе. Вот этой содержательной

отметка"; "коллективная радость" (совместные переживания - реализация потребности в эмоциональных связях с другими людьми); "анонсирование", или упреждающий контроль; "позитивная оценка парциального результата" (выделение наиболее удачной, яркой, оригинальной детали результата, той, которая получается особенно хорошо у этого студента, а не оценка достижения деятельности учащегося в целом, если она "проигрывает" в сравнении с более одарёнными студентами) и другие. [1]

Творчество людей органично связано с их эмоциями, потребностями, мотивами, а сущность предстоящего дела заключается в системе его ценностей.

Ценностью может быть не только то, что существует, но и то, что ещё надо осуществить. Ценности, следовательно, могут быть и существующими, и желаемыми, и идеальными. Ценность есть единство объективного и субъективного, абсолютного и относительного, прошлого, настоящего и будущего. В его содержании подчёркивается, что нужно, полезно, важно и необходимо для дальнейшего развития человека [5: 7-8].

Эмоции человека, прежде всего, связаны с его потребностями. Они отражают состояние, процесс и результат удовлетворения потребности.

По эмоциям можно судить о том, что в данный момент времени волнует человека, какие потребности и интересы являются для него актуальными [4: 382-383].

К важнейшим психолого-педагогическим условиям развития речевой деятельности студентов мы относим следующие: субъект - субъектное взаимодействие преподавателя и студентов; необходимость творческого поиска; создание ситуации успеха; направленность взаимодействия преподавателя и студентов на развитие коммуникативных способностей.

Развёртывание учебной деятельности происходит, когда преподаватель ищет учебный материал, задания которого позволяют вводить студентов в историю происхождения того или иного явления; студенты с помощью преподавателя определяют эту историю, используя разные способы; организуется дискуссия со сверстниками и самим преподавателем.

Если реализацию приёмов установления ассоциативных связей в процессе развития речи студентов организовать с соблюдением следующих организационно-дидактических условий: структурирование содержания ассоциативных связей на основе выявления соответствия организационных (технологических) моделей речевого развития студентов необходимому уровню сложности учебных заданий; построение процессуального (коммуникативно-речевого) и контрольно- оценочного элементов учебного процесса на основе деятельностного подхода; использование технологии ассоциативного воображения на уроках ИЯ, то качество речевого развития студентов повышается, так как обучение организуется с учётом психофизиологических особенностей восприятия учебной информации, особенностей технологических моделей и специфики начального образования.

Любой урок это важный инструмент развития и воспитания личности студента, вооружение учащихся глубокими и осознанными знаниями для всестороннего развития личности. Урок является живой клеточкой учебно-воспитательного процесса, все самое важное и самое главное для школьника совершается на уроке [2: 3].

Задача преподавателя - организовать на уроке такую студенческую работу, в результате которой они усвоят, запомнят учебную информацию и выполнят необходимый объём заданий. Каждый урок - это урок развития речи студента: обогащение и усложнение словарного запаса, усложнение ее смысловых функций (новые знания приносят новые аспекты понимания); усиление коммуникативных свойств речи (экспрессивность, выразительность); овладение студентами художественными образами, выразительными средствами языка.

Одно из необходимых условий успешного урока - это разнообразные формы его проведения. Каждый урок должен стать праздником для изучающих иностранный язык: приходя на урок, они начинают предполагать - "а что же мы будем сегодня изучать", "какие интересные проблемы обсуждать", "какие упражнения выполнять" и т.д., т.е. урок еще не начался, а творческий процесс уже "завладел" их сознанием.

Согласно данным наших экспериментальных исследований, такие занятия повышают интерес к предмету; раскрепощают студентов в изложении собственных идей; значительно поднимают интеллектуальную активность. В результате такой работы студенты учатся: логически рассуждать; излагать и отстаивать свое мнение; убеждать и слушать других; овладевать нормами иностранного языка.

Все это в конечном результате приводит к развитию творческих способностей студентов и повышению их интеллектуального уровня: и как следствие этого - к улучшению успеваемости по иностранному языку.

Список использованной литературы

1. Глухова С.Г. Развитие творческого потенциала младшего школьника в учебной деятельности. Дис. канд. пед. наук. - М.,1997. 241 с.

2. Конаржевский Ю.А. Анализ урока. М.: Центр "Педагогический поиск", 2000. - 336 с.

3. Копылова О.А. Психологические особенности деятельности учителя начальных классов по созданию ситуаций успеха школьникам. Автореферат канд. пед. наук. Тверь, 1996. - 23 с.

4. Немов Р.С. Психология. В 3 кн. Кн.3: Экспериментальная педагогическая психология. – М.: Просвещение, Владос, 1995. - 512 с.

5. Ориентация и деятельность школьников / Под редакцией Ахаян Т.К., Кирьяновой А.В. - М.: Прометей, 1991. - 160 с.

Второе направление развития образования основано на примате государственной ответственности за образование, за его доступность, за рост среднего образовательного ценза (немецко- русская традиция). Именно это направление в развитии образования долгое время удерживает Россию в числе развитых стран мира.

Таким образом, модернизация системы российского образования рассматривается как императив современной государственной политики. Базовым звеном модернизации является общеобразовательная школа. Перспективным для реализации основных направлений государственной политики в области гражданского образования является создание механизма устойчивого развития системы гражданского образования с учетом региональной специфики современной России.

Список использованной литературы

1. Наливайко Н.В., Паршиков В.И. Философия образования: комплексный анализ. - Новосибирск, 2002.

2. Основы гражданского образования / Под ред. Пахомова В.П., Шехтера С. - Самара, 2003.

3. Очерки истории российского образования. Т.1-3. - М., 2002.

4. Первоочередные меры по реализации программы переходного периода // Вестник образования. 1991. № 3. С. 2-15.

5. Реформа образования в России и государственная политика в сфере образования (исходные позиции, цели, принципы, этапы реализации) // Вестник образования. 1992. № 10. С. 2-24.

СОЗДАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ У СТУДЕНТОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Евдоксина Н. В.
Астраханский государственный технический университет

В статье рассматривается технология развития творческого воображения у студентов на уроках иностранного языка, опираясь на теоретические основы, экспериментальные данные, учитывая особенности преподавания гуманитарных дисциплин в технических университетах.

В современных условиях развития общества все более актуальными становятся такие личностно-профессиональные качества преподавателя, как профессиональная креативность, информационная и методологическая культура, способность к адекватному восприятию опыта, технологическая мобильность, кругозор, системное видение педагогических и психологических технологий, гуманистическаяориентация, эмпатия, адекватная самооценка. Обладая такими личностными качествами, педагог сможет превратить процесс обучения в сотворчество преподавателя и студента. Поэтому не случайно первостепенное внимание заслуживает рассмотрение вопроса о создании психологических условий развития творческого воображения у студентов на уроках иностранного языка, о создании такой продуктивной атмосферы, в которой студент может почувствовать себя хоть на одно занятие создателем чего-то нового, интересного для него. Наш опыт показывает: чем интереснее для студента учебный материал, тем легче он усваивается и запоминается им. Проблема интереса, как и внимания, принадлежит, таким образом, к числу очень важных психологических проблем.

Ситуация успеха - это разновидность педагогической ситуации, которая формирует у студента субъективное состояние готовности включиться в учебный процесс на уровне своих возможностей и обеспечивает условия для такого включения. Являясь на каждом этапе учебной деятельности средством воспитания положительного отношения к учению, ситуация успеха одновременно становится условием творческого отношения к деятельности в целом. Таким образом, ситуация успеха развивает нестандартное мышление, стремление к творческому самопроявлению, формирует в студенте позицию активного участника процесса познания, субъекта учебной деятельности [6: 18].

Раскрывая психологические особенности деятельности преподавателя по моделированию и созданию для учащихся ситуаций успеха в учении, Н. П. Аникеева отмечает, что преподавателю важно одновременно действовать двусторонне: а) психологически - учитывая возрастные, индивидуальные, личностные особенности студента и всей группы в целом; создание у студентов высокой самооценки, "вкуса успеха", уверенности в своих силах; тщательная работа над созданием соответствующего психологического климата на занятиях (доброжелательное отношение к студентам, радость познания, положительные общие эмоции); б) педагогически, когда продумывается и выбор наиболее удачного момента в учебно-воспитательном процессе для её создания, и организационное обеспечение.

Особенно следует отметить, что преподавателю для внедрения в практику ситуаций успеха важно изучить приёмы и способы создания ситуаций успеха, диагностировать наличные мотивы учения, негативные психические состояния студентов (если таковые имеются), моделировать индивидуальные ситуации успеха [3: 22-23], ознакомить студентов с формами проведения занятий, которые способствуют их личностному раскрепощению, включению в творческую атмосферу, развитию творческого воображения.

Мы разделяем взгляд С. Г. Глуховой, что ситуации успеха должны создаваться преподавателем постепенно, способствуя улучшению эмоционального климата, формированию устойчивой мотивации достижения, развитию чувства безопасности для каждого студента. С этой целью следует пользоваться такими приёмами как: эмоциональная и словесная поддержка; "скрытая педагогическая инструментовка" (косвенное влияние на студентов: незаметная помощь, словесная инструкция и т. п.); "авансирование"; "отсроченная

В числе основных направлений модернизации в данной образовательной области были указаны следующие:

«1. Отказ от монополии государственно-партийной идеологии и переход к плюрализму идеологий, которые в свободной конкуренции выделят наиболее приемлемую для российского общества общенациональную идеологию. Однако рамки плюрализма должны определяться Конституцией Российской Федерации, международными правовыми актами.

2. В условиях критической ситуации, в которой оказалось молодое поколение, обращение к системе ценностей, связанных как с лучшими национальными традициями, так и с общечеловеческой традицией гуманизма как глобального мировоззрения. Необходимо, чтобы содержание школьного исторического и обществоведческого образования было нацелено на воспитание чувства патриотизма, гражданственности, способствовало формированию национального самосознания, уважения к историческому и культурному наследию народов России, всего мира, к исторической личности, правам человека.

3. Формирование новой структуры школьного исторического и общественного образования, обеспечивающей становление целостной системы знаний о человеке и обществе на всех этапах обучения школьника (начальном, основном, полном среднем)».

В документах, определяющих стратегию государственной образовательной политики России (Конституция РФ, Закон РФ «Об образовании», Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 г., Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г, Информационно- методическое письмо МО РФ «О гражданском образовании учащихся общеобразовательных учреждений» и др.) особое внимание уделяется проблеме социализации личности в образовании.

В письме Министерства образования органам управления образованием субъектов Российской Федерации от 6 февраля 1995 г. "О гражданском образовании и изучении Конституции Российской Федерации» впервые на государственном уровне была сформулирована главная цель гражданского образования - воспитание гражданина для жизни в демократическом государстве, гражданском обществе. Такой гражданин должен обладать определенной суммой знаний и умений, иметь сформированную систему демократических ценностей, а также готовность участвовать в общественно-политической жизни школы, местных сообществ.

Становление гражданской компетентности школьников неразрывно связано с формированием у них основополагающих ценностей российской и мировой культуры, определяющих гражданское самосознание. В процессе формирования демократических ценностных ориентиров важным является воспитание ребенка на основе социокультурных и исторических достижений многонационального народа Российской Федерации, народов других стран, а также культурных и исторических традициях родного края.

Гражданское образование нацелено на решение проблем самореализации подрастающего поколения. Активную жизненную позицию целесообразно формировать через деятельностное освоение явлений социально-экономического спектра, моделирование социальных явлений, практическое освоение навыков ведения дискуссий и отстаивания собственной точки зрения.

В новой социальной ситуации образование перестает быть самодостаточной, самовоспроизводящейся системой. Реализация социализирующей функции образования связана с модернизационными явлениями, происходящими в российском обществе и государстве. В процессе модернизации образования предстоит обеспечить открытость образования как государственно- общественной системы на основе распределения ответственности между субъектами образовательной политики и участниками образовательного процесса.

Достижение целей государственной образовательной политики связано с обоснованием приоритетных практико- ориентированных концепций в данной сфере, адекватных закономерностям развития российского социума, в котором конституционно закреплен курс на построение гражданского общества и правового государства. Одним из главных инструментов реализации конституционного курса является образование, редуцирующее определенный тип социальности и нацеленного на проблему выстраивания отношений человека и общества, т.е. гражданское образование.

Разнообразие подходов к содержанию, организации и методике гражданского образования является положительным фактором в связи с тем, что позволяет увидеть всю многогранность данного явления, избежать монополизма бюрократических структур и обеспечить равные возможности в выборе содержания гражданского образования родителями и их детьми.

Однако разнообразие точек зрения на содержание гражданского образования имеет и отрицательную сторону, суть которой в том, что различные коллективы и авторские группы вкладывают в содержание гражданского образования лишь свое видение данной проблемы, ее отдельные стороны, деформируя тем самым его суть. Разрешение данного противоречия между ценностью вариативных подходов к определению содержания гражданского образования и ограниченностью каждого из них может быть устранено только путем создания единой государственной образовательной концепции гражданского образования.

Создание данной концепции в настоящее время осложняется противоречивостью двух направлений развития образования. Первое из них основано на рассмотрении системы образования как индустрии образовательных услуг. В этом случае образование становится всего лишь личным делом каждого человека, ответственность за его качество возлагается только на индивидуума (западная традиция). Именно таким образом рассматривают систему образования представители деловых кругов России.

7. Немов Р.С. Психология. Москва, 2003. Т.1. С. 282.
8. Перкинс Дэвид. Как стать гением. Москва, 2003.
9. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Психология: Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений. - М.: «Академия», 2001. С. 512.
10. Пономарев Я.А. Психология творчества // Тенденция развития психологической науки. - М, 1991.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ: ПРОБЛЕМЫ МОДЕРНИЗАЦИИ

Григорьева Н. А.
Волгоградский государственный институт повышения квалификации работников образования

Модернизация системы образования может рассматриваться как императив образовательной политики современной России, одно из ее стратегических направлений. Она ориентирована на достижение нового качества отечественного образования в соответствие с актуальными запросами современности.

Образование традиционно является средством социального воспроизводства общества, способствует активизации потенциала его адаптивных возможностей и, в определенной степени, определяет перспективы социокультурного развития. Основная сложность в управлении и координации данной общественной подсистемой заключается в том, что современное образование включает значительный вероятностный элемент, т.к. готовит подрастающее поколение к жизни в открытом, мобильном, неопределенном обществе.

Применительно к представителям общества образование выполняет адаптивную и социализирующую функции. С одной стороны, именно образование способствует воспроизводству целостности, социальной самобытности. С другой стороны, образование является механизмом развития у отдельных индивидов способности к деятельности, созидательной активности в качественно новых условиях. Данные функции находятся в диалектическом единстве, предполагающем возможность как реализации принципа равенства, так и принципа приоритетности той или иной функции в образовательной практике общества.

В последние десятилетия акцент в российском обществе, пораженном системным кризисом, был смещен в сторону адаптивной функции образования. Образование было нацелено, большей частью, на воспроизводство «социального типа», сохранение традиций, ценностей, установок.

Понимание значимости образования в социализации молодого поколения, в развитии государства нашло отражение в Указе №1 Президента РФ от 11 июля 1991 года «О первоочередных мерах по развитию образования в РСФСР», предполагавшего разработку Государственной программы развития образования в Российской Федерации. Идеологические ориентиры, собственно концепция программы реформирования нарабатывались в годы «перестройки», шел поиск путей и механизмов обновления всей системы российского образования, перехода к гражданскому образованию.

В мировой практике гражданское образование рассматривается в русле социоцентрического, антропоцентрического либо культуроцентрического подходов.

Социоцентрический подход к изучению гражданского образования заключается в выявлении путей использования потенциала образования для формирования образа гражданина с учетом перспективных планов развития государства (и общества). В этом случае, если перспективные планы носят тоталитарный характер, то личность может рассматриваться как инструмент, механизм реализации государственных планов.

Антропоцентрический подход к изучению гражданского образования предполагает исследование развития личности, детерминированного прежде всего внутренними интенциями, а не социальными интересами. Автономия личности должна выстраиваться в рамках общественных отношений. В русле данного подхода может недооцениваться государственная политика в области образования и роль общества в отношении образовательной системы.

Культуроцентрический подход предполагает взгляд на образование как средство трансляции культурных норм и ценностей. Их усвоение способствует не только адаптации личности к социальным требованиям, но и к конструктивной самореализации.

В отечественной педагогической практике последнего десятилетия понятие "гражданское образование" стало легитимным в связи с процессами модернизации. Оно является одним из ключевых при характеристике государственной политики в области образования, при анализе мировоззренческих основ образования. Так, при рассмотрении вопроса "О стратегии развития исторического и обществоведческого образования" на коллегии Министерства в декабре 1994 г. отмечалось, что «Государство уже не навязывает учащимся какое-либо единственно правильное мировоззрение, как это делалось раньше, а способствует реализации их права на свободный выбор взглядов и убеждений. Но оно обязано сделать все возможное, чтобы свободное самоопределение личности осуществлялось осознанно, на основе фундаментальных научных знаний. Система образования должна дать целостное видение мира, научные представления о наиболее важных проблемах, которые стоят перед человечеством…» Безусловно, выполнение этой задачи осложнялось тем, что «… в стране отсутствует гражданское общество с присущими ему институтами самоорганизации и саморазвития. Крайне низка политическая культура, у населения отсутствуют элементарные знания основных положений Конституции Российской Федерации, Всеобщей декларации прав человека, Конвенции о правах ребенка.

ся некоторое время. Вот тут и раздается классическая архимедовская «Эврика!». Этот «индукционный» интервал может составлять долю секунды, несколько минут и больше, но в любом случае этот временный отрезок существенно короче по сравнению с общим временем, затраченным на достижение верного решения И напротив, последующая разработка базовой идеи может потребовать больших временных затрат.

5. **Преобразование действительности -** Мыслительный процесс коренным образом преобразует не только мировоззрение людей, но и окружающую физическую реальность. До погружения в ванну у Архимеда не было в голове никаких идей относительно принципа вытеснения воды.

Эта схема лишь приблизительно описывает процесс мыслительного прорыва, упрощенно отражая переворот, происходящий в сознании, когда случается «короткое замыкание» и возникает мост между второстепенным на первый взгляд событием и абсолютно новой идеей.

Зависит ли уровень интеллекта от уровня творческих способностей. На этот счет существует вполне определенная точка зрения известных ученых в области интеллекта (Д.Векслера, Р.Уайсберга, Г.Айзенка, Л.Термена, Р.Стернберга и др.), которые считают, что высокий уровень развития интеллекта предполагает высокий уровень творческих способностей и наоборот. Творческого процесса как специфической формы психической активности нет. В связи с этим можно рассмотреть концепцию редукции творчества к интеллекту.

Развивая мысль о том, что уровень творческих способностей определяется уровнем развития интеллекта, обратимся к конкретным данным отдельных ученых. Айзенк (1995), опираясь на значимые (но все же невысокие) корреляции между IQ и тестами Гилфорда на дивиргентное мышление, высказал мнение, что креативность есть компонент общей умственной одаренности. Сторонники редукции сторонников к интеллекту опираются на результаты эмпирических исследований, к числу которых относится классическая работа Л.Термена (Terman L.M.,1937). В 1926 году он совместно с К.Кокс проанализировал биографии 283 западноевропейских знаменитостей и попытался оценить их IQ на основе достижений в возрасте от 17 до 26 лет. Кроме того он опирался на шкалу Стэнфорд - Бине для оценки их интеллекта в детстве. При этом в ходе оценки достижений учитывались не только интеллектуальные, но и творческие достижения, что изначально ставит под вопрос правильность выводов. Если методика учитывает в IQ не только интеллектуальные, но и творческие показатели, выводы о связи IQ и творческих способностей являются артефактами метода. И, тем не менее, результаты, полученные в этом исследовании, получили широкую известность. Было проведено сравнение возрастных показателей приобретения знаний и навыков у знаменитых людей с аналогичными данными выборки обычных детей. Оказалось, что IQ знаменитостей значительно выше среднего (158,9). Отсюда Термен сделал вывод, что гении - это те люди, которых ещё в раннем детстве по данным тестирования можно отнести к категории высокоодаренных. Наибольший интерес представляют результаты Калифорнийского лонгитюда, который Термен организовал в 1921 году. Термен и Кокс отобрали из учащихся 95 средних школ Калифорнии 1528 мальчиков и девочек в возрасте от 8 до 12 лет с IQ равным 135 баллов, что составило 1% от всей выборки. Уровень интеллекта определялся по тесту Стэнфорд - Бине. Контрольная выборка была сформирована из учащихся тех же школ. Выяснилось, что интеллектуально одаренные дети опережают своих сверстников в уровне развития в среднем на два школьных класса. В ходе исследования проводились три среза по измерению IQ: в 1927- 1928, 1932-1940, 1951-1952гг. Последняя проверка осуществлена Д.Фельдманом через 60 лет после начала исследования: он проверил достижения членов выборки Термена с 135< IQ <180 и с IQ >180.

800 мужчин с IQ, превышающим 135 баллов, входящих в выборку Термена, опубликовали к 50-м годам 67 книг (21-художественные произведения и 46-научные монографии), получили 150 патентов на изобретения, 78 человек стали докторами философии, 48 стали докторами медицины и т. д. Фамилии 47 мужчин вошли в справочник «Лучшие люди Америки за 1949год». Эти показатели в 30 раз превысили данные по контрольной выборке. Испытуемые, отобранные Терменом , отличались ранним развитием (рано начали ходить, говорить, читать, писать и др.) Все интеллектуальные дети успешно закончили школу, 2/3 получили университетское образование, а 200 человек стали докторами наук. Если проанализировать испытуемых на предмет творческих достижений, изобретений, то ни один ранний интеллектуал из выборки Термена не проявил себя как исключительно талантливый творец в области науки, литературы, искусства и т.д. Никто из них не внес существенного вклада в развитие мировой культуры.

Интересно, что у членов обследуемой группы в 1955г. доход был в четыре раза выше среднего дохода на душу населения в США. Практически все они добились высокого социального статуса. Таким образом ранние интеллектуалы успешно адаптировались в обществе. Однако высокий (и даже сверх высокий) уровень интеллекта не гарантирует творческих достижений. Можно быть интеллектуалом и не стать творцом.

Список использованной литературы

1. **Айзенк Г.Ю.** Интеллект: новый взгляд // Вопросы психологии. - № 1. - 1955. С. 111-131.
2. **Галин А.Л.** Личность и творчество. Психологические этюды. - Новосибирск, 1989. (Психологическое описание творчества: 64-102).
3. **Грузенберг С.О.** Психология творчества. Минск, 1923.
4. **Давыдов В.В.** Лекции по общей психологии. Москва, 2005.
5. **Дружинин В.Н.** Психология творчества. - Москва, 2006.
6. **Ли Л.А., Беем А.А., Едрисов.** Мышление. Караганда, 2005.

Творчество - это процесс создания нового, выходящего за пределы известного. Творческая деятельность включает в себя постановку или выбор задачи, поиск условий, способа её решения и в результате - создание нового.

Если творческий процесс разделить на несколько этапов, то можно получить следующую схему:

1 этап - осознание, постановка проблемы;

2 этап - рождение замысла, гипотезы, когда творческая идея говорит только о цели, желании, о том, что творцу хочется, а не о том, чего он действительно достигает;

3 этап - логический анализ, сбор информации, обогащение знаний, разработка плана деятельности;

4 этап - фактическая реализация составленного плана, воплощение замысла, завершение труда.

Как и все схемы, схема творчества также разрывает живой целостный процесс, заключая его в жесткие рамки, отделяет рационалистические моменты от интуитивных. В схему невозможно включить воображение, фантазию, вдохновение. Схема не объяснит процесс возникновения замысла и оригинальность формы его воплощения. В обыденном сознании творчество в основном представляют как способность решать проблемы. Без этого оно не имеет смысла. Но его важнейшей задачей является и другая - способность их ставить, так как прежде чем решить какую-нибудь проблему, её нужно найти, что чаще значительно труднее. Довольно часто нахождение и постановка проблемы важнее её решения. Дж.Бернал, известный историк, считал: «Гораздо труднее увидеть проблему, чем найти её решение. Для первого требуется воображение, а для второго только умение».

Опыт развития человеческого знания свидетельствует, что в научной деятельности важнейшее значение имеют такие психологические факторы, как воображение, которое позволяет расшатывать привычные ассоциации и стимулирует появление новых идей; фантазия, интуиция, как средство преодоления познавательно-мыслительных барьеров. И.П.Павлов утверждал, что когда эмоциональная сила доходит до страсти, можно ожидать открытий. Ученый, занимаясь научной работой, испытывает удовольствие, наслаждение, эстетическое удовлетворение.

Творчество может иметь место в любой сфере деятельности человека: научной, производственно-научной, художественной, политической.

В течение всей человеческой истории ученые и изобретатели прошлого для создания нового использовали малопроизводительный метод «проб и ошибок». Бессистемно перебирая большое количество возможных вариантов, они находили (иногда!) нужное решение.

Чем труднее задача, выше и её творческий уровень, тем больше возможных вариантов её решения, тем больше «проб» нужно совершить.

Творчество представляет собой явление, относящееся прежде всего к конкретным субъектам и связанное с особенностями человеческой психики, закономерностями высшей нервной деятельности, умственного труда.

Одни ученые считают, что мышление начинается там, где создалась проблемная ситуация, которая предполагает поиск решения в условиях неопределенности, дифицита информации.

Специфический акт творчества - инсайт - внезапное озарение, схватывание элементов ситуации в тех связях и отношениях, которые гарантируют решение задач.

Инсайт предполагает осознание чего-то, всплывшего из глубины подсознания. Поиск решения творческой задачи у заинтересованного и квалифицированного ученого всегда продолжается в подсознании, в результате чего могут быть решены самые сложные задачи, причем сам процесс обработки информации при этом не осознается. В сознании отражается лишь результат (если он получен). Поэтому исследователю иногда кажется, что на него «ниспослано» озарение , что удачная мысль пришла неведомо откуда. Анализируя точки зрения ученых-психологов, можно сказать, любые технические устройства, философские теории, формы правления, промышленные технологии и другие изобретения возникают не за счет постепенного роста имеющихся возможностей, а врезультате резкого прорыва за пределы ранее достигнутых качеств. Это не значит, что более последовательное мышление непригодно для достижения творческих результатов. Одной из задач развитого творческого мышления является как раз не скачок, а разработка новых идей и продуктов в имеющихся рамках. В случае мыслительного прорыва мы сталкиваемся с особым явлением, которое в современной психологии называют взрывным мышлением. Современный мир во многом обязан своими достижениями именно взрывному мышлению.

Что же представляет собой этот процесс? Исходя из уже известных исторических примеров, можно составить примерную модель этого явления.

В своей книге «Как стать гением?» Дэвид Перкинс выделяет пять основных стадий:

1. **Длительное исследование.** Взрывное мышление предполагает долгое предварительное изучение предмета.

2. **Малоощутимый пргресс.** Как правило, мысленное озарение наступает на фоне относительно малого реального продвижения в решении задачи.

3. **Событие- толчек.** Мысленному озарению обычно предшествует какое-либо случайное событие. Иногда это определенным образом и в нужный момент сложившиеся внешние обстоятельства - как вода, вылившаяся из ванны Архимеда. Подчас роль такого события играет правильный угол зрения на проблему.

4. **Щелчок сознания -** Вспышка мысли происходит мгновенно, все вдруг встает на свои места. Принципиальное решение приходит практически сразу после события - толчка, хотя на уточнение деталей требует-

Список использованной литературы

1. **Воспитание: научные дискуссии и исследования** / Под ред. Е. В. Титовой. - СПб., 2005.
2. **Грохольская О.Г.** О культуре безопасности личности и ее формировании // Высшее образование для XXI века. - 2005. - № 4. - С. 55-59.
3. **Кузнецов В.Н.** Культура безопасности. Социологическое исследование / В.Н.Кузнецов. - М.: Наука, 2001. - 320 с.
4. **Синицына Г.П.** Воспитание современного школьника: Учебное пособие. - Омск: Издательство ОмГПУ, 2000. 167 с.
5. **Степанов Е.Н.** Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е.Н.Степанов, Л.М.Лузина. - М.: ТЦ Сфера, 2002. - 160 с.

ПСИХОЛОГИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Горковенко Л. М.
Казахстанско-Российский университет открытого образования

Особенно ярко и многогранно человеческая индивидуальность проявлялась в деятельности. Это могла быть любая форма деятельности: человек трудится, чтобы выжить в окружающей среде, человек трудится, чтобы обеспечить кого-то (близких, родных), человек трудится потому, что ему это интересно. Взгляд на свой труд, как на прекрасную преобразующую перспективу, делает человека созидателем, творцом.

Во все века во все года творчество имело место в жизни человека. Однако отношение к творчеству менялось. Древний Рим, Средние века труд творца был приравнен к труду ремесленника. Самостоятельность не поощрялась. 19-20 века меняет отношение к творческому труду. Почему менялся интерес к творчеству, личности творца? В чем же особенность психологии творчества?

С.О. Грузенберг(1923) выделял несколько вариантов объяснения художниками творческой одержимости. Сами творцы по-своему, в силу своего мировоззрения, объясняли причины вдохновения. Байрон полагал, что в человека вселяется «демон». Микельанджело считал, что его рукой водит Бог. И не только эти, но и другие творцы стояли на позиции неличностного источника творческого процесса, и это мнение проходит через время, эпохи и культуры. В связи с этим некоторые авторы пришли к отрешению от творчества.

Творческий процесс имеет свои особенности:

1. Творчество - это особое состояние сознания.
2. Спонтанность, внезапность, независимость творческого акта от внешних причин.

Потребность в творчестве бывает даже тогда, когда она нежелательна. Творческий процесс обычно сопровождается возбуждением и нервным напряжением, а разум лишь обрабатывает продукт творчества. В психологии наиболее целостную концепцию творчества как психического процесса предложил Я.А.Пономарёв. (1988) Он разработал структурно-уровневую модель центрального звена психологического механизма творчества. Изучая умственное развитие детей и решение задач взрослыми, Пономарёв пришел к выводу, что результаты опытов дают право схематически изобразить центральное звено психологического интеллекта в виде двух проникающих одна в другую сфер. Внешне границы этих сфер можно представить как абстрактные пределы (асимптомы) мышления. Снизу таким пределом окажется интуитивное мышление. Сверху - логическое (за ним простирается сфера строго логического мышления компьютеров). Критерием творческого акта, по Пономарёву, является уровневый переход: потребность в новом знании складывается на высшем структурном уровне организации творческой деятельности; средства удовлетворения этой потребности складываются на низких структурных уровнях. Эти средства включаются в процесс, происходящий на высшем уровне, что приводит к возникновению нового способа взаимодействия субъекта с объектом и возникновению нового знания. Тем самым творческий продукт предполагает включение интуиции и не может быть получен на основе логического вывода. Основой успеха решения творческих задач является способность действовать «в уме», определяемая высоким уровнем развития внутреннего плана действия. Эта способность, возможно, является структурным эквивалентом понятия «общая способность» , или «генеральный интеллект».

С креативностью сопряжены два личностных качества, а именно - интенсивность поисковой мотивации и чувствительность к побочным образованиям, которые возникают при мыслительном процессе. Одним из тех, кто пытался дать ответ на вопрос что же такое мышление, был Дж.Гилфорд. Он считал, что «творческость» мышления связана с доминированием в нем четырех особенностей:

1. Оригинальность, нетривиальность, необычность высказываемых идей, ярко выраженное стремление к интеллектуальной новизне. Творческий человек почти всегда и везде стремится найти свое собственное, отличное от других решение.

2. Семантическая гибкость, т.е. способность видеть объект под новым углом зрения, обнаруживать его новое использование, расширять функциональное применение на практике.

3. Образная адаптивная гибкость, т.е. способность изменить восприятие объекта таким образом, чтобы видеть его новые, скрытые от наблюдения стороны.

4. Семантическая спонтанная гибкость, т.е. способность продуцировать разнообразные идеи в неопределенной ситуации, в частности в такой, которая не содержит ориентиров для этих идей.

Так, М. Н. Рожков, автор концепции «Воспитание как педагогический компонент социализации ребенка», предлагая правила практической педагогической деятельности, в которых должен отражаться принцип гуманизма, говорит о том, что защита детей должна быть приоритетной задачей педагогической деятельности. Среди предложенных им правил практической деятельности педагога, являющихся отражением принципа социальной адекватности воспитания, называется правило, согласно которому педагог должен корректировать негативное влияние окружающей среды на ребенка.

Кроме того, среди сформулированных автором принципов воспитания фигурирует *принцип социального закаливания детей*, предполагающий включение воспитанников в ситуации, которые требуют волевого усилия для преодоления негативного воздействия социума, выработки определенных способов этого преодоления, адекватных индивидуальным особенностям человека, выработки социального иммунитета, стрессоустойчивости, рефлексивной позиции.

Автор концепции «Воспитания ребенка как человека культуры» Е. В. Бондаревская, раскрывая содержание основных параметров личности человека культуры, указывает на то, что «в связи с массовым распространением в современной жизни различных форм агрессии, жестокости и насилия актуальной становится задача воспитания безопасной личности, то есть личности, не способной причинить вред ни людям, ни природе, ни себе».

Приверженец гуманистических идей О. С. Газман (автор концепции «Педагогическая поддержка ребенка и процесса его развития») считал, что воспитательное взаимодействие между педагогом и ребенком следует строить на основе гуманистических принципов. Одно из правил педагогической деятельности, предложенное им, звучит так: «Защищая ребенка, учи его защищаться».

Автор концепции «Воспитание на основе потребностей человека» В. П. Созонов, понимая воспитание как деятельность педагога, направленную на создание психолого-педагогических условий для удовлетворения базовых потребностей школьника, одной из таких потребностей указывает потребность в защищенности и безопасности.

Анализируя вышесказанное, можно с уверенностью утверждать, что основные идеи безопасности в рассмотренных нами концепциях воспитания присутствуют. Целесообразно, по нашему мнению, было бы отразить эти идеи в особом принципе, поскольку принципы воспитания являются основополагающими идеями, определяющими характер всего воспитательного процесса. Однако ни в одной концепции мы не находим принцип безопасности. Как правило, основные идеи этого принципа включаются в другие принципы - принцип гуманизма, принцип социального закаливания (М. Н. Рожков) или встречаются в описании других компонентов воспитательного процесса (Е. В. Бондаревская, В. П. Созонов).

Мы полагаем, что сегодня реализация принципов гуманистической направленности воспитания, ориентация на ценности и ценностные отношения возможны только в сочетании с принципом безопасности воспитания, поэтому правомерно говорить о необходимости его разработки и принятия.

Принцип безопасности, по нашему мнению, требует от педагога создания ситуации возможности воплощения в жизнь целей, идеалов и ценностей воспитанника при блокировании и преодолении вызовов, опасностей, угроз и рисков.

Требования безопасности предъявляется ко всему процессу воспитания, ко всем субъектам воспитания**:**

- к содержанию;
- к формам, средствам, технологиям;
- к организации воспитательного процесса (к стилю взаимодействия субъектов воспитания - сотруднический тип взаимодействия и диалогическое взаимодействие; методам воспитания, общему направлению его осуществления).

Как подчеркивает в своем исследовании О.Г. Грохольская, сегодня ни одно социальное явление нельзя рассматривать в отрыве от культурологического аспекта безопасности, более того, принцип безопасности должен занять сегодня место ведущего принципа, поскольку имеет и методологическое, и прикладное значение:

- с одной стороны (методологическое) - определяет идею, дающую концептуальную основу модели развивающейся личности - личности безопасного типа;
- с другой (прикладное) - он отвечает за то, чтобы весь учебный процесс был безопасен и не наносил вреда личности.

Мы согласны с ученым в том, что принцип безопасности фактически является критерием, под углом которого должны рассматриваться все элементы педагогической системы с позиции безопасности ее компонентов для воспитания личности безопасного типа.

Важной, по нашему мнению, является идея О. Г. Грохольской о том, что обоснование и внедрение принципа безопасности образования как одного из ключевых принципов развития образования сегодня даст возможность критериально обеспечить оценку разработки содержания образования, форм и методов реализации любых педагогических инноваций и т.д.

Таким образом, наряду с уже традиционными принципами гуманизма, возрастосообразности, витагенности и др. важным сегодня является принцип безопасности. Данные принципы в силу своей гуманистической основы не диктуют и не указывают. Это своего рода «стартовая площадка» - основа успешного продвижения к цели - воспитания личности безопасного типа.

влияние фактора возраста, в дальнейшем нам нужно постараться найти более младших детей с поражением виска и проанализировать совместное влияние двух факторов: возраста и локализации очага поражения.

Вполне вероятно, что локализация очага поражения оказывает влияние на пространственные функции в зависимости от стороны поражения (правое или левое полушарие). Однако для проверки этого предположения нужно проанализировать совместное влияние двух факторов: локализации и латерализации очага поражения. Для такого анализа обследовано пока еще недостаточное число испытуемых, но исследование продолжается, и в дальнейших работах мы надеемся представить данные по этому вопросу.

Еще одно объяснение полученных результатов может быть связано с особенностями функциональной организации развивающегося мозга. Для его проверки нужно провести аналогичное исследование на выборке взрослых больных. Если данные по взрослым будут соответствовать выдвинутой ранее гипотезе, тогда полученные сейчас результаты, скорее всего, объясняются атипичной мозговой организацией пространственных функций или высокими компенсаторными возможностями детского мозга. В настоящее время мы также проводим аналогичное исследование на взрослых больных с локальными поражениями височных и теменных долей мозга.

Список использованной литературы

1. Гончаров О.А. Восприятие и изображение третьего измерения. Сыктывкар: Изд-во Сыктывкарского ун-та, 2007.

2. Гончаров О.А., Тяповкин Ю.Н. Возрастная динамика зрительного восприятия перспективы // Вопросы психологии. 2005. № 6. С. 110-119.

3. Раушенбах Б.В. Пространственные построения в живописи. М.: Наука, 1980.

4. Milner A.D., Goodale M.A. The visual brain in action. Oxford: Oxford University Press, 1995.

5. Mishkin M., Ungerleider L.G., Masko K.A. Object vision and spatial vision: two cortical pathways // Trends in Neurosciences. 1983. Vol. 6. № 10. P. 414-417.

АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ КОНЦЕПЦИЙ ВОСПИТАНИЯ С ПОЗИЦИИ ИДЕИ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Гордиенко М. В.
Омский государственный педагогический университет

Конец XX века ознаменовался появлением многих глобальных проблем в мире, реально угрожающих жизни человека на планете, падением общественной морали, деформацией нравственных идеалов и ценностей и, как результат, признанием появления проблемы безопасности на всех уровнях: личностью, обществом и государством. Одним из неотвратимых следствий данной ситуации явилось возникновение потребности общества и государства в личности, которая осознает приоритетность обеспечения безопасности во всех сферах деятельности, проявляет постоянную активность в поддержании безопасного общественного и личностного бытия, устойчива к идеям чужеродного, опасного свойства, стремится к сохранению физического и духовного здоровья.

Современный этап развития образования, характеризующийся становлением гуманистических педагогических ценностей, ориентированных на поворот к проблемам конкретного ребенка, позволяет реализовать данную потребность общества и государства путем воспитания личности безопасного типа. Однако это станет возможным, по нашему мнению, только с внесением изменений в сам процесс воспитания в учреждении образования (школе, лицее, гимназии). И связываем мы эти изменения, прежде всего, с принципами воспитания, так как на основе принципов воспитания строится процесс воспитания, его содержание и организация (методы воспитания, общее направление его осуществления, стиль взаимодействия субъектов воспитания).

По мнению Л. П. Крившенко, принцип связывает теорию, объяснение, описание процесса с практикой, указанием, чему и как следовать, чтобы получить нужные результаты. Решая воспитательные задачи, педагоги руководствуются определенными принципами. Поэтому правомерно утверждение, что различные системы воспитания предполагают наличие различных принципов воспитания.

Проведенный нами анализ точек зрения авторов различных современных концепций воспитания (В. А. Караковского, Л. И. Новиковой, Н. Л. Селевановой, В. П. Созонова, Н. Е. Щурковой, М. И. Рожкова, Л. В. Байбородовой, Е. В. Бондаревской, О. С. Газмана и др.) на выделение основных принципов воспитания позволил нам сделать вывод о том, что, рассматривая ребенка как главную ценность в системе человеческих отношений, признавая право ребенка на уважение его личности, принимая во внимание необходимость всестороннего взаимодействия воспитателя и воспитанника на объективном единстве целей, авторы выстраивают свои концепции воспитания в рамках гуманистического подхода. Более того, принцип гуманизма в концепциях В. А. Караковского и М. И. Рожкова занимает ведущее положение. Н. Е. Щуркова, Е. В. Бондаревская отдельно не выделяют принцип гуманизма, однако основные идеи гуманистического подхода отражаются в других принципах (например, «принцип принятия ребенка как данности» - Н. Е. Щуркова; «индивидуально-личностный подход» - Е. В. Бондаревская).

Мы согласны с мнением большинства ученых о том, что принцип гуманизма должен стать основополагающим принципом в системе требований к деятельности педагога. Однако особый интерес для нас представляет то, как авторы разных концепций через систему принципов воспитания, через характеристику компонентов воспитательного процесса отражают основные идеи безопасности ребенка.

лучше, т.е. больше соответствуют перцептивному образу. Затем ответы переводились в семибалльную шкалу: от сильной линейной (1балл) до сильной обратной (7 баллов) перспективы.

Третья методика представляет собой *иллюзию параллелепипеда*. Известно, что изображение достаточно длинного уходящего вдаль параллелепипеда обычно воспринимается в качестве усеченной пирамиды с расходящимися от наблюдателя боковыми гранями, что ведет к возникновению легкого эффекта обратной перспективы. Если испытуемого просят построить такой параллелепипед без вспомогательных средств, как правило, он делает дальнюю грань немного меньше ближней. Чем меньше в такой задаче дальняя грань по сравнению с ближней, тем больше испытуемый склонен к восприятию в обратной перспективе. Измерение величины иллюзии параллелепипеда проводилось в компьютерном варианте методом установки. Для надежности измерений мы предъявляли параллелепипед в трех вариантах на фоне в линейной, параллельной и обратной перспективе, созданном с помощью двух рядов уходящих вдаль деревьев.

Кроме этого, испытуемые выполняли ряд других заданий, но в связи с ограничением объема мы не имеем возможности описать их более подробно. Среди этих заданий были самостоятельные рисунки кубика, домика, стола, ж/д рельсов, а также методики, направленные на исследование внимания, разных типов пространственных представлений, измерение иллюзии Мюллера-Лайера. Все эти задания были направлены на изучение общей стратегии обработки пространственной информации в соответствии с концепцией механизмов эгоцентрического и концептуального восприятия.

Испытуемые. Исследование проводится на базе нейрохирургического отделения Коми республиканской детской больницы, и в этой статье мы излагаем результаты его промежуточного этапа. К данному моменту обследовано 26 детей с локальными поражениями мозга (травматической и опухолевой этиологии) в возрасте 6-14 лет. Из них у 14 детей очаг поражения верифицирован преимущественно в височной доле, их средний возраст - 11,4 ± 2,98 года. У 12 детей очаг поражения располагался в теменной доле, возраст - 9,7 ± 3,87 года. У 17 детей очаг располагался в левом полушарии мозга, а у 9 - в правом.

Результаты и их обсуждение. В связи с относительно малым количеством детей и большим возрастным разбросом мы не смогли пока провести полноценную статистическую обработку результатов. Поэтому был сделан акцент на качественном анализе и межгрупповом сравнении средних по отдельным методикам. Однако надежность полученных результатов мы оцениваем как относительно высокую в связи с тем, что дети выполняли ряд сходных заданий, требующих участия общих функциональных звеньев. Между отдельными заданиями выявлено большое число значимых корреляций, что также способствует повышению надежности.

Помимо проблемы надежности связи между отдельными методиками позволяют считать, что в их выполнении задействуются общие компоненты пространственных механизмов. Испытуемые, у которых были выявлены признаки обратной перспективы по методикам соотношения размеров и выбора перспективы, как правило, характеризовались более высокими значениями иллюзий параллелепипеда и Мюллера-Лайера и уровнем развития топологических пространственных представлений. Мы считаем, что эти дети выполняли комплекс заданий преимущественно с опорой на механизм эгоцентрического восприятия. При наличии явных признаков линейной перспективы для детей были характерны низкие значения иллюзий и высокий уровень развития абстрактных представлений о системе координат. Такие дети выполняли задания, используя компоненты концептуальной стратегии.

При сравнении результатов детей с поражениями правого и левого полушарий мозга практически не выявлено закономерных различий. Эти данные подтверждают точку зрения о том, что специализация полушарий по пространственному восприятию формируется в онтогенезе. Иначе сказать, в детском возрасте оба полушария вовлечены примерно в равной степени в выполнение пространственных функций, а с возрастом одни функциональные аспекты закрепляются за правым полушарием, а другие - за левым.

Обратимся к главному пункту нашего исследования - участию теменных и височных долей мозга в восприятии перспективы. По всем методикам различия средних результатов были довольно заметными, но они находились в полном противоречии с выдвинутой гипотезой! Дети с очагом поражения в теменной области, как правило, рисовали дальнюю фигуру (цилиндр или параллелепипеда) больше ближней, отдавали предпочтение моделям, построенным в обратной перспективе, характеризовались более высокими значениями иллюзий параллелепипеда и Мюллера-Лайера, более высоким уровнем топологических представлений и более низким уровнем координатных представлений. В целом при поражениях темени явно доминировала обработка пространственной информации по эгоцентрической стратегии. При поражениях виска наблюдалась обратная тенденция - более интенсивная работа механизма концептуального восприятия.

Как можно объяснить усиление эгоцентрической стратегии при поражениях темени и усиление концептуальной стратегии при поражениях виска? Данные нейропсихологической литературы явно указывают, что должна иметь место обратная тенденция [Milner 1998, Mishkin 1983]. Мы не подвергаем сомнению саму концепцию двух общих механизмов пространственной обработки, поскольку отдельные задания оказались тесно взаимосвязанными между собой. Проблема связана с локализацией этих механизмов в коре головного мозга.

Определенное влияние на полученные результаты мог оказать возраст детей. Если ориентироваться на возрастную динамику перспективных построений [Гончаров 2005], то для более старших детей должны быть характерны построения в линейной перспективе и доминирование концептуального механизма. В среднем дети с поражением виска были на 1,5 года старше, чем дети с поражениями темени. Чтобы уравнять

изучению возрастных закономерностей перспективных построений в изобразительной деятельности, в частности, изучению психологических механизмов обратной перспективы. Феномен обратной перспективы часто встречается в рисунках детей и больных с локальными поражениями мозга и состоит в том, что изображение дальних объектов превосходит по размерам изображение ближних, а объективно параллельные боковые грани объектов параллелепипедной формы (дом, стол, куб) изображаются сходящимися по направлению к наблюдателю [Раушенбах 1980]. В серии возрастных исследований мы показали, что обратная перспектива закономерно отражает особенности детского восприятия и является преобладающим способом изображения третьего измерения в дошкольном и младшем школьном возрасте. В среднем школьном возрасте осуществляется переход к привычной для взрослого человека системе линейной перспективы [Гончаров 2005].

Дальнейший анализ был направлен на поиск причин, объясняющих возможность феномена обратной перспективы, которая противоречит правилам оптики и сетчаточной проекции. К возможным факторам восприятия и изображения в обратной перспективе мы причисляем особенности системы пространственных представлений, механизм константности величины, бинокулярное зрение, распределение зрительно-пространственного внимания, характер двигательной активности и манипуляций с предметами [Гончаров 2007]. Каждому из этих факторов найдено адекватное теоретическое обоснование, а их роль в перспективных построениях установлена в ходе эмпирической проверки. Однако действие этих факторов проявляется не изолированно, а в контексте общих стратегий, или механизмов обработки пространственной информации.

Мы выдвинули положение о двух механизмах пространственного восприятия, которые назвали *системами эгоцентрического и концептуального восприятия* [Гончаров 2007]. Эти системы различаются по способу кодирования пространственной информации и по принципу организации и контроля двигательной активности. В первой системе расстояния и размеры объектов кодируются по отношению к конкретной позиции наблюдателя в абсолютных единицах движений собственного тела. Эгоцентрическое восприятие рано созревает в онтогенезе, связано с непроизвольным вниманием, опирается на топологические пространственные представления и осуществляет зрительный контроль двигательной активности в режиме реального времени. В ранее проведенных исследованиях показано, что в изобразительной деятельности перечисленные компоненты эгоцентрического механизма являются необходимыми условиями построений в обратной перспективе.

В системе концептуального восприятия положение объектов описывается более объективно по отношению к абстрактной системе координат, независящей от точки зрения наблюдателя, в относительных единицах определенных метрических систем, что способствует вербальному кодированию пространственной информации. Концептуальное восприятие формируется достаточно поздно на основе обучения и приобретенного опыта, связано с произвольным вниманием, представлениями о системе координат и осуществляет общее планирование и организацию предметных действий. В изобразительной деятельности компоненты концептуальной стратегии способствуют непротиворечивому совмещению разноудаленных объектов по строгим правилам линейной перспективы.

На основе анализа нейропсихологической литературы мы пришли к выводу, что механизм эгоцентрического восприятия преимущественно опирается на функционирование нижнетеменных отделов коры больших полушарий мозга, в то время как концептуальное восприятие больше связано с работой нижневисочных отделов [Milner 1995, Mishkin 1983]. При нарушении одной из систем в обработке пространственной информации усиливается компенсирующая роль другой системы, что должно отразиться в разных тенденциях перспективных построений. Таким образом, мы предполагаем, что *при локальных поражениях теменных отделов (дисфункциях эгоцентрического механизма) должна усилиться тенденция к линейной перспективе, а при поражениях височных отделов (недостатках концептуального механизма) - к обратной перспективе*. С целью проверки этой гипотезы было организовано нейропсихологическое исследование восприятия перспективных отношений у детей с локальными поражениями височных и теменных отделов мозга. Выбор в качестве испытуемых детей обусловлен тем, что в детском возрасте перспективные построения еще находятся в стадии формирования, и мозговые поражения могут повлиять на динамику их развития.

Методы. Исследование восприятия перспективных отношений проводилось с помощью трех методик. По первой измерялось *соотношение величин на изображениях разноудаленных предметов*. Испытуемым нужно было нарисовать с натуры две фигуры (цилиндры или параллелепипеды) одинакового размера, но расположенные на разном расстоянии. По соотношению их изображенных величин рассчитывался коэффициент перспективы. Если размер дальней от наблюдателя фигуры был больше ближней, это рассматривалось как признак обратной перспективы. Если ближняя фигура рисовалась больше дальней, мы оценивали это как признак линейной перспективы.

Вторая методика представляет собой *выбор перспективного изображения из серии альтернатив*. Для композиций предметов (цилиндры и параллелепипеды), которые нужно было нарисовать в первом задании, с помощью компьютерного графического редактора заранее были созданы семь изображений, различавшихся степенью перспективы. Из них три модели были построены в разных степенях обратной перспективы, одна - в параллельной, а три других - в разных степенях линейной. Испытуемому нужно сопоставить разные перспективные модели с реальной композицией предметов и выбрать из них ту, где предметы нарисованы

услуг и повышение эффективности управления в системе образования». [Постановление Правительства 2005]

Необходимость обеспечения качества высшего профессионального образования определяется и интеграцией российской системы образования в мировое образовательное пространство, необходимостью учета общих тенденций мирового развития, унификацией образовательных стандартов, развитием новых образовательных и информационных технологий, сочетанием традиций и инноваций.

В контексте вступления России в Болонский процесс вопрос о конкурентоспособности высшего профессионального образования, его конкурентных преимуществах и успехах на международном рынке приобретает общегосударственное значение. А это значит, что общество вправе рассчитывать на высокий уровень профессиональной компетентности российских вузов в осуществлении конкурентных действий.

Как участнице Болонского процесса, России необходимо адаптировать его нормы к своей системе образования - обеспечить высокое качество профессионального педагогического образования посредством введения единой методологии и технологии управления.

Анализ систем высшего образования в странах ОЭСР (Организация экономического сотрудничества и развития) традиционно выделяет две инвариантные модели: «атлантическую» или «британскую» (Великобритания, Ирландия, США) и «континентальную» (Германия, Франция, Нидерланды). Эти модели различаются по схемам управления и финансирования вузов, степени их автономии, доминирующим ориентациям, ценностям и стратегиям.

Особый интерес для нас представляет система высшего образования Австралии, которую нельзя однозначно отнести ни к одной из выделенных моделей высшего образования, так называемая «гибридная» система. [Вахштайн 2005: 6]

Австралия сегодня занимает одно из первых мест в области интернационализации высшего образования и первое место по темпам развития транснационального обучения;

Австралийская система высшего образования находится в процессе модернизации, обусловленной как необходимостью повышения эффективности собственного управления, так и современными вызовами интернационализации образования;

Особый интерес вызывает австралийский подход к обеспечению качества высшего образования в условиях интернационализации и расширения горизонта возможностей потребительских образовательных услуг. Качество австралийских дипломов весьма высоко и подтверждено международным университетским сообществом.

Сегодня в системе российского профессионального образования объективно сложились следующие **противоречия**:

- между необходимостью согласования отечественной системы образования с мировыми моделями и стремлением поддерживать сложившиеся национальные традиции;
- между целями образовательных процессов и реальными результатами подготовки выпускников;
- между объективной потребностью социума в профессионально мобильных, с высоким уровнем академического освоения компетенций специалистах и существующей системой профессиональной подготовки, неспособной в полной мере обеспечить преемственную реализацию содержания современных образовательных парадигм;
- между уровнями компетенций преподавателей в профессионально-педагогических областях и новыми требованиями;

Данные противоречия актуализируют значимость **проблемы**: что из опыта управления качеством профессионального педагогического образования Австралии можно использовать в России, чтобы повысить конкурентоспособность специалистов.

Список использованной литературы

1. Вахштайн В.С., Железов Б.В., Ларионова М.В., Мешкова Т.А. Обзор систем высшего образования стран ОЭСР / Отв. редактор М.В. Ларионова. - М.: Издательский дом ГУ ВШЭ, 2005. - 108 с.

2. Коротков Э.М. Управление качеством образования: Учебное пособие для вузов. М.: Академический Проект: Мир, 2006. - 320 с. - («Gaudeamus»).

3. Постановление Правительства Российской Федерации от 23 декабря 2005 г. № 803 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2006-2010 годы» // www.rost.ru/education/education_doc_2_8.doc

ВОСПРИЯТИЕ ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИ ЛОКАЛЬНЫХ ПОРАЖЕНИЯХ МОЗГА В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ*

Гончаров О. А., Емельянова Н. Е., Полякова М. Н., Пшеничный А. А.
ГОУ ВПО «Сыктывкарский государственный университет»
Коми республиканская детская больница (нейрохирургическое отделение)

В настоящее время мы проводим серию исследований, посвященных проблеме восприятия пространственных отношений и их изображению на плоскости. В рамках этой проблемы особое внимание уделяется

* Исследование проводится при финансовой поддержке РФФИ, проект № 07-06-00099а.

- разрешать конфликты,
- уметь взаимодействовать с лицами, представляющими разные культуры и разные интеллектуальные слои;
- вести переговоры для достижения приемлемых решений по профессиональным вопросам;
- трудиться в разнородной культурной среде».

В процессе получения высшего образования студент регулярно взаимодействует и с коллективом преподавателей, и персонально с каждым из них. Такое общение заключается в процессе передачи жизненного опыта, знаний со стороны педагога и получения, усвоения этой информации со стороны студента. Одним из оснований такого процесса взаимодействия может и должно быть использование принципов экологии взаимоотношений между людьми. Порядок рассмотрения этих составляющих не определяется их ценностью. Каждый из этих принципов обладает равной значимостью. Представляется логичным выделить следующие основания организации «экологически-чистого» коммуникативного процесса:

1) справедливое и адекватное отношение к каждому участнику образовательного процесса;

2) недопустимость нарушения этических норм и правил;

3) толерантное отношение к моральным основам поведения человека в обществе, традициям и культурно-религиозным ценностям, которыми он руководствуется;

4) учет баланса индивидуальных и коллективных интересов в складывающихся ситуациях;

5) признание права на высказывание собственного мнения при решении любых сложных вопросов;

6) соблюдение принципа «ненасилия»;

7) сохранение единства требований при их регулярном применении;

8) стремление к минимализации ситуаций, потенцирующих негативные, неконструктивные конфликты;

9) демонстрация свободы, не ограничивающей свободы других.

В то же время применение этих принципов в практике требует своего исследования. При этом мнению студентов как своеобразному объекту приложения этих принципов экологизации образовательного процесса следует уделить первоочередное внимание. Это важно еще и потому, что профессиональное становление личности студента должно проходить в комфортных условиях.

Список использованной литературы

1. **Белолипецкий, В.К.** Этика и культура управления / В.К. Белолипецкий, Л.Г. Павлова. - М.: Ось-89, 2000.
2. **Бороздина, Г.В.** Психология делового общения / Г.В. Бороздина. - М.: ИНФРА, 2002.
3. **Ботавина, Р.Н.** Этика деловых отношений / Р.Н. Ботавина. - М.: Финансы и статистика, 2005.
4. **Ожегов, С.И.** Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. - М.: Азбуковник, 1997.
5. **Панов, В.И.** Экологическая психология / В.И. Панов. - М.: Академия, 2004.
6. **Сластенин, В.А.** Общая педагогика / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. - М.: Владос, 2003.

К ВОПРОСУ ОБ УПРАВЛЕНИИ КАЧЕСТВОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УНИВЕРСИТЕТАХ АВСТРАЛИИ

Голерова С. Н.
Омский государственный педагогический университет

Смена образовательных приоритетов общественного развития актуализирует проблему повышения качества подготовки специалистов различных сфер деятельности в условиях сохранения национально-этнической и культурной преемственности, формирования профессиональной компетентности личности в развивающемся пространстве образовательного воздействия и взаимодействия.

Высокий уровень конкурентоспособности современного специалиста, его профессиональная мобильность и уверенность на рынке труда, готовность к продуктивной реализации потенциальных возможностей напрямую определяются качеством образовательной подготовки. Тем самым учебное заведение представляется важнейшим культурно-образовательным институтом, стратегической целью которого выступает воспитание интеллигентного, компетентностно развитого специалиста, способного к творческому самосовершенствованию и выстраиванию поведенческих стратегий гармонизации отношений с окружающим миром, природой и обществом.

Если учитывать возрастание роли человеческого капитала в тенденциях экономического и научно-технического развития, то не трудно увидеть, что образование становится главной движущей силой развития современного общества. От развития образования зависит развитие общества. Развитие образования может осуществляться само по себе, но является эффективным только в том случае, если оно управляется и совершенствуется в процессах управления. При всех положительных чертах современного профессионального образования оно нуждается в последовательном и качественном реформировании. [Коротков 2006: 3]

Дело в том, что в России изменились условия жизни и требования к профессиональной самореализации. Мощным фактором социального прогресса является высокий уровень профессиональной культуры, профессиональной компетентности и конкурентоспособности специалистов.

В Федеральной целевой программе развития образования на 2006 - 2010 гг. в качестве приоритетных задач образовательной политики в стране названы «развитие системы обеспечения качества образовательных

ческом самоуправлении, в работе кураторов со студентами, в деятельности студенческих общественных организаций

Если учитывать, что адаптация рассматривается не только как приспособление к новым условиям, но и развитие личности студента-первокурсника, то задача организаторов сопровождения - сопутствовать процессу развития, дополняя его, влияя на него с целью более эффективного его протекания в условиях совместной деятельности.

Список использованной литературы

1. **Закон РФ «Об образовании»** // Высшее образование в России. - 1992. - № 3. - С. 5-36.
2. **Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года.** М., 2001.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

Глухова О. В.
Филиал ЮУрГУ, г. Сатка

Профессиональное вузовское образование способствует преемственности системы общего образования и этапа профессиональной подготовки. Для качественной организации образовательного процесса на этой стадии требуется подготовить студентов к усвоению большого объема учебного материала, а также создать условия для эффективного взаимодействия преподавателя (носителя знаний) и студента (реципиента). Именно создание таких условий способствует повышению эффективности подготовки специалистов и снижению социальной дезадаптации в процессе вузовского обучения. При этом необходимо помнить о психологическом аспекте учебной деятельности в ВУЗе, о специфике формирования специалиста-профессионала под влиянием коллектива учебного заведения.

Получение опыта взаимодействия с преподавателем особенно важно для становления профессионализма специалиста с точки зрения выделения составляющих экологии человеческих отношений.

В последние годы обостряется интерес к экологии как отрасли современной науки. Отмечается трансформация отношения к экологии от понимания ее как науки о среде (от греч. oikos - окружение, среда; logos - наука) до представления как «науки об отношениях растительных и животных организмов друг к другу и к окружающей их среде» [Ожегов 1997: 4]. Очевидным во всех этих определениях является осознание того, что «сохранение природной среды на планете и планеты в целом как экосистемы невозможно без изменения отношения человека к окружающей природе и к природе своей собственной» [Панов 2004: 5]. Таким образом, речь идет об осознании своего реального вклада в развитие себя, своей ответственности за сохранение человечества, природы и планеты в целом, а, следовательно, стремления всего человечества к экологически чистым отношениям. Отсюда возникает необходимость введения понятия экологии человеческих взаимоотношений, которое, как нам представляется, характеризует не только общепринятые нормы поведения и отношений людей, но и адекватные формы межличностного общения.

Сегодня для российского общества характерны новые принципы выстраивания отношений между людьми. Одним из таких принципов является опора на экологию человеческих взаимоотношений. В рассматриваемой связи преподавательский состав и студенты она включает в себя следующие составляющие:

- обеспечение индивидуализации обучения в связи с потребностями личности в безопасности и принятии;
- движение отношений преподавателя и студента в направлении к созданию условий для комфортного межличностного пространства;
- построение учебного процесса на основе учета индивидуальности личности и ее требований к окружающим.

При всем многообразии подходов к пониманию современной экологии нам представляется, что в контексте данной статьи наиболее близким является выделение связи экологии межличностных отношений с коммуникативной культурой и этикой человеческих взаимоотношений. Человек, вступая в отношения с другими людьми, опирается на принятые в обществе нормы общения и этические принципы. Определение принципа как «основного, исходного положения какой-нибудь теории, учения, мировоззрения…» [Ожегов 1997: 4] позволяет считать, что основой формирования этических принципов является мораль общества. Применительно к анализу складывающейся ситуации общения студента и преподавателя вышеизложенное определяет, что соблюдение этических принципов межличностных отношений в социально-значимой ситуации образовательного процесса требует от студента наличия базовых навыков общения для решений, поступков и действий при обучении профессиональным навыкам и способам их реализации.

В государственном стандарте требований к уровню образованности выпускника ВУЗа указывается необходимость овладения им навыков работы с людьми, основанными на его «…способности:

- взаимодействовать с другими лицами,
- общаться с ними, в частности в коллективе,
- формулировать и делегировать задачи,
- поощрять стремление людей к творческому росту и помогать их развивать,

вершенствования и самореализации, помогает войти в «зону развития», которая была недоступна ему на предшествующем этапе.

Итак, основной линией гуманитарной стратегии адаптации является сопровождение субъекта деятельности в среде вуза, которое реализуется в формах содействия становлению и укреплению адаптивных связей с социальным окружением и выражается в преобразовании окружающего мира, себя и в обретении позитивного отношения к жизни.

В последнее время проблема педагогического сопровождения в образовательной сфере, и в высшей школе в частности, приобретает особую актуальность в связи с ориентацией на индивидуально-личностное развитие обучающихся. Помимо того, принятая Правительством РФ «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года» определяет приоритетные цели и задачи, решение которых требует построения адекватной системы педагогического сопровождения. Приоритетной же целью модернизации образования является обеспечение высокого качества российского образования, которое не сводится только к обученности, набору знаний и навыков, но связывается также с воспитанием, понятием «качество жизни», раскрывающимся через такие категории, как «здоровье», «социальное благополучие», «самореализация», «защищённость». Следовательно, сфера ответственности системы педагогического сопровождения не может быть ограничена рамками задач преодоления трудностей в обучении, но должна включать в себя задачи обеспечения успешной адаптации, социализации, сохранения и укрепления здоровья, защиты прав подрастающего поколения. К вышесказанному следует также добавить, что, согласно Закону РФ «Об образовании», «…содержание образования должно быть сориентировано на обеспечение самоопределения личности, создание условий для её самореализации».

Принимая во внимание ведущие тенденции реформирования российского образования, следует отметить, что они определяются идеей создания условий для развития личности, её максимальной самореализации, становления как субъекта собственной жизни.

В России идея сопровождения стала реализовываться в системе образования с 1994 года. В своих исследованиях в большей или меньшей степени ей уделяли внимание такие учёные, как М.Р.Битянова, М.И.Губанова, Е.И.Казакова, Л.М.Митина, А.В.Мудрик, С.Д.Поляков, М.С.Полянский, В.И.Слободчиков, Ф.М.Фрумин, А.Г.Цукерман и другие. И тем не менее, в настоящее время большинство публикаций, касающихся проблемы сопровождения, отражают содержательные и организационные формы сопровождения, посвящённые дошкольному или школьному периоду. Проблемы же сопровождения в высшей школе, в частности сопровождение первокурсников в период адаптации, изучены и раскрыты менее полно, что, на наш взгляд, совершенно неправомерно.

Педагогическое сопровождение адаптирующихся студентов мы рассматриваем как особую сферу деятельности агентов адаптации, ориентированную на взаимодействие с первокурсниками по оказанию им содействия в становлении, адаптации и самоутверждении.

В качестве основной цели педагогического сопровождения выступает развитие и саморазвитие активной творческой личности, осваивающей культуру и включающейся в разнообразную деятельность, в жизнь вуза. Сопровождение мы определяем и как систему деятельности команды, направленной на создание таких условий, которые бы способствовали эффективному вхождению студентов-первокурсников в среду вуза, успешному их обучению и развитию в разнообразных видах деятельности. Поэтому целью сопровождения является также создание и поддержание системы условий для формирования субъектной позиции студентов, развития у них стремления к личностному и профессиональному саморазвитию, культурному росту, здоровому образу жизни. В качестве основных условий могут быть названы следующие:

- учёт возрастных и индивидуальных особенностей студентов в процессе обучения и воспитания;
- включение студентов в различные виды коллективной, самостоятельной, активной творческой деятельности;
- использование в процессе обучения и воспитания методов, форм, приёмов и средств субъект-субъектного взаимодействия;
- наличие системы воспитательной деятельности, осуществляемой всеми структурными подразделениями вуза, имеющими отношение к воспитанию студентов;
- подготовленность преподавателей и методистов вуза в сфере воспитания и сопровождения студентов.

Эффективность процесса сопровождения студентов в вузе будет зависеть от реализации данных условий во взаимосвязи и целостности, то есть как системы.

Сопровождение в образовательном процессе вуза могут обеспечить кураторы, преподаватели кафедр, методисты, но более эффективное сопровождение развития студента-первокурсника может быть осуществлено на базе специально созданной в вузе службы сопровождения.

Работа по сопровождению может строиться в двух видах: профилактический, т. е. предупреждение трудностей в обучении и адаптации студентов, и актуальный - конкретная помощь в преодолении трудностей различного характера.

Направления сопровождения - это оказание помощи в решении разного рода проблем, а именно: преодоления затруднений в учёбе, в межличностном взаимодействии, преодоления личностных проблем развития студента, выбора сферы самореализации, формирования здорового образа жизни.

Указанные направления находят отражение в различных видах деятельности и мероприятиях института: в учебной и научной деятельности студентов, в воспитательных и досуговых мероприятиях вуза, в студен-

реляции, близкие к 0, что позволило сделать вывод об отсутствии взаимосвязи между определенным паспортным возрастом несовершеннолетнего обвиняемого и назначением КСППЭ. В результате проведения корреляционного анализа между наличием у несовершеннолетнего возраста, равного возрасту уголовной ответственности за совершенное деяние (14 и 16 лет), и случаями назначения КСППЭ также был получен вывод об отсутствии взаимосвязи между этими двумя показателями. Таким образом, проведенный статистический анализ показывает, что ни само несовершеннолетие, ни какие-либо конкретные возрастные показатели, не являются предопределяющими при решении следователями вопроса о необходимости назначения КСППЭ несовершеннолетних обвиняемых.

Исследование материалов уголовных дел показало, что по групповым преступлениям несовершеннолетних (22 дела из 36) КСППЭ либо назначалась в отношении каждого обвиняемого (27,3% дел), либо не назначалась в отношении кого-либо из них (в 50% дел). Поскольку в обоих случаях действия следователей при решении вопроса о назначении КСППЭ носили однотипный характер, они были объединены в одну группу (77,3%). В тех случаях, когда экспертиза была назначена лишь в отношении некоторых подростков из преступной группы (22,7% дел), это была судебная психиатрическая экспертиза. Следовательно, однотипный, недифференцированный подход следователей при решении вопроса о назначении КСППЭ является по представленной выборке стандартным.

Теоретически при решении вопроса о назначении КСППЭ несовершеннолетних обвиняемых возможна реализация двух подходов: 1) использование несовершеннолетия лица в качестве фактического основания, что влечет за собой обязательное назначение КСППЭ по всем делам о преступлениях несовершеннолетних; 2) дифференцированный подход, требующий обязательного учета реальных существенных поводов, обуславливающих назначение КСППЭ в отношении лишь некоторых несовершеннолетних обвиняемых. Действующее уголовно-процессуальное законодательство позволяет следователям реализовывать оба подхода. Правоприменительная практика идет преимущественно по второму пути, однако поводы, на которых основываются решения о назначении КСППЭ, произвольны или остаются за рамками процессуальных документов. Дифференцированный же подход подразумевает не произвольное решение данного вопроса, а ориентацию на четкую систему различительных критериев.

К ВОПРОСУ О НЕОБХОДИМОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ ВУЗА В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ

Гингель Е. А.
Омский институт (филиал) Российского государственного торгово-экономического университета

Актуальность проблемы педагогического сопровождения в вузе, на которой сосредоточено наше внимание, обусловлена тем, что без ориентации на индивидуальность студента невозможно рассчитывать на его высокие результаты в образовательном процессе. Тем более, когда речь идёт о студентах первого курса, находящихся в стадии адаптации. Переход из общеобразовательной школы в высшую связан с изменением условий обучения, с возрастанием учебной нагрузки, с разнообразием и качественным усложнением требований, предъявляемых преподавателями. Среди наиболее часто встречающихся проблем в период адаптации можно также назвать сложность вхождения в новый коллектив, ибо формирование межличностных отношений с однокурсниками и преподавателями идёт не всегда так, как желалось бы. Поведение и способы деятельности многих начинающих студентов претерпевают значительные преобразования, меняются их привычки и общий уклад жизни. От студентов требуется больше самостоятельности, способности к самоконтролю и критичному отношению к себе и окружающим.

Всё это является довольно серьёзным испытанием для психики вчерашних школьников. В адаптационный период наблюдаются эмоциональные переживания, повышение уровня тревожности, может снизиться работоспособность, появиться чувство неуверенности, дискомфорта, физическое и умственное переутомление, психологическая неуравновешенность. Вполне понятно, что без согласованной работы взрослых, заинтересованных в эффективности протекания адаптации первокурсников, ожидать позитивного результата невозможно. Важно всем, кто соприкасается в работе с первым курсом (преподавателям кафедр, кураторам, администрации, студентам-старшекурсникам, службам вуза), принимать во внимание информацию о потребностях, возможностях, возрастных особенностях первокурсников. Тем же, кто находится в непосредственном контакте, важно знать психологические, физические, умственные, личностные особенности каждого студента, уметь находить оптимальные варианты для его максимального развития, постараться обеспечить ему возможность успешного освоения нового социального статуса, новой среды обитания. Для согласованности действий всех участников учебно-воспитательного процесса в целях оказания адресной помощи студентам первого курса в период их адаптации, успешного достижения положительных результатов оптимальными путями правомерно ставить вопрос об организации педагогического сопровождения.

Идея педагогического сопровождения заложена в явлении со-бытия - совместного бытия, которое становится диалогическим пространством развития студента вместе с другими. Педагогическое сопровождение рассматривается как практический коррелят со-бытия, со-переживания неблагоприятного или трудного периода в жизни студенческой группы или отдельного её члена. Успешно организованное сопровождение на стадии вхождения вчерашнего школьника в среду вуза позволяет открыть личности возможности самосо-

ступлениях несовершеннолетних» (в ред. ППВС РФ от 06.02.2007 N 7). Подобный подход является научно обоснованным и адекватным и с точки зрения предмета и объекта судебной экспертизы.

Анализ материалов уголовных дел в отношении 66 несовершеннолетних г. Саратова за совершение деяний с 2002 по 2006 г., квалифицированных по ст. 111, 112, 158, 161, 162, 163, 166, ч. 2 ст. 213 УК РФ, показал, что следственная практика идет по пути предпочтительного назначения КСППЭ: психологические экспертизы не назначались ни разу, психиатрические экспертизы были назначены в 25%, а КСППЭ несовершеннолетних обвиняемых - в 75% от общего числа экспертиз.

Поскольку, как показал анализ материалов уголовных дел, КСППЭ были назначены в отношении 22,7% несовершеннолетних обвиняемых, можно сделать вывод, что четко проявляется тенденция не обязательного, а выборочного назначения КСППЭ несовершеннолетних обвиняемых. Следовательно, решение вопроса о назначении данной экспертизы может быть обусловлено различными поводами.

Сомнение в психической полноценности несовершеннолетнего может возникнуть при наличии в медицинских документах или протоколах допросов свидетелей сведений о любых его соматических заболеваниях или органических нарушениях нервной системы, способных повлиять на его психическое состояние. Такой подход обусловлен научными представлениями о целостности структуры психического развития и связан с рядом обстоятельств. Так, если у несовершеннолетнего, находящегося в процессе формирования, имеется соматическое заболевание, оно может привести к общей или частичной задержке психического развития. Кроме того, органические причины дефектов психики часто сочетаются с педагогической запущенностью, а нарушения сенсорных систем могут иметь единое происхождение с общими органическими изменениями головного мозга.

Другим поводом для назначения КСППЭ могут стать сведения, содержащиеся в рапортах-характеристиках инспекторов ПДН. В соответствии с пп. 52.7. Приказа МВД РФ от 26 мая 2000 г. N 569 «Об утверждении инструкции по организации работы подразделений по делам несовершеннолетних органов внутренних дел» (в ред. Приказа МВД РФ от 09.10.2004 N 639) информация о поведении несовершеннолетнего обвиняемого и правонарушениях, совершенных им, незамедлительно передается сотрудниками ПДН следователю. В соответствии с пп. 52.10. данного Приказа должностные лица ПДН для предупреждения антиобщественного поведения несовершеннолетних правонарушителей, имеющих психические расстройства, выявляют в процессе профилактической работы таких несовершеннолетних. Сведения о совершенных правонарушениях, а также конкретных данных, дающих возможность предполагать наличие у несовершеннолетнего психических расстройств, могут найти отражение в рапорте-характеристике инспектора ПДН, представленной следователю, и послужить поводом для назначения КСППЭ.

Поводом для назначения КСППЭ также может стать наличие в характеристиках по месту обучения подростка или в протоколах допросов свидетелей сведений о том, что несовершеннолетний слишком рано бросил учебу или совсем не занимался в школе либо оставался неоднократно на второй год. Подобная информация дает следователю основание предположить, что такой подросток мог отстать в умственном развитии, а значит, есть основание предположить, что у него имеется отставание и в психическом развитии, так как умственная отсталость выступает характеристикой интеллектуального компонента психического развития человека наряду с такими компонентами, как волевой, эмоциональный и личностный. Снижение уровня любого из этих компонентов влечет за собой снижение уровня психического развития. Сочетание данной информации со сведениями о неправильном поведении родителей, подающих ребенку отрицательный пример, об отсутствии контроля за его поведением с их стороны позволяет предположить, что причинами отставания в психическом развитии послужила педагогическая запущенность.

КСППЭ может быть назначена и по результатам личных наблюдений следователя, когда при производстве процессуальных действий подросток вел себя неадекватно, и в связи с этим возникли сомнения в его психической полноценности. Кроме того, сомнения в психической полноценности подростка могут быть основаны на анализе целей, мотивов, обстоятельств преступления, а также поведения несовершеннолетнего до и после совершения преступления.

В проанализированных постановлениях о назначении судебной экспертизы из перечисленных теоретически возможных поводов был указан только первый - наличие в деле медицинских документов, свидетельствующих о том, что подросток состоял на учете у психиатра или психоневролога. В этих случаях были назначены психиатрические экспертизы (в отношении 7,6% несовершеннолетних).

В постановлениях о назначении КСППЭ не содержалось ни одного из вышеперечисленных поводов. Следователи ограничивались кратким изложением фабулы дела с указанием на несовершеннолетие обвиняемого, после чего констатировалось, что «в настоящее время у следствия возникла необходимость в проведении амбулаторной психолого-психиатрической экспертизы несовершеннолетнего обвиняемого». Однако поскольку в отношении 69,7% несовершеннолетних КСППЭ назначены не были, следовательно, факт несовершеннолетия обвиняемого в большинстве случаев не является поводом к назначению данного вида экспертизы.

В связи с этим возникло предположение, что назначение КСППЭ могло быть связано с определенным паспортным возрастом обвиняемого. Для проверки данной гипотезы был проведен корреляционный анализ между различными возрастными показателями и случаями назначения КСППЭ. Вычислялся коэффициент φ Пирсона по номинально-дихотомическим данным. При вычислении сопряженности случаев назначения экспертиз с возрастом обвиняемых, равном 14, 15, 16 и 17 годам, были получены значения коэффициентов кор-

того как произойдет инцидент, конфликтная ситуация перерастет в конфликт. Дальнейшее развертывание конфликта или его разрешение зависит от участников, их личностных особенностей, интеллектуальных возможностей, от сути и масштабов проблемы, от позиций окружающих лиц, от представления участников о последствиях конфликта, от стратегии и тактики взаимодействия.

Кульминация наступает тогда, когда эскалация конфликта приводит стороны к действиям, наносящим серьезный ущерб делу, которое их связывает. Кульминация конфликта непосредственно подводит стороны к осознанию необходимости прервать дальнейшее обострение отношений и искать выход из конфликта. Причем эскалация конфликта не обязательно заканчивается его кульминацией. Здесь имеет место «предел терпимости», при превышении которого участники конфликта устают от своего противоборства и у них возникает желание как-то уладить разногласия.

Полностью изжить конфликты практически невозможно, однако многие из них можно предупредить. Для школы эффективным методом предупреждения конфликтов является дисциплина (однако не надо путать дисциплину с тиранией). Этот путь заключается в умении обеспечить ребенку необходимую для его полноценного развития свободу в рамках разумного подчинения порядку. И, кроме того, важен стиль взаимодействия учителя и учеников, так как именно тактика сотрудничества обусловливает наиболее бесконфликтные взаимоотношения. Однако не стоит предаваться иллюзии о всеобщей гармонии интересов. Коллектив и общество достигнет более эффективных результатов в своих действиях, если не будет закрывать глаза на конфликты, а будет следовать определенным правилам, направленным на их регулирование.

Процесс управления конфликтами зависит от множества факторов, значительная часть которых плохо поддается управляющему воздействию. В педагогике конфликты зачастую возникают в результате неумелого разрешения педагогом проблемных ситуаций и имеют, как правило, длительный характер. Эти конфликты приобретают личностный смысл, порождают длительную неприязнь ученика к учителю, надолго нарушают их взаимодействие. Выбор способа преодоления препятствий будет, в свою очередь, зависеть от эмоциональной устойчивости личности, располагаемых средств защиты своих интересов, объема располагаемой власти и многих других факторов. Попытка прекратить конфликтную ситуацию силовым давлением либо уговорами приводит, напротив, к нарастанию, расширению ее за счет привлечения новых лиц или групп. Предупреждение и разрешение конфликтов является наиболее важным моментом с практической точки зрения для педагогической конфликтологии. Представляется, что сущность конфликта заключается не столько в возникновении противоречия, столкновения интересов, сколько в способе разрешения создавшегося противоречия, в противодействии субъектов взаимодействия.

В данной статье была предпринята попытка вычленения круга понятий, важных для исследования конфликта в педагогическом процессе. Представленный категориальный аппарат педагогической конфликтологии позволяет выявлять механизмы и закономерности протекания конфликта, что служит практическим целям управления конфликтом в педагогическом процессе.

Список использованной литературы

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: Учебник для вузов. - 2-е изд. перераб. и доп. - М., 2002. - 591 с.

2. Леонов Н.И. Конфликтология. - Москва-Воронеж, 2002. - 192 с.

3. Самсонова Н.В. Теоретический поиск продолжается: категории педагогической конфликтологии // Стандарты и мониторинг в образовании. 2002. - № 3. - С. 50-53.

ПОВОДЫ НАЗНАЧЕНИЯ КОМПЛЕКСНОЙ СУДЕБНОЙ ПСИХОЛОГО-ПСИХИАТРИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ОБВИНЯЕМЫХ

Гвоздева И. С.
ГОУ ВПО «Саратовская государственная академия права»

При расследовании уголовного дела о преступлении несовершеннолетнего подлежат установлению уровень его психического развития, наличие либо отсутствие у него отставания в психическом развитии, не связанного с психическим расстройством, а также способность подростка в полной мере осознавать фактический характер и общественную опасность своих действий (бездействия) либо руководить ими (ч. 3 ст. 20 УК РФ, ч. 2 ст. 421 УПК РФ). Кроме того, может возникнуть необходимость определить, находился ли несовершеннолетний в момент совершения деяния в состоянии невменяемости (ст. 21 УК РФ, п. 3 ст. 196 УПК РФ), а также имелось ли у него психическое расстройство, не исключающее вменяемости (ст. 22 УК РФ). Поскольку перечисленные обстоятельства имеют специфическую природу и для их установления требуются специальные психиатрические и психологические знания, то они могут быть установлены посредством соответственно психиатрической, психологической, а также комплексной судебной психолого-психиатрической экспертизы (КСППЭ).

Наиболее целесообразным представляется назначение именно КСППЭ несовершеннолетнего обвиняемого. В этом случае с помощью только одной экспертизы возможно одновременное установление всех вышеперечисленных обстоятельств, что важно, так как экономит время, затрачиваемое на производство по делу. Кроме того, назначение КСППЭ отвечает предписанию Пленума Верховного Суда Российской Федерации, содержащемуся в абз. 4 п. 7 Постановления от 14 февраля 2000 г. N 7 «О судебной практике по делам о пре-

та. При одном из них конфликт определяется как столкновение сторон, мнений, сил. Другой подход заключается в понимании конфликта как столкновение противоположно направленных целей, интересов, взглядов субъектов взаимодействия. Тем не менее, классики теоретической конфликтологии не дают четкого определения понятию конфликта. В данной статье в качестве «педагогического конфликта» понимается явное или скрытое противоборство, столкновение двух или более субъектов педагогического взаимодействия, причинами которого являются несовместимые потребности, интересы, мнения, взгляды, ценности и цели (и различные способы их достижения), с попытками их разрешения на фоне проявления эмоций.

Выяснив содержание понятия «конфликт», логично перейти к дальнейшему содержанием понятийного аппарата в понимании современной конфликтологии. Как показано Н.В. Самсоновой [Самсонова 2002: 51], система понятий включает в себя категории общенаучные - философские, межнаучные и специфические. Такое сочетание объективно отражает существование действительности, ту или иную сферу, которую исследует та или иная наука. Определяя основные и периферийные понятия педагогической конфликтологии, логично будет опираться на уже сложившиеся системы категориальных аппаратов. В данной статье будем опираться на понятийную схему описания конфликта, предложенную А.Я. Анцуповым и А.И. Шипиловым, но с учетом педагогической специфики конфликтов, и педагогического категориального аппарата.

Педагогическая направленность данной статьи ориентирует на исследование конфликтных ситуаций, возникающих в процессе обучения, между педагогами и учащимися. В педагогике выделяются две группы конфликтогенных ситуаций. Во-первых, это ситуации, ведущие к нервным расстройствам: неспособность справиться с учебной нагрузкой, враждебное отношение педагога, смена школьного коллектива, неприятие детским коллективом и др. Вторую группу конфликтогенных ситуаций образуют поступки учителей, которые могут объединяться термином «дискриминация» по отношению к учащимся. Формы их проявления не отличаются разнообразием: деление учеников на способных и неспособных; часть учеников называется по имени, часть по фамилии; при ссорах отличников и «неотличников» наказывают последних; превозносят отличников, ставя рядом неуспевающих. Крайний ряд конфликтных ситуаций составляют факты жестокости и криминальных форм и поступков учителя в обращении с учащимися.

Таким образом, можно сделать вывод, что в основе любого конфликта лежит ситуация, включающая либо противоречивые позиции сторон по какому либо поводу, либо несовпадающие интересы, желания, влечения оппонентов. Чтобы конфликт начал разрастаться, необходим инцидент (повод), когда одна из сторон начинает действовать, ущемляя (пусть даже неумышленно) интересы другой стороны. Инцидент приводит к конфликту только при наличии противоречий, ждущих своего разрешения.

Каждый конфликт, в том числе и педагогический, имеет более или менее четко выраженную структуру, в которой присутствует объект конфликтной ситуации, связанный с организационными трудностями, со спецификой деловых и личных отношений конфликтующих сторон. Вторым элементом конфликта выступают цели, субъективные мотивы участников, обусловленные их взглядами и убеждениями, материальными и духовными интересами.

Почему два человека представляют себе одно и то же по-разному? Для этого должны быть какие-то причины. Для педагогических конфликтов основными из них являются различия в целях, в представленных ценностях, различия в манере поведения, в уровне образования, недостатке мотивации и так далее. Одной из наиболее важных причин возникновения конфликтов во все времена была и остается неудовлетворительная коммуникация. Плохая передача информации является как причиной, так и следствием конфликта. Неправильный контроль в педагогическом процессе также является существенной причиной возникновения педагогических конфликтов. Часто преподаватель использует неопределенный, тотальный контроль: каждый в любое время находится под подозрением и поэтому уже наполовину виновен. При такой ситуации ребенок, в итоге, теряет самообладание и из-за нервозности действительно хуже учится. Неизбежной причиной возникновения педагогических конфликтов также становятся различия в манере поведения и жизненном опыте учителя и ученика. Ученик не ощущает своей идентичности и настраивается сразу на то, что он не будет понят преподавателем. Возникает барьер в общении, барьер предвзятости и беспричинной негативной установки, который выражается в отрицательном отношении к человеку.

Важной составляющей структуры любого конфликта, в том числе и педагогического, являются участники и оппоненты конфликта. В конфликте участвуют, как минимум, две конфликтующие стороны - отдельные индивиды (преподаватели или учащиеся) или целые группы, непосредственно вовлеченные во все фазы конфликта, оценивающие сущность и протекание одних и тех же событий, связанных с деятельностью другой стороны. Кроме того, в конфликте могут быть замешаны и другие участники - сочувствующие, провокаторы, примирители, консультанты и невинные жертвы.

Как и любое явление, конфликт может быть рассмотрен как процесс, протекающий во времени. Конфликт имеет определенные этапы и периоды, в ходе которых он возникает, развивается и завершается. Динамика конфликта представляет собой ход развития, изменения конфликта под воздействием его внутренних механизмов и внешних факторов. Все конфликты, несмотря на свою специфику и многообразие имеют в целом общие стадии протекании.

Начинается любой конфликт с возникновения конфликтной ситуации. Эта стадия включает в себя потенциальное формирование противоречивых интересов, ценностей, норм. Из этого следует, что конфликт начинается лишь тогда, когда стороны начнут активно противодействовать друг другу, преследуя свои цели. Эта стадия включает в себя осознание противоборствующими сторонами своих интересов, и только после

Оптимальный стиль общения - это общение, основывающееся на увлеченности преподавателя и студентов совместной творческой деятельностью, отражающее саму специфику формирования личности специалиста в вузе и воплощающее в себе взаимодействие социально-этических установок педагога и навыков профессионально-педагогического общения.

В связи с вышеперечисленным особую роль в наши дни в педагогическом общении играет личность педагога.

Учитывая все рассмотренные особенности педагогического взаимодействия с будущими специалистами, на практических и семинарских занятиях по педагогике нами использовались следующие приёмы и методы:

- взаимодействие с будущими специалистами проходило в духе сотрудничества и сотворчества;
- в процессе занятий использовались разнообразные виды деятельности, направленные не только на развитие личности, но и на приобретение профессионально значимых качеств, а именно: обсуждение дискуссионных вопросов, слушание и обсуждение докладов, прочтение и анализ педагогических ситуаций и педагогических задач, работа с предложенными текстами и др.;
- использовались творческие задания, способствующие систематизации знаний по дисциплине, развитию креативного мышления: разработка и презентация творческих проектов, составление режиссерского плана развития педагогических ситуаций, конкурс на лучший план воспитательной работы и др.

Организация практических и семинарских занятий предполагала педагогическое общение за «круглым столом», возможность высказывать любые предположения, собственное мнение, тем самым, формируя у будущих специалистов умение грамотно формулировать вопросы, быть убедительным в отстаивании своей точки зрения. Такая атмосфера сотрудничества способствовала и развитию коммуникативной культуры будущего специалиста.

От преподавателей требовалось учитывать не только содержание выступлений и работы студентов, но и их психологические особенности, особенности взаимоотношений в каждой учебной группе, а также насколько активно включены в познавательный процесс будущие специалисты.

Для повышения мотивации использовались примеры из практической педагогической деятельности, проговаривание ближней и дальней перспектив образовательной деятельности, методы убеждения, внушения, сопоставления и аналогии. При планировании занятий продумывался каждый деятельностно-мотивационный компонент. Наибольшую трудность в подготовительный период вызывало продумывание стимулов для будущих специалистов. На помощь приходили возрастные особенности студентов: их жажда познания, практического и творческого преломления полученных знаний и умений, желание самовыражения и самореализации.

Таким образом, процесс обучения в вузе должен носить гуманистический характер и будущий специалист должен развиться как личность, как профессионал, раскрывая в себе творческий потенциал и желание саморазвиваться и самовоспитываться. Помочь ему в этом может преподаватель вуза при правильно организованном педагогическом общении с учётом возрастных, социальных, индивидуально-психологических факторов.

К ВОПРОСУ О КАТЕГОРИАЛЬНОМ АППАРАТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНФЛИКТОЛОГИИ

Врачинская Т. В.
Калининградский пограничный институт Федеральной службы безопасности России

В настоящее время состояние теории и практики педагогической конфликтологии характеризуется завершением формирования в самостоятельную науку. В этом процессе немаловажную роль играет разработка категориального аппарата, постоянное его развитие, расширение и углубление понятийных схем.

В последнее время в современной отечественной научной литературе много внимания уделялось проблеме конфликта, проблематике представления основных категорий его проблемного поля. Первую попытку в отечественной науке представить категориальный аппарат конфликтологии предприняла Л.А. Петровская в 1977 году, которая предложила анализировать конфликт «в рамках четырех основных категориальных групп: структура конфликта, его динамика, функции и типология» [Леонов 2002: 38]. Подобной точки зрения до сих пор придерживаются некоторые отечественные исследователи, используя данную схему для рассмотрения конфликтов. В 1992 году А.Я. Анцуповым были предложены семь, а затем вместе с А.И. Шипиловым в 1997 году - одиннадцать групп понятий для анализа конфликта. К ним отнесены: сущность конфликта; его генезис; эволюция конфликта; классификация; структура; динамика; функции; информация в конфликте; предупреждение; разрешение конфликта; методы диагностики и исследования конфликта [Анцупов 2002: 157]. Представленные понятийные схемы относятся к области психологии и социологии, а относительно педагогики, конфликтологи приходят к выводу, что вопросы педагогической конфликтологии относятся к слабо разработанным в отечественной теории. Таким образом, возникает необходимость в выявлении и описании теоретических основ педагогической конфликтологии. Целью данной статьи является упорядочение, приведение в систему знаний о категориальном аппарате педагогической конфликтологии.

Прежде всего, необходимо максимально четко определить содержание, вкладываемое в понятие «педагогический конфликт», обозначив тем самым границы объектной и предметной областей педагогической конфликтологии. Отечественные конфликтологи в своих работах выделяют два подхода к пониманию конфлик-

изойдет, если к нему не готовы обе участвующие стороны. Чтобы такой вид общения стал реальностью, необходима сформированность гуманистического по своему характеру коммуникативного ядра личности как у педагога, так и у студента. В содержание понятия «коммуникативное ядро личности» входят все психологические свойства, которые успели развиться у данной личности и которые проявляются в общении. Эти свойства отражают опыт общения личности с разными категориями людей, как положительный, так и отрицательный. Необходимо каждому участнику общения прививать культуру общения и формировать положительный опыт, вырабатывать умение видеть в человеке высшую ценность, а в собеседнике, участнике общения - личность, столь же значимую, как и он сам.

Будет ли педагогическое общение оптимальным, зависит от педагога, от уровня его педагогического мастерства и коммуникативной культуры. Для установления положительных взаимоотношений со студентами преподаватель должен проявлять доброжелательность и уважение к каждому из участников учебного процесса, быть сопричастным к победам и поражениям, успехам и ошибкам обучаемых, сопереживать им. Исследования показывают, что педагоги, акцентирующие собственное «я», проявляют формализм в отношении к учащимся, поверхностную включаемость в ситуации обучения, авторитарность, подчеркивают собственное превосходство и навязывают свои способы поведения. У педагогов с центрацией на «другом» проявляется неосознанное подлаживание к учащимся, доходящее до самоуничижения, крайне пассивное инициирование их активности.

У педагогов с центрацией «я-другой» выявлено устойчивое стремление строить общение на равных началах и развивать его в диалогической форме.

Такое взаимодействие объективно способствует гуманизации отношений «преподаватель-студент» и всего обучения в целом.

Педагогическое взаимодействие - процесс творческий независимо от того, какой аспект общения имеется в виду: решение учебно-воспитательных задач или организация взаимоотношений. Творческий характер носит и решение педагогических задач, и процесс воплощения этого решения в общении со студентами.

От того, какая информация отобрана, как она выстроена, как сочетаются в ней общее и частное и как это доносится до аудитории, обсуждается, проверяется, понимается и оценивается студентами, зависят успех лекции, качество знаний, взаимный контакт.

Если взять устойчивые формы вузовской учебной деятельности (лекцию, семинар, практические занятия, лабораторные работы), то процесс подготовки к ним и их проведение включают в себя определенную коммуникативную структуру, которую необходимо освоить творчески.

Этапы педагогического общения включают:

1. Прогностический этап: моделирование педагогом общения с группой, потоком в процессе подготовки к педагогической деятельности.

2. Начальный период общения: организация непосредственного общения с аудиторией, группой.

3. Управление общением в развивающемся педагогическом процессе.

4. Анализ осуществленной системы общения и моделирование общения в предстоящей деятельности.

Вуз отличается от школы содержанием обучения и воспитания, изменением их форм. Основная функция вуза - формирование личности специалиста. И этой цели должно быть подчинено общение преподавателей и студентов. Система вузовского педагогического общения в звене «преподаватель-студент» качественно отличается от школьного самим фактом их приобщенности к общей профессии, а это в значительной мере способствует снятию возрастного барьера, мешающего плодотворной совместной деятельности.

Основные требования к отношениям «преподаватель-студент», «студент-студент» можно сформулировать следующим образом:

- взаимодействие факторов сотрудничества и ведомости при организации воспитательного процесса;
- формирование духа корпоративности, коллегиальности, профессиональной общности с педагогами;
- ориентация системы педагогического общения на взрослого человека с развитым самосознанием и тем самым преодоление авторитарного воспитательного воздействия;
- использование профессионального интереса студентов как фактора управления воспитанием и обучением и как основы педагогической и воспитательной работы.

Усиленное сочетание научной и педагогической деятельности является основополагающим в социально-психологической структуре педагогического общения. Дружеское расположение, не переходящее в панибратство, общая увлеченность профессиональными задачами составляют тот эмоциональный фон, на котором происходит обучение. Этико-психологические основы взаимоотношений преподавателя и студентов складываются постепенно. Они зависят от многих причин. От жизненного, учебного, общественного опыта учащихся, традиций института, кафедры, от педагогической направленности личности вузовского педагога.

Исследования по педагогике высшей школы подтверждают, что молодой человек, поступив в вуз, не сразу становится студентом по своим психологическим характеристикам. Вначале идет процесс адаптации к новым формам учебной деятельности, контроля, социальному статусу, сказывается оторванность от семьи, новые бытовые условия. Чрезвычайно важно сформулировать правильную систему взаимоотношений студентов-первокурсников и профессорско-преподавательского состава. Неправомерный перенос школьных отношений между учителем и учениками в вуз серьезно мешает дальнейшему процессу развертывания отношений студентов и преподавателей, а порой и деформирует структуру педагогического общения.

шая задача каждого, кто хочет быть хорошим учителем, успешно обучающим молодежь [Гоноболин 1965:16-20].

Ф. Н. Гоноболин подчеркивал, что учитель должен стремиться к знанию, глубокому пониманию и усвоению учебного предмета, обладать способностью к систематизации и обобщению материала, логической стройностью мысли, умением выделять существенное и второстепенное. Передача знаний учащимся также требует от педагога понимания психологии детей, уменья учитывать особенности их мышления, предельной ясности и простоты изложения. В то же время от педагога требуется известная живость ума, делающая передачу знаний интересной и не допускающая скуки на уроке, которая нередко возникает из-за вялости мысли учителя, от сухости и однообразия его преподавания [Гоноболин 1951:50].

Среди профессиональных качеств учителя Ф. Н. Гоноболин большое значение отводит речи учителя. Поэтому одним из основных качеств хорошего педагога является умение понятно, ярко и убедительно излагать свои мысли. Речь учителя должна не только удовлетворять общим требованиям, но и отличаться некоторыми особыми признаками, присущими именно «педагогической» речи [Гоноболин 1951:77].

Ф. Н. Гоноболин считал, что гладкая, плавная речь, приятная для слуха, в значительной степени зависит от способности учителя легко и быстро подбирать нужные слова. Скорость нахождения нужных выражений зависит от запаса слов, быстроты мысли, находчивости и т.д. Но для речи учителя самым главным является ее содержание, простота и доходчивость до сознания учащихся. Это зависит от «конкретности даваемого материала, последовательности ее подачи, четкости формулировок, отсутствия сложных словесных конструкций и излишне трудных терминов» [Гоноболин 1951:78]. Одним из главных условий ясного изложения материала является ясное понимание его самим учителем.

Хорошая речь учителя эмоционально действует на психику ученика, возбуждает у него те или иные переживания. Хороший учитель не просто ясно и красиво говорит, он сам эмоционально переживает то, о чем идет речь. Много значат и такие речевые особенности, как тембр голоса, ритм речи, интонация, дикция, акцентирование главных мыслей. Однако не менее важны и выражение лица, жесты, движения учителя перед аудиторией.

Ф. Н. Гоноболин отмечал, что у хорошего педагога речь должна быть спокойной, т.к. нервно сказанное слово отрицательно действует на класс.

Хороший педагог должен уметь владеть свободной речью, т.к. по сравнению с чтением с листа, такая речь несравненно доходчивей и выразительнее, более естественной и соответствует обычной разговорной речи, направлена непосредственно на аудиторию.

Другим важным профессиональным качеством учителя Ф. Н. Гоноболин считал педагогический такт, под которым понимал «умение педагога держать себя с учащимися, разговаривать с ними, проявлять к ним чуткое отношение, учитывая их возрастные и индивидуальные особенности, предъявлять к ним разумные требования, соблюдать чувство меры во всем, в частности в осуществлении педагогических мер воздействия» [Гоноболин 1965:72]. Для ученого, тактичность преподавателя - одно из выражений его педагогического мастерства.

Работы Ф. Н. Гоноболина по данной проблеме легли в основу исследований В. А. Сластенина, Н. В. Кузьминой, А. И. Щербакова.

Список использованной литературы

1. **Гоноболин, Ф.Н.** Мастер производственного обучения как педагог. - Изд.: «Высшая школа». - М., 1965.
2. **Гоноболин, Ф.Н.** Очерки психологии советского учителя. Под ред. М.В.Соколова. - Изд-во АПН РСФСР. - М., 1951.
3. **Подласый, И.П.** Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. - Кн.1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
4. **Устав средней общеобразовательной школы.** - М., 1970.

ГУМАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ КАК ОСНОВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

Вотинова Е. Г.
Кемеровский государственный университет

В условиях модернизации системы образования в нашей стране актуальна проблема демократического, гуманистического общения между студентом и преподавателем. Необходимо учитывать в этих условиях, что человеческие взаимоотношения, в том числе и в учебном процессе, должны строиться на субъект-субъектной основе, когда обе стороны общаются на равных, как личности, как равноправные участники процесса общения. При соблюдении этого условия устанавливается не межролевой контакт «преподаватель-студент», а межличностный контакт, в результате которого и возникает диалог, а значит, и наибольшая восприимчивость и открытость к воздействиям одного участника общения на другого. Создается оптимальная база для позитивных изменений в познавательной, эмоциональной, поведенческой сферах каждого из участников общения. Таким образом, замена межролевого общения общением межличностным способствует отходу от формализма и догматизма в обучении. Но переход от директивно-императивного к демократическому, равноправному способу общения, от монологического - к диалогическому общению никогда не про-

должен «вывести» для себя определенное понятие, например: «материнская любовь», «настоящий мужчина», «идеальный родитель».

Вся работа по формированию мотивационных основ материнства и социальных основ отцовства строится по принципу: тема месяца подводится к какому-нибудь празднику, связанному с семьей. Например, ноябрь - месяц мам, потому что отмечается день матери (25 ноября); февраль - месяц, посвященный отцам (23 февраля - день защитников отечества); в мае составляется родословное древо, так как празднуется день семьи (17 мая).

Для реализации технологии разработаны элементы предметно-развивающей среды: тематические альбомы и фотоальбомы; игрушки; мнемо-карты; книги с художественными произведениями, проходящие по программе (в уголке книги); настольно-печатные игры, а также разнообразные картотеки.

Разработанная и апробированная технология «Семьеведение для малышей» является эффективной и может быть широко использована в практике дошкольных учреждений. Данные диагностики и результатов анализа показывают, что апробация программы «Семьеведение для малышей» успешна, проведённая работа в направлении семейно-полового воспитания эффективна. Гипотеза подтвердилась: изменение содержания обучения и воспитания (внедрение программы «Семьеведение для малышей») положительно влияет на развитие мотивационных основ материнства у девочек и социальных основ отцовства у мальчиков дошкольного возраста.

ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ УЧИТЕЛЯ В ИССЛЕДОВАНИЯХ Ф. Н. ГОНОБОЛИНА

Воротынцева И. С.
Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина

«Личность, организующая и реализующая учебно-воспитательный процесс в школе, это учитель» [Подласый 1999:230]. Можно сказать и так: учитель - «человек, имеющий специальную подготовку и профессионально занимающийся педагогической деятельностью» [Подласый 1999:230]. Здесь следует подчеркнуть слово «профессионально», т.к. непрофессионально педагогической деятельностью занимаются почти все люди. Однако только учителя знают, что, где и как нужно делать, умеют действовать в соответствии с педагогическими законами, несут в установленном порядке ответственность за качественное исполнение своего профессионального долга.

Проблемы профессиональных качеств учителя стали еще более актуальными в период, когда советская школа, выполняя решение Коммунистической партии и Советского правительства по вопросам народного образования 60-80-х гг., вступила в новый высший этап своего развития.

XXIV съезд КПСС (1971) указал на необходимость дальнейшего совершенствования всей системы народного образования в соответствии с потребностями развития экономики, науки и культуры, научно-технической революции. Съезд поставил задачи: завершить переход к всеобщему среднему образованию молодежи, поднять качество обучения школьников, более активно и целеустремленно приобщать их к общественно полезному труду. Задача воспитания молодых строителей коммунизма зависит, прежде всего, от учителя, его идейной зрелости, научных знаний, педагогического мастерства и активности в общественно-политической жизни. Общепринятой становится мысль о том, что педагогическая профессия требует призвания, определенных способностей и черт характера.

В Уставе средней общеобразовательной школы (1970) сказано, что основными обязанностями учителя являются: вооружение учащихся прочными знаниями основ науки, формирование у них коммунистического мировоззрения, развитие познавательных интересов и способностей; воспитание учащихся в духе коммунистической морали; забота о здоровье учащихся, изучение их индивидуальных особенностей, условий жизни, поддержание связи с родителями, пропаганда педагогических знаний; систематическое повышение своего идейно-теоретического уровня и педагогической квалификации. Учитель отвечает за качество обучения учащихся, уровень их знаний и воспитание. Он призван показывать пример в труде, быту, поведении и соблюдении правил социалистического общежития. Учитель ведет воспитательную работу с учащимися, добивается единства педагогических требований к учащимся со стороны школы и семьи. Проводит мероприятия, содействующие укреплению здоровья учащихся, организует их общественно полезный труд [Устав 1970].

Из Устава видно, насколько велик круг профессиональных обязанностей и диапазон действий учителя. Работа учителя будет наиболее успешной лишь в том случае, если основные качества его личности соответствуют характеру самой профессиональной деятельности.

Все это обусловило необходимость более глубокого теоретического и практического решения проблем профессиональных качеств учителя.

Заметный вклад в характеристику образа учителя внес Федор Никанорович Гоноболин /1901 - 1975/, отечественный психолог, специалист в области педагогической психологии, который основное внимание уделил анализу профессиональных качеств учителя. По его мнению, педагог должен хорошо знать свой предмет. Однако это еще не делает его умелым преподавателем и воспитателем. Педагог не должен стоять на месте, он должен постоянно совершенствоваться. Непрерывное повышение своей квалификации - важней-

висимости от возраста, пола, уровня развития детей и того содержания, которое представлено по данной возрастной группе.

Логика изложения материала построена в соответствии с основными закономерностями психического развития ребенка, со становлением его потребностей и интересов, адекватных полу и возрасту способов поведения, с возможностями отражения и применения имеющихся знаний в различных, актуальных для дошкольного детства видах деятельности.

Реализация программы осуществляется на протяжении всего дошкольного возраста (от трех до семи лет). Содержание программы представлено в разделах:

- «Моя семья»,
- «Мои мама и папа»,
- «Мама - женщина, папа - мужчина».

В ходе изучения и анализа литературы нами выделены компоненты мотивационных основ материнства и социальных основ отцовства: когнитивный, эмоциональный, поведенческий. На основе их были разработаны *показатели*, которые конкретизируются в зависимости от возраста дошкольника, и представлены в общем виде.

Когнитивный компонент:

1. Знания о семье:
- состав семьи;
- семейные роли;
- многоролевое поведение каждого члена семьи;
- взаимоотношения детей в семье.
2. Знания о самом себе:
- имя, фамилия, возраст, пол, домашний адрес;
- любимые игры, роли девочки;
- будущая социальная семейная роль, особенности поведения в этой роли, личные качества, необходимые для успешного исполнения.
3. Знания о маме и папе
- внешний вид;
- личные качества;
- профессия, хобби, занятия по дому.
4. Знания об особенностях отца и матери, мальчика и девочки:
- внешний вид;
- деятельность роли (мужчины как отца, женщины как матери);
- личные качества.

Эмоциональный компонент:

1. Интерес: к семье, к себе как к девочке (к себе как к мальчику), к сверстникам своего и противоположного пола; к младшим детям.
2. Проявление сочувствия, эмпатии по отношению к членам семьи.
3. Желание помочь (вербально) младшим детям.
4. Потребность в близости с родными.
5. Проявление себя в игровой роли.

Поведенческий компонент:

1. Овладение способами поведения.
2. Проявление заботы, покровительства, любви, ласки, нежности, ответственности и защиты о младших детях.

На основе показателей мотивационных основ материнства и социальных основ отцовства были разработаны критерии оценки развития феноменов:

1. полнота и аргументированность знаний;
2. устойчивость интересов и потребностей, ситуативность;
3. самостоятельность действий, необходимость косвенных указаний.

Комплексная диагностика основана на показателях развития мотивационных основ материнства и социальных основ отцовства. С целью определения каждого показателя использовались следующие методы и приемы: диагностические упражнения различного характера, индивидуальная беседа с ребенком, беседа по рисункам, классификация картинок, метод экспертной оценки (анкеты для родителей и воспитателей).

В технологии «Семьеведение для малышей» используются комбинированные и комплексные занятия, дидактические игры, элементы эвристических бесед, а также элементы проблемного обучения, конструирования и моделирования в разных видах детской деятельности.

Технология «Семьеведение для малышей» в младшем дошкольном возрасте состоит из 8 занятий, по одному занятию в месяц; в среднем и старшем возрасте - 16 занятий, по два занятия в месяц. В блочно-тематических планах представлено содержание форм и методов работы с детьми. Из данных форм воспитатель или психолог самостоятельно в зависимости от комплексной программы, уровня знаний детей составляет план конспекта занятия. Главное условие при составлении конспекта занятия - в итоге занятия ребенок

деятельности необходимо опираться на мотивационную и оценочно-рефлексивную особенности, в заключительной части лекции используется опора на такие мыслительные операции, как синтез, абстрагирование, обобщение. Итоговая информация в лекции представляется в виде выводов, резюме, заключения, схемы. Например по теме «Обыкновенные дифференциальные уравнения» (рис.1). Это дает возможность углубить понимание материала, систематизировать, обобщить его, акцентировать внимание на наиболее сложном, что позволяет целенаправленно формировать ориентировочную основу умственных действий: сопоставление фактов, явлений, теории, практики. Атрибут обобщения лекционного материала, формулирования выводов способствует осознанию.

Таким образом, лекция на первом курсе вуза может стать одним из эффективных средств управления познавательной деятельностью студентов, своеобразной теоретической основой овладения способами познания, а тем самым сыграть важную роль в адаптационном процессе.

Список использованной литературы

1. **Кудрявцев Л.Д.** Мысли о современной математике и ее изучение. Изд. «НАУКА», Москва, 1977. С. 20.
2. **Паничев С.А.** Дидактические проблемы фундаментальной естественно-научной подготовки в вузе. Изд. ТГУ, 2003. С. 132.
3. **Табанокова В.Д.** Идеографическое описание научной терминологии в специальных словарях. Дисс. … докт. филолог. наук. Тюмень, 2001. С. 182.

ЗДОРОВОЕ ОБЩЕСТВО - ЗДОРОВАЯ СЕМЬЯ: ПРОГРАММА СЕМЕЙНО-ПОЛОВОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА «СЕМЬЕВЕДЕНИЕ ДЛЯ МАЛЫШЕЙ»

Воронова О. А.
МОУ «Центр психолого-медико-социального сопровождения «Эйдос» г. Пермь
МДОУ «Детский сад № 150», г. Чусовой

Здоровое общество - это здоровая семья!

Сегодня самостоятельное значение приобретают глобальные тенденции в изменении института семьи, которые привлекают все большее внимание ученых. Вместе с тем, реализация основных функций в семье не есть следствие каких-либо биологических регуляторов или механизмов, а представляет собой результат специфических социальных процессов, происходящих в широком социальном контексте. Семья включает в себя разнородные компоненты, связанные с физиологическими процессами, с психологической динамикой взаимоотношений с нормами и ценностями культуры, с экономическими условиями рынка и производства, с демографическими изменениями, с институтами армии, церкви, здравоохранения, с правительственным управлением и с историческими трансформациями в целом.

Здоровая семья невозможна без материнства и отцовства. В наши дни они занимают незначительное место в иерархии ценностей молодого человека. Зачастую на пороге материнства женщина оказывается неосведомленной об элементарных особенностях развития ребенка, своих функциях в уходе за ним и в общении. Уменьшение количества детей в семье ведет к тому, что часто первый младенец, с которым встречается мать и отец, это их собственный ребенок.

Одним из путей выхода из создавшегося положения в образовании, по мнению многих специалистов, является вопрос о содержании образования, способном обеспечить полноценное и своевременное личностное, познавательное, здоровъесберегающее, семейно-половое развитие каждого ребенка.

Авторы программы «Семьеведение для малышей»: к.п.н., доцент, заведующая кафедрой дошкольной педагогики и психологии Пермского государственного педагогического университета Коломийченко Людмила Владимировна, научный руководитель творческой педагогической лаборатории, педагог-психолог МОУ «Центр «Эйдос» Дзержинского района города Перми, преподаватель Пермского государственного университета Воронова Ольга Алексеевна. Рецензент доктор педагогических наук, профессор Пермского государственного технического университета Серова Тамара Сергеевна отмечала, что «основное преимущество программы - ее комплексность и системность».

Программа «Семьеведение для малышей» включает концепцию, пояснительную записку, задачи и содержание работы с детьми от 3 до 7 лет; построена на результатах четырехлетнего исследования, проводимыми авторами совместно с творческими коллективами МДОУ №150 города Чусовой Пермского края, МДОУ № 385 города Перми.

Содержание работы с детьми направлено на формирование мотивационных основ материнства у девочек и социальных основ отцовства у мальчиков дошкольного возраста; дифференцировано по возрастам (младший, средний, старший дошкольный) и по разделам, отражающие основные направления семейно-полового воспитания.

Цель программы - своевременное, соответствующее возрастным, половым особенностям детей дошкольного возраста и качественное, обеспечивающее достижение оптимального уровня, семейно-половое воспитание дошкольников, в аспекте здоровъесберегающих форм поведения.

Задачи семейно-полового воспитания представлены по компонентам: когнитивный, эмоциональный, поведенческий. Конкретизация задач по возрастным группам осуществляется педагогом самостоятельно в за-

- рассказывалось об объективных и субъективных трудностях его усвоения и путях их преодоления.

Введение в учебный материал практикуется нами по каждой новой теме. В начале разговора устанавливается взаимосвязи с материалом предшествующих занятий, дается мотивировка необходимости изучения темы, ее теоретическая и практическая значимость в профессиональном становлении. Таким образом, осуществляется подготовка студентов к восприятию конкретного материала. Одним из важных этапов такой ориентирующей подготовительно-дидактической работы является конкретизация целей и задач лекции, запись ее плана.

Вводную информацию в лекции мы рассматривали в качестве обязательного адаптационно-ориентирующего этапа, с помощью которого целенаправленно организуется познавательная деятельность студентов, формируются и закрепляются умения ориентации в материале. Вводная информация создает определенный «настрой» на изучение данного курса и темы.

Важным этапом адаптивной методики на лекции мы считаем работу с ее понятийным и терминологическим аппаратом. «Овладеть наукой, научной областью, научной дисциплиной - значит овладеть ее терминологией» [Табанокова 2001: 182].

С.А. Паничев подчеркивает, что «владение языком не сводится к более или менее обширному запасу специальных слов-терминов, а предполагает умение правильно их употреблять для решения практических задач, или другими словами, понимание их значений, смыслов и иерархических взаимосвязей» [Паничев 2003: 132].

Понимание речевых сообщений об объектах действительности, на наш взгляд имеет весьма большое значение для устранения психологических причин непонимания студентами учебного материала, так как неизвестные или неверно толкуемые понятия и термины являются одной из причин неадекватного усвоения знаний. Они же ведут и к утрате желания учиться.

Введение понятийно-терминологической работы содержание каждой лекции, способствует организации познавательной деятельности студентов, их мышления. В материале каждой лекции выделяются новые термины и понятия, известные студентам ранее, раскрывается их диалектическая взаимосвязь. Определения новых терминов и понятий после их анализа записываются и выделяются в конспекте лекции.

Презентация основной информации по теме лекции в аспекте адаптации также имеет особенности. Нам представляется, что материал каждой темы требует определенного логического и функционального анализа. «Результат обучения оценивается не количеством сообщаемой информации, а качеством ее усвоения и развитием способностей обучаемого к дальнейшему самостоятельному образованию» [Кудрявцев 1977: 20].

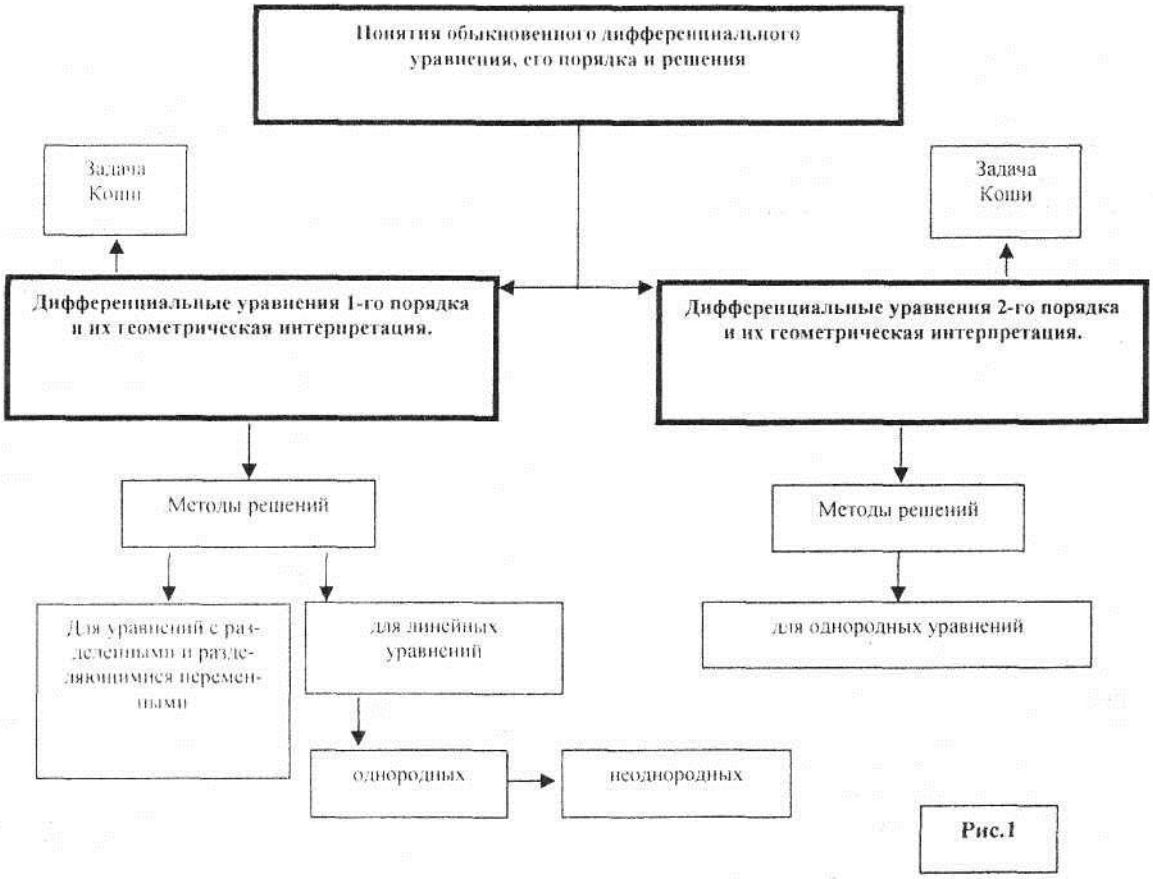


Рис.1

Лекция предполагает определенный анализ ситуаций, явлений, действий, которые должны быть освоены студентами для выявления закономерностей. В ходе лекции ставятся проблемы, разъясняются гипотезы, концепции, положения, делаются выводы, т.е. раскрываются пути и логика движения к возможному решению проблемы. Таким образом, изложение основной информации на лекции предполагает не только традиционнее обеспечение сообщения и усвоения знаний, но и организацию познавательной деятельности студентов. Лекция, ее основной материал, в нашем представлении, выступает в качестве - своеобразной организационной структуры познавательной деятельности студентов, в ней как бы осуществляется «показ» ее организации. Так, учитывая, что в процессе адаптации студентов к новому уровню учебной познавательной

ния. Второй уровень ответственности связан с проблемой выбора, осознавание субъектом того факта, что он сам выбирает путь решения проблемы и тем самым обогащает свой опыт. Практически сознавание - это всегда выбор. В каждом пространственно-временном моменте существует огромное количество объектов, которые могут оказаться в фокусе сознавания. Если во всем многообразии потенциальных фигур субъект будет совершать свой осознанный выбор, то он тем самым создаст внутри себя свою собственную вселенную, в которой он будет не только активным, экспериментирующим, автономным субъектом, но и обладающим способностью вступать в плодотворные для его психологического роста контакты с окружающим миром.

Основной целью гештальт-терапии является пробуждение скрытых возможностей человека путем поощрения осознания своих потребностей и способствование продвижению по пути к зрелости.

Понятие зрелости в гештальт-терапии неразрывно связано с понятием здоровья. Здоровый индивид осуществляет свободные контакты, открытые и прямые. Он способен принять на себя ответственность за свои чувства, действия и жизнь в смысле самостоятельного ее изменения. Он свободно осуществляет свои потребности и развивается. Развитие ведет к эмоциональной зрелости. Процесс становления личности требует мобилизации собственных ресурсов, преодоления страха в отсутствии внешней поддержки, способности рисковать. При достижении зрелости у человека отпадает необходимость манипулировать другими людьми для удовлетворения своих желаний, т.к. все стороны жизни он может обеспечить себе сам в открытом общении.

Умение быть собой, принятие своей личности, открытие своего Я не только для себя, но и для других - это то, чему учит гештальт-подход, и это то, что так необходимо любому человеку. Человек находится в равновесии с самим собой и окружающим его миром. Быть самим собой, осуществлять свое «Я», реализовать свои потребности, способности - это путь гармоничной здоровой личности, которому способствует саморегуляция в гештальттерапии.

Список использованной литературы

1. **Рейнуотер Дж.** Это в ваших силах. М., 1992.
2. **Рейнуотер Дж.** Секреты психологии. М., 1997.
3. **Гингер С.** Гештальт: искусство контакта. М., 2002.
4. **Шон С.Я.** Ты и перенос. Гештальт-94. Минск, 1995.
5. **Перлз Ф., Гудмэн П., Хефферлин Р.** Опыты психологии самопознания. М., 1993.
6. **Перлз Ф.** Гештальт-семинары. М., 1998.
7. **Перлз Ф., Гудмэн П., Хефферлин Р.** Практикум по гештальт-терапии. М., 2001.
8. **Перлз Ф.** Внутри и вне помойного ведра. СПб., 1995.
9. **Энрайт Дж.** Гештальт, ведущий к просветлению. СПб., 1994.

ВОЗМОЖНОСТИ ВУЗОВСКОЙ ЛЕКЦИИ В АДАПТАЦИОННЫЙ ПЕРИОД

Виноградова А. А.
Тюменский государственный университет

В психолого-педагогической литературе широко обсуждается проблема адаптации первокурсников к системе высшего образования, и не случайно: от успешности этого процесса во многом зависят дальнейшие профессиональная карьера и личностное развитие будущего специалиста.

Мы задали студентам-второкурсникам вопрос: что помешало Вам достигнуть лучших результатов в учебе и получили следующие ответы.

1. Слабые знания (много забыто) за среднюю школу (20%);
2. Большая разница в организации учебного процесса в вузе и в школе. Отсутствие умений и навыков слушать, конспектировать и прорабатывать лекционный материал (20%);
3. Неумение планировать внеаудиторные занятия (5%);
4. Отсутствие систематического контроля за выполнением домашних заданий (10%);
5. Недостаточность силы воли в учебе (28%);
6. Увлеченность общественной работой, спортом и другими занятиями (9%);
7. Отсутствие интереса и желания учиться в данном вузе (7%);
8. Отсутствие учебников, условий для внеаудиторных занятий (1%).

Как показывают результаты анкеты, значительной трудностью студенты-первокурсники считают то, что не всегда могут осмыслить, понять и успеть записать учебный материал на лекциях. Сейчас успешно конкурируют с лектором современные носители информации как на бумажной, так и на электронной основе.

Однако, не обладающий опытом студент может потеряться в современной информации, а лектор не только укажет маршрут, но и научит ориентироваться в информационном пространстве, искать и находить то, что нужно, и изучать это нужное в рациональной логической системе. Помимо информационной лекция выполняет и мотивационную, организационно-ориентационную, профессионально-воспитательную, развивающую и оценочную функции.

Таким образом, при правильной организации лекций, учитывая специфику специальности, индивидуальных особенностей студентов и т.п. можно обеспечить более успешную адаптацию к обучению в вузе.

В начале лекционного курса по дисциплине «Высшая математика» для специальности «Земельный кадастр» в плане ориентации нами использовалась вводная лекция. В которой определялись:

- исходные данные и целевые установки;
- место и роль изучаемого предмета в общей системе профессиональной подготовки специалиста;
- прослеживались его основы, межпредметные связи;
- давались сведения о структуре курса, литературных и учебных источниках;

При интроекции человек усваивает чувства, взгляды, убеждения, оценки, нормы, образцы поведения других людей, которые, однако, вступая в противоречие с собственным опытом, не ассимилируются с его личностью. Этот неассимилированный опыт - интроект - является чуждой для человека частью его личности. Наиболее ранними интроектами являются родительские поучения, которые усваиваются ребенком без критического осмысления. Со временем становится трудно различать интроекты и свои собственные убеждения.

При проекции человек, наоборот, отчуждает присущие ему качества, поскольку они не соответствуют его Я-концепции. Образующиеся в результате проекции «дыры» заполняются интроектами.

Ретрофлексия - «поворот на себя» – наблюдается в тех случаях, когда какие-либо потребности не могут быть удовлетворены из-за их блокирования социальной средой, и тогда энергия, предназначенная для манипулирования во внешней среде, направляется на самого себя. Такими неудовлетворенными потребностями, или незавершенными гештальтами, часто являются агрессивные чувства. Ретрофлексия при этом проявляется в мышечных зажимах. Первоначальный конфликт между «Я» и другими превращается во внутриличностный конфликт. Ретрофлексия - стремление делать себе то, что хотелось бы получить от других или сделать с другими. При патологических проявлениях ретрофлексии возникают психосоматические болезни, стремление причинить себе боль, высшей формой ретрофлексии является самоубийство.

Дефлексия - это уклонение от реального контакта. Дефлексия выражается в форме салонных разговоров, болтливости, шутовства, ритуальности и условности поведения, тенденции «сглаживания» конфликтных ситуаций и т.п.

Конфлуенция, или слияние, выражается в стирании границ между «Я» и окружением. Такие люди с трудом отличают свои мысли, чувства или желания от чужих, для них характерно при описании собственного поведения употребление местоимения «мы» вместо «я».

В результате действия перечисленных механизмов нарушается целостность личности, которая оказывается фрагментированной, разделенной на отдельные части. Такими фрагментами, или частями, чаще выступают дихотомии: мужское - женское, активное - пассивное, зависимость – отчужденность, рациональность - эмоциональность, эгоистичность – бескорыстие.

Гештальттерапия стремится побудить человека переживать собственные фантазии, осознавать собственные эмоции, контролировать интонации голоса, движения рук и глаз, и понять прежде игнорировавшиеся им физические ощущения с тем, чтобы снова восстановить связь между всеми аспектами личности и в результате достичь полного осознания собственного «Я».

Ключевой категорией гештальт-терапии является сознавание (осознавание). Осознавание следует рассматривать как одну из форм существования сознания. Сознавание - процесс сложный; это одновременно и деланье, и знание того, что ты делаешь. В гештальт-терапии осознавание - это то знание своего «Я», это то внимание, это тот поток сознавания, который человек исследует опытным путем ежесекундно. Это одновременно и эмоциональный, и умственный процесс.

В процессе сознавания индивид достаточно часто испытывает амбивалентные чувства. Возникновение ощущения дискомфорта свидетельствует о наличии сознавания, т.к. процесс сознавания очень часто «перескакивает» с одной валентности на другую. Осознавание не любит равновесных, симметричных конструкций, своеобразных мертвых точек.

Ф. Перлз считал, что людям (в идеале) следует развивать у себя способность осознавать непрерывно каждое мгновение жизни. Многие гештальт-упражнения направлены на то, чтобы в рамках пространственно-временной структуры активизировать процесс сознавания.

В рамках системы отношений «организм - окружающая среда» гештальт-терапию можно представить как выделение и конкретизацию субъектом объекта в зоне контакта. Такая интерпретация невозможна без внесения в этот контекст понятия «фигура». Фигура, актуализировавшаяся из фона (окружающей среды), и есть по своей сути «здесь и теперь» тот объект, выделяя который и противопоставляя себя которому индивид утверждает себя именно как субъект. Выделение фигуры из фона обусловлено актуальными проблемами человека, т.е. фигура связана с потребностно-мотивационной сферой индивида. Для того чтобы оказаться в фокусе процесса сознавания, она, как правило, очень часто получает материальное, предметное воплощение. Многие гештальт-упражнения и процедуры как раз и связаны с поиском предметных аналогов чувств и переживаний субъекта еще и потому, что таким образом создается некая материальность, в которой субъект без ущерба для себя может, отбросив защиты, совершать различные действия и экспериментировать со своим внутренним миром. Он также может «отбросить ум» и действовать на предметно-манипулятивном и наглядно-образном уровнях. Философские основы гештальт-терапии находят свое выражение во взглядах на то, какими качествами должен обладать субъект. Он не должен быть вовлечен в постоянную погоню за счастьем, чтобы не ставить себя непрерывно в ситуацию незавершенности; должен, с одной стороны, быть свободен от внешнего регулирования, т.е. быть автономным в плане определения направления и способов своего роста, а с другой - брать ответственность за свой выбор, за свое существование в этом мире. Все это находит выражение в переживаниях и ощущениях индивидом себя не как жертвы, а именно как субъекта своего опыта, а также позволяет осознавать любые состояния и действия как свои и тем самым нести ответственность за них.

В гештальт-терапии выделяют два уровня ответственности. Первый из них связан с использованием своих чувств и интеллекта. Фактически это принятие ответственности за себя как за субъекта процесса сознава-

Задача учителя - научить приемам организации самостоятельной работы и приучить студентов самостоятельно работать, выработать у них навыки, привычки и любовь к учебному труду. Самостоятельная работа может принимать разные формы, способы и приемы. Для оценки уровня подготовки ребят к восприятию нового материала и повторения, необходимых на уроке базовых понятий, как показывает практика, использование традиционного индивидуального опроса студентов не является оптимальным вариантом. Не секрет, что тратится где-то 40% времени урока, на традиционный индивидуальный опрос. Поэтому на уроках приемлемы все виды и методы контроля знаний - диктанты, эстафеты, карточки, тесты и т.д.

Во время объяснения нового материала привлекать студентов к самостоятельной работе могут помочь следующие приемы:

1. При объяснении новой темы, в нужный момент задавать вопросы классу: “А почему это происходит?”
2. Если на вопрос студенты не смогли ответить, готового ответа не давать, дать задание найти самостоятельно ответ в книге, с указанием автора и названия книги.
3. Использование практических знаний при объяснении нового материала.
4. Применение компьютерной обучающей программы позволяет сделать уроки необычными, отличающимися от стандартного урока классического образца.
5. Выполнение тренировочных упражнений, решение задач. Это предусматривает не только простое воспроизведение изучаемого материала, но и применение ранее усвоенных знаний в новых ситуациях.
6. Обзорные работы. Это задания на упорядочение и систематизацию изучаемых сведений. Их применение целесообразно на заключительном этапе закрепления материала.
7. В целях систематической проверки знаний учащихся по каждой теме и недопущения образования пробелов провожу так называемый тематический учет. Такой учет предполагает либо проведение контрольной работы после каждой темы, либо зачет, либо обобщающие опросы.

Вышесказанное является подтверждением того, что творческое саморазвитие личности зависит от творческой самореализации студента в процессе учебно-воспитательной деятельности при активной поддержке учителя.

Список использованной литературы

1. **Захарова И.Г.** Информационные технологии в образовании. Учебное пособие. М.: ACADEMA, 2003.
2. **Кателл Д.** Информационные и коммуникационные технологии для активного обучения. Информатика и образование. 2004. № 3.
3. **Овчарова М.** Метод проектов на уроках информатики в школах Камчатки. Информатика и образование. 2003. № 10.
4. **Селенев С.** Информационные технологии в школе: проблемы и поиски решения. Информатика и образование. 2005. № 5.
5. **Трофимова Т. Г.** Проектное обучение глазами учеников. Информатика и образование. 2003. № 6.

САМОРЕГУЛЯЦИЯ В ГЕШТАЛЬТТЕРАПИИ

Вербина Г. Г.
Чувашский государственный университет им. И. Н. Ульянова

Модель, созданная американским психологом Ф.Перлзом под влиянием идей гештальтпсихологии, экзистенциализма, психоанализа, получила большую практическую популярность. Ф.Перлз перенес закономерности образования фигуры, установленные в гештальтпсихологии в сфере восприятия, в область мотивации человеческого поведения. Возникновение и удовлетворение потребностей он рассматривал как ритм формирования и завершения гештальтов. Функционирование мотивационной сферы осуществляется (по Перлзу) по принципу саморегуляции организма.

Человек, который хронически препятствует удовлетворению собственных потребностей, отказывается от реализации своего «Я», со временем начинает следовать ценностям, навязанным извне. И это приводит к нарушению процесса само-регуляции организма. Согласно гештальттерапии организм рассматривается как единое целое, и любой аспект поведения может быть проявлением целостного бытия человека. Человек является частью широкого поля: организм-среда. У здоровой личности граница со средой является подвижной: возникновение определенной потребности требует «контакта» со средой и формирует гештальт, удовлетворение потребности завершает гештальт и требует «отхода» от среды. Ф.Перлз рассматривал личностный рост как процесс расширения зон самосознания, что способствует саморегуляции и координирует равновесие между внутренним миром и средой. Он выделил три зоны сознавания:

1. Внутреннюю - явления и процессы, происходящие в теле.
2. Внешнюю - внешние события, которые отражаются сознанием.
3. Среднюю - фантазии, верования, отношения.

По мнению Ф.Перлза, психические нарушения у людей обусловлены тем, что их личность не составляет единого целого, т.е. гештальта. У большинства людей стресс возникает в результате неосознанных конфликтов, мешающих им входить в контакт с некоторыми из собственных чувств и мыслей.

В гештальт-терапии выделяют пять механизмов нарушения процесса саморегуляции: интроекция, проекция, ретрофлексия, дефлексия, конфлуенция.

Вместе с тем, его интеллектуальное, духовное богатство должно органически сочетаться с высоким уровнем нравственного развития, а внутренняя свобода давать право поступать и говорить так, как он считает нужным, неся при этом нравственную ответственность.

Одна из важнейших функций колледжа - обучение и воспитание студентов, а главная задача для преподавателя колледжа - приобщение студентов к знаниям. Реализовать эту задачу можно, лишь создав условия для саморазвития и самообразования каждого студента.

В образовательном процессе определяющими являются:

1) многовариативность модели развивающего обучения, целью которого является обеспечение высокого уровня мыслительной деятельности студентов;

2) гуманитаризация образования, дающая возможность обучения и воспитания студентов не только через знания, но и через приобщения их к разносторонней культуре;

3) интегративность обучения.

Исключительно важное значение приобретает в этой связи гуманитаризация образования как приоритет знаний о человеке перед другими знаниями, усиление роли гуманитарных дисциплин: литературы, истории, обществоведческих и культуроведческих курсов, языков, искусства. Доля их как основной культурообразующей в общей системе образования должна быть достаточно высока, поэтому нестандартные, интегрированные уроки, позволят достаточно в большой степени реализовать многие аспекты этой задачи.

Интегрированный урок - это не просто соединение близких понятий из разных предметов для прочных знаний, это объединение разных предметов при изучении одной темы, целого блока тем в одно целое на основе общего подхода.

Интегрированные уроки основываются на развитии внутрипредметных и межпредметных связей, которые содействуют формированию системы научных знаний, обобщению познавательных умений, широких познавательных интересов.

Идея вариативности предусматривает такие формы образования, как индивидуальные и групповые учебные консультации, возможность свободного посещения учебных занятий (при переходе студента на индивидуальный график обучения), сдача отдельных учебных дисциплин экстерном, индивидуальную работу студента с научным руководителем по выбранной научной тематике.

Другой из важнейших функций колледжа является создание условий для максимального развития интеллектуальных способностей ребенка на основе развивающего его обучения.

Идея развивающего обучения состоит в том, чтобы не только давать студентам знания, но учить их добывать знания самостоятельно, учить мыслить творчески, воспитывать в студентах познавательную потребность. Сильной мотивационной основой для студентов является работа над проектами по интересной практически значимой теме, работа над заданиями с прикладной и межпредметной направленностью.

Проектный метод является одним из методов, позволяющих добиваться положительной мотивации к учению и хороших результатов в активизации познавательных процессов, а также является одним из эффективных методов организации обучения на уроках информатики и на уроках «Информационные технологии». В педагогической практике этот метод широко используется, так как:

- проектная деятельность учит формулировать проблему, планировать ее решение, формирует навыки работы с информацией. Она делает обучаемых активными участниками процесса приобретения знаний, умений и навыков;
- учебная мотивация усиливается от реализации своего проекта и личностных успехов и достижений.

Перед учителем стоит задача - воспитать активную, творческую личность, способную вести самостоятельный поиск, делать собственные открытия, решать возникающие проблемы, принимать решения и нести за них ответственность, поэтому в педагогической деятельности желательно применять следующие правила:

1. «Свобода выбора».

Никто не любит навязанные действия, чужие решения, и особенно студенты. Предоставлять им право выбора алгоритма при решении задач, поиска путей решения, выбора формы работы на уроке, способа контроля знаний (электронный тест, творческая работа).

2. «Самодеятельность».

Стимулировать активную деятельность учащихся в процессе познания.

3. «Заинтересованность».

Попытаться заинтересовывать студентов. Приемов для этого много, например:

- сами студенты «обучают» друг друга (взаимопомощь);
- «лови ошибку» (осознанно);
- игровые формы (игры деловые, КВН - урок, семинары и др.);
-лабораторные работы.

4. «Обратная связь».

В процессе обучения обязателен регулярный контроль (индивидуальный, взаимный и самоконтроль).

Обучение - сложный процесс, он предполагает, прежде всего, деятельность учителя и деятельность обучаемого. Необходимым условием успешности обучения является активность обучаемого. Как бы ни старался учитель, если студент не работает, не трудится - процесса познания нет. Всё чаще приходится считаться и с таким фактом, как неспособность многих студентов самостоятельно работать, их стремление увильнуть, их желание все получить в готовом виде без труда и собственных усилий.

установившиеся правила общественного поведения. Ритуал выступает родовым понятием по отношению к празднику, который можно представить как концентрацию ритуального действия. Обряд - совокупность действий (установленных обычаем или ритуалом), в которых воплощаются конкретные традиции. Вместе с тем праздничное пространство открыто для инноваций, может быть представлен церемонией - установленным торжественным обрядом, порядком совершения праздничных действ.

Студенты осваивают алгоритм организации праздника:

1. Подготовительный этап (анализ ресурсов его проведения, составление «портрета» инициатора праздника и «портрета» аудитории; составление сценарного плана и написание сценария).
2. Реализация (непосредственная работа с выявленными ресурсами; подготовка и проведение праздника).
3. Заключительный этап (подведение итогов; составление плана дальнейшей работы).

Исследовательские задания для студентов предполагают проведение анкетирования участников с последующим составлением календаря праздничных дат с учетом профессиональной направленности.

В рамках специфического содержательного компонента «Анимация как технология волонтерской деятельности» студенты разрабатывают проект праздника, идентичного по алгоритму праздникам, проводимых волонтерами - «День социального работника». Тематика данного праздника тесно связана с профессиональной деятельностью будущих специалистов социальной работы, что позволяет им рефлексировать содержание социального образования, собственный опыт практической подготовки, демонстрировать ценностные установки в социальной работе.

Таким образом, представленное содержание обеспечивает расширение и углубление объема знаний о специфике, функциях, технологиях волонтерской деятельности в социально-культурной сфере, активные формы и методы обучения способствуют выработке способностей к социальному проектированию, продуктом которого являются формы волонтерской деятельности (праздник).

Список использованной литературы

1. Батышев С.Я. Блочно-модульное обучение. - М.: Изд-во «Транссервис», 1997. - 258 с.

2. Вандышева Л.В. Формирование готовности будущих специалистов по социальной работе к волонтерской деятельности // Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. к.п.н. - Самара, 2006. - 21 с.

3. Марков А.П. Проектирование маркетинговых коммуникаций: рекламные технологии. Связи с общественностью. Спонсорская деятельность. - СПб.: СПбГУП, 2005. - 400 с.

4. Социокультурная реабилитация инвалидов / Под ред. В.И.Ломакина и др. - М., 2002. - 144 с.

РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ТВОРЧЕСКОМ САМОРАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

Васильева Е. Н.
РГОУ СПО «Канашский педагогический колледж»

Творческое саморазвитие личности - это основной вид творческой деятельности, направленный на интенсификацию и повышение эффективности процессов самости, среди которых системообразующими являются:

- ✓ самопознание,
- ✓ творческое самоопределение,
- ✓ самоуправление,
- ✓ творческая самореализация,
- ✓ самосовершенствование личности.

Сегодняшнее время предъявляет высокие требования к человеку. Время востребует нового человека - исследователя проблем, а не простого исполнителя. И в связи с этим задача педагога, по - моему мнению, состоит вовсе не в том, чтобы накапливать знания, которые являются основой информации, в голове студента, а помочь ему выработать технику мышления и универсальные способы деятельности по получению и употреблению знаний. Знания, таким образом, не выбрасываются из содержания образования, а становятся предметом длительной и целенаправленной работы студентов по экспериментированию с ними, направленной на анализ условий их происхождения, на определение приемов их употребления.

Одним из направлений образовательного и воспитательного процесса является «создание условий для интенсивного развития, повышения качества образования и темпов преобразований на основе инновационной и экспериментальной работы коллектива, стимулирования творческой активности субъектов образовательной деятельности, максимального использования возможностей внешней и внутренней среды, использовании компетентностного подхода в подготовке специалистов в условиях многоуровневого субрегионального учебного заведения».

В связи с этим будущий выпускник колледжа предстает прежде всего как целостная личность с его духовностью, универсальностью, творческим началом. Это человек гуманистического взгляда на мир. В нем несомненно должны быть соединены интеллект с чувством, знание с верой, умение логически мыслить со способностью понимать прекрасное.

Содержание специфического содержательного компонента строилось на основе идеи модульности (системность, технологическое дозирование содержания на модули, продуктивный обмен), достоинства которой заключаются в активизации самостоятельной работы студентов; приближенности теоретической подготовки к задачам профессиональной практики; применении активных методов и в соответствии с разработанным алгоритмом:

1. Определение базового курса.

2. Выбор оснований для расчленения на элементы и определение среди них значимых в соответствии с требованиями образовательных стандартов.

3. Обеспечение ситуации выбора в дальнейшем продвижении к элементам новой системы.

4. Структурирование с несколькими уровнями в зависимости от желаемой глубины погружения.

5. Предоставление возможности выбора индивидуальной траектории продвижения с тем, чтобы проявилась активность, направленная на решение собственных профессиональных проблем, на совершенствование действий [Батышев 1997].

Опираясь на данный алгоритм модульного структурирования при анализе содержания одного из базовых курсов (курс по выбору «Организация социально-культурной деятельности в учреждениях социальной защиты населения») была выделена информация, составляющая суть общего, специального, специфического содержательных компонентов.

В качестве основания для его модульного структурирования была определена теоретическая системообразующая курса. Мы исходили из следующего: модуль - это часть блока, такой объем учебного материала, благодаря которому обеспечивается первичное приобретение некоторых теоретических знаний [Батышев 1997]. Поэтому содержание курса представлено в виде трех модулей: первый модуль - общий содержательный компонент курса направлен на приобретение студентами основ организации культурно-досуговой деятельности; второй модуль - специальный содержательный компонент курса предполагает изучение основ специально-методологических знаний по организации культурно-досуговой деятельности; третий модуль - специфический содержательный компонент включает изучение содержания курса на основе частнометодологических знаний, в рамках которых реализуется специфический содержательный компонент, представленный разделом: «Анимация как технология волонтерской деятельности».

Кроме того, содержание специфического компонента может углубить и расширить знания по дисциплинам, предмет которых пересекается с основными аспектами проблемы готовности будущих специалистов социальной работы к волонтерской деятельности.

Был проведен опрос студентов, обучающихся на социологическом факультете по специальности «Социальная работа» на предмет их удовлетворенности знаниями по курсу «Организация социально- культурной деятельности в учреждениях социальной защиты населения». Было выявлено наличие потребности в углублении и расширении знаний по проблематике курса, совершенствовании навыков, умений по разделу «Анимация как технология волонтерской деятельности» (71%), что можно объяснить следующими причинами: данная технология позволяет студентам расширить и углубить умения; освоить гуманистические ценности; преодолеть внутренние преграды (повышенную самокритичность) при реализации социально-культурной деятельности в аспекте волонтерской деятельности; совершенствовать умения для осуществления волонтерской деятельности.

В ходе лекционных занятий внимание акцентируется на ведущем методе анимации - художественном творчестве, определяемом как деятельность в сфере искусства, отвечающая требованиям эстетического вкуса и направленная на создание новых по замыслу культурных и материальных ценностей.

Цель художественного творчества состоит в осуществлении воздействия одних индивидов на других с целью изменения их поведения, отношений посредством разнообразных видов деятельности, при этом доставляя им эстетическое и нравственное удовлетворение. Задачи художественного творчества заключаются в создании особых условий, способствующих активизации ресурсов личности к социальному взаимодействию; восстановлению межличностных отношений среди людей в досуговой сфере [Ломакин 2002].

Студенты знакомятся с направлениями художественного творчества - драматическим, исполнительским, театральной импровизацией и др. На занятиях обсуждаются формы организации художественного творчества - клубы общения, группы само и взаимопомощи, в которых применяются методы анимации, проводятся праздники.

Праздник является культурным проектом и культурной акцией, обладающей значительными ресурсами решения различных проблем [Марков 2005], так как праздник противоположен по сути повседневности и отличается торжественностью, своеобразной «праздничной атмосферой»; соотносится с религиозной или культурной традицией; связан с ритмическими явлениями (природные циклы, этапы развития конкретной организации и т.п.); несет идею солидарности; отражает ценности конкретного исторического периода.

Рассматриваются основные функции праздника: коммуникативная (общение между участниками в неформальной обстановке); консолидирующая (сплочение участников в группе); компенсаторно-восстановительная (компенсируются нереализованные потребности); самореализации; эстетизации материально-пространственной среды обитания коллектива; трансляционная (передача традиций); оценочная (задается система критериев качества социального образования).

Обращается внимание студентов на то, что феномен праздника глубже раскрывает свою сущность в соотношении с такими понятиями, как «обычай», «ритуал», «обряд», «церемония». Обычай - традиционно

В работах ученых можно встретить различные трактовки понятия «личность». Применительно к личностно-ориентированному обучению, как считает И. С. Якиманская, наиболее плодотворными являются три взаимодополняющие модели личности: социально-педагогическая, предметно-дидактическая и психологическая. Социально-педагогическая модель реализует социальный заказ общества на личность, которую необходимо образовывать и воспитывать. Личность при этом понимается как социокультурный продукт среды и воспитания. Предметно-дидактическая модель создается организацией научных знаний в процессе обучения с учетом их предметного содержания, новизны, уровня интегрированности с учетом рациональных приемов их усвоения. Эта предметная дифференциация обеспечивает индивидуальный подход в обучении. Построение психологической модели личностно-ориентированной педагогики основано на различиях в познавательных способностях личности, обусловленных взаимодействием и взаимовлиянием генетических, физиологических, социальных факторов.

Личностная ориентация обучения требует преодоления педагогических стереотипов заданности целей обучения извне, то есть преподавателем, который ориентируется на социальную значимость модели личности, детерминированную лишь социальным заказом. Не отказываясь от этого принципа при определении целей обучения, личностно-ориентированный подход обеспечивает свободное творческое саморазвитие личности с ориентацией на самоценность ее представлений и мотивов. При соблюдении такой педагогической стратегии личность изучается глубоко и всесторонне, учитывается динамика изменений в различных ее сферах (мотивационно-потребностной, интеллектуальной и т. д.), в том числе при изучении предмета, раздела, темы.

Основой процессуального характера личностно-ориентированного образования является учебная ситуация, которая актуализирует, делает востребованными личностные функции студентов. Для конструирования такой ситуации необходимо представить элементы содержания образования в виде разноуровневых задач; обеспечить усвоение содержания в условиях субъектно-смыслового общения; имитировать социально-ролевые и пространственно-временные условия, обеспечивающие реализацию личностных функций. Для организации дидактической среды, учебной ситуации, в которой будет актуализирован потенциал саморазвития студента, требуется создание игровой сферы.

При создании учебной ситуации в преподавании дисциплины принимаются во внимание следующие требования: знание основ наук для решения производственных задач; знание места задачи в системе производства; представление способа применения знаний как особого предмета изучения; содержание в учебной ситуации условий, действий и отношений, характерных для производственной деятельности; включение в деятельность обучаемых технических операций; оценка экологических и социально-психических последствий принимаемых решений [Гурова. 1998: 21].

Современное производство постоянно развивается, и знания, полученные студентом, постепенно устаревают. В связи с этим перед преподавателями стоит проблема формирования у обучаемых желания учиться самостоятельно. Для этого необходимо формировать и развивать у студентов-менеджеров в процессе познавательной деятельности такие профессиональные и личностные качества как подход к решению задач с профессиональной точки зрения, ответственность, трудолюбие, стремление к достижению цели, гибкость мышления, любознательность, внимательность, наблюдательность. Кроме того, успешной профессиональной деятельности современного специалиста в области управления способствуют самоконтроль, рефлексия, самовоспитание, самоопределение и этическая грамотность.

Список использованной литературы

1. **Андреев, В. И.** Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. - Казань: Центр инновационных технологий, 2000. - 260 с.
2. **Гурова, Т.Ф.** Личностно-ориентированные технологии обучения (обзор) / Т. Ф. Гурова // Среднепрофессиональное образование. - 1998. - № 5. - С. 21-27.
3. **Кустов, Ю. А.** Преемственность в системе непрерывного образования: Учеб. пособие / Кустов Ю. А., Бахарев Н. П., Воронин В. Н. - Тольятти: ТолПИ, 1999. - 165 с.
4. **Ушинский, К. Д.** Собрание сочинений. В 6 т. Т. 5. - М.: Наука, 1952.

СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА» ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Вандышева Л. В.
ГОУ ВПО «Самарский государственный университет»

В настоящее время специалист социальной сферы должен не только владеть теоретическими знаниями, но и быть готовым к практическим действиям в профессиональной сфере. Своего рода «полигоном» для развития практических умений и навыков является волонтерство/ добровольчество. Однако этот вид деятельности не достаточно используется в профессиональной подготовке студентов. В данной статье в качестве примера того, каким образом может быть использована волонтерская деятельность в профессиональной подготовке, представлен один из специфических содержательных компонентов системы формирования готовности будущих специалистов социальной работы к организации волонтерской деятельности [Вандышева 2006].

4. Шаталов В.Ф. Опорные конспекты: эксперимент продолжается / В.Ф. Шаталов, В.М. Шейман, А.М. Хайт. - М.: Просвещение, 1989. - 143 с.

ПАРАДИГМА ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПЕДАГОГИКИ КАК ОСНОВАНИЕ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРОВ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

Валиуллина Ч. Ф.
Набережночелнинский филиал Института экономики, управления и права (г. Казань)

Конечная цель обучения состоит в формировании личности специалиста, обладающего знаниями и умениями, устойчивой мотивационной сферой, психологическими и социальными качествами. Происходящие в современном обществе коренные экономические, социальные, психологические изменения диктуют социальный заказ на специалиста высшего звена в области менеджмента, соответствующего требованиям общества. Поэтому при проектировании процесса обучения студентов-менеджеров необходимо учитывать цели, интересы и потребности в учебной и профессиональной деятельности самих студентов. Любой процесс обучения необходимо строить на основе следующих концептуальных положений: системности и последовательности, личностно-ориентированного подхода, преемственности, ориентации на непрерывное самосовершенствование обучаемого.

Принцип системности и последовательности ─ наиболее надежная методологическая основа в совершенствовании педагогической теории и практики. Он позволяет проанализировать, исследовать и развивать дисциплину как целостную, единую дидактическую систему со всеми присущими ей функциональными и структурными компонентами. Системность является одной из ключевых характеристик педагогических явлений и процессов. Система должна быть целостной, структурной, иерархической, взаимозависимой со средой. Большое внимание системному подходу в педагогике уделяли В. П. Беспалько, Т. А. Ильина, Ф. Ф. Королев, К. Д. Ушинский. По мнению К. Д. Ушинского, «только система, конечно разумная, выходящая из самой сущности предметов, дает нам полную власть над нашими знаниями» [Ушинский. 1952: 123].

Знания усваиваются студентом полноценно только в системе, в контексте с другими знаниями. Поэтому при объяснении нового материала по дисциплине подчеркивается связь теории с практикой с учетом межпредметных связей.

Преемственность как дидактический принцип перекликается с принципом последовательности в обучении. Как известно, преемственность - это связь настоящего с прошлым и будущим. Она включает в себя целую совокупность понятий и в педагогике служит основанием для теоретического построения процесса усвоения новых понятий и способов действия в определенной логической последовательности. «Принцип преемственности - это категория дидактики (исходное положение), отражающая закономерности изменения структуры содержания учебного материала и сочетания методов обучения, направленных на преодоление противоречий линейно-дискретного характера процесса обучения и отражающая способы реализации этих закономерностей в соответствии с целями обучения» [Кустов. 1999: 79].

В процессе формирования личности должны во взаимодействии работать три педагогических измерения: прошлое, настоящее и будущее. Сущность преемственности заключается в совершенствовании настоящего и в проектировании будущего с опорой на прошлое. Основными особенностями преемственности в обучении являются: многоаспектность, разнохарактерность, многокомпонентность, многофакторность. Преемственность в процессе обучения студентов-менеджеров подразумевает тесную взаимосвязь теоретического материала с содержанием практических занятий, внеучебной работой студентов и ранее изученными дисциплинами.

Разнохарактерность преемственности в условиях различных учебных заведений обуславливает необходимость разработки преемственности между различными звеньями системы образования: средняя школа - высшее учебное заведение - производство. Многофакторность заключается в характере предшествующей подготовки, вида законченного ранее учебного заведения, опыта трудовой и профессиональной деятельности, психологических и возрастных особенностей [Кустов.1999: 152].

В рамках личностно-ориентированной педагогики важным представляется знание об обучаемом, знание о том, сколько учебного материала он может воспринять и усвоить без ущерба для здоровья. Известно, что построение образовательного процесса на основании интересов, потребностей, способностей и возможностей обучаемых является более эффективным, чем навязывание взрослыми им установок и положений.

Личность обучаемого в своей основе многогранна, неисчерпаема в проявлении своих свойств и особенностей, а поэтому, по мнению В. И. Андреева, односторонний подход к личности обучаемого недопустим [Андреев.2000: 257]. Проблема личностно-ориентированного обучения была в последние годы предметом исследований И. С. Якиманской, В. В. Серикова, Е. А. Крюковой и др. На необходимость учета способностей и особенностей личности в обучении указывал К. Д. Ушинский: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» [Ушинский. 1952: 251].

Проектирование личностно-ориентированного обучения предполагает признание обучаемого основным субъектом процесса обучения и развитие его индивидуальных способностей. Личность студента, его неповторимая индивидуальность составляют приоритетную ценность, от которой проектируются остальные звенья образовательного процесса.

чувственного описания (мышления) на абстрактно-логическое и (или) образно-эмоциональное. Сам лектор (его изображение), перемещаясь вправо - влево в плоскости кадра (экрана), является своеобразным визиром зрительного пространства.

Приемом простого механического перемещения главного действующего лица можно добиться автоматического переноса информации в правое или левое полушарие. Это позволяет мозгу студента работать в естественном режиме - каждое полушарие будет занято приемкой и обработкой именно ему свойственной и в его стиле поданной информации.

Представление учебного материала не должно быть равномерным, монотонным. Как правило, в пределах одной темы можно выделять 4-5 акцентов, привлекающих внимание зрителя (используя эффект неожиданности, удивления, эмоционального оживления). Выделения необходимо располагать по нарастанию эффекта, чтобы предыдущее впечатление не «маскировало» последующее действие.

Применяются: при проведении групповых (или поточных) занятий со студентами заочной и очной форм обучения и для организации индивидуальной самостоятельной работы студентов, в том числе - в рамках технологии дистанционного обучения.

Несмотря на огромную роль, которую играют содержательность вузовского обучения и лекторское мастерство преподавателей высшей школы, качество занятий студентов в конечном итоге зависит от их познавательной активности и правильной организации самостоятельной работы.

Решением этой проблемы должны стать организационные меры по совершенствованию, улучшению и активизации умственных действий, правильной организации лекционных, самостоятельных, семинарских и практических занятий.

Наряду с классическими учебниками, учебно-методическими пособиями и т.п., эффективным технологическим приемом является применение опорных конспектов, призванных практически реализовать идею педагогики о совместной продуктивной деятельности, сотрудничестве и сотворчестве преподавателя и студентов. Такая деятельность рассматривается психологами как «единица анализа становления личности в процессе обучения».

В опорном конспекте студент получает тезисное изложение темы, с использованием простейших сокращений слов, фраз и часто встречающихся выражений.

Опорный конспект - технический инструмент, в котором есть элементы, сохраняющие свойства конспекта (законченные фразы, угадываемые сокращения, словарные пояснения и др., но рядом с ними присутствуют символы, знаки, графики, схемы, рисунки - творчески созданные смысловые опоры).

Работа по опорным конспектам позволяет не просто получить какую-то сумму сведений, но и, включившись в процесс усвоения знаний, осознать их диалектичность, систематизировать получаемую информацию, активизировать умственные действия студентов.

В процессе контроля качества усвоения материала используются специально подготовленные тестовые задания для самопроверки. При возникновении затруднений, студенту необходимо вернуться к соответствующему разделу, найти ответ и увязать его с опорным конспектом. Ответ, найденный самостоятельно, запоминался гораздо прочнее, т.к. являлся результатом активного усвоения занятий, а не ответом или разъяснением преподавателя.

Рассмотренные вопросы системы познавательной деятельности по овладению изучаемым материалом и активизации умственных действий посредством опорных конспектов позволяют представить целостную модель процесса учебно-познавательной деятельности по овладению изучаемым материалом:

- развитие потребностно - мотивационной сферы, стимулирующей студентов к осознанному изучению;
- организация полного цикла познавательных действий для овладения знаниями (восприятие, самостоятельное осмысление посредством новых предметных опорных конспектов);
- эффективное запоминание изучаемого материала при решении мыслительных задач, применение его на практике (и последующее повторение);
- осуществление активного контроля и самоконтроля за качеством усвоения знаний.

Данная модель организации учебно-познавательной деятельности посредством опорных конспектов дает достаточно четкую ориентировку в совершенствовании и активизации умственных действий студентов при обучении.

Следует заметить, что выбор конкретных методов и форм обучения нельзя представить себе раз и навсегда предопределенной, нельзя подходить к организации процесса усвоения догматически. Применение различных методов обучения зависит от целей и задач, специфики содержания, возможностей преподавателя и студентов. Поэтому всегда необходим осознанный выбор наиболее рационального варианта, и его использование в процессе преподавания.

Список использованной литературы

1. Гусельцева М.С. Категория культуры в психологии и гуманитарных науках // Вопросы психологии. 2006. № 4. С. 3-14.

2. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика. М.: Педагогика, 1999.

3. Стародубцева В.А., Федорова А.Ф. Методические и дидактические аспекты создания видеолекций. - Томск: Универ. книга, 2001.

ственны в руках нынешних педагогов. Во всей системе педагогической подготовки учителей плодотворно используется прогрессивное наследие великого русского педагога.

Список использованной литературы

1. **Джуринский А. Н.** История образования и педагогической мысли: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003.
2. **Ушинский К. Д.** Избранные труды. В 4 кн. Кн. 1: Проблемы педагогики / К. Д. Ушинский; сост., вступ. ст., примеч. и коммент. Э. Д. Днепрова. - М.: Дрофа, 2005.
3. **Чошанов М. А.** Гибкая технология проблемно-модульного обучения: Метод. пособие. М.: Нар. образование, 1996.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ ОПОРНЫХ КОНСПЕКТОВ И ВИДЕОЛЕКЦИЙ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН

Валиуллина Е. В.
Кемеровская государственная медицинская академия
Федерального агентства по здравоохранению и социальному развитию

В последнее десятилетие, как отмечает ряд авторов, уже не приходится говорить о «тихом методическом кризисе» в социальных и гуманитарных науках.

Сегодня не просто предлагаются и разрабатываются новые методы и формы обучения, подходы и теоретические взгляды, они, порой, бросают вызов устоявшимся представлениям о гуманитарном познании, его целях и ценности, его стандартах и основаниях, языке и жанре.

Процессы воспитания, обучения и образования в целом, образуют сегодня сложную мультиметодную, мультипарадигмальную, междисциплинарную область.

В педагогической практике невозможно грамотно, эффективно и на уровне современных культурных требований строить свою деятельность без интенсивного внедрения научных достижений последнего времени, новейших возможностей использования мирового информационного пространства и, несомненно, глубоких психологических знаний.

Педагогическая деятельность непосредственно направлена на человека, на его развитие, а над этой педагогической деятельностью надстраиваются психологические знания как обслуживающие ее.

Образование трактуют как процесс и результат усвоения человеком опыта поколений в виде системы знаний, умений, навыков, отношений. Различные цели обучения (отражающие конечный результат педагогического воздействия) по-разному определяют и его содержание, и характер его методики.

Ведущей формой организации обучения в вузе остается лекция. Среди большого разнообразия средств (как материализованных предметных способов «работы» с содержанием) и форм подачи лекционного материала (придающих логическую завершенность, законченность организации педагогического процесса), предлагаемых в последнее время, наиболее успешно используются - наряду с классическими лекциями - видеолекции и опорные конспекты.

Федеральная целевая программа «Развитие единой образовательной информационной среды (2001-2005 годы)» определяет видеолекцию как одну их форм электронных учебных материалов.

Видеоматериалы сопровождения дисциплины, как правило, создаются с использованием ряда компьютерных технических приемов: компьютерная анимация графического материала: последовательное построение схем, «вырастание» стрелок, выделение цветом отдельных деталей на графиках, динамические диаграммы, последовательная запись символов в формулах, относительное движение частей устройств и т.д., компьютерное конструирование двумерных и трехмерных, объемных виртуальных моделей.

Полиэкранное представление учебной информации, например, в виде двух окон, в одном из которых показывается учебный материал, а в другом остается лектор, объясняющий происходящее.

Применение видеолекций, их фрагментов и других аудиовизуальных средств в учебном процессе вызывает интерес у студентов, повышает мотивацию к изучению дисциплины, пробуждает любопытство, создает эмоционально-метафорическое восприятие учебного материала, видеолекции в наибольшей степени отвечают задаче гуманизации обучения при использовании информационных технологий.

Как и в обычной, аудиторной лекции, для создания информационной избыточности должны присутствовать три дополнительных плана, три уровня мышления: предметно-чувственный, понятийно-логический и образно-эмоциональный. Наглядно - фотографическая, графическая, знаковая информация транслирует вещи, объекты, предметы изучения - все то, что широко используется в учебных видеоматериалах. Это развивает сигнальный, первичный, более простой уровень мышления человека (знания о форме, строении, положении, движении, образе или способе действия объектов изучения).

При организации «подачи» учебного материала во времени необходимо учитывать естественный биологический ритм поисковой активности мозга. Установлено, что каждые шесть минут мозг проходит стадию поиска новой информации (фаза максимальной активности). Та информация, которая попадает на пик активности, легче запоминается и встраивается в базу знаний учащегося. Поэтому желательно разбивать, структурировать предъявляемый материал на интервалы 6, 12, 24 минуты, с переключением предметно-

движения. На широкое обсуждение были поставлены коренные вопросы образования и педагогики: цели и задачи воспитания, содержание обучения на различных его ступенях, философские и психологические основы педагогики и многие другие. В процессе сложных и противоречивых исканий формировалась педагогическая теория.

Во второй половине XIX в. русскими педагогами были созданы ценные работы, обогащавшие мировую педагогическую мысль. Особенно много достижений отмечалось в русской теории образования, частной дидактике и методиках.

Константин Дмитриевич Ушинский (1824-1870), несомненно, занимал ведущее место в этом ряду. Он был первым и наиболее крупным социальным мыслителем, первым и наиболее крупным ученым в истории отечественного образования и педагогической мысли. Он сделал русскую педагогику ***наукой***, русское образование - ***общественным делом***, педагогическую деятельность в России - ***гражданским поприщем.*** Он вошел в отечественную историю как первый национальный педагог, как создатель национальной школы и основоположник научной педагогики в России. Его имя стало обозначать не только начало отечественной педагогики. Оно стало синонимом педагогики.

Разрабатывая педагогику как науку, К. Д. Ушинский особое внимание уделил проблеме учителя и системе его подготовки. Взгляды по этому вопросу изложены в целом ряде его работ.

Понятие «народный учитель» в профессиональном смысле отсутствовало, поскольку не существовало и народной школы как типа массового учебного заведения. В 60-е гг. учителями немногочисленных народных школ работали дьячки, пономари, отставные солдаты, т. е. люди, не имеющие достаточного общего и тем более, педагогического образования.

В статье «О пользе педагогической литературы» (1857 г.) К. Д. Ушинский делает попытку поднять авторитет учителя, показать его огромную общественную роль. В ней был представлен яркий образ народного учителя и сформулированы основные требования к нему. Прежде всего, К. Д. Ушинский утвердил мысль о том, что учитель - самый важный элемент в педагогическом процессе: «...влияние личности воспитателя на молодую душу составляет ту воспитательную силу, которую нельзя заменить ни учебниками, ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений» [Ушинский 2005: 22]. Ушинский призывает учителей ставить перед собой цель обучения и воспитания, знать материал, подбирать соответствующие средства для достижения намеченной цели, основываться в своих методах на опыт педагогов-предшественников.

Высокое общественное значение учителя определяет, по мнению Ушинского, серьезные требования к нему. Одним из важнейших качеств, которым должен обладать учитель, является убеждение. Убеждения учителя нельзя заменить ни инструкциями, ни контролем, никакими программно-методическими указаниями. Учитель, лишенный твердых убеждений, превращается в слепого исполнителя чужих инструкций.

К. Д. Ушинский в статье «Воскресные школы (Письмо в провинцию)» выделяет две цели педагогического общения, «бесед с учениками»:

1) развитие умственных способностей ученика, его наблюдательности, памяти, воображения, рассудка. Привитие желания к саморазвитию и к самообразованию;

2) систематичность занятий, разумный выбор предметов, объектов для наблюдений и рассуждений, предварительная подготовка к беседе, согласованность тем между несколькими учителями школы, равномерное распределение материала в течение учебного года.

Учитель должен опираться на жизненный опыт учеников, общаться с ними на интересные, близкие им темы, в то же время, расширяя их кругозор.

В статье «Три элемента школы» автор подчеркивает важность личности учителя в деле воспитания. К. Д. Ушинский призывает к слиянию образования и воспитания. Умение учителя воспитывать своим предметом - одно из основных достоинств, в глазах Константина Дмитриевича.

Ушинский разработал вопрос о различных формах и содержании специальной подготовки учителя. Учитель должен обладать разнообразными, ясными, точными и определенными знаниями по тем наукам, которые он будет преподавать.

Однако одних теоретических знаний учителю недостаточно, необходимо еще овладеть практическим искусством преподавания, получить навыки в педагогической работе. Эти навыки строятся на научных основах, но все же это есть нечто особое, приобретаемое в практической работе.

Перед педагогическими факультетами К. Д. Ушинский ставил три задачи:

1) разработка наук, всесторонне изучающих человека «со специальным приложением к искусству воспитания»;

2) подготовка широко образованных педагогов;

3) распространение среди учителей и общественности педагогических знаний и убеждений.

Наряду с выполнением этих задач педагогические факультеты должны обеспечивать высококвалифицированными кадрами учительские институты и семинарии.

При всем разнообразии и многоплановости взгляды К. Д. Ушинского на учителя и его подготовку проникнуты большой любовью к народному учителю и его благородному труду. Ушинский высоко поднял общественное значение учителя, разработал систему его научной и педагогической подготовки. Его понимание проблемы народного учителя было прогрессивным в свое время и теперь остается созвучным нашей эпохе. Идеи К. Д. Ушинского сохраняют свою творческую силу, зовут к новому научному поиску, они дей-

4. Шилова М.И. Воспитание характера. Проблемы и поиск решения: пособие для учителей, классных руководителей, менеджеров образования и студентов - будущих учителей / М.И.Шилова, О.Н. Тютюкова и др. - Красноярск: КГПУ, 2007. – 168 с.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА (ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Бурганова Н. С.
ГОУ ВПО «Удмуртский государственный университет», филиал в г. Воткинске

Новая социально экономическая и политическая ситуация в России повлекла за собой изменения как в жизни социальных групп, так и в жизни отдельно взятого человека. Поворот к личности как центру общественной системы предопределил рост значимости человеческой индивидуальности. Ярко выраженную социальную значимость приобретают особенности человека, его способности, профессиональная подготовка, восприимчивость к нововведениям, готовность к творческому поиску и контакту. Необходимость формирования нового стиля социального поведения, отвечающего задачам современного этапа развития общества, ведет к актуализации проблем, связанных с компетентностью, от наличия и качества которой зависит жизненный успех и успешность любой деятельности.

Компетентность, по мнению М. А. Чошанова, предполагает постоянное обновление знаний, владение новой информацией для успешного применения этих знаний в конкретных условиях, т. е. обладание оперативным и мобильным знанием. Компетентность - это потенциальная готовность решать задачи со знанием дела. Она включает в себя содержательный (знание) и процессуальный (умение) компоненты и предполагает знание существа проблемы и умение ее решать.

Специфика профессии учителя такова, что он должен донести знания и выработать соответствующие умения у каждого ученика класса. Без развитой коммуникативной компетентности и определенных организаторских способностей эту задачу выполнить будет сложно. Посредством педагогического общения происходит не только обмен учебной информацией, но и осуществляется рациональное и эмоциональное взаимодействие индивидов, выявляется и складывается общность мыслей, взглядов, сплоченность и солидарность, формируется образ жизни.

Своеобразие педагогического общения выражается в органическом сочетании элементов личностно ориентированного, социально ориентированного и предметно ориентированного общения.

Коммуникативная подготовка - это часть профессиональной подготовки специалиста, когда на первый план выдвигается не только технико-технологическая сторона коммуникации, но и возможности приобщения студентов к духовным ценностям, возможности включения студентов в сферу социального взаимодействия в процессе овладения профессией в стенах вуза.

Усовершенствование профессионально-педагогической подготовки будущих учителей невозможно без осознания ими глубинных связей педагогических идей, явлений и фактов в их целостности, взаимодействии и развитии в рамках общекультурного процесса применительно к различным цивилизациям и историческим периодам.

Педагогика и ее история как отрасли научного знания о человеке начали формироваться только в XIX в. в общем контексте развития науки. В этот же период сложилась традиция рассматривать отдельно друг от друга историю педагогики на Западе и в России. Поэтому представляется целесообразным рассмотреть взгляды на умения будущего педагога, на педагогическое общение именно в России XIX века.

Развитие школы и педагогики России в XIX столетии вступает в важный этап. Формируется национальная секуляризированная система образования, педагогическая мысль, которые должны были отвечать новым экономическим и духовным запросам гражданского общества.

Самодержавный режим, крепостнические отношения, традиции сословного обучения и воспитания влияли на развитие школы. Ощущалась острая нехватка учителей с одной стороны, и стремление к образованию со стороны народа с другой. Резко активизируется общественная педагогическая мысль. Сторонники реформ воспитания и образования не были едиными. Подчас, радикально настроенные разночинцы зачастую превращали дискуссию о судьбах школы и воспитания в политическую полемику (Д. И. Писарев, Н. Г. Чернышевский, Н. А. Добролюбов). Но в то же время на арену педагогической жизни России выдвинулась группа методистов, внесших важный вклад в реформирование процесса школьного обучения: Н. Ф. Бунаков, В. И. Водовозов, Н. А. Корф, В. Я. Стоюнин и другие.

Наиболее значимые события в развитии школы и педагогической мысли России Нового времени пришлись на вторую половину XIX столетия - эпоху важных социальных реформ, предпринятых в ходе отмены крепостной зависимости крестьянства. Это была пора расцвета национальной русской педагогики. В этот период правительство всерьез занялось перестройкой школьной системы. В итоге в 1860-х гг. в России был сделан крупный шаг в развитии образования. Резко увеличивается число средних учебных заведений - 150 гимназий (40 тыс. учеников) в 1870 г., появляются женские гимназии. К этому добавим 17,7 тыс. начальных школ (600 тыс. учеников). Бюджет Министерства народного просвещения вырос с 6,8 млн руб. в 1866 г. до 16,4 млн руб. в 1879 г.

60-е гг. XIX в. - это начало нового этапа в развитии науки и искусства, литературы и живописи, музыки и театра, всей русской культуры. К этому периоду относится возникновение общественно-педагогического

водителем, но человек, который сможет организовать других людей для решения задач, поставленных перед командой, очень ценен для предприятия.

Формирование умения работать в команде и находить общий язык с другими людьми, ощущать себя единым целым - залог успеха выполнения любого дела.

Стрессоустойчивость - одно из важных качеств конкурентоспособного специалиста. Например, предложенное решение какой - то ситуации, может вызвать неодобрение коллег, не стоит в этом случае прекращать участвовать в дальнейшем обсуждении, обижаться и «уходить в себя», необходимо продолжать обсуждение и постараться отстоять свою точку зрения.

Навыки общения - самые важные для человека, так как нет такой сферы деятельности, где не приходилось бы общаться друг с другом. Как заставить слушать себя, как презентовать себя, как отстаивать свою точку зрения? Вот минимум необходимый каждому.

Очевидно, что далеко не каждый сможет сам в себе такие качества сформировать, поэтому перед учебным заведением стоит задача сопровождения становления деловых и личностных качеств студента, создания условий, способствующих личной работе каждого студента над собой, что будет способствовать повышению качества подготовки выпускников к самостоятельной жизни и уровню их конкурентоспособности.

Повышению уровня конкурентоспособности выпускников в Красноярском политехническом техникуме (КПТ) способствует, созданный в 2004 году Центр профориентации и маркетинга (ЦПиМ). Сегодня ЦПиМ работает над проектом Программы содействия успешной адаптации и трудоустройства выпускников КПТ на рынке труда.

При Центре работает агентство «Успех», цель которого - создание условий для воспитания конкурентоспособного выпускника и его успешной адаптации к рынку труда и требованиям работодателя. Агентством проводится методическая, исследовательская, консультационная и другая работа.

Проводимые агентством исследования позволяют выяснить жизненные приоритеты и профессиональные интересы студентов, что помогает в дальнейшем определить направления их трудоустройства. Изучение представлений студентов о ситуации на рынке труда и возможности трудоустройства, изучение их мнения о роли личностных качеств преподавателя в воспитании конкурентоспособного выпускника и соответствии подготовки выпускников КПТ требованиям работодателя помогло откорректировать основные направления деятельности агентства «Успех» и педагогического коллектива техникума в целом. Так как результаты проведённых исследований обсуждаются на педагогических советах и конференциях.

Агентство «Успех» занимается проведением тренингов, способствующих развитию деловых и личностных качеств студентов, а также раскрывающих личностные проблемы выпускников при вопросах трудоустройства.

Разработка стратегий личностного роста, проведение тренинга активного поиска работы и адаптации на новом рабочем месте, а также деловые игры по самопрезентации и собеседованию при трудоустройстве - всё это способствует повышению конкурентоспособности выпускника на рынке труда.

Агентством также подготовлены рекомендации по созданию Портфолио карьерного продвижения и серия брошюр «Тебе, выпускник», в которой даются практические рекомендации по постановке цели поиска работы, самопрезентации, написанию резюме и сопроводительного письма к резюме, по подготовке к собеседованию по телефону и рекомендации для личной встречи с работодателем, раскрываются правовые аспекты вопросов трудоустройства. Подготовленные методические разработки для проведения тренингов «Активного поиска работы», «Собеседование при трудоустройстве», «Адаптация на новом рабочем месте» направлены на развитие таких личностных качеств у студентов, как активность, коммуникабельность, творческий подход к делу, способность находить нестандартные методы решения проблем, добиваться поставленной цели, работать в команде.

Консультационная деятельность студентов направлена, прежде всего, на индивидуальную работу со студентами. В индивидуальном порядке любой студент может получить консультацию по составлению плана профессиональной карьеры, по программе «Путь к успеху», по оформлению и составлению документов, необходимых для самопрезентации при трудоустройстве (резюме, сопроводительного письма к резюме, Портфолио и т.д.), пройти тестирование с целью выявления психологических особенностей своей личности и оценке деловых качеств.

Проводимая ЦПиМ в целом и конкретно агентством «Успех» работа является важной составляющей в воспитании конкурентоспособного выпускника. Использование данного опыта сможет помочь сконструировать воспитательный процесс учебного заведения так, чтобы развить у студента личностные и сформировать деловые качества, необходимые ему не только для того, чтобы адаптироваться в сегодняшних рыночных отношениях, но и, чтобы активно действовать в быстро изменяющихся условиях.

Список использованной литературы

1. **Белоногова Г.П.** Создание условий для подготовки и воспитания успешного выпускника / Г.П. Белоногова // Образование и социализация личности в современном обществе: Материалы V Всероссийской научной конференции, посвящённой 75 - летию КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск, 22 - 23 марта 2007 г. - Т.1. - С. 363-366.
2. **Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года.** п.1.2. [Электрон. ресурс]. - Режим доступа: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html
3. **Критерии отбора специалистов** [Электрон. ресурс]. - Режим доступа: http://job.kulichki.net/articles/criterions.php

(образный компонент). Задача с недостающими данными, не имеющая однозначного решения без существенных дополнительных условий, требует обширных знаний об объекте задачи, о связях его с другими объектами, которые могут оказаться полезными при получении ограниченного некими рамками ответа (систематизирующий компонент). Решение задач с недостающими данными нередко требует привлечения справочных величин, что формирует умение работать с литературой. При решении таких задач ученик сам определяет, какие данные ему еще необходимы и в каком справочнике он их может найти. Кроме того, такие задачи требуют от учащихся указания отношений математических величин, необходимых для решения задачи, умение выводить логические следствия из данных задачи, видеть данные между строк (логический компонент). Решение задач с недостающими данными посредством анализа различных вариантов решения и определения диапазона возможных ответов развивает прогностические способности (абстрактный компонент). Решение задачи с избыточными не противоречащими друг другу данными требует умения анализировать условие задачи и строить модель задачи при помощи минимального числа данных. Построенная модель должна содержать только те данные, которые необходимы для решения задачи (абстрактный компонент). Решение задачи с избыточными данными, имеющих противоречивое условие, предполагает выдвижение гипотез (абстрактный компонент), способность генерировать идеи, ассоциативность мышления, способность видеть противоречия и проблемы в их единстве (логический компонент). Выявленное противоречие необходимо полноценно аргументировать (логический компонент).

Высший уровень иерархии КММ связан с рефлексией деятельности, обобщением и систематизацией методов решения некорректной задачи. Условие некорректной задачи содержит в себе потенциальную многовариантость (в зависимости от того, какие исходные данные используются при построении упрощенной модели условия меняется способ решения), что обеспечивает всестороннее, системное изучение содержания задачи. Возможность противоречия условий приучает учащихся к осознанной рефлексии мыслительной деятельности. Некорректные задачи могут иметь более одного ответа, а могут не иметь вообще, что способствуют абстрагированию от количественных составляющих задачи и оперированию качественными. Это способствует созданию алгоритмов решения некорректных задач основных видов. Работа с некорректными задачами развивает исследовательский интерес, активизирует способность оценивать, сравнивать, строить гипотезы, анализировать и классифицировать полученный материал.

Таким образом, одним из существенных резервов развития культуры математического мышления является целенаправленное формирование когнитивных структур математического мышления, рациональные пути осуществления которого раскрывают взаимосвязи иерархических уровней КММ с особенностями решения некорректных задач.

Список использованной литературы

1. Лебедева, И.П. Структура взаимодействия систем «ученик» и «объект изучения» [Текст] / И.П. Лебедева. - Пермь: Изд-во Перм. гос. ун-та, 2001. - 200 с.

2. Рузавин, Г.И. Математизация научного знания [Текст] / Г.И. Рузавин. - М.: Мысль, 1984. - 207 с.

3. Тестов, В.А. Стратегия обучения математике [Текст] / В.А. Тестов. - М.: Технологическая школа бизнеса, 1999. - 303 с.

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ И ФОРМИРОВАНИЕ ДЕЛОВЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОР УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ И ПОВЫШЕНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ НА РЫНКЕ ТРУДА

Белоногова Г. П.
ФГОУ СПО «Красноярский политехнический техникум»

В соответствии с Концепцией модернизации российского образования «развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладают развитым чувством ответственности за судьбу страны» [Концепция: п.1.2]. Поэтому организация учебно-воспитательного процесса в учебном заведении должна быть направлена на развитие личностных и формирование деловых качеств студентов, которые являются одним из условий повышения конкурентоспособности будущих специалистов на рынке труда. Ведь действительно, какой работодатель не заинтересован в активности своих сотрудников. Да, к работе можно относиться добросовестно, чётко и правильно выполняя должностные инструкции, что, несомненно, очень важно, но энергичный сотрудник, который «горит» своим делом и полон энтузиазма, безусловно, наиболее интересен работодателю.

Воспитание у студентов настойчивости и целеустремлённости необходимо в будущем для того, чтобы, поставив перед собой цель, человек учился её добиваться, умел доводить начатое дело до конца, преодолевая встречающиеся на пути трудности. Ведь задача поставлена, а значит она должна быть выполнена.

Развитие лидерских качеств очень важно для повышения конкурентоспособности выпускника учебного заведения. Молодого специалиста берут на работу за его потенциал, и совсем необязательно он станет руко-

ВЗАИМОСВЯЗЬ УРОВНЕЙ КУЛЬТУРЫ МАТЕМАТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЕМЫХ С ОСОБЕННОСТЯМИ РЕШЕНИЯ НЕКОРРЕКТНЫХ ЗАДАЧ

Безусова Т. А.
ГОУ ВПО «Соликамский государственный педагогический институт»

Развитие культуры математического мышления является приоритетным в школьном математическом образовании. Задачи с недостающими (избыточными) данными оказывают значимое воздействие на формирование этой составляющей культуры мышления обучаемых. В рамках концепции сруктурно-количественного анализа [Лебедева 2001: 200] понятие культуры математического мышления будем определять как интегративную характеристику уровня развития математического мышления. Под математическим мышлением следует понимать процесс отображения объективной действительности, направленный на формирование когнитивных структур как гомоморфных образов математических структур. Состав математического мышления представлен алгебраической, порядковой, топологической, образно-геометрической, логической, комбинаторной и стохастическими структурами [Тестов 1999: 300]. Культура математического мышления (КММ) интегрируется тремя иерархическими уровнями. Описательно можно сказать, что низший уровень иерархии требует копирования математических структур, позволяющих описать структуру объекта изучения указанием типов связи его элементов (алгебраическая структура задает связи посредством операций, топологическая - предельных процессов, порядковая - отношений порядка [Рузавин 1984: 207]); средний уровень (образный, логический, абстрактный компоненты КММ) основан на более богатом спектре познавательных возможностей личности (логической, комбинаторной, стохастической, образно-геометрической структурах) и предполагает комбинирование элементов низшего уровня или их выбор; высший уровень требует создания комбинаций более высокого уровня или изобретение собственного способа действий. Элементы высшего уровня в системе методов по отношению к операциям и методам низшего и среднего уровней можно образно обозначить как «метод оперирования методами» (И.П. Лебедева). Выход на высший уровень иерархии подразумевает владение методологическим содержанием (универсальными схемами рассуждений, рациональными методами осуществления сложной познавательной деятельности) - алгоритмическая структура. Высшему иерархическому уровню соответствует систематизирующий компонент культуры математического мышления (осуществление мыслительных операций в соответствии с системного подхода).

Представляют теоретический и практический интерес взаимосвязи иерархических уровней культуры математического мышления обучаемых с особенностями решения некорректных задач. Специфика некорректных задач заключается в направленности на развитие преимущественно дивергентного (многовариантного, альтернативного) математического мышления. В то время как традиционные задачи развивают конвергентное (логическое, последовательное, однонаправленное) мышление.

С позиции школьного курса математики наиболее приемлемым является следующий не претендующий на классификацию перечень видов некорректных задач.

1. Задачи с недостающими данными, решение которых предусматривает рассмотрение нескольких случаев.
2. Задачи с недостающими данными, не имеющие однозначного решения без существенных дополнительных условий.
3. Задачи с избыточными данными, не противоречащими друг другу.
4. Задачи с избыточными противоречивыми данными.

Низший уровень иерархии КММ (копирование математических структур) при решении задач характеризуется тем, что устанавливается соотношение исходных данных и требования задачи, определяются составные части математической модели задачи. Данные некорректных задач упорядочиваются относительно отдельных блоков теоретического материла, связанных с рассматриваемым в задаче объектом. Выявляются достаточные условия нахождения ответа на вопрос задачи, которые сопоставляются с тем, что дано. Топологическая структура математического мышления позволяет выделять в условии некорректной задачи статические и динамические части в зависимости от данных, представленных в условии (решается вопрос об однозначном удовлетворении некоторых характеристик данных задачи).

Выход на средний уровень связан с упорядочиванием исходных данных по значимости, с логическим анализом возможностей условия, выявлением связей и отношений как между элементами задачи, так и с теоретическим материалом, с конструированием математической модели задачи по отобранному из условия содержанию. При решении задачи с недостающими данными, решение которой предусматривает рассмотрение нескольких случаев, необходимо различать, когда найденные в условии варианты исчерпывают все возможности и когда они являются только примерами. Анализ условия и поиск решения задачи такого типа базируется на переборе различных комбинаций и частных случаев, удовлетворяющих задаче (комбинаторные структуры). Выделение различных случаев, отвечающих условию задачи, подчиняется принципу полной дизъюнкции (логический компонент КММ). Группирование найденных альтернатив условия задачи, в рамках выявленных связей и отношений между данными, и отыскание закономерностей в их решениях развивают систематизирующий компонент культуры математического мышления. Основа решения - анализ структуры созданного образа (модели), установление зависимости результата и хода решения задачи от параметров и начальных условий, от расположения объектов и количественных соотношений между ними

И, здесь немаловажным является личность преподавателя. Преподаватель высшей школы - это индивидуальность, личность, которая может применять как активные методы обучения, так и о традиционные методы в образовательном процессе.

Коренное отличие креативного направления от традиционного способа освоения социального опыта состоит в смене ценностных ориентаций, в установке на рефлексивно-творческое освоение новых знаний, продуктивное их внедрение и творческое использование в процессе самоактуализации [Мизюрова 2004:164-168]. К. Тейлор отмечал, что творческая деятельность оказывает огромное влияние не только на научный прогресс, но и на все общество в целом. Применение художественно творческих технологий в социальной работе позволяет успешно взаимодействовать с клиентами в решении их проблем. Данный учебный курс позволит студентам социальной работы расширить свои профессиональные возможности.

Рассмотрим активные и традиционные методы обучения в рамках курса «Основы творческих методов в социальной работе». В активном процессе обучения, преподавателю необходимо создать творческую среду для студента, в которой он может ощутить всю силу творческого процесса. Вовлекая его в творческий процесс, преподаватель создает определенный эмоциональный фон, позволяющий студенту самостоятельно прийти к знаниям. Данный подход можно осуществить, используя различные арт-терапевтические методы (музыкальная терапия, драматерапия, изотерапия и др.) на занятиях, позволяющие студенту раскрыть свой творческий потенциал и решить свои проблемы в этом процессе, если таковые есть. Это тем самым будет способствовать лучшему пониманию и усвоению методов, применяемых на практике.

В активном обучении студенты работают как индивидуально, так, и в группе. Работа студентов в группе подразумевает сплоченность, умение проявлять коммуникативные способности. Не менее важным является и просмотр специально ориентированных, обучающих фильмов.

Конечно, создание творческой атмосферы, благоприятствующих проявлению творческой активности, стимулирует творческую деятельность, однако не обеспечивает ее усвоение. И, в этой связи необходимо интегрировать активные и традиционные методы обучения. В рамках традиционного подхода обучения осуществляется трансляция знаний преподавателя к студенту. Все полученные знания проверяются в самостоятельной работе, которая может быть отражена в написании эссе на тему «*Возможность применения креативных методов в соц. работе»* и на семинарах, в которых студент участвует непосредственно как активный участник творческого процесса.

В подходе традиционного метода обучения преподавателю необходимо дать определенную базу знаний студентам, через лекционные занятия, рекомендовать основную литературу, но тем самым мотивировать студентов к самостоятельному поиску литературы. В этом процессе важно научить их выбирать необходимые источники, которые адекватно можно было бы использовать в последующей работе.

На наш взгляд, введение данного курса в учебную программу, целью и задачами, которого являются: «получение навыков художественно творческой деятельности в социальной работе, применение художественно творческих технологий во взаимодействии с клиентами в условиях среды социального учреждения; знакомство с особенностями использования художественно-творческих методов в социальной работе с различными категориями населения» [Раб. программа 2006] необходимо в сегодняшних условиях. Создавая творческую среду на занятиях данного курса, преподаватель тем самым стремится научить студента, а в будущем и дипломированного специалиста по соц. работе, подходить к решению проблем клиента неординарно, деликатно. Здесь, необходимо отметить, что этот курс позволит и самому студенту находить решения своих проблем.

Учебный курс «Основы творческих методов в социальной работе» в большей степени предполагает активные методы обучения, считая их приоритетными в развитии креативно-мыслящих будущих специалистов в социальной работе. Таким образом, выделяя те или иные моменты основных парадигм, можно сделать вывод, что умелое и гибкое использование их целей позволяет, поднять образовательный процесс на качественно другой уровень.

Список использованной литературы

1. **Аношкина В.Л., Резванов С.В.** Образование. Инновация. Будущее. (Методологические и социокультурные проблемы). - Ростов-на-Дону: Изд-во РО ИПК и ПРО, 2001.
2. **Баранов С. П. и др.** Педагогика: Учеб. пособие для пед. уч-щ. - М.: Просвещение, 1987.
3. **Григорьева Н.Ю.** «Методика преподавания СР в высшей школе». Рабочая программа курса ДНМ.04.04. - СГТУ, 2006.
4. **Логика** / В.Ф. Берков, Я.С. Яскевич, В.И. Павлюкевич. - Мн.: НТООО «ТетраСистемс», 1997.
5. **Мизюрова Э.Ю.** Творческая активность субъектов как основа образовательного искусства в системе «Человек-человек» // Человек. История. Культура: Исторический и философский альманах.- Саратов: Поволжская академия государственной службы им. П.А. Столыпина, 2004. № 3. С. 164-168.
6. **Рабочая программа по курсу «Основы творческих методов в социальной работе».** - Саратов: СГТУ, 2006.
7. **Тарская О.Ю.** Социолого-акмеологические аспекты современного российского образования // Человек. История. Культура: Исторический и философский альманах. - Саратов: Поволжская академия государственной службы им. П.А. Столыпина, 2004. №3. С. 131-136.