МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
СТАВРОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ПРАКТИКА – РЕГИОНУ

МАТЕРИАЛЫ
XI региональной научно-практической конференции

29 апреля 2009 года

ЧАСТЬ 1

Ставрополь
2009

УДК 37
ББК 74.00
П 24

Печатается по решению
редакционно-издательского совета
Ставропольского государственного
педагогического института

П 24 **Педагогическая наука и практика – региону: Материалы XI региональной научно-практической конференции** (29 апреля 2009 года, г. Ставрополь, СГПИ) / Под ред. Л.Л. Редько, С.В. Бобрышова. – В 3 ч. Ч.1. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2009. – 183 с.

ISBN 978-5-91090-067-1

В сборник включены материалы X региональной научно-практической конференции «Педагогическая наука и практика – региону».

Представлены результаты исследований, направленных на решение теоретических и прикладных проблем социального развития и современного образования. Рассмотрены психолого-педагогические, философские, исторические, филологические, экономические, культурологические аспекты взаимодействия науки и практики в регионе.

УДК 37
ББК 74.00

ISBN 978-5-91090-067-1

© Ставропольский государственный
педагогический институт, 2009

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Л.Л. Редько
г. Ставрополь

РОССИЙСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ЭПОХУ СОЦИАЛЬНЫХ ТРАНСФОРМАЦИЙ: ГОРИЗОНТЫ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ

Сегодняшнее состояние общества, характеризующееся как период прозрения, обозначило ряд очевидных истин, подчеркивающих, что даже военная угроза едва ли опаснее для государства, чем утрата им своего образа, своего общественного идеала, своих ценностей, традиций, понятных и одобренных народом целей. При этом в качестве актуальнейшего поставлен вопрос, как наряду с решением амбициозных задач прорыва в мировое инновационное пространство, выдвинутых правительством, решить проблему воспитания физически и духовно здорового поколения, способного в любых условиях отстоять независимость Родины и воспринимать интересы Отечества как свои собственные.

Следует отметить, что сегодня уже создается адекватная вызовам времени система образования глобального инновационного уклада постиндустриальной экономики, которая должна придти на смену когда-то лучшему в мире советскому образованию, являвшемуся практически образцом для индустриальной эпохи. Этот процесс в лучших учебных заведениях начат давно, хотя огромное количество учреждений и коллективов вовлекается в него, все еще фактически не имея выраженной собственной позиции и плохо представляя себе, чем, как и кто в итоге заменит так резко, глубоко, всесторонне изменяемый привычный порядок вещей.

По наблюдениям исследователей, занимающихся теоретическим осмыслением процессов развития современного общества, его нынешний этап – глобализация – предполагает вытеснение управляемого законами прежнего мироздания эпохой нестабильности и неопределенности. Исследование нового «мирового беспорядка», проведенного Карлом Джовиттой, говорит о новом «дискурсе генезиса», изображающим мир как сферу нестабильности, изменений, лишенных определенного направления, как область спонтанности и вечного экспериментирования с неопределенными и практически непредсказуемыми последствиями. Неопределенность и хаос вытесняют на задворки те времена, когда все вещи оставались неизменными, и каждый человек знал свое место среди них. В условиях обесцененного порядка как такового в выигрыше остаются те, кто обладает индивидуальной скоростью

передвижения и маневра, возможностью перемены мест и не имеет локализованных обязательств. Пропуском в новую глобальную элиту является готовность к жизни среди хаоса, умение не оставаться парализованным одной пожизненной специальностью. Для представителей большинства, лишенного контроля над своим настоящим, потому что им не подвластны наиболее важные факторы, определяющие их жизнь и социальное положение, такая ситуация тесно связана со страхами и агрессивностью. Для них стал очевидным факт, что каждый человек может быть потенциально излишним, легко заменимым, и, в конечном счете, любая социальная высота, какой бы высокой и влиятельной она не казалась, подвержена тем же рискам, которые касаются всего, что вовлечено в сферу кризисов или простых граждан.

Произошедшие за очень короткий срок во всех сферах жизни – социальной, культурной, экономической, политической, экологической, этнической и т.д. – глобальные социальные трансформации, изменили характер взаимоотношения людей, особенно близких друг другу, размыли их нравственные ориентиры, отношение к традиционным моральным и этическим нормам. Резко и болезненно меняются даже такие устойчивые социальные институты, как семья, этническое, национальное сообщество, которые традиционно выступали трансляторами незыблемых социальных норм, традиций и ценностей. Фактически, идет становление нового «общества рисков», основанного на уничтожении многих запретов, ограничений, «опор и рамок», которые всегда направляли жизнь личности. В таких условиях перестает действовать привычная система ценностей и родовых зависимостей. Безусловно, внешне человек действительно стал более свободным, что, однако, порождает новую череду проблем. Принципиальным, в частности, является то, что теперь невозможно возложить всю ответственность за свои решения на вождя или режим. Каждому приходится самому отвечать за себя и свой выбор целей и способов жизни (чему современный россиян в большинстве случаев не научен). Отсюда – огромная уязвимость, незащищенность и агрессия, готовность поступиться любыми нравственными императивами. И это можно понять, если учесть воздействие на личность огромного прессинга не ранжированной хаотической информации, неподдающейся мгновенной оценке. Формируется разорванное, клиповое мышление даже у взрослых людей, в детском же и подростковом возрасте сознание у индивида и восприятие им действительности меняется по рой до основания.

Эксперты предупреждают, что в 2012 году Россия столкнется с новой огромной проблемой, вызванной демографическим кризисом. Если предположить, что экономика и демография останутся даже на сегодняшнем уровне, гарантии выплаты даже минимальных пенсий окажутся под вопросом. К 2030 году страна вообще может пройти точку невозврата. Избежать печального финала возможно, лишь использовав все имеющиеся ресурсы для воспитания из нынешних 12-20 летних россиян нового интеллектуального класса, способного с наименьшими потерями преодолеть все отпущенные на его долю эмоциональные, нравственные, интеллектуальные, экономические испытания.

Для решения этой цели нужен глубокий анализ сегодняшнего состояния всей сферы работы с подрастающим поколением, и, прежде всего, образования и культуры как основных систем, определяющих состояние нации и государства. Предпринимаемые в этом направлении государством меры, даже на первый взгляд не достаточны. Даже для непрофессионала понятно, что общество стоит на пороге новой эпохи, которая предлагает человечеству принципиально иные формы существования, взаимодействия и развития.

Традиционно приоритетные направления экономики будущего связываются, в основном, с развитием техники и новых технологий. Под эту идею, соответственно, и выстраивается идеология создания новой системы профессионального образования, предусматривающая федеральные и исследовательские университеты, иные акценты в расходах на образование. А школа и учитель постепенно превращаются в сегмент сферы обслуживания населения. Об этом говорит и сам термин «образовательные услуги», и новый принцип финансирования, при котором «деньги следуют за учеником».

История не знает ни одного случая, чтобы общество, сумевшее сохранить свою интеллектуальную элиту, перестало существовать. Прочность любой государственной структуры зависит от того, из какого социального материал, по какому принципу сформирован класс носителей власти.

Современное общество предъявляет все более возрастающий уровень требований к современному специалисту, который должен обладать концептуальным мышлением, способностью к творчеству, решению полимодальных проблем, требующих при своём выполнении междисциплинарного анализа и синтеза, что обусловило необходимость проведения качественных изменений в содержании и технологиях подготовки дипломированных специалистов.

В условиях острой конкуренции, успех и авторитет учреждения определяется **качеством подготовки и востребованностью его выпускников**, поэтому создание **системы педагогического менеджмента качества образования выступает приоритетным направлением в работе руководителей вузов, перед которыми стоит актуальный** профессиональный вопрос – может ли современная высшая школа в нынешнем реальном состоянии обеспечить мотивацию студентов и педагогов к инновационному образу жизни и поведению, способен ли обычный преподаватель вуза повернуть молодежь к инновационному саморазвитию?

Практика показывает, что пока учреждения образования (массовая школа, или имеющиеся вузы) в том виде, в каком они имеют место, не способны формировать устойчивую мотивацию к инновационному поведению не только у своих выпускников, но даже у большинства педагогов. Сегодня не только в школе (об этом кричат результаты ЕГЭ), но и в учреждениях профобразования – НПО, колледжах и вузах отсутствуют ясные критерии **качества образования**, система внятной прозрачной оценки эффективности преподавательского труда и выравнивания слабых преподавателей, нет методических и правовых механизмов отстранения (выдавливания) откровенно слабых или не желающих работать в требуемом режиме людей. Это свидетельствует о том, что отдельные инновационные прорывы, которые время от времени демонстри-

руют воспитанники и молодые ученые-коллеги, лишь подчеркивают, что в массе своей ни общая, ни высшая школа практически не производят подлинных инноваций и инноваторов, в полном значении этого термина.

Приходится констатировать, что действовавшая повсеместно до настоящего времени система педагогического образования в ее привычном понимании как система особых специализированных узкопрофильных профессиональных учебных заведений уже практически полностью диверсифицирована, а из почти 1000 федеральных вузов сегодня осталось чуть более 497. И процесс их преобразований набирает темп. Все популярнее становится заманчивый, с точки зрения экономии бюджета, тезис о том, что в современных школах и даже ДОУ могут работать выпускники любого вуза, с любым, даже техническим дипломом. При этом, федеральное финансирование учительских специальностей повсеместно свернуто, а обеспечение школ кадрами фактически уже отдано на откуп субъектам федерации без соответствующей финансовой поддержки, как и финансирование части национального проекта «Образование ».

Отсюда – уже более половины федеральных педагогических вузов России постепенно превратились в классические или гуманитарно-педагогические университеты, которые вынуждены, чтобы сохранить свою педагогическую специфику, параллельно развивать огромный непедагогический сектор, способный зарабатывать деньги на выполнении любых заказов населения, не связанных с учительской профессией, отчего качество подготовки учителей широкого профиля отнюдь не повышается. Необходимо также отметить, что педагогические кадры стареют, выгорают эмоционально и профессионально, и в большинстве своем, без системной переподготовки, или даже получения второго высшего образования, часто не могут успевать за нарастающим девятым валом таких требований к учителю, как «стать информационным гидом» в море компьютерных образовательных программ, в полном объеме освоить и творчески использовать на занятиях цифровое ресурсное обеспечение и электронный продукт, свободно применять на любых уроках инновационные технологии и т.д.

Таким образом, все многочисленные проблемы, с которыми уже столкнулся мир в XXI веке, носят глобальный характер, который и определяет по существу основные направления развития мировой науки. Это, безусловно, и изменение климата, и обостряющийся дефицит водных и продуктовых ресурсов, и экологическая безопасность. Однако общество стоит перед гораздо более очевидной опасностью – человечество захлестывает утилитарный подход к науке, когда за стремлением получить от ученых определенную немедленную пользу, мы забываем о том, что если, как определяет весь человеческий опыт, «не пахать широкое поле, заведомо зная, что не везде взойдут ростки, то можно ничего не получить вообще». Что если не приучать и не приобщать к научному поиску молодежь, человечество уничтожит само себя, оно лишит себя будущего. Общество и власть должны хорошо понимать, что нельзя поддерживать только то, что принесет немедленный доход завтра. Новый век демонстрирует глобальные противоречия между характером современной

цивилизации и природой. Происходит тотальная дегуманизация общества и личности. Социальное расслоение всего мира, гипертрофия коммерционализации и унификации культуры ведет не только к обеднению духовного мира личности, но и растворению человека в море экономических проблем. Чтобы избежать надвигающейся катастрофы необходимо менять сложившуюся парадигму развития цивилизации. Необходим переход мирового сообщества на путь, обеспечивающий разумный баланс между решением экономических проблем с сохранением окружающей среды и развитием духовного мира. Только в случае примата духовных ценностей над материальными, чисто рыночными, возможно иметь надежду на то, что Россия не потеряет свой статус великой Державы. Забота о воспроизводстве национального интеллекта, научных школ, поддержка науки и образования – вот единственный путь, способный перевести Россию на путь высоких технологий, обеспечить построение общества на прочном фундаменте знаний.

Абакумова Н.И., Самсонова Л.А., Францева Е.Н.
г. Ставрополь

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Углубляющаяся социально-экономическая и культурная дифференциация образовательной и воспитательной среды в сочетании с идеями и ценностями личностно-ориентированного образования порождает целый круг психолого-педагогических проблем, связанных с необходимостью адекватного учета индивидуальных особенностей детей. Переход от предметоцентризма и «знаньево-ориентированной педагогики» – к педагогике личностно-ориентированного типа требует переосмысления прогнозирования и диагностики социально-воспитательных процессов, прежде всего, с точки зрения интерпретации целей образования как базовых личностных и социальных форм бытия, подлежащих освоению и трансформации в социально-воспитательном и образовательном пространствах.

В основе характерного для нашего времени мировоззрения лежит представление о том, что природу нельзя «покорять», не думая о последствиях своей деятельности, что человеком нельзя управлять, как машиной, и силой принуждать его к чему-либо для его же блага. Мир, в котором мы живем, является сложной саморазвивающейся динамической системой, включающей в себя природу и человека. В соответствии с этим в основу школьного преподавания должны быть положены новые ценностные ориентиры.

Теперь уже нельзя считать, что основная цель преподавания состоит в том, чтобы сообщить школьнику как можно больше конкретных знаний, новых понятий, теорем, теорий. На этом пути мы приходим к разбуханию учебных программ и к тому, что значительная часть учащихся по существу школьным материалом не овладевает. Одна из важнейших целей пре-

подавания состоит в том, чтобы воспитать молодого человека, сформировать его мировоззрение, научить его рациональному мышлению. На словах эта цель провозглашалась очень часто. Но теперь настала пора взяться за нее всерьез, подчинив ей преподавание любого предмета, в том числе и математики. На уроках необходимо формировать систему ценностей, с которой молодой человек вступает в мир. Нужно показать учащимся, что ценность науки определяется не только тем, что она помогает создать материальные блага, среди которых мы живем. Наука формирует и интеллектуальную атмосферу. Для человека, наряду с материальными ценностями, важны ценности интеллектуальные – знания, умение последовательно рассуждать, анализировать факты, обобщать их. Всему этому школьник может учиться на уроках математики. Решая задачи, он тренируется в точности и строгости рассуждений, учится искать различные пути выхода из создавшегося положения, привыкает преодолевать трудности. Но чтобы добиться таких результатов, нужно разъяснить ученику цели и задачи изучаемого предмета. Поэтому при изложении новой темы необходимо рассказывать о ее возникновении и развитии, об области ее приложений. Многие математические теории при формализованном изложении кажутся искусственными, оторванными от жизни, просто непонятными. Если же подойти к этим проблемам с позиции исторического развития, то станет виден их глубокий жизненный смысл, их естественность, необходимость.

В методике обучения математике долгое время автономно сосуществовали два направления: методика преподавания предмета и методика решения задач. Во второй половине XX века осуществляются попытки их сблизить, следствием чего явился деятельностный подход. Его сущность в соединении формирования знаний с деятельностью. В деятельностном подходе одно из центральных мест занимают различные уровни исследовательского метода. Реализация этого подхода в обучения математике не предполагает его применение на каждом уроке, при изучении каждой темы школьного курса математики, так как это неосуществимо в реальном времени. Необходимо дидактически целесообразное сочетание обучения готовым знаниям и способам деятельности по их приобретению. Из сказанного явствует, что деятельностный подход соотносили, главным образом, с процессуальной стороной обучения математике. Он предполагает обучение способам рассуждений, самостоятельному открытию фактов и т.д.

Использование деятельностного подхода, понимаемого в указанном смысле, лишь отчасти отражает изменения в математической науке. Знания по-прежнему отождествляется с заученными определениями понятий, формулировками теорем, алгоритмами решения задач. Между тем деятельностная природа знаний должна охватывать не только и не столько процессуальную сторону обучения, сколько содержательную. Она предполагает выстраивание деятельности, адекватной учебному материалу и составляемой мотивационной сферой, различного рода действиями, способами деятельности, эвристиками, контролем и самоконтролем.

Однако внимание психологов было переключено на разработку концепции учебной деятельности, характеризующейся учебными задачами, учебными действиями и действиями контроля и самоконтроля. Учебная задача, с постановки которой начинает развертываться учебная деятельность, направлена на овладение обобщенными способами действий, ориентированными на общие отношения осваиваемой предметной области. Решение учебной задачи осуществляется посредством ряда учебных действий, основными из которых являются действия выделения общего отношения и его моделирование. Оказалось, что в контексте учебной деятельности эффективно решаются проблемы обучения решению текстовых задач, поскольку в текстовой задаче выделяются основное отношение задачной ситуации и моделируется с помощью различных схем, графов, диаграмм и т.д. Это обусловило широкое использование положений концепции учебной деятельности в методике обучения математике 1-6-х классов и в методике обучения алгебре основной школы. Привлечение учебной деятельности к решению методических проблем породило еще одну форму деятельностного подхода, отражающую также, главным образом, процессуальную сторону обучения. Таким образом, мы приходим к весьма существенной проблеме, имеющей множество как теоретических, так и профессионально-практических аспектов.

В.В. Абрамов
г. Тула

РОЛЬ ГРАЖДАНСКИХ ИНСТИТУТОВ В РЕАЛИЗАЦИИ ЭКОНОМИЧЕСКИХ МЕХАНИЗМОВ СТИМУЛИРОВАНИЯ КАЧЕСТВА РАБОТЫ ПЕДАГОГОВ

Среди широко известных проблем, с которыми сталкивается сегодня отечественное образование (неактуальное содержание образования, устаревшая и неадекватная материальная база, низкая зарплата учителей и т.д.) выделяет одна, без решения которой не могут быть решены все другие проблемы, и отечественное образование не станет ни развивающимся, ни результативным. Ее суть в том, чтобы образование действительно стало общенациональным политическим приоритетом. Для этого надо, чтобы цели и содержание его деятельности, равно как и характеристики конечного продукта задавались – обществом (включая его различные страты, группы и сообщества) бизнесом и государством. А это невозможно без активнейшего участия в выработке и реализации образовательной политики основных реальных участников образования – учащихся, педагогов, родителей, работодателей, гражданских некоммерческих организаций.

Осуществляемая в настоящее время в стране модернизация образования предполагает развертывание гражданского участия на школьном, муниципальном и региональном уровнях. При этом общественные советы (управляющие, попечительские) школ наделяются правом участия в разработке (вместе с учредителем и администрацией) образовательной про-

граммы учебного заведения и в распределении стимулирующей части фонда оплаты труда тем учителям, которые внесли наибольший вклад в реализацию этой программы.

Сегодня можно выделить пять направлений модернизации российского образования:

Внедрение новой системы оплаты труда учителей, предусматривающей выделение в фонде оплаты их труда стимулирующей части, выплаты из которой осуществляются за результативность и качество труда.

Введение нормативного подушевого финансирования по принципу «деньги следуют за учеником», что стимулирует конкуренцию между школами за контингент учащихся, причем основным конкурентным преимуществом выступает качество образования.

Развитие новой системы оценки качества образования, предполагающее не только введение независимых форм и объективированных методов его оценки, но и переход к новым представлениям о самом феномене качества образования (в частности, использование таких показателей, как: образовательные достижения учащихся и их динамика, развитость ключевых (надпредметных) компетентностей, степень удовлетворенности полученным образованием, степень участия в классом и внеклассном образовательном процессе и др.).

Развитие сети общеобразовательных учреждений – введение стандартов качества условий обучения учащихся как необходимого элемента качества образования.

Расширение общественного участия в управлении образованием: создание механизмов участия гражданских институтов (общественное участие) в оценке в реализации финансово-экономических и организационно-управленческих механизмов стимулирования качества работы педагогов и школ (через создание органов государственно-общественного управления, наделенных полномочиями по распределению стимулирующей части фонда оплаты труда, введение публичной отчетности образовательных учреждений, обеспечение участия общественности в процедурах лицензирования и аккредитации образовательных учреждений).

Таким образом, можно говорить о новой ориентации моделей финансирования и управления:

· финансирование по результатам;

· управление, ориентированное на результат

Участие гражданских институтов в реализации финансово-экономических и организационно-управленческих механизмов стимулирования качества работы педагогов общего образования может быть реализовано по следующим базовым направлениям:

а) участие в определении предмета стимулирования, т.е. оформление гражданского заказа на результативность и качество образования;

б) участие в определении оснований для стимулирования, т.е. осуществление контроля практической реализации гражданского заказа;

в) участие в определении, формировании и контроле за использованием ресурсной базы стимулирования, т.е. участие в формировании «бюджета стимулирования» и контроле за его исполнением.

Рассмотрим каждое из названных направлений.

Участие гражданских институтов в определении предмета стимулирования предполагает наличие (создание) механизмов участия общественности в определении приоритетов развития образования, стандартов содержания и условий образования, показателей оценки качества образования.

Участие гражданских институтов в определении оснований для стимулирования предполагает наличие (создание) механизмов участия общественности в оценке и контроле качества:

· система информирования общественности – публичная отчетность всех уровней и др.;

· система общественного наблюдения (участие представителей общественности в качестве наблюдателей в процедурах итоговой аттестации учащихся, аттестации педагогов и учителей и др.);

· система общественной экспертизы (участие общественности в процедурах лицензирования и аккредитации образовательных учреждений, в инспекциях и проверках, в рассмотрении предложений, заявлений, жалоб, рекламаций граждан, в мониторинге программ и проектов, в экспертизе инновационных проектов и программ.

Участие общественности в определении, формировании и контроле использования ресурсной базы стимулирования предполагает наличие (создание) механизмов участия общественности в формировании бюджетов образовательного учреждения, муниципальной системы образования и контроле за их исполнением

Отсутствие даже одного из направлений обусловит неэффективность участия гражданских институтов в реализации финансово-экономических и организационно-управленческих механизмов стимулирования качества, приводя к возникновению ситуаций, при которых:

· гражданские институты оценивают и стимулируют качество образование, не отражающее их интересы и ожидания;

· гражданские институты не имеют информации о результатах деятельности педагога, школы по значимым для них критериям;

· гражданские институты не имеют возможности влиять на размеры стимулирующих выплат, что может снизить и даже свести на нет эффект стимулирования.

Для обеспечения комплексного характера участия гражданских институтов в реализации финансово-экономических и организационно-управленческих механизмов стимулирования качества работы педагогов общего образования необходимо иметь в виду, что участие гражданских институтов реализуется через представительство общественности (родители, местное сообщество) в органах государственно-общественного управления общеобразовательными учреждениями (управляющие советы, попечительские советы, советы школ), муниципальной системой образования (муниципальные государственно-общественные советы и др.), а также в структурах, осуществляющих оценку и контроль качества образования (аккредитационная комиссия, аттестационная комиссия и др.).

Соответственно, для обеспечения участия гражданских институтов в реализации финансово-экономических и организационно-управленческих механизмов стимулирования качества работы педагогов существующей законодательной и нормативной базой федерального, регионального уровней, Уставами общеобразовательных учреждений должны быть предусмотрены указанные органы и структуры, предусматривающие представительство в них гражданских институтов, определен порядок представительства (выборы, кооптация, аккредитация), закреплены необходимые полномочия.

Таким образом, участие гражданских институтов в реализации финансово-экономических и организационно-управленческих механизмов стимулирования качества работы педагогов в первую очередь осуществляется через реализацию полномочий органов государственно-общественного управления.

В полномочиях Советов должны быть отражены все представленные выше базовые направления участия гражданских институтов в реализации финансово-экономических и организационно-управленческих механизмов стимулирования качества работы педагогов общего образования.

Стимулирование педагогов осуществляется Советом в согласованном им объеме (в том числе – за счет привлеченных внебюджетных средств) на основе данных о качестве их работы, полученных при участии или под контролем Совета на основе согласованных Советом критериев и показателей качества (зафиксированных в программе развития, образовательной программе, Положении о распределении стимулирующей части фонда оплаты труда образовательного учреждения и др.).

Таким образом, реальное участие гражданских институтов в реализации финансово-экономических и организационно-управленческих механизмов стимулирования качества работы педагогов предполагает создание Советов с набором реальных управленческих полномочий, обеспечивающих формирование, формулирование, реализацию и сопровождение гражданского заказа на образование.

Список литературы

1. Егоршин А.П. Управление персоналом: Учебник для вузов. – Нижний Новгород, 2001.

2. Корнеева А.А. О некоторых проблемах организации оплаты труда в современных условиях // Социально-экономические проблемы развития РФ. Сборник научных трудов преподавателей и аспирантов кафедры / Под общ. ред. А.А. Грунина. – М., 2007. – Вып. 3.

3. Новиков Д.А., Цветков А.В. Механизм стимулирования в многоэлементных организационных системах. – М., 2000.

4. Moses B. Six Degress of Motivation (employee motivation) // Black Enterprise. – 2000. – №1.

В.М. Акименко
г. Ставрополь

О РАЗРАБОТКЕ СТРУКТУРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Концептуальные исследования, проводимые в педагогике, основываясь на теоретическом построении педагогического процесса, предполагают использование прикладных операций. Выявление факторов, влияющих на эффективность педагогического процесса; преобразований, вводимых в практику, требуют продуманной системы шагов, которые технологически должны быть спланированы и учтены. Потому, пошаговое планирование при проведении концептуального исследования, должно обеспечиваться выбором технологии педагогического процесса.

С целью выбора наиболее оптимальной структуры педагогических технологий для концептуальных исследований обратимся к выявлению сущности данного понятия.

Так в исследованиях Л.Г. Сёмушкиной, Н.Г. Ярошенко: «Технология обучения – это способ реализации содержания обучения, предусмотренного учебными программами, включающий в себя систему форм, методов и средств обучения, благодаря которым обеспечивается наиболее эффективное достижение тех или иных поставленных целей». Г.К. Селевко представляет педагогическую технологию как совокупность трёх аспектов: научного, процессуально-описательного, процессуально-действенного. В связи с этим «педагогическая технология функционирует и в качестве науки, исследующей наиболее рациональные пути обучения, и в качестве системы способов, принципов и регуляторов, применяемых в обучении, и в качестве реального процесса обучения». В.А. Сластёнин, И.Ф. Исаев, Е.И. Шиянов в своих исследованиях, во-первых, дают обобщённое понимание педагогической технологии «в настоящее время педагогическую технологию понимают как последовательную, взаимосвязанную систему действий педагога, направленных на решение педагогических задач, или как планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса», во-вторых, авторы считают, что «педагогическая технология – это строгое научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий». В связи с тем, что наблюдается некоторое разнообразие взглядов на понятие педагогической технологии, многие исследователи дают обобщённую характеристику, отражающую её сущность, например, исследователи М.Я. Виленский, П.И. Образцов, А.И. Уман предлагают следующее определение: «Технология обучения – это законосообразная педагогическая деятельность регулирующая научно обоснованный проект дидактического процесса и обладающая более высокой степенью эффективности, надёжности и гарантированности, чем это имеет место при традиционных моделях обучения».

Подводя итог данным определениям педагогической технологии, мы считаем наиболее целесообразным, рассматривать педагогическую технологию как педагогический процесс, который направлен, во-первых, на педагога с целью

оказания помощи в овладении теоретико-методологического, методического, психолого-педагогического и учебно-воспитательного процесса, а также передачи обновлённых и усовершенствованных знаний и умений обучающимся.

Подобно тому, что в педагогической теории не существует единого и устоявшегося определения педагогической технологии, т.е. нет общепринятого понятия, так и не существует единого мнения по поводу сущности и структуры педагогической технологии. Разные авторы по-своему рассматривают данную проблему. Так Г.К. Селевко считает, что «педагогическая технология в максимальной степени связана с учебным процессом – деятельностью ученика и учителя, её структурой, средствами, методами и формами. Поэтому, согласно его теории, в структуру педагогической технологии входят:

А) концептуальная основа;

Б) содержательная часть (цели обучения – общие и конкретные, содержание учебного материала);

В) процессуальная часть – технологический процесс:

- организация учебного процесса;
- методы и формы учебной деятельности школьников;
- методы и формы работы учителя;
- деятельность учителя по управлению процессом усвоения материала;
- диагностика учебного процесса».

Таким образом, Г.К. Селевко разбивает структуру педагогической технологии на 3 компонента: концептуальную основу, содержательную часть и процессуальную часть.

Рассмотрим ещё одну точку зрения на сущность педагогической технологии – это точка зрения В.А. Сластёнина, И.Ф. Исаева, Е.Н. Шиянова. В своём учебном пособии они говорят о том, что педагогическая технология «требует диагностического целеобразования и объективного контроля качества педагогического процесса, направленного на развитие личности школьников в целом» М.Я. Виленский, П.И. Образцов, А.И. Уман в своём исследовании «Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе» достаточно подробно дали как характеристику термину технология, так её структуре. Авторы «к структурным составляющим технологии как дидактической системы» относят «дидактические цели и задачи, содержание обучения, средства педагогического взаимодействия (методы обучения), средства обучения, обучающегося, преподавателя, а также результат их совместной деятельности».

Мы считаем, что описанные структуры педагогических технологий, конечно, имеют разный стиль изложения, но в целом, каждую из них можно взять за основу концептуального исследования, т.к. содержательный компонент предлагаемых определений имеет сходное наполнение. Однако мы считаем, в связи с тем, что, во-первых, педагогическая технология является необходимым элементом педагогической концепции, в которой обязательно наличие концептуальной части, в структуру педагогической технологии должна быть включена концептуальная часть. Во-вторых, мы считаем, что эффективность проводимых исследований определяется чёткостью и продуманностью планирования этапов самого исследования. И, в-третьих, в педаго-

гической технологии важное значение имеют результаты деятельности как обучающегося, преподавателя, так и результат их совместной деятельности, то диагностику результатов исследования необходимо выделить в самостоятельный компонент структуры педагогической технологии.

Следовательно, структура педагогической технологии, определяющая концептуальное исследование, должна состоять из следующих частей:

А) организационной (цель, задачи, исходные позиции);

Б) содержательной (пошаговое планирование и содержание этапов исследования);

Д) процессуальной (технологический процесс: организация учебного процесса, формы учебной деятельности обучающихся, формы работы педагогов и т.д.);

Е) диагностической (результаты деятельности обучающегося, преподавателя, результат их совместной деятельности, интерпретация, анализ связей между изучаемыми явлениями).

Таким образом, при разработке структуры технологии концептуального исследования мы исходили из того, что при проведении исследований важная роль отводится планированию этапов самого исследования. Последовательное, пошаговое выделение характера преобразований, которые необходимо ввести в практику; продумывание методов контроля результатов исследования, а также способов их обработки; определение роли, места исследователя в проводимом эксперименте; выявление факторов, влияющих на эффективность педагогического процесса и обеспечивающих эффективность проводимых исследований, являются ключевыми операциями, формирующими структуру педагогических технологий.

Целесообразность разработки предлагаемой структуры технологии для концептуальных исследований обосновывается необходимостью выбора наиболее оптимальных пошаговых действий, обеспечивающих достижение поставленных целей.

Э.Н. Антонелене, И.А. Диденко, Е.Н. Францева
г. Ставрополь

ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА В СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

В современной педагогике и психологии все чаще декларируется принцип гуманизации в обучении, воспитании и развитии каждого ребенка, причем, приоритетной признается направленность на развитие личности, талантов, креативности и способностей ребенка. В Конвенции о правах ребенка сформулирована значимость реализации индивидуальности формирующейся личности. Обеспечить учет индивидуальных особенностей ребенка в процессе обучения и воспитания можно при дифференцированном подходе и использовании развивающих программ, адресованных различным группам детей. Возникшее в последнее время противоречие между социальным заказом общества на творческую личность и недостаточной разработаннос-

тью практических приложений развития одаренности, стимулирует рост интереса к проблеме развития творчества в детском возрасте.

Актуальными становятся исследования, направленные на изучение условий, способствующих раскрытию и реализации творческого потенциала ребенка, начиная с самого раннего возраста. Дошкольный возраст представляет наибольший интерес в исследованиях развития креативности (Д.Б. Богоявленская Л.А. Венгер, В.Н. Дружинин, О.М. Дьяченко, А.В. Запорожец, Н.Н. Поддъяков, А.М. Матюшкин) [4]. Период дошкольного детства – это период первоначального становления личности, период развития личностных механизмов поведения. Опыт ранних лет жизни ребенка влияет на все дальнейшее развитие личности (Ш. Бюллер, Л.С. Выготский, М.И. Лисина, Ж. Пиаже) [1;2]. Изучение работ, посвященных одаренным дошкольникам, позволило выделить личностные особенности, наиболее тесно связанные с креативностью. К ним относятся: позитивная «Я-концепция», самооценка, Образ Я, эмпатия и личностная рефлексия (понимание других и прогнозирование отношения к себе).

Проведенные исследования позволяют выделить факторы, влияющие на развитие креативности ребенка. К ним относятся: ориентация ребенка на творческие решения; снятие преград в проявлении инициативы; поощрение различных творческих продуктов; возможности действовать с мыслями и предметами; воспитание у ребенка осознания ценности творческих черт своей личности и внимания ко всем свойствам окружающей среды (Б. Блум, Дж. Рензулли, П. Торренс, Б. Уайт и др.). Исследователи одаренности считают, что для реализации творческого потенциала ребенка необходимо наличие целого ряда условий, которые должны выступать в благоприятном сочетании (П. Кляйн, П. Торренс, Дж. Фельдхьюсен, Б. Уайт и др.) [3]. К. Роджерс выделил несколько важных условий, стимулирующих развитие творчества у детей и взрослых: психологическая безопасность; психологическая свобода; эмпатическое понимание и свобода от оценок; принятие, создаваемое атмосферой любви и доверия; атмосфера дозволенности, любви и спонтанности. Причем, он полагал, что внутренние условия развития творчества зависят от внешних.

Большинство существующих в настоящее время программ и моделей обучения и развития детей ориентированы преимущественно на когнитивное и интеллектуальное развитие. Личностные факторы затронуты лишь в немногих программах, использующихся на младших возрастах. Признание роли этих факторов в основном сводится к советам и рекомендациям по развитию «Я-концепции» одаренного ребенка. А сложившаяся в предыдущие годы практика общественного воспитания детей дошкольного возраста вообще не предусматривала возможности развития творческих возможностей ребенка как специальную задачу. Решить эту задачу возможно, рассматривая развитие творчества как значимого фактора личностного развития ребенка. Наметить пути решения данной проблемы позволяет целый ряд исследований отечественных психологов, раскрывающих существенные закономерности психического и личностного развития.

В развитии творчества большую роль играют социальные условия и социальное окружение ребенка. Семья, сверстники, школа влияют на разви-

тие личности одаренного ребенка, определяя его личный опыт и особенности процессу социализации, которые могут быть решающими для развития одаренности. В ряде исследований отмечается сложное взаимодействие социальных и психологических факторов в реализации творческого потенциала личности (П. Торренс, К. Роджерс, Дж. Галлахер и др.) [3].

В нашей стране существует ряд программ, направленных на развитие творческого потенциала в школе (Н.Б. Шумакова, Е.А. Яковлева), и дошкольном возрасте (Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко, Н.А. Ветлугина, В.А. Левин, З.Н. Новлянская, А.А. Мелик-Пашаев) [4]. Интерес к раннему выявлению и развитию детской одаренности вызван тем, что при обучении и воспитании по типовым программам, существенная часть потенциальных возможностей детей остается нереализованной, например, мало внимания уделяется развитию творческого потенциала детей.

Отсутствие теоретических разработок по организации и содержанию творческой деятельности в ДОУ, потребность практических работников в образовательных программах и научных рекомендациях по организации эффективного образовательного процесса, направленного на развитие творчества и личности ребёнка в целом, обусловили актуальность выбранной темы и позволили сформулировать проблему научно-экспериментального поиска.

На основе вышеизложенных положений мы рассматриваем опытно-экспериментальную работу в ДОУ как создание образовательного пространства саморазвития личности и раскрытия её творческих возможностей. ДОУ представляет собой социокультурную среду, создающую оптимальные условия для развития детского творчества, в которой возможен процесс культурной идентификации личности, эпицентром которой является ребенок как свободный субъект, способный к свободному жизнетворчеству.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в дошкольном возрасте. – СПб., 1997.

2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк / Книга для учителя 3-е издание. – М., 1991.

3. Годфруа Ж. Психология. – Изд. в 2 т. – Т. 1. – М., 1992.

4. Дьяченко О.М., Веракса Н.Е. Чего на свете не бывает. – М., 2005.

А.П. Бабченко
г. Ставрополь

ВАРИАТИВНОСТЬ КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩАЯ ОСНОВА РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ПЕДАГОГИКО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

В процессе вхождения России в единое мировое образовательное пространство ключевым понятием становится ***вариативность образования***. В педагогической науке до настоящего времени не сложилось четкого пони-

мания вариативности, которая, прежде всего, означает возможность бесконечной множественности вариантов. Однако в настоящее время вариативность мира образования проявляется во множестве образовательных концепций, как западных, так и отечественных, ***спонтанно*** оказывающих влияние на педагогическую практику.

Вариативность образования, прежде всего, связана с отказом от модели единой унифицированной системы образования, а также от сложившейся системы мировоззренческих установок, с позиции которых производится оценка того или иного типа воспитания. Их многообразие обусловлено различными, имплицитно присутствующими в них, философскими представлениями о человеке, которые нуждаются в осмыслении и систематизации с целью изучения возможности и границ их использования в отечественной теории и педагогической практике. Вариативность будет являться ***системообразующей основой*** эффективности функционирования и развития отечественного образования при условии, если она будет научно обоснована и системно раскрыта с позиции педагогической антропологии, дающей:

- в соответствии с концепцией философии образования целостное и системное представление о вариативном мире отечественного образования в его единстве с уникальным миром ребенка в контексте парадигмальной систематики вариативных, дополняющих друг друга философско-педагогических антропологических идей, на основе которых развиваются разные типы учебных учреждений;

- представление о вариативной антропологической модели, отражающей процесс образования ребенка с учетом индивидуальных особенностей его развития и социализации на разных этапах вариативной образовательной системы, функционирующей на основе использования множества систематизированных и интегрированных, в рамках выделенных педагогических парадигм, антропологических концепций и подходов.

Целостное представление о ребенке не в состоянии дать отдельно ни психология, ни физиология, ни другие антропологические науки, каждая из которых изучает какую-то одну сторону его многогранной сущности. Поэтому возникает необходимость разработки соответствующей педагогике области антропологии – педагогической, интегрирующей и интерпретирующей в контексте специфики мира детства антропологические знания из разных человековедческих наук. Оптимальное решение проблемы вариативного развития отечественного образования невозможно без ***педагогической антропологии***, способной раскрыть половозрастные, социальные и индивидуальные особенности, потребности, возможности и духовные ценности ребенка, которые учитывает педагогика при выборе целей, задач, методов обучения и воспитания разных детей.

Понятие «***педагогико-антропологическое пространство»*** понимается нами как целенаправленно создаваемая педагогическая среда, изначально подчиненная ребенку, как уникальной и неповторимой личности, как главной цели и высшей ценности образования, призванная обеспечить его успешную социализацию и комфортное вхождение на природосообразных началах в мир учения и разностороннего развития.

Ведущие ***антропологические парадигмы*** (объектная и субъектная), сформировавшиеся на основе объектного и субъектного антропологического подхода к исследованию образования, выступают в качестве определенной рамки, матрицы для систематизации вариативных педагогических концепций, сформировавшихся на основе тех или иных философских представлений о человеке. Каждая из парадигм объединяет близкие (схожие) философско-педагогические антропологические идеи, проясняя направления педагогических исследований и решение конкретных педагогических задач. Антропологическим педагогическим парадигмам соответствуют (объектная и субъектная) ***образовательные модели***, проясняющие роль и место ребенка в образовательном процессе, его позицию в качестве объекта или субъекта педагогических отношений. Педагогическая парадигма, сформировавшаяся на тех или иных философско-педагогических антропологических основаниях – это не статичная, застывшая форма, а развивающаяся, эволюционирующая система вместе с идеями философского осмысления человека и педагогического понимания особенностей ребенка, который формируется, образуется и развивается в процессе освоения культуры, усвоения идей и ценностей, опыта общественного поведения. В рамках двух основополагающих парадигм происходит смена ведущих философских антропологических идей, отражающих разное понимание сущности человека, его места в мире, что дает новую картину об образе и месте ребенка в структурах образования.

Основой систематизации вариативных педагогических концепций, в определенную систему на основе выбранного нами сущностного признака, а именно – философско-педагогических антропологических оснований, является пардигмальная системная интеграция философско-педагогических антропологических идей, которая обусловлена диалектическим пониманием единства многогранной природы человека как целостной системы и уникальной природы ребенка.

Парадигмальная систематизация вариативных педагогических концепций на философско-педагогической антропологической основе дает возможность выявить и теоретически обобщить наиболее продуктивные из них, показать возможности их реализации на практике. В предложенной нами систематике вариативные педагогические концепции были интегрированы в рамках объектной и субъектной педагогических парадигм.

На основе разных представлений о природе человека и месте ребенка в структурах образования нами предлагается разносторонняя, трехуровневая классификация и систематизация вариативных педагогических концепций на широкой философско-педагогической антропологической основе.

Эти концепции мы рассмотрели в их соотношении и взаимосвязи друг с другом на основе принципа симметрии, отражающего противоположные воззрения на природу человека как существа природно-телесного или религиозно-духовного, рационального или иррационального, социокультурного или уникально-индивидуального (рис. 1).

Они были представлены в виде шести бинарных оппозиций (полярных точек), исходя из внешней или внутренней детерминации человека. Каждая концепция основывается на определенном антропологическом подходе к обра-

Человек – духовно-рациональный

духовно-этические	теологические
феноменологические	культурологические
экзистенциалистские	аксиологические
индивидуально-прагматические	социологические
психолого-гуманистические	бихевиористские
герменевтические	натуралистические

Человек – природно-иррациональный

Рис. 1. **Вариативные антропологические концепции образования и подходы**

зованию, отражая определенные представления о человеке и особенностях процесса образования ребенка. Исходя из представлений о многогранной природе человека и сформировавшихся на этой основе представлений об особенностях воспитания и развития уникальной природы ребенка, педагогические концепции на основе принципа дополнительности были систематизированы и интегрированы в рамках четырех педагогических антропологических ***микропарадигм*** (духовно-персоналистической, естественно-социальной, социокультурной, индивидуально-психологической). Модели образования, отражающие эти микропарадигмы, символизируют условно выделенные четыре группы ***педагогических задач***, акцентирующих внимание на духовном, физическом, социокультурном или индивидуально-психологическом развитии ребенка в учебно-воспитательном процессе.

Затем эти микропарадигмы были содержательно и формально интегрированы в контексте двух ведущих (объектной и субъектной) педагогических антропологических парадигм, раскрывающих подходы к исследованию места и роли человека в обществе в целом, и ребенка в структурах образования, в частности. Каждой парадигме также соответствует своя образовательная модель, в которой можно проследить отношение к ребенку как к субъекту и/или объекту образовательного процесса. ***Объектная парадигма*** ориентирована преимущественно на удовлетворение интересов общества в подготовке социально адаптированных и культурно интегрированных граждан, необходимых государству. ***Субъектная парадигма*** ориентирована на свободное саморазвитие личности, ее самоопределение в процессе индивидуализации и персонификации (рис. 2).

В проведенной систематике педагогические парадигмы были представлены как взаимосвязанные и взаимообусловленные, так как отражают объектно-субъектную природу человека, как целостную био-психо-социокультурную систему, раскрывающую отношение к ребенку одновременно как к субъекту и объекту образования.

Интеграция разных моделей образования в условиях педагогико-антропологического пространства представляется наиболее адекватной современной вариативной ситуации в образовании. Эта интеграция возможна, прежде все-

объектная	социокультурная	Духовно-персоналистическая	субъектная
	естественно-социальная	индивидуально-психологическая	

Рис. 2. **Педагогические парадигмы**

го, в рамках вариативной антропологической модели образовательного учреждения, отражающей процесс образования ребенка на разных этапах вариативной образовательной системы (рис. 3).

Она включает ***инвариантную*** (внешние социальные и внутренние личностно-значимые цели) и вариативную составляющие. ***Вариативный*** блок представлен разными антропологическими подходами к образованию ребенка, в зависимости от отношения к нему в большей степени как к объекту или субъекту; комплексом педагогических задач (социокультурных, естественно-социальных, индивидуально-психологических, духовно-персоналистических), решение которых направлено на успешную социализацию ребенка, включающую взаимосвязанные процессы адаптации, интеграции, персонификации и индивидуализации.

Цели	
внутренние: удовлетворение интересов ребенка	внешние: удовлетворение интересов общества
Педагогические задачи	
духовно-персоналистические	социокультурные
индивидуально-психологические	социально-естественные
Особенности ребенка	
индивидуальные	возрастные
Принцип целостности ребенка, единства:	
индивидуального и духовного	социального и физического
Антропологические подходы	
герменевтический, индивидуальный, духовно-этический, рефлексивный, экзистенциальный и др.	социальный, аксиологический, теологический, культурологический, природосообразный и др.
Методы воспитания	
развивающие, сопереживания, поддержки, сотрудничества	приучения, поощрения, подкрепления, тренировки
Функции образования	
культуротворческая	культуросообразная
развивающая	интегрирующая
Процесс социализации	
персонификация	интеграция
индивидуализация	адаптация
Результат – развитие ребенка	
духовное	социальное
психическое	физическое

Рис. 3. **Вариативная антропологическая модель образования ребенка**

Вариативная модель исходит из принципа целостности человека как биопсихо-социокультурной системы, диалектического единства его объектно-субъектной природы, которая обуславливает необходимость целостного воспитания и разностороннего развития (духовного, психического, физического, социального) с использованием разных методов и средств, учитывающих психофизиологические особенности и возрастные возможности учащихся.

Вариативная антропологическая модель образования ребенка основана на междисциплинарном синтезе философско-антропологического и педагогического знания, познания и совершенствования ребенка в его целостности и многогранности. Модель позволяет условно представить две противоположные, но взаимосвязанные модели образования: модель, предполагающую относительно пассивную позицию ребенка-объекта, целенаправленного формирующего воздействия со стороны педагога, обеспечивающую его социальную адаптацию и культурную интеграцию. И модель, ориентированную на личность ребенка, как активного субъекта педагогического процесса, который сам влияет на самого себя и свой выбор, на свое развитие и самоизменение в процессе персонификации и индивидуализации. Единство гуманистической и социальной направленности образования основывается на положении о том, что ребенок не только адаптируется к обществу, осваивая социальные нормы и культурные ценности, но и активно влияет на свои жизненные обстоятельства и на себя самого, являясь ответственным и самостоятельным субъектом собственного культурного саморазвития и самореализации. В рамках вариативной антропологической модели образования преодолевается парадигматическая бинарность традиционной, основанной на объектной парадигме, и инновационной (субъектной) модели.

Важными педагогическими условиями эффективного функционирования данной модели являются: 1) встроенность ее в контекст педагогико-антропологического пространства образовательного учреждения; 2) перемещение акцента с объектных на субъектные педагогические отношения; 3) комплексное решение педагогических задач; 4) социализирующий и развивающий характер образования, обеспечение преемственности на всех этапах вариативной образовательной системы. Реализация этих условий в рамках образовательного учреждения позволяет успешно сочетать внешние социальные цели, направленные на удовлетворение приоритетных интересов общества, и внутренние, учитывающие индивидуальные возможности и разнообразные потребности ребенка в выборе образовательных траекторий.

Г.З. Базарова
г. Ставрополь

ИСТОЧНИКИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ТУРКМЕНСКОГО НАРОДА СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ

В последнее время в обществе наблюдается тенденция возвышения материальных ценностей над духовными. Одной из причин сложившегося положения

является ориентация человека главным образом на материальные факторы существования, умаления нравственного и духовного начала в человеке.

Между тем, народная мудрость утверждает, что нравственность совпадает с подлинной красотой, что прекрасное возвышает человека нравственно, духовно. Нормы и требования морали исторически воспроизводятся народом в его обычаях, обрядах, традициях, поддерживаются общественным мнением, убеждением масс. В утверждении нравственности видное место занимает художественное народное творчество, нашедшее отражение, в частности, в преданиях, богатырских поэмах, сказках, песнях, пословицах и поговорках [1: 10].

Новый исторический период обновления и преобразования российского общества требует быстрого и глубокого осмысления всего того положительного, что было накоплено в воспитании, и допущенных просчетов. Просчетов немало, главный из них это нарушение преемственности поколений, заложенной в народной педагогике. Поэтому поиск инструментов обновления и преобразования общества, которые помогли бы человечеству, всем народам и каждому человеку найти путь к миру, гармонии, предполагает обращение к истокам общечеловеческих ценностей, народной мудрости.

Преемственность принято понимать как отношения, характеризуемые последовательностью перехода от одного к другому, движением в порядке преемства. А преемство – это передача чего – нибудь от предшественника к преемнику. Следовательно, преемственность характеризуется взаимной связью, взаимообусловленностью предметов и явлений, разделенных во времени и пространстве.

На принципе преемственности основаны все социальные институты – семья, школа, институт и т.д. преемственность в семейном воспитании – многосложное явление, и ее нельзя сводить лишь к взаимосвязи поколений – старших с младшими. Преемственность следует рассматривать не только в вертикальной иерархии отношений, но и в связях по горизонтали. Это предполагает и комплексность, системность подходов к воспитанию, и солидарные действия родителей, бабушек, дедушек, учителей.

Национальное своеобразие семейного воспитания более всего проявляется именно в преемственности: межвозрастных и межличностных отношениях, межэтнических связях и отношениях. Очень важно, чтобы в наше сложное противоречивое время система семейного воспитания сохраняла социально-историческую и регионально этническую сущность народа.

Подлинным хранителем народной мудрости, традиций у туркменского народа является тохум, способствующий воспитанию уважения у подрастающего поколения к традициям, языку, культуре своего народа. В тохуме осуществляется преемственная связь между поколениями. Одним из важнейших аспектов формирования личности является общение с людьми разных поколений. Тохум обеспечивает воспитание человека с ориентацией на духовно-нравственные ценности. Тохумом у туркмен является группа кровнородственных семей, объединившихся для воспитания подрастающих поколений. В ауле Чур (Ставропольский край Туркменский район) старейшиной является Хемзе-бабе. Он наделен правом созывать и обсуждать конфликты, разногласия, так же защищать интересы, как отдельных семей, так и всего тохума. В об-

суждаемых вопросах наибольшее место занимают вопросы воспитания подрастающего поколения. На совете так же обсуждаются обычаи разных аулов. Об ауле в котором нет старейшины, хранителя порядка говорят: «Намыс ек халкде» – «нет совести у народа». Основой в воспитании туркмен является совершенный человек – человек намыса (совести), что предполагает быть преданным традициям, обычаям старины, бессмертной мудрости предков.

Намыс – это кодекс высокой нравственности, предъявляющий человеку очень строгие требования отступление от которых карается обществом. За верностью намысу, за его соблюдением внимательно следит тохум, способствующий преемственной связи между поколениями, содействующий воспитанию уважения у подрастающего поколения к традициям, языку, культуре своего народа. Самое же главное – тохум обеспечивает воспитание человека с ориентацией на духовно-нравственные ценности нации.

Слово «намыс» у туркмен означает честь, совесть, порядочность, мораль, нравственность, смущенность, стыд, достоинство, каждое из которых имеет свою самостоятельность. Так. По С.И. Ожегову, слово честь имеет четыре значения:

1. достойные уважения и гордости моральные качества и этические принципы личности;
2. хорошая, незапятнанная репутация, доброе имя;
3. целомудрие, непорядочность (женщины);
4. почет, уважение.

Совесть толкуется как «чувство нравственной ответственности за свое поведение перед окружающими людьми, обществом», а порядочность – как «честность, неспособность к низким, аморальным антиобщественным поступкам» [4].

За многие века возник настоящий свод неписанных, но общепризнанных норм и правил системы традиционной морали. Причем каждый туркмен дает отчет о том, что допустимо, что нет, что похвально, а что осуждается. Эти общие моральные устои делают народ единым.

В духовно-нравственном воспитании ценная роль отводится овладению народом родного языка. Нежнейшую любовь к своей Родине, к своему народу Коменский выражает, проповедуя неиссякаемую любовь к родному языку. В «Завещании умирающей матери братской общины» в уста умирающей матери им вложены следующие слова: «Я советую тебе и моим сынам содержать в чистоте и блеске любвеобильный, исполненный сердечной теплоты язык наш их отцов, оставляя в неприкосновенности его дух, твердость и характер». Коменский боролся за то, чтобы дело демократического и национального народного движения, которому он преданно служил всю свою жизнь, было продолжено и развито в новых условиях его учениками и последователями. Устами той же умирающей матери он восклицает. «Поистине на смертном ложе завещаю я тебе, мое Отечество, все свое наследство. Я дарю его тебе, как пепел после моего сожжения, чтобы ты сделал из него щелок для очищения своих сынов». Великий педагог-гуманист добивался того, чтобы учителя детей народа были подлинно народными. Первое и главное требование к ним – изучать, любить родной язык, устное творчество народа. Патри-

арх педагогики с прискорбием пишет: «… народ и народные языки находятся в величайшем презрении, чем им наносится величайшая обида. Пусть всякому народу все передается на родном языке…» народный педагог, по мнению Коменского, должен быть патриотом родного языка, родной культуры. О высокой оценке педагогических традиций народа можно судить и по содержанию образования, которое Коменский предлагал для пансофической школы. По его мнению, учащимся школы следует предлагать рассказы на моральные темы, которые могут быть заимствованы из устного народного творчества, проводить с детьми состязания по отгадыванию загадок, изучать обычаи народа, его прошлое и т.д. «Кто успевает в науках, но отстает в добрых нравах, тот скорее отстает, чем успевает» – повторяет он народную поговорку, подчеркивая необходимость нравственного воспитания [3: 14].

Образование и воспитание является одним из средств развития региона, именно поэтому необходимо охватить образовательные учреждения, семью и другие социальные и культурные институты в их взаимосвязи для обеспечения благоприятных условий.

В современном мире одним из наиболее эффективных следует выделить школьное воспитание, поскольку школа, если не прямо, то косвенно, может способствовать повышению устойчивости национальной культуры, оказывая влияние на отношение к этническим особенностям семейного поведения, характер протекающих в регионе этнических процессов, способствующих осознанию происходящего [6: 28].

Наиболее популярным методом в нравственном воспитании является «живое слово». Нравственное просвещение должно осуществляться на уроках в процессе повседневного общения учителя с детьми путем специально организованных бесед, посвященных разъяснению норм нравственности, выявлению духовных ориентиров, моральных ценностей и требований, выработке умения оценивать с нравственных позиций свое поведение [2: 165]. Нравственное воспитание подрастающего поколения на основе живого слова возможно через искусство бахши. Древность искусства бахши говорит о силе его воздействия на слушателей, существовала даже некая вера в магическую силу песни – представление о поэтическом вдохновении, как о чудесном пророческом даре, порожденном внушением свыше. Бахши является не только певцом и музыкантом, хранителем богатств устной туркменской литературы и истории народа, но часто композитором и поэтом. Очень велико значение искусства бахши в становлении поэзии туркмен. Народные певцы оказали немалое воздействие на духовно-нравственные воззрения слушателей. Следует сказать о том, что искусство Бахши – особый род профессиональной деятельности. Процесс обучения мастерству пения занимает очень долгий промежуток времени. Рассмотрим методику песен Бахши, ее характерные особенности: система стихосложения туркменской профессиональной поэзии сложна, ярко прослеживается соотношение

1) музыкальной поэтической композиции,
2) речевой и музыкальной интонации,
3) музыкального и поэтического ритма.

Следует сказать о горловой манере пения и особенностях звукоизвлечения. В пении используются следующие вокальные приемы «джук-джук», «секдирмек», «хюммек». Так же в песнях наблюдается непосредственная связь с ладовым строением семейно-бытовых и семейно-обрядовых песен, позволяющих разнообразить мелодию [5: 98].

Значительное место в репертуаре Бахши занимают песни – айдым (плачь). Дестан – типичный для культуры Востока крупный жанр, по своему характеру синтетический. Самым известным в туркменской музыкальной культуре является героический эпос «Кёр-Оглы». Эпос «Кёр-Оглы» представляет собой своеобразный источник сведений о быте, традициях, обрядах туркмен на ранней стадии их развития.

Возрождение традиций в современной системе образования сегодня особенно актуально, как и роль общеобразовательной школы, как базового звена образования. Апробированная веками система образования и воспитания способствует нравственности и духовности человека. Школа должна создать благоприятные условия для нравственного и духовного развития личности, способствовать выработке научного мировоззрения, обеспечить освоение учащимися системы знаний о природе, обществе, человеке, его труде. Необходимо ввести в курс школьной программы изучение народного фольклора и искусства Бахши, как хранителя богатой устной туркменской литературы и истории народа. Мы можем сказать, что идея национального воспитания подрастающего поколения в настоящее время является ведущей. Она в то же время исключает противопоставление региональной культуры русской и мировой. Изучение искусства туркменского народа с применением многовекового опыта духовно-нравственного воспитания позволит учащимся национальных школ сохранить творческое наследие своего народа.

Список литературы

1. Айбазова М.Ю. Нравственно-эстетическое воспитание в этнопедагогике Северо-Западного Кавказа. – М., 2003.
2. Вахтеров В.П. Нравственное воспитание и начальная школа. – М., 1901.
3. Волков Г.Н. Этнопедагогика. – М., 1999.
4. Омаров А. Как живут лаки // ССКГ. – Тифлис, 1870. – Вып. 4.
5. Успенский В. Туркменская музыка. – М., 1990.
6. Этнопедагогика – педагогика жизни. – Элиста, 2001.

М.В. Бережная
г. Ставрополь

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

В условиях информатизации современного общества особую актуальность приобретает формирование информационной культуры личности. И не обойтись без них сегодня никому: ни ученому, ни преподавателю, ни сту-

денту и, конечно же, учащемуся. Если сегодня, не обратить внимание на информационную культуру, прежде всего учащихся, то получится не обратимый процесс. Приученные к «электронной» логике мышления, подрастающее поколение будет использовать такой же стиль мышления и в отношениях с людьми. Не владея информационной культурой, учащиеся лишаются важных качеств личности.

Формирование общей культуры учащихся относится к одной из основных задач школьного образования. Уровень общей культуры человека, сформированной в школьные годы, намечают приоритеты в его общественной и частной жизни. Понятие «культурный человек» тесно связано с объектом и качеством информации о природных и социальных законах. Чем активнее использует человек полученные в процессе собственного образования знания, тем актуальнее содержание этих знаний для окружающих, тем выше оценивается уровень его общей культуры.

В то же время само содержание информации о человеке и мире, ее объем создает определенные трудности в их освоении и интерпретации. Само понятие «информация» обладает свойством как духовного, так и материального мира человека. Это особенно важно для понимания сущности информационного общества. С одной стороны, информация формирует материальную среду жизни человека, а с другой служит основным средством межличностных отношений, постоянно возникая, видоизменяясь и трансформируясь в процессе перехода от одного человека к другому. Таким образом, информация одновременно определяет и социокультурную жизнь человека и его материальное бытие.

Создаваемый в процессе информатизации информационно-технический потенциал общества определяется не только уровнем развития современных информационных и коммуникационных технологий. Многое зависит от уровня информационной культуры как всего социума, так и отдельно взятой личности. Ключевым условием успеха и социальной эффективности информатизации является человеческий фактор.

Человек с развитой информационной культурой характеризуется как личность, обладающая целым комплексом знаний и умений:

· во-первых, это владение тезаурусом, включающим такие понятия, как информационные ресурсы, информационное мировоззрение, информационная среда, информационное поведение и др.;

· во-вторых, умение грамотно формулировать свои информационные потребности и запросы;

· в-третьих, способность эффективно и оперативно осуществлять самостоятельный поиск информации с помощью как традиционных так и нетрадиционных, в первую очередь, компьютерных поисковых систем;

· в-четвертых, умение рационально хранить и оперативно перерабатывать большие потоки и массивы информации;

· в-пятых, знание норм и правил «информационной этики» и умение вести информационно-коммуникационный диалог.

Сегодня уже не отрицается, что информационная культура личности выступает как одна из важнейших составляющих общей культуры человека, без

которой невозможно взаимодействовать в информационном обществе. Данная культура формируется на протяжении всей жизни человека, причем, как правило, этот процесс имеет стихийный характер, зависящий от степени возникновения перед личностью задач. Современному человеку требуются сформированные навыки эффективного взаимодействия с информационной средой уже на начальном этапе своей профессиональной деятельности.

Актуальность рассматриваемого вопроса определяется несколькими моментами.

Во-первых, необходимостью уточнения сущности информационной культуры личности в новых условиях, так как от этого зависит содержание педагогического процесса, направленного на формирование у личности качеств, необходимых для соответствия требованиям современному уровню развития общества.

Во-вторых, в последние годы во всем мире произошло осознание фундаментальной роли информации в общественном развитии. В широком социокультурном контексте рассматриваются такие феномены, как информационное общество, информатизация, информационное образование и другие. Соответственно формирование информационной культуры с самого раннего возраста и изучение специфики информационного поведения, как отдельных людей, так и социальных групп, в этих условиях приобретает особое значение.

Для того чтобы эффективно использовать преимущества новых информационных технологий, необходимо обладать соответствующим уровнем информационной культуры. Информационная среда является важным условием формирования культуры работы с информацией и в конечном итоге способствует повышению качества обученности не только по информационным дисциплинам. Не передача «суммы знаний» обучаемым в процессе обучения, а обучение методам приобретения знаний – это те умения, которые формирует информационная среда.

Картина мира и её формирование подробно исследуются в современной психологии и философии. Результаты этих исследований дают богатый материал для разработки конкретных педагогических технологий, в том числе связанных с формированием информационной культуры, поскольку именно картина мира, являясь целью, выступает также объектом и субъектом воспитания: на неё направляются и ею воспринимаются все педагогические воздействия, из неё исходят все противодействия и встречные движения в воспитании.

Усиление роли информационной культуры в структуре деятельности современного человека определяется следующими общепринятыми факторами: резким увеличением объемов информации, обусловленным ускоренными темпами развития научно-технического прогресса; неизбежным рассеянием информации, вызванным дифференциацией и интеграцией современной науки; быстрым устареванием знаний в связи со сменой научных и социальных парадигм.

Отсюда можно сделать вывод, что информационная культура сегодня требует от современного человека не просто новых знаний и особого стиля мышления, обеспечивающих необходимую социальную адаптацию к переменам и гарантирующих достойное место в информационной среде, а потребность добывать новые знания, умения применять их.

Она может выполнять следующие функции:

· регулятивную, поскольку оказывает решающее воздействие на всю деятельность, включая информационную;

· познавательную, так как непосредственно связана с исследовательской деятельностью субъекта и его обучением;

· коммуникативную, поскольку информационная культура является неотъемлемым элементом взаимосвязи людей;

· воспитательную, ибо информационная культура активно участвует в освоении человеком всей культуры, овладении всеми накопленными человечеством богатствами, формировании его поведения.

Основой сущностного определения понятия «информационная культура» должно стать понятие культуры, дополненное в соответствии с особенностями данной специфической сферы деятельности и рассматриваемое как компонент общей культуры личности.

В науке используется большое количество определений понятия культуры и, соответственно, ее значений. Для конкретного исследования целесообразно остановиться на сути понятия, обращая внимание на те его стороны, которые окажутся существенными при расшифровке интересующего нас представления «информационная культура личности».

Одним из первых в отечественной литературе об информатизации начал писать академик А.П. Ершов. Он рассматривал информатизацию, как «всеобщий и неизбежный период развития человеческой цивилизации, период освоения информационной картины мира, осознания единства законов функционирования информации в природе и обществе, практического их применения, создания индустрии производства и переработки информации».

Проблемы формирования информационного общества являются важной концептуальной базой для изучения сущности, организации и развития информационной культуры личности на современном этапе. Следует отметить вклад в эти исследования И.Ю. Алексеева, О.Н. Вершинской, Т.П. Ворониной, М.Г. Вохрышевой, В.С. Егорова, А.Д. Елякова, Н.Б. Зиновьевой, Ю.С. Зубова и других учёных.

Цель исследования – определить, каковы педагогические условия, при которых формирование информационной культуры учащихся выступает в качестве детерминанты развития личности.

Для реализации данной цели поставлены следующие задачи:

· выявить сущность, структуру, функции информационной культуры личности в обществе;

· определить механизмы её формирования в соответствии с особенностями возраста и условиями деятельности;

· уточнить содержание «информационной культуры личности» в аспекте её влияния на развитие личности;

· определить диагностическую базу для исследования;

· определить условия, при которых формирование информационной культуры у учащихся выступает фактором развития личности.

Объектом исследования является развитие личности в условиях информатизации современного общества.

Предмет исследования – процесс формирования информационной культуры учащихся как условие обеспечения развития личности.

Гипотеза исследования – информационная культура будет выступать детерминантой, определяющей развитие личности в том случае, если:

· информационная культура будет взаимосвязана с другими ведущими культурами;

· формирование информационной культуры будет предполагать развитие у учащихся системного мышления, умений мыслить стратегически и критически, способностей к творческому мышлению.

· будут определены условия развития личности.

Отсюда можно сделать вывод, что хорошо организованная информационная среда, четко организованная деятельность взрослых будут влиять на формирование информационной культуры ребенка и в целом на его развитие.

Список литературы

1. Антонова С.Г. Информационная культура личности: Вопросы формирования // Высшее образование в России. – 1994. – №1.

2. Овчинникова И.Г. Дидактические условия формирования информационной культуры школьников. – Магнитогорск, 2003.

3. Ладенко И.С. Информатика и культура: Сборник научных трудов. – Новосибирск, 1998.

Н.И. Белоцерковец
г. Ставрополь

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Современное состояние межнациональных отношений на Северном Кавказе вызывает тревогу и обеспокоенность руководителей государства и международного сообщества. Мы хорошо понимаем, что политическая стабильность и безопасность нашего государства определяются процессами на Северном Кавказе.

На Кавказе, как ни в каком другом месте мира, тесно соприкасаются последователи четырех мировых религий: христианства, ислама, иудаизма и буддизма. И многовековый опыт такого поликультурного общения – это достояние, огромный пласт славной истории нашей страны с царских, а потом советских времен до настоящего момента.

Проблемы Северного Кавказа имеют множество аспектов и должны анализироваться с разных сторон. Ни у кого нет сомнений в том, что их разрешение предполагает комплексный подход, сочетающий экономические, политические, правовые, социально-культурные и только в последнюю очередь силовые меры. Только объединив усилия государственных, религиозных и общественных организаций, мы сможем справиться с теми проблемами, которые возникают сегодня.

Особенность России такова, что ее население составляют более ста коренных народов, проживающих на разных территориях с древних времен, – это множество языков, культур, традиций. Как неисчислимы богатства страны, так же неизмеримы и безграничны ее духовные ценности, воплощенные в национальных культурах народов России, – великом множестве исконных, но разных и непохожих культур, какого нет больше ни в одном государстве мира. Казалось бы, такое богатство должно стать предметом величайшей гордости каждого россиянина, однако хоть и горько это признавать, дело обстоит совсем не так. Нередки случаи возникновения напряженности между представителями разных народов, факты национального унижения и попрания достоинства не только личности, но и целого народа. Поражает статистика почти полного отсутствия у школьников и студентов высших учебных заведений представлений о народах России, их традициях, искусстве, даже их названиях. Отсюда в детских и молодежных коллективах бывает множество предрассудков в отношении народов, представители которых учатся в одной группе. К детям других национальностей часто относятся с высокомерием, предубеждением, недоброжелательством, что создает в коллективе некомфортную, напряженную, мешающую учебе обстановку, обостряя проблемы воспитания.

Трудно решать задачи патриотического воспитания, не научив детей гордиться многообразием языков и национальных традиций своей страны.

Изменить сложившуюся ситуацию возможно, если в образовательных учреждениях вести целенаправленную работу по развитию культуры межнационального общения и воспитанию толерантности.

Понятие «толерантность» (от лат. *tolerantia* – терпение) появилось в русском языке сравнительно недавно. *Толерантность* означает признание самоценности любого человека. Это признание права человека быть непохожим, иным, принятие его таким, какой он есть.

Но толерантность не может быть панацеей, лекарством от всех социальных бедствий. Толерантность – это всего лишь промежуточный этап в движении от конфликта к уважению и взаимопониманию, миру, социально-экономической и политической интеграции в нашем регионе.

В современной России толерантность, как необходимое качество конструктивного мышления, требует разработки методов и приемов формирования толерантного сознания у граждан. Как ментальная установка, она имеет два основных аспекта проявления: деятельностный (в формах поведения людей, в их взаимодействиях) и коммуникативный (в формах межличностного, межгруппового и межнационального общения). Коммуникативная толерантность представляет собой наблюдаемую и подверженную педагогическому и воспитательному воздействию форму проявления установок толерантного сознания. Ее формирование – наиболее доступный и педагогически осуществимый путь формирования толерантности в масштабах российского общества. Толерантность является необходимым условием построения конструктивного диалога и конструктивного разрешения конфликтной ситуации.

Межнациональные отношения в широком смысле понимаются как взаимодействие народов в разных сферах – политике, культуре и т.д., в узком – как межличностные отношения людей разных национальностей, которые также происходят в разных сферах общения – трудовой, семейно-бытовой, а также соседской, дружеской и других сферах неформального общения.

Поскольку формирование любого качества личности происходит в деятельности, то основной задачей педагога в процессе воспитания культуры межнационального общения у школьников является вовлечение их в совместную деятельность, основными видами которой в условиях образовательного учреждения выступают учеба, игра, труд, досуг, а также нравственное просвещение.

При организации целенаправленного воспитания учебным заведениям и всей системе образования следует учитывать то обстоятельство, что межнациональные отношения влияют на детей совершенно по-разному. Гармоничные межнациональные отношения в совокупности представляют собой единство общечеловеческого и национального, которое своеобразно проявляется в тех или иных районах, регионах, государствах. Целенаправленное воспитание, организуемое обществом (школой, семьей, общественными организациями), протекает тем успешнее, чем полнее учитывается влияние, которое оказывают на человека объективные условия его жизни, социальная среда.

Одним из приоритетных направлений работы по формированию культуры межнационального общения у учащихся является введение этнокультурного компонента в содержание образования. Правовой основой этнокультурного образования школы с полиэтническим составом учащихся являются Конституция и Закон «Об образовании» Российской Федерации. Закон устанавливает государственные образовательные стандарт, включающие федеральный и национально-региональный компоненты. Это дает возможность субъектам РФ обогащать содержание образование за счет включения в него материала, отражающего культурное достояние народа, региональные особенности развития культуры.

Таким образом, наиболее эффективными педагогическими условиями формирования культуры межнационального общения у учащихся являются организация в школе процесса обучения и воспитания в этнокультурном направлении.

М.А. Бровкина
г. Ставрополь

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОГО СОСТОЯНИЯ МАРКЕТИНГА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ

В связи с реализацией «Концепции модернизации образования до 2010 года» ставятся новые задачи в образовательной политике. Они, прежде всего, связаны с формированием конкурентоспособной личности, способной к реализации запросов современной эпохи. Становление профессиональных компетентностей напрямую зависит от маркетинга образовательных услуг.

На современном этапе развития общества, становится необходимым использование маркетинга как важнейшего средства, дающего хозяйствующим субъектам возможности выживания в современной конкурентной среде, и не простого выживания, а вполне полноценной и развивающейся деятельности, приносящей стабильный доход и моральное удовлетворение предпринимателям.

В широком смысле объектом маркетинга является любой объект, который предлагается на рынке для обмена и пользуется спросом.

Маркетинг образовательных услуг и продуктов (ОУП)– это маркетинг услуг, не осязаемых до момента их приобретения. Их приходится приобретать, веря «на слово». Чтобы убедить клиента сделать это, производители услуг стараются формализовать параметры услуг и представить их по возможности наглядно [4].

В образовании этим целям служат: учебные планы и учебные программы, информация о методах, формах и условиях оказания услуги, сертификаты, лицензии, дипломы.

Услуги неотделимы от субъектов, оказывающих их. Любая замена преподавателя может изменить отношение к ОУП.

Услуги непостоянны по качеству, так как зависят даже от настроения преподавателя. Невозможно установить жесткие стандарты «интересности лекции».

Услуги не сохраняемы. Для ОУП здесь нужно отметить две стороны:

· их нельзя заранее заготовить, спланировать, ожидая спрос. Знания постоянно устаревают;

· естественное для человека забывание полученной информации.

Ассортимент ОУП как объект маркетинга весьма обширен. В условиях рыночной экономики он может существенно изменяться, так как вузы вынуждены учитывать требования рынка.

Существенной разновидностью ОУП являются сопутствующие услуги – информационные, консалтинговые, экспертные, научные исследования, внедрение научных разработок, учебники и учебные пособия, общежития, гостиницы, спортивные сооружения и т.д. Все это требует в современных условиях маркетингового подхода, анализа и прогнозирования рынков, выработки ценовой политики, стратегического и тактического планирования, формирования спроса и стимулирования сбыта. Важно отметить, что в современном мире любой человек, желающий заниматься коммерческой деятельностью, просто обязан использовать весь комплекс маркетинговых средств, если он, конечно, желает иметь на выбранном им поприще хоть какой-нибудь успех. Использование маркетинга на рынке образовательных услуг, давно являющееся само собой разумеющимся в странах с развитой рыночной экономикой, уже никем не оспаривается и повсеместно внедряется и в нашей стране. Маркетинговые средства использовались у нас с очень давних пор, в том числе и в советское время, ведь различные объявления о приеме в вуз, поездки представителей вузов по городам и весям, разнообразные подготовительные курсы – это все элементы маркетинга. Вышесказанное особо актуально в наши дни, так как на повестке дня стоит вопрос о качественной подготовке к ЕГЭ. Масса образовательных учреждений предлагают создание оптимальных условий

обучения с целью получения учащимися высоких баллов на экзамене, что также является частью маркетинга образовательных услуг.

Сегодня в образовании главной проблемой является, как найти способ обучения бизнесу и внедрить его в нашу повседневную жизнь, как привить людям чувство собственности как основу их благосостояния и будущего их детей.

Как известно, исследование любого рынка включает в себя изучение его основных составляющих: спроса, предложения и цен. Кроме того, маркетинговая работа имеет в виду оценку перспектив развития этих элементов, их сбалансирование, решение вопросов коммуникаций, товародвижения и т.д. по всему комплексу маркетинга.

Первой необходимой ступенью изучения рынка является его сегментирование. Сегментация рынка позволяет уточнить и дифференцировать спрос на ОУП и, конечно же, выбрать наилучший вариант для его удовлетворения.

Сегмент рынка – это совокупность потребителей с примерно одинаковыми потребностями, примерно одинаково реагирующих на факторы формирования спроса и на усилия маркетинга.

Применительно к ОУП имеется три типа потребителей, образующих соответствующие рынки: потребители-личности; потребители – предприятия и организации; органы государственного и регионального управления.

Рынок, на котором потребителями выступают личности, сегментируется по социально-экономическим, демографическим и культурным критериям. Здесь приходится встречаться с различными требованиями, вкусами, приоритетами и проблемами потребителей. Поэтому здесь необходима особенно тщательная сегментация.

Другая особенность этого рынка состоит в том, что имеется множество источников информации, значительная часть которых носит неформальный или даже субъективный характер. Принятие решения о получении того или иного образования существенно зависит не столько от непосредственного потребления, сколько от родителей, друзей, знакомых и т.д. Практика показывает, что непосредственные потребители ОУП, как правило, наименее информированы, организованы и целенаправленны в осуществлении своего выбора.

Рынок, на котором потребителями выступают организации и предприятия, является более организованным и профессиональным. Он сегментируется чаще всего по отраслевому признаку. Клиентов на нем сравнительно немного. Он может быть сегментирован также по географическому признаку [3].

Для фирм характерна значительно меньшая эластичность спроса от цены на ОУП. Но они быстрее реагируют на структурные сдвиги в экономике.

Они активнее, чем личности, взаимодействуют с посредниками: службами занятости; агентствами; с самими образовательными учреждениями; с органами управления образованием.

Однако следует отметить, что переход к рыночным отношениям в сфере образования дается предприятиям-потребителям с большим трудом. Здесь сказывается старая привычка к принудительному распределению, к получению специалистов по заявке и бесплатно.

Необходимо отметить, что в последнее время в образовательный процесс вовлекаются субъекты, мотивируемые посторонними для образования ценностями:

1) возможность беззаботно провести несколько лет в престижном городе;

2) получение отсрочки от службы в армии;

3) шанс для «обустройства» личной жизни;

4) возможность отдохнуть за счет фонда подготовки кадров.

Это не так безобидно, как может показаться на первый взгляд. По данным достоверных обследований, проведенных научными учреждениями, до трети студентов готовы вносить годами плату за обучение, не сдавая экзаменов и зачетов.

Другая значительная часть обучающихся воспринимает образовательный процесс лишь как «неизбежное зло» на пути к получению диплома. Образование для них подменено «дипломированием».

С этим мириться, конечно же, нельзя, если вуз заботится о своем имидже.

В современном индустриальном обществе у человека уже появляются нужды в повышении своего образования, т. к., как правило, люди, имеющие более высокий образовательный уровень, имеют более высокие доходы и, соответственно, более высокий уровень жизни, к чему стремится любой большинство людей [1].

Потребности людей практически безграничны, а вот ресурсы для их удовлетворения ограниченны. Так что человек будет выбирать те товары (услуги), которые доставят ему наибольшее удовлетворение в рамках его финансовых возможностей.

Проявлением потребности в образовании является желание человека получить вполне конкретный уровень образования или получить какую-либо дополнительную квалификацию, в которой данный человек объективно или субъективно нуждается.

Для совершения сделок на образовательном рынке необходимо выполнение нескольких условий: наличие человека, который желает получить образование и имеет для этого возможности, и лица (физического или юридического), которое может и хочет ему это образование предоставить. Если с предъявляемым спросом все более или менее понятно, он существует практически всегда, то место где его можно удовлетворить имеется далеко не всегда. Хотя бывает и наоборот. Когда есть, выражаясь рыночными терминами, «продавец» образовательных услуг, а «покупателей» на его услуги нет.

Возможно, такие перекосы могут быть просто следствием неинформированности покупателей и продавцов друг о друге, как и на любом другом рынке, что приводит к необходимости использования маркетинга, который и призван устранять такую неинформированность. Причем, если для товарных рынков характерно стремление производителей получать информацию о нуждах потребителей, то для образовательного рынка более характерна обратная черта: стремление клиентов получить как можно больше информации о продавцах образовательных услуг. Все эти стремления можно объединить общим термином – «маркетинговые коммуникации» [2].

Список литературы

1. Филип Котлер. Основы маркетинга. – М., 2002.
2. Панкрухин А. Маркетинг-практикум. – М., 2002.
3. Егоршин А.П. Менеджмент, маркетинг и экономика образования: Учебник. – Нижний Новгород, 2001.
4. Средний класс на рынке образования // Проект журнала «Эксперт». – 2002.

С.В. Бобрышов
г. Ставрополь

СОЦИАЛЬНО-ТЕРРИТОРИАЛЬНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ РЕГИОНАЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ СОЦИАЛИЗАЦИИ И ВОСПИТАНИЯ

Современное гуманитарное знание отмечает, что нелинейное соотношение необходимости и случайности, как всеобщих социальных феноменов, является объективным законом детерминации развития любого социального института (в том числе педагогической науки и практики), в рамках любого региона. Хотя в реальной жизни данный закон проявляется по-разному, однако в нем фиксируется и общее, заключающееся в том, что во всех случаях необходимость так или иначе пробивает себе дорогу через случайность, как форму её закономерного выражения (через случайную встречу, случайное изменение порядка проведения эксперимента, случайно подмеченное явление, случайное стечение обстоятельств и др.). В человеческом поведении и взаимодействии случайность представлена не только в виде объективного состояния явлений, но и как событийное действие, которое сочетает в себе объективные и субъективные компоненты. В связи с этим событийная форма проявления необходимости приобретает уникальный характер, когда даже более или менее сходные события имеют различные формы своего выражения.

Задача выявления, изучения и описания значимых для профессионально-педагогического понимания закономерностей развития, социализации и воспитания личности значительно усложняется именно неповторяемостью, уникальностью событийного фона, на котором разыгрывается педагогическое действие. Становящиеся известными педагогические факты неизбежно отражают в себе единство материального и духовного, объективного и субъективного, они несут на себе известную «печать человеческих страстей, желаний, целей». Именно поэтому в системе знаний педагогической науки не только не должна игнорироваться роль единичного, неповторимого, а, напротив, только через них, через воспроизведение событийной канвы можно достигнуть наиболее адекватного познания педагогической действительности. Для подлинного понимания процессов социализации и воспитания человека, отмечают многие исследователи, чрезвычайно важно изучить, как происходит развитие человека в процессе его жизни *именно в определенной среде*, объективно оказывающей на людей огромное влияние.

Учитывая возрастную, национальную, религиозную, нравственную, политическую, правовую, профессиональную и т.д. многогранность любого об-

щества, отметим, что результативность и эффективность его воспитательных систем, воспитательных отношений, а как следствие – развития, социализации и воспитания личности, с неизбежностью определяются совокупностью различных *обстоятельств жизни общества и каждой отдельной личности*, вытекающих из упомянутой многогранности. Они отражают множественность взаимодействующих и взаимообусловливающих друг друга каждодневных природных, социальных и индивидуально-личностных констант и изменений в жизни общества и каждого человека в рамках конкретной территории. Изменений, с одной стороны, зачастую непредвиденных и трудно прогнозируемых (а иногда прогнозируемых, но идущих вне всякой логики и в нарушение сценария), а с другой – целенаправленных, планируемых, организуемых, оперативно отслеживаемых. В последнем случае заранее просчитывается и всячески обеспечивается (страхуется) ожидаемый эффект их воздействия на личность, группу, общество. По сути, любой элемент в окружающей нас жизни, любое событие, действие, иногда просто слово (вспомним известное выражение «словом можно излечить, словом можно убить») в каждую минуту нашего существования так или иначе выступают для нас детерминантой, они организуют, корректируют, направляют, активизируют, подавляют, возвышают и т.д. нашу жизнь, нас в жизни. Из этих радостных или печальных, громких или тихих, знаковых или же для кого-то практически незаметных изменений, событий и происшествий (городской, сельский, национальный праздник; день рождения, вечеринка; война, землетрясение, наводнение, пожар, засуха; поход в кино, просмотр спектакля, встреча с кумиром, с интересным человеком; выборы депутатов, президента, декана, ректора; полёт в космос, открытия в науке; свадьба, рождение ребёнка и т.д.) и складывается индивидуальная биография, история каждого дня, месяца, года.

Данные обстоятельства, в отличие от известных факторов социализации, более разнообразны, более мобильны по природе возникновения и протекания, более детализированы в соответствии с палитрой конкретных характеристик контактного социально-территориального окружения личности. Их можно охарактеризовать с точки зрения организованности – стихийные или целенаправленные; повторяемости и предсказуемости – циклличные или одномоментные; охвата и детерминации территории и масс – масштабные или локальные, единичные; специфичности – уникальные или обыденные; последствий – решающие или незаметные; позитивности воздействия – положительные или отрицательные; объяснимости и доступности для анализа – понятные или необъяснимые и т.д.

То или иное сочетание этих обстоятельств порождает разномасштабные и разноуровневые *ситуации развития личности,* в которых закладываются и которыми опосредуются индивидуальные траектории личностного становления, а сама личность приобретает свое неповторимое своеобразие.

Среди таких ситуаций развития личности можно выделить фоновые, доминантные, потребностные, педагогические.

Фоновая ситуация развития личности определяется разноплановостью, развитостью и интегрированностью всех составляющих элементов социально-территориального педагогического пространства и соответствующей си-

стемы воспитательных отношений, в которые включена личность, а также всей чередой событий, сопровождающих жизнь того или иного сообщества.

В структуре социально-территориального педагогического пространства на любом из его уровней можно выделить такие обобщённые элементы, как языковая культура; система форм знания; формы и способы мышления, рефлексии, обеспечивающие познание окружающего мира, его феноменов и себя в нём; система ценностей общества, подлежащих интериоризации подрастающим поколением; система педагогических ценностей, доминирующих в педагогических системах, функционирующих в рамках актуализированного педпространства; виды и способы деятельности, в том числе педагогической деятельности, обеспечивающие жизнедеятельность и развитие личности, репродукцию и развитие общества; допустимые и желаемые нормы человеческих взаимоотношений и принятые в обществе социально ролевые диспозиции; эффективные модели передачи и усвоения социального опыта; формы, стратегии и стили взаимодействия, обеспечивающие решение личностно и социально значимых задач; социально-педагогические события, ситуации, явления, факты и др.

Социально-территориальное педагогическое пространство любого общества как социально-педагогический фон личностного становления может быть структурировано по следующим основаниям (уровням):

- *территориальный (региональный) уровень*, отражающий специфику этнокультурных, религиозных, политических, экономических, экологических, географических и т.д. условий конкретной территории жизни людей (Северо-Кавказский регион, Москва, Дальневосточный регион и т.д.);

- *институциональный уровень*, отражающий специфику организации и деятельности конкретных социальных институтов общества (семья, детский сад, школа, вуз и т.д.), специфику проявления элементов социально-педагогического пространства в рамках каждого компонента соответствующей системы воспитания (воспитательная система семьи, школы, дошкольного образовательного учреждения и т.д.);

- *частнокультурный уровень*, отражающий вычленение в общей культуре личности (культуре самости, культуре социумности) тех или иных подкультур (нравственной, эстетической, физической, творческой и др.) и организацию специализированных педагогических систем для их целенаправленного формирования (система нравственного воспитания, система интеллектуального развития, система физического воспитания и т.д.).

Социально-территориальное педагогическое пространство как личностно-формирующий полигон, на котором отрабатываются, субъективируются и закрепляются мировоззренческие позиции, личностные качества и свойства, мотивационно-ценностные установки, социальные роли и т.д., индуцирует фоновые воспитательные отношения в каждой клеточке общества в каждой из сфер его жизненного функционирования, самопроявления: политической, правовой, нравственной, эстетической, экономической, семейной и т.д.

Доминантная ситуация развития личности определяется знаковыми для личности событиями и степенью развитости тех или иных компонентов социально-педагогического пространства, абсолютным или достаточно замет-

ным преобладанием (доминированием) во влиянии на личность той или иной культуры в силу сложившихся условий её целенаправленного или случайного культивирования. Это могут быть:

- наступление события, меняющего, а иногда и в корне переворачивающего привычный уклад жизни, устоявшиеся отношения, образ мыслей, способы и критерии оценок и т.д.;
- наличие традиций и обычаев, призывающих жестко регламентировать порядок жизни и взаимоотношений, предполагающих их безукоснительное исполнение, а порой и насаждение среди других;
- преобладание одной из наций, религий, обязывающих каждого человека в рамках очерченного социального пространства вести себя строго определённым образом по весьма широкому кругу вопросов, осуществлять конкретные формы одобряемого поведения, воздерживаться от того, что не принято, не соответствует, не правильно;
- тот или иной уровень сформированности и особенности проявления у ближайшего контактного окружения образованности, общей или какой-то частной культуры, востребующих (запрещающих) проявление у личности тех или иных качеств и свойств;
- наличие в контактном окружении референтного человека, лидера, на которого хочется быть похожим, следовать ему, боготворить его;
- поддержка той или иной культуры властью или меценатами, что позволяет ей финансово, технически, творчески и т.д. выделиться среди остальных, играть более существенную роль, быть более престижной;
- наличие в ближайшем жизненном пространстве культового сооружения, стадионов, театров, музеев и т.д., привносящих в досуг, в образовательный процесс достаточно яркую особенность.

Например, в отношении возрождающегося на территории Юга России феномена казачества заметными доминантами в построении процессов социализации и воспитания в среде казаков являются:

- наличие традиций и обычаев (в организации быта, в профессиональной ориентированности, в организации самоуправления, в отношениях старших и младших и др.), носящих достаточно регламентированный характер, «обязывающих» каждого казака в рамках очерченного социального пространства вести себя строго определённым образом по весьма широкому кругу вопросов, осуществлять конкретные формы «одобряемого» казачим кругом поведения, воздерживаться от того, что «не принято», «не соответствует», «не правильно» для казака, стремление носителей и хранителей этих традиций и обычаев реализовать их по отношению к достаточно большой группе населения, использование разных методов убеждения, а иногда и просто безукоснительное требование их поддерживать, развивать;
- чёткая обозначенность в структуре общей направленности личности казака ориентации на военную службу, на проявления патриотизма, на защиту Отечества от всякого рода «басурманов», соответствующее стремление к «достойной» представленности во властных и военных структурах;
- увязывание в общественном сознании казака и православной религии как единства и нерасторжимости, включение бога в ценностную систему казаков;

- наличие, как правило, в контактном окружении казаков харизматичного лидера, на которого хочется ровняться, быть похожим, следовать ему и подчиняться;

- поддержка культуры казачества властью, что позволяет ей выделиться среди остальных культур, играть достаточно существенную социальную и политическую роль.

В рамках данной ситуации развития, социализации и воспитания личности в процессе разноплановой межличностного взаимодействия и столкновения с реальностями возникают различного рода и различной силы доминантные воспитательные отношения, способные на конкретном участке социально-педагогического пространства заретушировать, подавить либо акцентировать, гиперболизировать те или иные его элементы, а следовательно, активизировать или застопорить процессы личностного восприятия, понимания, принятия, ослабить или усилить воспитательные влияния на личность.

Потребностная ситуация развития личности определяется всем спектром актуализированных потребностей общества и личности, требующих своего незамедлительного удовлетворения.

Социальные потребности находят свое наиболее общее выражение в ценностно-смысловой сфере жизни общества, в частности, в целях и задачах образования, декларируемых обществом на конкретном этапе своего развития по отношению ко всем гражданам либо в отношении тех или иных групп населения, выбранных по сословному, профессиональному, половому, возрастному и любому другому принципу. При этом под целью образования понимается некий формируемый в общественном сознании идеальный образ человека в совокупности его личностно и общественно значимых свойств, качеств, состояний, характеристик мировоззрения, опыта (отражающих культуру самости и социумности личности). Как правило, они востребованы обществом, с одной стороны для решения актуальных задач выживания и защиты общества в целом или какой-то отдельной его части, а с другой – для обеспечения его эффективной репродукции и поступательного развития. Исходя из этого, социальные потребности находят отражение в социальной, информационной, образовательной и т.д. политике общества и государства (а точнее, формируют их), в рекомендованных компетентными организациями и лоббируемых воспитательных и образовательных программах и т.д.

Личностные потребности (адаптации, самовыражения, самопрезентации, уважения к себе, профессиональной, семейной, творческой самореализации и т.д.) проявляются в смысложизненных ориентациях, мотивационно-ценностных установках, индивидуальных интересах, склонностях, желаниях личности, в претензиях к себе, ближнему окружению, обществу и т.д. Потребностная ситуация развития личности генерирует смыслопорождающие воспитательные отношения, задающие социально и личностноориентированный вектор развития и саморазвития личности. Актуализация потребностной ситуации лежит в основе формирования мотивационного ядра процессов социализации и воспитания.

Педагогическая ситуация (ситуация-стимул) определяется и проектируется педагогом, исходя из учёта и анализа фоновой, доминантной и особенно тща-

тельно проработанной потребностной ситуации развития, в которую включён каждый человек. В силу этого данная ситуация характеризуется личностной ориентацией и имеет социально-педагогическую привязку к конкретной педагогической системе и к конкретной социально-территориальной диспозиции. Для педагогической ситуации присущи именно педагогические отношения, в структуре которых порождается ситуация-стимул. В момент создания рассматриваемой ситуации запускаются механизмы самопознания и саморазвития личности. Именно в рамках педагогической ситуации разворачивается воспитательный процесс и находит свой выход его личностноразвивающий потенциал.

Таким образом, в едином комплексе рассматриваются элементные, процессуальные, этапные и факторные параметры развития, социализации и воспитания личности. Данный подход призван показать потенциальную многовекторность понимания процессов социализации и воспитания каждого человека, позволяет представить педагогический процесс, с одной стороны, как бы послойно, где каждый слой – это выборочное отражение и следствие какой-то ситуации (фоновой, доминантной, потребностной, педагогической), порождающей системные причинно-следственные связи и зависимости; с другой – в виде концентрических кругов, последовательно детерминирующих друг друга. При этом внешний круг – это совокупность наиболее общих, наиболее широких связей, общезначимых обстоятельств социально-территориальной (а в её структуре и педагогической) практики, сопровождающих развитие и воспитание личности. Внешний круг представляет общий фон и общие закономерности развития личности (фоновую ситуацию). Средний круг – это следствия неординарных, знаковых событий в социально-территориальном педагогическом пространстве (индивидуального или массового характера), которые акцентированно обращают на себя внимание («цепляют внимание»), побуждают в них вникать, интересоваться ими. Центральный круг – это следствие отношений целенаправленной («рукотворной») детерминации, производное явно выраженных «точечных» обстоятельств, вызванных проблематизацией процессов в непосредственном контактном поле педагога и воспитанников (потребностная и следующая за ней педагогическая ситуация развития личности). Например, необходимость разработки тех или иных принципов, форм, методов, приемов обучения и воспитания для решения конкретных образовательных и воспитательных задач. Следствием осознания проблемы в свое время явилась разработка Г.И. Щукиной и её научной школой проблемы познавательного интереса. Сюда же относится и опыт И.П. Иванова по созданию «педагогики заботы», работа А.П. Тряпициной, Е.И. Казаковой по разработке педагогики успеха и др. А с третьей стороны, педагогический процесс предстает как многолинейная структура, где на каждой линии и в зависимости от нее изучаемые объекты могут иметь свою природу порождения, логику, этапы и направления развития.

В.Г. Веселова
г. Ессентуки

СИСТЕМА КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ПЕДАГОГА КАК ДЕТЕРМИНАНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ

Исследователями проблем профессиональной педагогической деятельности традиционно отмечается, что основой достижения подлинного успеха в работе педагога являются его специальные способности. При этом главную роль в развитии способностей преподавателя играют его профессиональная деятельность и стремление к самосовершенствованию.

Среди обозначенных способностей отметим, в первую очередь, экспрессивные способности, т.е. умение образно и ярко выражать мысли с помощью слова и невербальных средств. «Пулей попадаешь в одного, метким словом – в тысячу», – гласит известная военная пословица. В воспитании и обучении просто невозможно переоценить значение словесного общения, реализуемого и в ходе объяснения нового материала на занятии, и в воспитательной беседе, и в процессе анализа ошибок учеников и др. Но в то же время искусство речи – это и известное «больное место» многих педагогов. Специальные исследования показывают, что эффективность учебной работы снижается во много раз именно из-за неумения учителя пользоваться возможностями родного языка.

Вербальное общение не идентично простой передаче информации. Студент не только объект, но и субъект словесного контакта. Правильное общение с ним требует вовлечь его в беседу, а не заставить замолчать; он спорит, если не согласен с услышанным. Коммуникация предусматривает обмен информацией, т.е. движение информации в обе стороны, а также умение преподавателя не только говорить, но и слушать. Педагог должен быть готов не просто вещать истины, а совместно вырабатывать общую точку зрения, для чего необходимо, чтобы собеседник не боялся высказать сомнение, поспорить; надеялся, что его не оборвут, а выслушают до конца, в случае необходимости тактично поправят и помогут разобраться в трудной проблеме. Участники коммуникации должны говорить на одном языке, понимать друг друга.

Культура речи проявляется не только в том, что сказано, но и в том, как сказано. Жестикуляция, но умеренная, оправданная, помогает уточнить сказанное, указать на ошибки. Четкая дикция, грамотная речь, удачно подобранные иллюстрации делают излагаемый материал доходчивым.

К.С. Станиславский считал, что слово имеет смысл и звук. Если будешь воспринимать только смысл, не узнаешь человека, будешь слушать звук, узнаешь его. Чаще всего студенты обижаются не на смысл слов преподавателя, а на то, каким тоном они произносятся. Это особенно важно, когда исправляется ошибка, делается замечание. То и другое нельзя делать на ходу и замечание не должно звучать обидно. Оно делается вежливым, если возможно, одобряющим тоном, в котором должно чувствоваться желание помочь студенту лучше справиться с зданием, стать дисциплинированнее, выдержаннее. Спокойный, уверенный голос преподавателя способен оказывать целительное воз-

действие на слушающего и, наоборот, раздраженный голос озлобленного, рассерженного преподавателя передает его стрессовое состояние учащимся.

Словесное общение дополняет контакт глазами. Разговаривая с группой людей, целесообразно переводить взгляд с одного слушателя на другого, спереди – назад, слева – направо, и обратно, стремясь у каждого создать впечатление, что именно он является объектом внимания. Это требование элементарной вежливости и стимуляции слушателей.

Культура требует грамотности и чистоты речи. Неграмотная речь подрывает авторитет преподавателя и плодотворное общение. Оно становится невозможным.

Не менее значимыми являются мажорные способности педагога. Они предлагают следующее: оптимизм, уверенность, юмор педагога, помогающие активизировать учебный процесс, любой вид работы и отдыха, предупредить или безболезненно ликвидировать конфликт, снять напряжение. Подтянутость, бодрость, готовность к полезному действию, оптимистический тон и доброжелательность – всё это составляющие педагогического мастерства преподавателя.

Показателен эксперимент, когда преподаватель ходит по аудитории понуро, сгорбившись, нудно выговаривая студентам за малейшие упущения. В такой ситуации работоспособность занимающихся снижалась на 10-20 % у слабых студентов, и до 39 % – у сильных.

Обратное воздействие оказывает увлечённость, энтузиазм. Увлечённость работой часто предотвращает нарушения дисциплины. Энтузиазм заразителен. Излишняя же строгость, злое, сердитое лицо педагога вызывает сопротивление, приводит к возникновению смыслового барьера.

Особую роль в педагогическом процессе играет юмор. Педагог, любящий и умеющий шутить, обычно кумир учащихся. Особенно, если он ироничен, и, прежде всего, к себе, остроумен в курьёзной ситуации, не позволяет себе зло подтрунивать над студентами, если его смех – естественное стремление научить студентов не делать трагедий из «быта»: отсутствия престижной вещи, легкого недомогания, ссоры с товарищами. Здесь юмор помогает ученикам оставаться оптимистами. Самообладание большинства педагогов не беспредельно, не многие заканчивают рабочий день с неповреждёнными голосовыми связками. Не стоит забывать и о своём здоровье, о более щадящих обе стороны приёмах воздействия. И один из самых эффективных приёмов юмор. В арсенале опытного педагога всегда найдётся шутка, поговорка. Развитое чувство юмора, бодрость преподавателя снимают излишнее напряжение, облегчают работу в аудитории. Видеть противоречия в поведении учащихся, находить в них комическое – показатель зрелости педагога. Причем на лице педагога должна быть естественная приветливая улыбка. Он не должен позволять себе иметь печатную мимику и перекладывать своё эмоциональное состояние на окружающих.

А.С. Макаренко отмечал, что ничего не может быть противнее несчастного человека. Ведь один вид несчастного человека убивает всю радость жизни, отравляет существование. Поэтому если ты чувствуешь себя несчастным, первая

твоя обязанность – никто об этом не должен знать. Мы должны находить в себе силы, особенно подчеркивал великий педагог, презирать несчастье.

Многие знают, что иногда, действительно, не легко шутить, улыбаться, но тот, кто способен это сделать, заслуживает глубокого уважения: он проявляет самоконтроль и своё превосходство. Однако, чтобы шутка не привела к конфликту, важно не перейти допустимую границу. Назовем в этом плане несколько правил:

- нельзя подвергать осмеянию личность человека, можно посмеяться над отдельной чертой характера или конкретным поступком;
- не следует смеяться над тем, с чем студент не может справиться. Высмеивать можно только то, что действительно достойно осмеяния;
- недопустима улыбка, а тем более шутка, по поводу фамилии студента, его физической слабости, болезни, полноты;
- недопустимо вызывать смех и по поводу юношеской симпатии, любви;
- не рекомендуется первым смеяться по поводу собственной шутки. Смех преподавателя над собственной шуткой рассматривается как желание произвести впечатление, вызвать определённое отношение к сказанному;
- всегда надо быть готовым ответить на острое словцо, первому посмеяться над собственной неудачей. Это особая форма самозащиты;
- не следует смеяться над случайностью, высмеивать непроизвольный промах студента, его неловкостью, слабый ответ. Такая шутка больно ранит, может вызвать конфликт с преподавателем;
- совершенно недопустимо ещё нередко встречающаяся грубая, пошлая шутка, кривляние. Они – следствие низкой культуры педагога, недооценки и неуважения личности студента.

Педагогическая деятельность невозможна без коммуникативных способностей, которые предполагают умение легко вступать в контакты с другими людьми, прежде всего со студентами и поддерживать с ними правильный стиль отношений. Неверная тактика общения со студентами затрудняет воспитание и обучение, разобщают коллектив. Педагог должен уметь своим демократическим отношением к студентам создавать состояние спокойного удовлетворения и радости в коллективе. Для коммуникации необходимы терпимость и сдержанность, умение все видеть, но не на все обращать внимание и реагировать.

Осуждать поведение других возможно только в тех случаях, когда они нарушают нормы общественной морали, когда не заметить – значить проявить терпимость к злу.

Особого внимания требуют молодые люди с повышенной возбудимостью. Работая с ними, необходимо до минимума сократить замечания, исключить упрёки и угрозы. Превратить их из союзников во врагов можно очень быстро, позволив мимолётную ухмылку, язвительное замечание.

Культурный, владеющий общением педагог равно предупредителен и к студентам, и к коллегам. Он деликатен, никогда не демонстрирует глубокую симпатию или антипатию к другим, не высмеивает увлечений студентов, терпим к чужому мнению. Большое заблуждение – считать свои вкусы эталоном, и в

первую очередь навязывать их молодым людям. Необходимое условие успешного общения – терпимое отношение к слабостям коллег и студентов, если эти слабости не мешают делу. В каждом коллективе – преподаватели и студентами разного возраста, с разными привычками, характерами. Неправильно подгонять всех под единый шаблон, и, тем более, недопустимы насмешки над кем-либо. Колкости мешают формировать дружеские отношения.

Но нельзя не замечать кажущихся поначалу незначительными поступки студентов, мешающих учёбе: отсутствие пунктуальности, бестактность в разговоре с преподавателями. Низкая требовательность неизбежно ведёт к нарушениям дисциплины, а также межличностных контактов в системе «педагог – студент». Контакты нарушаются и тогда, когда педагог не может объективно оценить студента и правильно вести себя в случаях нарушения дисциплины.

Нельзя забывать, что студента нельзя принуждать «стать хорошим». Хорошим он может стать только тогда, когда захочет этого сам. Человек не способен к занятиям творческой деятельностью под нажимом, давлением. Пробудить у него желание с интересом относиться к учебе, самовоспитанию – долг преподавателя. И существенно помочь в этом может правильное общение.

Образовательному учреждению необходимы педагоги-мастера; педагогическое мастерство это комплекс свойств личности педагога, обеспечивающий высокий уровень самоорганизации профессиональной деятельности. Поэтому педагог должен быть нацелен на систематическое совершенствование педагогических знаний и умений, а также профессиональных способностей. В качестве советов начинающим педагогам для развития коммуникативных способностей могут быть предложены следующие положения:

- в общении со студентами преподаватель должен исходить из того, что образовательное учреждение – это часть общества, а отношение педагога к студентам – выражение общественных требований;

- преподаватель не должен открыто демонстрировать педагогическую позицию. Для студентов слова и поступки педагога должны восприниматься как проявление его собственных убеждений, а не как исполнение долга. Искренность педагога – залог его прочных контактов со студентами;

- особого внимания требует умение управлять своим эмоциональным состоянием: воспитательному процессу вредит раздражительность, преобладание отрицательных эмоций, крик. Всегда следует отдавать себе отчет в том, что привнесено в конфликтную ситуацию самим педагогом;

- педагогически целесообразные отношения строятся на взаимном уважении преподавателя и студентов, на утверждении достоинства личности студента и собственного достоинства педагога. Надо уважать индивидуальность каждого студента, понимать каждого, создавать условия для самоутверждения его в глазах сверстников;

- педагогу необходимо позаботиться о благоприятной самопрезентации: показать студентам силу своей личности, увлечения, умелость, широту эрудиции, не выпячивая свих достоинств;

- преподавателю следует развивать наблюдательность, педагогическое воображение, умение понимать эмоциональное состояние, экспрессию пове-

дения, верно истолковывать ее. Творческий подход к анализу ситуаций и принятию решений основывается на умении педагога принимать роль другого – студента, родителя, коллеги, – становится на их точку зрения;

- важным показателем мастерства общения педагога со студентами на занятии и вне его является увеличение речевой деятельности студентов за счет уменьшения речевой деятельности преподавателя, уменьшение не продуктивного молчания, увеличение количества контактов (вопросов и ответов);

- даже при значительных или незначительных успехах студентов следует быть щедрым на похвалу. Хвалить нужно в присутствии коллектива, а порицать лучше наедине. Речь преподавателя при этом не должна быть «анемичной». И если у вас даже не поставлен голос, вас могут выручить жесты, мимика, взгляд;

- не злоупотребляйте жалобами на студентов, не начинайте разговора с претензий, ваша задача – сделать родителей союзниками своих педагогических намерений. Это возможно лишь в том случае, если преподаватель проявит искреннюю заинтересованность в судьбе студента, тревогу за него, уважение к мнению родителей, желание сотрудничать. Нужно чаще нести радость в семью, быть ей помощником, а не искать в лице родителей средство для расправы за собственную беспомощность и общении со студентами;

- начинающему педагогу зачастую недостаёт умений прийти к взаимопониманию из-за беспредметности разговора или нетактичного расспроса. Содержание беседы должно заинтересовать обои стороны, и об этом должен заботиться сам преподаватель;

- так как ситуация в процессе урока и внеклассной деятельности не повторяется в полной мере, то невозможно дать и точные рецепты для разрешения любой проблемы, возникающей в практике преподавателя. Можно сформировать установки на определённый стиль поведения, которые в реальных условиях подскажут рациональную реакцию на возникшую ситуацию;

- следует помнить о поддержании авторитета коллег по работе. Потеря авторитета коллеги может в определённой степени быть и ослаблением вашего педагогического влияния на студентов.

Е.В. Волобуева
г. Ставрополь

АДАПТИВНОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Контроль и оценка знаний являются неотъемлемыми составляющими учебного процесса. Правильно и качественно организованная проверка знаний, умений и навыков по дисциплине является залогом ее успешного усвоения. На сегодняшний день, одной из наиболее часто применяемых форм контроля является педагогическое тестирование. Оценка знаний студентов по дисциплинам осваиваемой ими основной образовательной программы является одним из важнейших показателей качества подготовки обучающихся по специальности (направлению) в ходе внутреннего аудита.

На протяжении десятков лет педагогическое тестирование осуществлялось бланковым способом. Однако с интенсивным развитием информационных технологий и компьютерной техники появилась новая форма тестирования – компьютерное тестирование [4:27].

Практика показала, что компьютерное тестирование имеет ряд неоспоримых преимуществ перед бланковым, а именно:

· разнообразие форм тестовых вопросов;

· более гибкая и объективная оценка знаний испытуемых;

· формирование индивидуальных наборов вариантов заданий для каждого испытуемого;

· контроль времени тестирования;

· мгновенный анализ ответов испытуемого и выставление оценки;

· возможность самоконтроля испытуемым в процессе тестирования;

· сохранение результатов тестирования для их последующего использования;

· разнообразие форм предъявления тестовых заданий (текст, графика, видео и т.д.);

· избавление преподавателя от рутинной работы [4:32].

Однако, несмотря на существенные преимущества, существующее компьютерное тестирование имеет ряд недостатков:

1. Компьютерный контроль знаний должен определять не только степень усвоения учебного материала, но и помогать формировать процесс дальнейшего обучения с учётом профессиональной деятельности.

2. Одним из наиболее весомых недостатков компьютерного тестирование является отсутствие учёта индивидуальных способностей и особенностей студентов.

При общении со студентом преподаватель *адаптирует свой диалог* к возможностям *каждого* конкретного студента. Но в то же время, преподаватель, стремящийся учитывать индивидуальные особенности студента, неизбежно сталкивается с проблемой нехватки времени. Именно поэтому встает вопрос о применении адаптивного компьютерного тестирования, призванного помочь решить данную проблему.

При компьютерно-адаптивном тестировании тестовые задания с помощью специализированной программы *индивидуально* выбираются для *каждого* экзаменующегося. Причем данный выбор основан на результатах ответов испытуемого на предыдущие задания. Целью данного вида теста является выявление высокоточной и адекватной оценки уровня подготовки каждого экзаменующегося в некоторой установленной шкале. Количество заданий, их типы и порядок предъявления для каждого экзаменующегося индивидуальны. Таким образом, в данном виде тестирования для каждого экзаменующегося формируются *уникальные* тесты, путем согласования трудности каждого предъявляемого задания к *постоянно оцениваемому уровню* подготовки экзаменующегося [5:38].

Очевидно, что адаптивное тестирование не только дает более объективную оценку знаний, умений и навыков обучаемых, но и позволяет выявлять, какие знания ошибочны или неполны, а также давать рекомендации для дальнейшего построения образовательного процесса.

Адаптация тестирования основана на формировании индивидуальной стратегии тестирования (т.е. последовательностей различных видов тестов и практических заданий) в зависимости от текущих знаний и индивидуальных особенностей восприятия материала. Для этого в системе должны быть предусмотрены три основные стратегии тестирования – прямое тестирование, тестирование с обучением (тренинг), тестирование с объяснением. Выбор одной из этих стратегий обусловлен целями тестирования, возможно применение комбинированной стратегии тестирования. Адаптивная система тестирования позволяет на основе анализа результатов контроля знаний определить степень овладения изучаемым материалом, выявить пробелы в знаниях, найти части курса, дополнительное изучение которых позволит устранить эти пробелы [5:15].

Построение индивидуальной стратегии тестирования достигается за счет использования в тестирующих системах модели обучаемого и модели предметной области.

Модель предметной области содержит информацию о различных понятиях, их взаимосвязях, степени важности для целостного понимания предмета и т.п.

Модель студента является одной из базовых компонент адаптивных компьютерных систем. Она содержит достаточно полную информацию об обучаемом: уровень его знаний, умений и навыков, личностные характеристики и другие параметры. Модель студента динамична, т.е. изменяется в процессе тестирования, в ходе работы с системой [2:13].

Подводя итоги вышесказанного, хотелось бы отметить, что одной из наиболее важных задач автоматизации процесса обучения на сегодняшний день, является организация контроля знаний. При этом, анализируя сложившуюся ситуацию, можно сделать вывод, что для качественной оценки знаний, умений и навыков студентов адаптивные системы компьютерного тестирования представляют наибольший интерес в силу своих возможностей.

Список литературы

1. Кортов С.В. Проблема оценки качества профессионального образования специалиста // Университетское управление: практика и анализ. – 2003. – № 1(24).

2. Переверзев В.Ю. Технология разработки тестовых заданий: Справочное руководство. – М., 2007.

3. Системы качества в образовании / Под общ. ред. Ю.П. Адлера. – М., 2000.

4. Шестопалов Т.С. Качество образования в условиях модернизации Российского образования: Методические рекомендации. – Барнаул, 2002.

5. Прокофьева Н.О. Вопросы организации компьютерного контроля знаний: Методические рекомендации. – М., 2007.

В.Н. Грузков
г. Ставрополь

К ВОПРОСАМ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ

Проблемы становления, духовно-нравственного самоопределения интеллигенции, осознания ее места и роли в общественной жизни неизбывны для

любой исторической эпохи и цивилизации. Особо проблема интеллигенции обостряется на крутых изломах эпох, в переходные периоды развития того или иного общества. Что сегодня характерно и для России. И в целом, надо понимать, духовно-нравственное самоопределение интеллигенции как на общественном, так и индивидуальном уровне представляет один из наиболее сложных процессов личностной трансформации через логику очевидного и неочевидного, совершенного и несовершенного, противоречивого.

И здесь сразу возникает вопрос: как «совместить» противоречивое движение общественного, в нашем случае, с системой подготовки интеллигентов-специалистов в стенах вуза готовить интеллигенцию по существу? Если на этот вопрос отвечаем положительно, то в чем и в каком качестве это проявляется? При этом, выражением какого качества можно считать степень осознания студентами своего призвания «быть интеллигентами» в самом широком смысле этого понятия? Если студенты и выпускники не осознают себя в должной мере интеллигентами, то почему так получается? Если осознают, то в чем именно это проявляется? Так приходим еще к одному важному для понимания существа проблемы вопросу: что значит осознавать себя интеллигенцией? Иными словами, в каком случае человек может сказать, что он причисляет (или не может этого сделать) себя к истинной интеллигенции?

Разумеется, на вопросы такого свойства прямых ответов трудно подобрать. Это объясняется целым рядом причин. Но прежде всего потому, что само общество, впрочем, как и наука, до сих пор не определились на первый взгляд в простых вещах: на сегодня продолжаются с нарастающим полемическим накалом дискуссии о том, что следует понимать под настоящим интеллигент.

В самом деле. Например, чаще в качестве определяющего для оценки интеллигента применяют такое понятие как «совесть нации», что именно оно является определяющим ориентиром здесь. Но что тогда означает быть «совестью нации»? К примеру, кого из сегодняшних интеллигентов можем отнести именно к совести нации? Если не можем, то что, мы живем в стране, где нет авторитетов совести? Хотя мы все знаем, что у нас полно «авторитетов в законе».

Но при чем здесь совесть, говорят сторонники другого подхода к пониманию существа интеллигенции, разве интеллигент измеряется только совестью? Интеллигент, считают они, – это прежде всего человек образованный, профессионал в своем деле. И в этом своя истина. Но ведь бывает и такое, о чем писал в своем время В. Распутин: иная бабка в деревне, говорил он, глубже мыслит, чем иной профессор в городе. Потому что эта бабка несет в своем мышлении и опыте основную правду – правду жизни. И эта правда видится особенно сегодня, когда слушаешь иные философские и прочие ахинеи «плюралистов» от науки, политики, экономики, культуры, да и от образования в том числе.

Конечно, в реальной теории и практике все сложнее и здесь, безусловно, не следует увлекаться однозначными суждениями. Тем более в столь непростом вопросе как обоснование идеи о сущности интеллигенции. Но и без выделения однозначно противоречивого здесь не обойтись. Без всего этого трудно вести разговор об идее самоопределения человека, в данном случае в самоопределении себя и смысла своей жизни через значение и значимость понятия «интеллигент».

Причем, это важно независимо от возраста и профессии. Но, безусловно, чем раньше процесс данного самоопределения начинается, тем более предметнее и целесообразнее будет выстраиваться деятельность человека на пути самоутверждения себя как интеллигента. И, если говорить о студенчестве, то было бы просто прекрасно, что она почувствует свою реальную принадлежность к интеллигенции уже на первых курсах института. Это облегчит задачу ее профессиональной ориентации на служение тому, чему обязан служить интеллигент.

Но чему и кому должен служить интеллигент? Вот в чем вопрос вопросов. И ответить на него не представляется возможным не определившись в понимании – кого сегодня следует относить к интеллигенции? Только определившись здесь, мы можем вести более или менее предметный разговор о сути самоопределения интеллигента и интеллигенции, а, соответственно, о направлениях формирования и развития качеств интеллигентов у студентов. Да и самих преподавателей, управленцев вузовского звена.

Наиболее распространенным подходом при толковании понятия «интеллигенции» является рассмотрение ее в качестве социальной группы, которая занята умственным трудом. Это мыслящая часть общества. По характеру деятельности, интеллигенцию в таком случае делят по характеру образования: техническая интеллигенция, художественная интеллигенция, педагогическая интеллигенция и т.д.

Однако, такой подход имеет свои «ограничения», в основе его нет критериев действительного, то есть критериев ценностно-оценочного свойства. Что здесь имеется ввиду? Скажем так: вот человек, совершивший преступление – он интеллигент? Ведь у него может быть даже два высших образования, и он более чем мыслящий субъект? Можно выделить целый ряд других вопросов такого же свойства, существо которых ставит под сомнение подход от «профессионально-деятельностного» к определению понятия «интеллигент». Если же здесь исходить только от «профессионально-деятельностного», то утрачивается значение сути духовно-нравственного в облике и направленности деятельности интеллигента. Тем более становится затруднительно говорить о воспитании интеллигенции в рамках вузов вне духовно-нравственной компоненты этого процесса.

Но что значит духовно-нравственное самоопределение интеллигенции, равно как и ее духовно-нравственное воспитание в вузе? Здесь также не хотелось быть категоричным, поскольку до сих пор не прекращаются дискуссии о сути духовного, как и о смысле духовно-нравственного мира человека. Однако же, несмотря на дискуссионный характер проблемы здесь, все же представляется возможным выделить наиболее главное здесь, где точки зрения самых различных авторов здесь пересекаются. Прежде всего: мораль – это ведущая мотивация и воля духовного мира человека, ее идея – это всеобщая императивная идея должного.

Существо последнего проявляется в том, что личность обязана подчинять свои мысли и профессиональную деятельность интересам всего общества, а уже только потом – себе, своим личным целям. Эгоизм, например, – это чуждая форма нравственного поведения в критериях действительной морали. Хотя сегодня на всех экранах ТВ именно форма эгоисти-

ческого поведения преподносится как нечто атрибутивное для образа жизни в условиях «строительства» капиталистического завтра. Одним из результатов этого процесса, именно эгоизм, интересы корпоративного порядка все более доминируют в деятельности значительного числа интеллигенции. Причем нищенское существование все большего числа интеллигенции становится наиболее активным средством подавления ее воли к духовно-нравственному самоопределению. Что наиболее характерно проявляется в среде студенчества, в духовно-нравственных ориентациях которой все более снижается роль и значимость нравственно должного.

Как видим, проблема интеллигенции достаточно сложная. В условиях информационной агрессии против общественного сознания, когда идет целенаправленное разрушительное воздействие на базовые нравственные ценности российской ментальности, – данная проблема требует отдельного разговора. В порядке констатации здесь можно особо отметить: вне формирования личности студента на базовых духовно-нравственных ценностях общества вряд ли возможно сформировать у него способность к духовно-нравственному самоопределению в своей профессиональной деятельности. Чтобы мы ни говорили, но именно сегодня в основе духовно-нравственного самоопределения студенчества должны лежать прежде всего идеи служения профессиональному предназначению и Отечеству. И совести.

Что такое интеллигентный человек? Таким вопросом в свое время задавался Василий Шукшин. И отвечал: «Это неспокойная совесть, ум, полное отсутствие голоса, когда требуется – для созвучия – «подпеть» могучему басу сильного мира сего, горький разлад с самим собой из-за проклятого вопроса: «Что есть правда?, гордость… И – сострадание судьбе народа. Неизбежное, мучительное. Если все это в одном человеке, – он интеллигент. Но и это не все. Интеллигент знает, что интеллигентность – не самоцель. Интеллигентный человек в народе – это «хороший человек». Умный человек. Уважителен. Не мот, не пропойца. Чистоплотен. Не трепач…».

Думается, это больше подходит для выбора направлений духовно-нравственного самоопределения современной интеллигенции.

В.С. Гиршович
г. Ставрополь

МАТЕМАТИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ

Решение задач занимает в математическом образовании огромное место. Умение решать задачи является одним из основных показателей уровня математического развития, глубины освоения учебного материала. Поэтому основной задачей математического образования для выпускников вузов по мнению Л.Д. Кудрявцева должна стать направленность обучения математике на формирование следующих умений в пределах своей специальности:

1) ставить математические задачи;

2) строить математические модели в процессе анализа условия задачи;

3) выбирать подходящий математический метод и алгоритм для решения задачи;

4) применять для решения задачи численные методы с использованием современных вычислительных машин;

5) применять качественные математические методы;

6) на основе проведенного математического анализа выработать практические выводы [2].

В педагогическом вузе сформировать умение построения математических моделей в процессе обучения решению задач необходимо и возможно на занятиях математических дисциплин. Научить рецептам решения всех задач, встречающихся студенту в процессе его обучения в вузе, а в дальнейшем и в его работе, невозможно. Поэтому очень важно выработать у студентов математическое мышление, умение творчески подходить к решению возникающих задач. Важным критерием сформированного математического мышления в процессе образования является умение составлять математические модели реальным физическим, химическим, технологическим, социальным, экономическим и др. процессам. Задачу математического описания реальных ситуаций с помощью символов, которые несут определенную смысловую нагрузку, часто называют построением математической модели [1]. Через математические модели математика дает людям мощные методы изучения и познания окружающего их мира, методы исследования как теоретических, так и чисто практических проблем. Математическим моделированием решается много важных и актуальных задач, имеющих первостепенное значение для устройства страны. Это превратило математику в производительную силу общества, а формируемое при изучении математики математическое мышление – в способ деятельности. Моделирование реальных явлений, систем, процессов – очень сложный творческий процесс. К.Л. Рыбников предлагает общий алгоритм этого процесса [4]:

1) постановка задачи;

2) поиск основных переменных величин, определяющих процесс или избираемых для изучения;

3) определение соотношений между этими переменными и параметрами, определяющих состояние процесса;

4) выработка и формулирование гипотезы (или гипотез) относительно характера изучаемых условий;

5) построение модели, свойства которой, хотя бы для отдельных состояний, совпадают с первоначально установленными;

6) проведение контрольных экспериментов;

7) проверка гипотезы, принятой при построении модели;

8) принятие отклонение или изменение гипотезы с повторными проверками и выводами.

Текстовая задача в упрощенном виде представляет собой процесс математического моделирования. Решение текстовых задач с прикладной направленностью можно представить как простейший тип математического моделирования. Процесс построения математических моделей в этом случае предстает в миниатюре, не теряя своей общности. Именно здесь формируется творческий характер использования математических знаний. Мы выделяем в процессе решения текстовой задачи следующие этапы:

1)математический и семантический анализ задачи;
2) построение модели задачи;
3) актуализация необходимых знаний для решения задачи, формул;
4) поиск способа решения задачи:
5) осуществление решения задачи;
6) моделирование решения задачи;
7) проверка решения задачи;
8) формулирование ответа задачи;
9) познавательный анализ задачи и ее решения.

В обучении математике задачам всегда отводится достаточно большая, если не решающая роль. Задача предполагает необходимость сознательного поиска соответствующего средства для достижения ясно видимой, но непосредственно недоступной цели. Решение задач означает нахождение этого средства. Разрешив систему специально подобранных задач, обучающийся знакомится с существенными элементами новых алгоритмов, овладевает методом математического моделирования, учится применять математические знания в жизненных ситуациях. В процессе изучения дисциплины «Методика преподавания математики» студенты систематически работают над овладением метода математического моделирования при решении текстовых задач, выполняя различного рода самостоятельные практические работы с применением следующих математических моделей:

Применяя данные и другие математические модели, которые заставляют глубже проанализировать условие задачи, обеспечивают наглядное представление этого условия и способствуют выработке необходимых абстракций при составлении плана и решении текстовой задачи, студенты овладевают столь необходимыми им навыками решения задач, которые помогут в будущей профессиональной деятельности учителя начальных классов по обучению умений решать текстовые задачи младших школьников.

Список литературы

1. Антонов Н.С., Гусев А.В. Современные проблемы методики преподавания математики. – М., 2002.
2. Каплунович И.Я., Иванова Н.Ю. Влияние индивидуальных особенностей математического мышления на процесс решения задач // Математика в школе. – 2004. – №9.
3. Фридман Л.М. Теоретические основы методики обучения математике. – М., 1998.
4. Фридман Л.М., Турецкий Е.Н. Как научиться решать задачи. – М., 1984.

В.С. Гиршович
г. Ставрополь

РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Чтобы стать специалистом высокой квалификации современный студент должен овладеть не только глубокими и прочными знаниями, эффективными приемами умственного труда и методами самостоятельного добывания

знаний, но и уметь применять их в измененной ситуации, творчески подходить к решению возникающих проблем. В связи с этим перед вузом встает задача формирования у будущих педагогов культуры мышления, частью которого является математическое мышление.

Под математическим мышлением, в основе которого лежат математические понятия и суждения, понимается совокупность взаимосвязанных логических операций, оперирование свернутыми и развернутыми структурами, способность к пространственным представлениям, запоминанию и воображению на основе математического языка, необходимого для обозначения всех основных средств, с помощью которых в письменной или устной форме выражается математическая мысль. Следовательно, обучение математике должно быть ориентировано не столько на получение конкретных математических знаний и умении, сколько на образование с помощью математики. В соответствии с принципом приоритета развивающей функции в обучении математике главной задачей математического образования педагога становиться интеллектуальное развитие, формирование у студентов в процессе изучения математики качеств мышления, необходимых для полноценного функционирования человека в современном обществе, в том числе, в профессиональной сфере [1].

В результате приобретенных в процессе обучения прочных математических знаний, умений, навыков позволяющих свободно оперировать ими, творческого мышления и интуиции у студента формируется математическое мышление, реализующееся в практической деятельности.

Цель конкретного человека состоит в том, чтобы запять в обществе положение, дающее возможность максимально раскрыть свои созидательные возможности и обеспечивающее одновременно адекватную оценку его вклада в развитие общества, уважение со стороны общества к его личности как самостоятельной ценности. Математика как учебный предмет является частью культуры и не может служить образованию людей, если они не видят в этом для себя смысла. Студент должен получать не только знания, умения и навыки по математическим предметам, но и отвечать себе на вопрос, что он будет с ними делать как специалист, понимать, что главной целью математического образования является формирование математического мышления, которое представляет собой сплав логического мышления и математической интуиции.

Эффективнее всего данная задача решается при применении в обучении математике проблемного обучения. Проблемное обучение представляет собой особый тип обучения, характерную черту которого составляет его развивающая функция по отношению к творческим способностям. Проблемное обучение представляет собой целостную дидактическую систему, которая основана па логико-психологических закономерностях творческого усвоения знаний в учебной деятельности. Наиболее обобщенное определение проблемного обучения сформулировал М.И. Махмутов: «проблемное обучение – это такой тип развивающего обучения, в котором сочетаются систематическая самостоятельная деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки, а система методов построена с учетом целеполагания и принципа проблемности; процесс взаимодействия преподавания и

учения ориентирован на формирование познавательной самостоятельности учащихся, устойчивых мотивов учения и мыслительных (включая и творческие) способностей в ходе усвоения ими научных понятий и способов деятельности, детерминированного системой проблемных ситуаций» [3]. Теория проблемного обучения, как любая теория, имеет свой собственный понятийный аппарат, который был детально разработан в исследованиях Т.В. Кудрявцева, И.Я. Лернера, А.М. Матюшкина, М.И. Пахмутова, В, Окуня и др. ученых. Основными понятиями этой теории являются: проблемная ситуация, проблемная задача, проблемный вопрос, способ разрешения проблемной ситуации. «Творческой, иди проблемной, является задача, самостоятельное решение которой обращено, исходя из известного, на создание новых средств поисков знаний или достижения цели» [2]. Роль проблемной задачи в формирование процедур творческой деятельности обусловлена структурой задачи, которая предусматривает включением субъектом промежуточных операций между вопросом и ответом на задачу. Следующим базовым понятием теории проблемного обучения является проблемный вопрос, который, как и проблемная задача, является характеристикой объекта мышления. Его содержание анализировалось в работах Т.В. Кудрявцева, М.И. Махмутова, И.Я. Лернера, Т.А. Ильиной, В.В. Заботина. Проблемный вопрос может входить в структуру проблемной задачи (условие, требование, искомое) и выполнять функцию ее требования или выступать как относительно самостоятельная форма мысли, как отдельное проблематизированное высказывание, требующее ответа [2].

Проблемные задачи и проблемные вопросы порождают в сознании субъекта проблемные ситуации. Иногда проблемные ситуации рассматриваются как познавательное затруднение субъекта, которое можно преодолеть лишь путем поиска новых знаний. Результатом проблемного обучения в процессе изучения математики является развитие математического мышления, которое имеет свои характерные особенности, к ним относятся:

1) доминирование логической схемы рассуждения;
2) лаконизм рассуждений;
3) четкая расчлененность хода аргументации;
4) точность символики.

Говоря о развитии математического мышления, также необходимо учитывать уровень сформированности математических способностей студентов. К основным математическим способностям относятся: 1) умения абстрагирования; 2) пространственное воображение; 3) умения строить логические рассуждения: проводить анализ, синтез, обобщение; 4) гибкость, оригинальность мышления; 5) математическая интуиция; 6) интерес к математике; 7) умения работать по алгоритму и создавать алгоритмы, планы работы; 8) определенные личностные качества: волевая активность, настойчивость при решении задач, трудолюбие, целеустремленность и др.

Все перечисленные способности формируются в проблемном обучении, при котором преподаватель, систематически создавая проблемные ситуации и организуя деятельность студентов по решению учебных проблем, обеспечивает оптимальное сочетание их самостоятельной поиско-

вой деятельности с усвоением готовых выводов математической науки, тем самым, повышая их познавательную активность, развивая математическое мышление. Студент, обладающий математическим мышлением, это будущий специалист, сумеющий применять математические знания и умения в практической деятельности, видящий перспективные сферы применения своего математического багажа в своей профессии. Такой специалист, умея переносить математические знания с одного объекта на другой, способен овладеть научной картиной мира и сформировать ее у своих учеников.

Список литературы

1. Вейль Г. Математическое мышление / Под ред. Б.В. Бирюкова и А.Н. Паршина. – М., 1989.
2. Волович М.Б. Наука обучать: Технология преподавания математики. – М., 2005.
3. Клейн Ф. Лекции о развитии математики. – М., 1998.

А.А. Горшкова
г. Ставрополь

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ СТИЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: К ПОНИМАНИЮ ВОПРОСА

В новых социально-экономических условиях развития образовательной практики обострились проблемы, связанные с неуверенностью многих педагогов в целесообразности новых подходов к образованию (примером тому служат непрекращающиеся дискуссии о целесообразности ЕГЭ), с недостаточной компетентностью, а иногда и личной несостоятельностью работников школ, что создает серьезные психологические барьеры в совершенствовании индивидуального стиля деятельности учителей, препятствует овладению гуманистическими, личностно-развивающими технологиями взаимодействия с учащимся. Приходится констатировать, что необходимость развития индивидуальных, творческих начал в педагогической деятельности принципиально провозглашенная во многих документах, продолжает оставаться лишь на декларативном уровне, не подвергется постоянному контролю в повседневной действительности, что приводит определенную часть учителей к отчужденности данной идеи от личной педагогической позиции, тормозит стимулы к профессионально-личностному совершенствованию.

По мировым стандартам современный учитель – это творческая индивидуальность, обладающая оригинальным проблемно-педагогическим и критическим мышлением, создатель многовариативных программ, опирающихся на передовой мировой опыт и новые технологии обучения, интерпретирующий их в конкретных педагогических условиях на основе диагностического целеполагания и рефлексии. Вместе с тем, перед современным учителем также стоит задача опережающего научного прогнозирования тех условий, в которых он может стать подлинно независимой и ответственной личностью, способной преодолевать внешние влияния и пределы заданного и интегрировать

на уровне своего индивидуального стиля деятельности достижения мировой педагогической науки и практики. Так характеризуется педагог в современных исследованиях, но все ли учителя соответствую данному стандарту? Все это в первую очередь центрируется в формировании позиции педагога.

При этом позиция педагога рассматривается как система всех интеллектуальных, волевых и эмоционально-оценочных отношений к миру, социальной действительности и педагогической деятельности. Социальная позиция педагога вырастает из той системы взглядов, убеждений и ценностных ориентаций, которые были сформированы ещё в общеобразовательной школе. В процессе профессиональной подготовки на их базе формируется мотивационно-ценностное отношение к педагогической профессии, целям и средствам педагогической деятельности. (И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов). Позиция всегда индивидуальна, в ней проявляется характер, логические особенности человека, мыслительные способности, индивидуальный стиль деятельности.

Проблема индивидуальности, индивидуального стиля деятельности исследовалась в отечественной науке Е.А. Климовым, В.С. Мерлином (индивидуальный стиль деятельности), Е.П.Ильиным (индивидуальные стили поведения), Б.А. Вяткиным (индивидуальные стили активности), Л.Я. Дорфманом (индивидуальные стили), И.П. Шкуратовой, А. Ибстисамон, В.В. Леонтьевым (стили общения), К.А. Абульхановой-Славской (стили жизнедеятельности, социального мышления), Г.М. Котляровским (стили руководства) и др.

Исходными базовыми положениями принятой современной наукой концепции индивидуального стиля деятельности, интегрирующей идеи Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, Б.М. Теплова, В.С. Мерлина и других, выступают следующие посылки:

· есть стойкие личные качества, существенные для успеха деятельности, но практически невоспитуемые (т.к. они обусловлены типологическими свойствами нервной системы);

· существуют разные по способам, но равноценные по конечному эффекту варианты приспособления деятельности;

· имеются широкие возможности компенсаторного преодоления слабо выраженных способностей;

· формирование личности можно вести только с учетом внутренних условий наряду с внешними;

· субъективное, будучи отражением объективного, обладает собственной активностью [2].

Чаще всего выделяют три основных стиля деятельности: авторитарный, демократический, попустительский.

Однако в педагогике существуют и другие подходы. Так, А.К. Маркова называет следующие наиболее характерные четыре стиля деятельности учителя:

1. Эмоционально-импровизационный. Он отличается тем, что учитель ориентируется преимущественно на процесс обучения, недостаточно адекватно по отношению к конечным результатам планирует свою работу; для урока отбирает наиболее интересный материал, а менее интересный (хотя

и важный) часто оставляет для самостоятельной работы учащихся. Внимание направленно в основном на сильных учеников. Деятельность учителя высоко оперативна: на уроке часто меняются виды работы, практикуются коллективные обсуждения. Однако богатый арсенал используемых методов обучения сочетается с низкой методичностью, недостаточно представлены закрепление и повторение учебного материала, контроль знаний учащихся. Деятельность учителя характеризуется интуитивностью, повышенной чувствительностью в зависимости от ситуации на уроке, личностной тревожностью, гибкостью и импульсивностью. По отношению к учащимся такой учитель чуток и проницателен.

2. Эмоционально-методический. В этом стиле учитель ориентируется как на результат, так и на процесс обучения, адекватно планирует учебно-воспитательный процесс, поэтапно отрабатывает учебный материал, не упуская закрепление, повторение и контроль знаний учащихся. Деятельность учителя высоко оперативна, но преобладает интуитивность над рефлективностью. Учитель стремится активизировать учащихся не внешней развлекательностью, а особенностями самого предмета. Учитель повышенно чувствителен к изменениям ситуации на уроке, личностно тревожен, но чуток и проницателен по отношению к учащимся.

3. Рассуждающе-импровизационный. Для учителя характерны ориентация на процесс и результаты обучения, адекватное планирование, оперативность, сочетание интуитивности и рефлективности. Учитель отличается меньшей изобретательностью в варьировании методов обучения, он не всегда использует коллективные обсуждения. Но сам учитель меньше говорит, особенно во время опроса, предпочитая воздействовать на учащихся косвенным путем, давая возможность отвечающим детально оформить ответ. Учителя этого стиля менее чувствительны к изменениям ситуации на уроке, у них отсутствует демонстрация самолюбия, характерна осторожность, традиционность.

4. Рассуждающе-методический. Ориентируясь преимущественно на результаты обучения и адекватно планируя учебно-воспитательный процесс, учитель проявляет консервативность в использовании средств и способов педагогической деятельности. Высокая методичность сочетается с малым, стандартным набором методов обучения, предпочтением репродуктивной деятельности учащихся, редкими коллективными обсуждениями. Учитель этого стиля отличается рефлексивностью, малой чувствительностью к изменениям ситуаций на уроке, осторожностью в своих действиях [1].

Исследования стиля деятельности в США рассматривают перцептивный, реактивный и когнитивный стили (Р. Стагнер, Г. Олпорт, Х. Виткин), при этом в современных условиях изучаются стили деятельности и учителя, и учащихся (Р. Дан и К. Дан, А. Грегорс, Б. Фишер и Л. Фишер, Д. Кларк, Д. Хант и др.).

Долгое время существовали различия между отечественным подходом к проблеме (индивидуального стиля деятельности, активности) и зарубежным (когнитивного стиля руководства и лидерства). Если в отечественной науке изучение индивидуального стиля деятельности проводилось на основе деятельностного подхода, то в зарубежной психологии это было связано с личностными

факторами в протекании психических процессов, что привело к пониманию стиля как свойства личности – личностный подход.

Таким образом, индивидуальный стиль деятельности как феномен изучался отечественными и зарубежными учеными еще с середины XX века, а вот в контексте педагогического индивидуального стиля деятельности не в полной мере, что открывает возможности современным педагогам и психологам восполнить это пробел в науке.

Список литературы

1. Маркова А.К., Никонова А.Я. Психология профессионализма. – М., 1996.
2. Никитина Н.Н. Введение в педагогическую деятельность: Теория и практика. – М., 2006.
3. Педагогика: Учебное пособие / Авторы-составители В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М., 2000.
4. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс: Учебник. – В 2 кн. – М., 2002. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения.
5. Харламов И.Ф. Педагогика: Учебное пособие – М., 1997.

Л.А. Дмитриева, К.С. Коломыцева
г. Ставрополь

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ

Проблема творчества стала в наши дни настолько актуальной, что по праву считается «проблемой века». Творчество далеко не новый предмет исследования. Оно всегда интересовало мыслителей всех эпох и вызывало стремление создать «теорию творчества». Творчество, как известно, сложный процесс продуктивного преобразования действительности. Это свойство человека тонко чувствовать и понимать прекрасное. Без него немыслим труд ни одного работника, связанного с искусством. Творчество – это деятельность, порождающая нечто качественно новое, отличающееся неповторимостью, оригинальностью и т.д. Творчество предполагает оригинальный склад мышления, то есть способность постоянно ломать привычные рамки накопленного опыта.

Развитие творчества студентов предполагает использование в педагогическом процессе специальных методов, организацию продуктивного творческого мышления, основанную на новых принципах. Соотнося процесс творчества и процесс обучения, вероятно, необходимо вести разговор о создании таких условий, которые содействовали бы возникновению и развитию у всех обучаемых качеств и склонностей, обычно выделяемых как характерные черты творческой личности. Если говорить о творчестве в процессе обучения, то необходимо иметь в виду, как творчество педагога, так и творчество студента.

Анализируя процесс обучения студентов специальности «Изобразительное искусство», можно выделить ряд эффективных форм развития и совершенствования творческих способностей, сущность которых заключается в формировании их активной деятельности, результатом которой является рожде-

ние новых культурных ценностей. Опыт работы показывает, что занятия по развитию творческих начал у студентов должны идти по двум направлениям:

1. Организация коллективной творческой деятельности на практических занятиях по специальным дисциплинам.

2. Самостоятельное выполнение индивидуальных творческих начал.

Методика коллективной творческой деятельности представляет собой, прежде всего, состязание в творчестве, а не в чём-нибудь другом. Это даёт возможность научить студентов умению слушать и слышать друг друга, сделать всех соавторами, и постепенно даже самые нетворческие студенты начинают предлагать свои идеи.

Творчество становится обязательной и необходимой составной частью обучения профессии. Но одного лишь коллективного творчества недостаточно в подготовке хорошего специалиста, ведь в его будущей профессиональной деятельности ему предстоит быть лидером. Творчество предполагает у личности способностей, мотивов, знаний и умений, благодаря которым создается продукт, отличающейся новизной, оригинальностью, уникальностью.

С понятием творчества в психологии связывают такие качества личности, как направленность ее на создание нового, оригинального, возможности личности, ее творческий потенциал. Практика работы вузов искусств показывает, что индивидуализация самостоятельной работы – одно из основных средств совершенствования преподавания и повышения интенсивности процесса обучения, качества подготовки молодых специалистов. Студенты не только должны знать предмет, но и уметь думать, искать и находить собственное отношение к творческому приложению этих знаний. И поэтому необходимо создание программы, предусматривающей самостоятельное выполнение индивидуальных творческих заданий, предлагаемых студенту с учётом его возможностей, индивидуальных интересов и склонностей, направленных на его дальнейшее развитие и совершенствование. Главным в оценке выполнения или невыполнения программы в целом является творческий рост студента.

Многообразные функции преподавателя художественных дисциплин требуют от него как развитых общеэстетических, специальных, так и творческих способностей. Одним из факторов, влияющих на развитие творческих способностей, является признание самими студентами ценности творчества.

Проблема человеческих способностей вызывала огромный интерес людей во все времена. Однако в прошлом у общества не возникало особой потребности в изучении творчества людей. Таланты появлялись как бы сами собой, стихийно создавали шедевры литературы и искусства, делали научные открытия, удовлетворяя тем самым потребности развивающейся человеческой культуры. В наше время ситуация коренным образом изменилась. Жизнь в эпоху научно-технического прогресса становится все разнообразнее и сложнее. И она требует от человека не шаблонных, привычных действий, а подвижности, гибкости мышления, быстрой ориентации и адаптации к новым условиям, творческого подхода к решению больших и малых проблем. Если учесть тот факт, что доля умственного труда почти во всех профессиях постоянно растет, а все большая часть исполнительской деятельности перекладывается на машины, то становиться очевидным, что творчес-

кие способности человека следует признать самой существенной частью его интеллекта и задачу их развития – одной из важнейших задач в воспитании современного человека. Ведь все культурные ценности, накопленные человечеством – результат творческой деятельности людей. И то, насколько продвинется вперед человеческое общество в будущем, будет определяться творческим потенциалом подрастающего поколения.

Очень часто в обыденном сознании творческие способности отождествляются со способностями к различным видам художественной деятельности, с умением красиво рисовать, сочинять стихи, писать музыку. Что такое творческие способности на самом деле? Очевидно, что рассматриваемое нами понятие тесным образом связано с понятием «творчество», «творческая деятельность». Под творческой деятельностью мы понимаем такую деятельность человека, в результате которой создается нечто новое – будь это предмет внешнего мира или построение мышления, приводящее к новым знаниям о мире, или чувство, отражающее новое отношение к действительности. Если внимательно рассмотреть поведение человека, его деятельность в любой области, то можно выделить два основных вида поступков. Одни действия человека можно назвать воспроизводящими или репродуктивными. Такой вид деятельности тесно связан с нашей памятью и его сущность заключается в том, что человек воспроизводит или повторяет уже ранее созданные и выработанные приемы поведения и действия.

Кроме репродуктивной деятельности в поведении человека присутствует творческая деятельность, результатом которой является не воспроизведение бывших в его опыте впечатлений или действий, а создание новых образов или действий. В основе этого вида деятельности лежат творческие способности. Таким образом, в самом общем виде определение творческих способностей выглядит следующим образом. Творческие способности – это индивидуальные особенности качества человека, которые определяют успешность выполнения им творческой деятельности различного рода. Так как элемент творчества может присутствовать в любом виде человеческой деятельности, то справедливо говорить не только о художественных творческих способностях, но и о технических творческих способностях, о математических творческих способностях, и т.д.

Творческие способности представляют собой сплав многих качеств. И вопрос о компонентах творческого потенциала человека остается до сих пор открытым, хотя в настоящий момент существует несколько гипотез, касающихся этой проблемы. Многие психологи связывают способности к творческой деятельности, прежде всего с особенностями мышления. В частности, известный американский психолог Гилфорд, занимавшийся проблемами человеческого интеллекта установил, что творческим личностям свойственно так называемое дивергентное мышление. Люди, обладающие таким типом мышления, при решении какой-либо проблемы не концентрируют все свои усилия на нахождение единственно правильного решения, а начинают искать решения по всем возможным направлениям с тем, чтобы рассмотреть как можно больше вариантов. Такие люди склонны образовывать новые комбинации из элементов, которые большинство людей знают и используют толь-

ко определенным образом, или формировать связи между двумя элементами, не имеющими на первый взгляд ничего общего.

Говоря о формировании способностей, необходимо остановиться на вопросе о том, когда, с какого возраста следует развивать творческие способности детей. Психологи называют различные сроки от полутора до пяти лет. Также существует гипотеза, что развивать творческие способности необходимо с самого раннего возраста. Эта гипотеза находит подтверждение в физиологии. Дело в том, что мозг ребёнка особенно быстро растет в первые годы жизни. Происходит рост количества клеток мозга и анатомические связи между ними, они зависят как от многообразия и интенсивности работы уже существующих структур, так и от того, насколько стимулируется средой образование новых. Этот период время наивысшей чувствительности и пластичности к внешним условиям, время наивысших и самых широчайших возможностей к развитию. Но у ребенка начинают развиваться только те способности, для развития которых имеются стимулы и условия к «моменту» этого созревания. Чем благоприятнее условия, чем ближе они к оптимальным, тем успешнее начинается развитие. Если созревание и начало функционирования (развития) совпадают по времени, идут синхронно, а условия благоприятны, то развитие идет легко с наивысшим из возможных ускорений.

Однако возможности развития способностей, достигнув максимума в «момент» созревания, не остаются неизменными. Если эти возможности не используются, то есть соответствующие способности не развиваются, не функционируют, если ребенок не занимается необходимыми видами деятельности, то эти возможности начинают утрачиваться, деградировать и тем быстрее, чем слабее функционирование.

Творческие способности относятся к группе разделяемой на учебные и собственно творческие способности. При этом под творческими способностями разумеются такие, которые определяют процесс создания предметов духовной и материальной культуры, производство новых идей, открытий и изобретений. Иными словами творческие способности определяют процесс индивидуального творчества в различных областях творческой деятельности. Универсальные творческие способности – это индивидуальные особенности, качества человека, которые определяют успешность выполнения им творческой деятельности различного рода.

Процесс обучения может протекать с различным приложением сил, познавательной активности и самостоятельности студентов. В одних случаях он носит характер подражательный, в других – поисковый, творческий. Именно характер учебного процесса влияет на его конечный результат – уровень приобретенных знаний, умений и навыков.

В теории и практике обучения вопросу развития творческих способностей пока не уделено должного внимания, но понятно одно, что развитие творческих способностей студентов не может происходить без постановки и решения самых разнообразных задач. Задача – это начало, исходное звено познавательного, поискового и творческого процесса, именно в ней выражается первое пробуждение творческой мысли.

Список литературы

1. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития: Инновационный курс. – Казань, 1996.
2. Бердяев Н.А. Философия творчества, культуры и искусства. – М., 1994. – Т.1.
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М., 1991.
4. Пономарев Я.А. Исследование творческого потенциала человека // Психол. журнал. – 1991. – № 1.

С.И. Зимин
г. Ставрополь

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ РЕШЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

Современные педагогические проблемы зачастую разрешаются путем создания и внедрения в образовательный процесс инновационных систем, что требует тщательного проектирования, которое выражается не только в предварительном планировании будущих изменений, но и в предвидении последствий их влияния на профессиональную карьеру будущих специалистов. Это выводит проблему проектирования на одно из первых мест в теории педагогики и практике военно-образовательной деятельности.

Интерес педагогической науки и практики к проблеме проектирования военного образования связан с перспективностью данного направления для развития современной армии, востребующей профессионалов с проектным мышлением, культурой проектной деятельности. В качестве оснований для такого высказывания мы рассматривали следующие:

– проектирование выступает в качестве сущностного способа жизнедеятельности любого человека, присутствующего во всех сторонах его деятельности, в том числе – военно-профессиональной;

– на определенном этапе развития будущего военного профессионала педагогическое проектирование (включающее аналитическую, прогностическую, конструктивную, организаторскую и рефлексивные функции) являлось значимым видом деятельности, позволяло консолидировать курсантов для решения профессиональных задач, и, в тоже время, позволяло проявиться индивидуальности каждого субъекта;

– включение в проектировочную деятельность базируется на личностно-значимом выборе стратегии военно-профессиональной деятельности, способа профессионального саморазвития и профессиональной самореализации в условиях совместной деятельности, направленной на преобразование педагогического процесса. Эти отличительные особенности педагогического проектирования и обеспечивают его взаимосвязь с сущностной характеристикой профессиональной компетентности;

– проектирование требует понимания, сотворчества, сопереживания авторов и пользователей. Это позволяет проекту выступать в качестве посредника между людьми, имеющими общность взглядов на его предмет, цели и ценности предполагаемой ими деятельности. Таким образом, возможно обогащение и развитие ценностно-мотивационной составляющей профессиональной компетентности военного специалиста;

– существенной особенностью проектирования в высшем военном образовании является его взаимосвязь с инновационной деятельностью, направленной на преобразование образовательных систем, причем проектирование является способом осуществления именно системных изменений, что позволит обогатить профессионально-содержательную и профессионально-деятельностную составляющие компетентности будущего военного специалиста;

– проектирование охватывает целостный процесс возникновения и отбора замыслов, их трансформации в форму проекта, а затем подключения процедур, обеспечивающих его принятие и адекватное воплощение. В процессе реализации проекта развивается способность военного учебного коллектива к самоорганизации.

Сложность и длительность полного цикла этого педагогического проектного исследования очевидны, поскольку все компоненты образовательного процесса в военном вузе жестко алгоритмизированы, шаблонны, стереотипны. Именно по этой причине, при проектировании учебно-производственной практики курсантов, по нашему убеждению, доведение проектной задачи до фазы экспериментальной апробации является принципиально важным с точки зрения научной ценности проводимого исследования.

Привлечение понятия «проектирование» к военно-образовательной сфере, его адаптация к новой среде, трансформация в понятие «педагогическое проектирование» связано с решением целого ряда методологических проблем, поскольку влечет расширение терминологического пространства науки, пересмотр представлений о некоторых традиционных категориях, необходимость их соотнесения между собой и т.д.

Проектирование требует синтеза различных знаний: педагогических, психологических, философских, социологических, исторических, экологических, медицинских, правовых, технических, информационных и др. Обращение к ним вызвано колоссальной ответственностью не только за технологическую сторону образовательного процесса в военном вузе, но и за жизнь и психическое состояние людей, участвующих в реализации данного проекта.

Осуществление ретроспективного обзора научных представлений о сущности педагогического проектирования, позволило нам уточнить его определение в контексте нашего исследования.

Итак, исходя из классических представлений о сущности проектирования, сохраняя его ключевые особенности, под *педагогическим проектированием* в нашем исследовании мы будем понимать *целенаправленную деятельность по созданию проекта как инновационной модели педагогических условий, ориентированной на решение учебных задач и достижение новых образовательных результатов профессиональной подготовки будущих военных специалистов.*

Таким образом, результатом проектирования является педагогический проект, функциональная специфика которого зависит от следующих условий: состояния среды, особенностей субъектов, занятых подготовкой конкретного проекта, функциональных связей между элементами проекта, возможностей его эффективного использования, ожидаемых результатов.

В нашем исследовании, критерий «эффективности», применяемый в отношении процесса педагогического проектирования учебно-производственной практики курсантов, является одним из ключевых, поскольку педагогическое проектирование представляет собой деятельность, осуществляемую в условиях образовательного процесса и направленную на обеспечение его эффективного функционирования и развития. Она обусловлена потребностью разрешения актуальной проблемы, носит творческий характер и опирается на ценностные ориентации. Ее результатом выступает модель объекта педагогической действительности, которая обладает системными свойствами, базируется на педагогическом изобретении, так как в ее основе лежит новый способ решения проблемы, и предусматривает возможные варианты использования.

Современный вуз и, прежде всего военный, должен обращать внимание на научные исследования и на конкретные методики, позволяющие повысить эффективность образовательного процесса. Актуальность такого подхода подтверждают полученные нами данные по результатам исследования участников образовательного процесса ряда вузов г. Ставрополя: с одной стороны, 34,6% преподавателей считают, что образовательный процесс в вузе низко эффективен, а более 45% соглашаются с тем, что его эффективность не соответствует современным требованиям. Однако преподаватели вузов признают, что не видят в настоящее время путей и условий для повышения эффективности образовательного процесса (64%).

Студенты вузов также оценивают эффективность образовательного процесса как низкую (почти 10%) и недостаточно высокую (более 20%). Подавляющее большинство студентов (более 85%) признают, что могут способствовать повышению эффективности процесса обучения за счет своих возможностей (дополнительные занятия, воспитание усидчивости, самостоятельности, работа с дополнительной литературой и пр.), но не находят поддерживающих это начинание условий и факторов.

Действительно, одно из основных противоречий современной системы высшего образования заключается в том, что явно выраженная и признаваемая всеми проблема повышения эффективности образовательного процесса не находит своего практического решения в вузе.

Исходя из полученных данных, очевидно, что процесс поиска условий, повышающих эффективность образовательного процесса, должен идти во всех учреждениях образования. Цель таких исследований – выделить, систематизировать и разработать условия, позволяющие с минимальными затратами ресурсов повысить эффективность образовательного процесса.

Известно также, что эффективность и качество являются ключевыми параметрами, по которым судят об общественно-экономической значимости сферы образования. Но если эффективность обычно рассматривается как экономическая или экономико-управленческая категория, то понятие качества, включающее в себя, наряду с экономическими, социальные, познавательные

и культурные аспекты образования, воспринимается как всеобъемлющая интегральная характеристика образовательной деятельности, ее результатов.

Если эффективность военного образования определяется, в том числе и количественно – в зависимости от выбранного подхода (внутренняя или внешняя эффективность, стоимостная или статистико-параметрическая) или объекта исследований (учебное заведение или его подразделение, система образования в целом или ее конкретная ступень), то для его качества до настоящего времени общепринятого определения не найдено. Такое положение дел объясняется, во-первых, неоднозначностью самого понятия качества, различные аспекты которого и их взаимозависимости, как правило, не поддаются адекватному формализованному представлению. Во-вторых, тем, что основные общественные группы, которые непосредственно участвуют в образовательном процессе или оценивают и используют его результаты (курсанты, преподаватели, руководители образования, работодатели), имеют разные представления о качестве образования и поэтому предъявляют к нему разные требования.

Анализ педагогической литературы показывает, что большинство авторов не уделяет специального внимания исследованию причин, влияющих на успешность (эффективность) педагогического процесса. Однако в некоторых работах встречается анализ факторов того или иного рода.

Так, авторы учебника «Основы педагогики и психологии высшей школы» пишут о психологических факторах, влияющих на процесс обучения [2:173-196]. Среди них названы различные факторы, оказывающие влияние на правильность зрительного и слухового восприятия, на эффективность формирования навыков, на эффективность обучения приемам умственной деятельности, как, например, обусловленность мышления мотивационной сферой личности, возможная предвзятость человека, а также «факторы заучивания», под которыми понимается совокупность действий учащихся, направленных на овладение ими учебным материалом, – внимание и установка (готовность к действию). Здесь же приводятся объективные факторы, влияющие на заучивание учебного материала, а именно свойства заучиваемого материала: его содержание (фактические сведения, понятия, умения или навыки), форма (жизненная или дидактическая, образная, речевая или символическая), трудность (наличие в нем более или менее отчетливых закономерностей), значение (гностическое, практическое, этическое, эстетическое, социальное или воспитательное), осмысленность (наличие у обучающего понятий и действий, необходимых для понимания элементов материала и установления связей между ними), структура (логическая, семантическая, синтаксическая), объем (количество входящих в него отдельных элементов) и привлекательность (способность вызывать положительные чувства).

Анализируя возможности успешности обучения, Ю.К. Бабанский вводит понятие «реальные учебные возможности», понимая их как «единство внутренних и внешних условий, опосредуемых личностью и определяющих потенциал конкретной личности в области учебной деятельности» [1:98, 104, 192-209]. В результате длительных исследований были выявлены наиболее значимые внутренние и внешние компоненты реальных учебных возможностей, а именно *внутренние компоненты* – развитие психических процессов и свойств

мышления (в первую очередь умение выделять существенное в изучаемом материале и самостоятельность мышления); навыки и умения учебного труда (прежде всего умение рационально планировать учебную деятельность, осуществлять самоконтроль в учении и выполнять в должном темпе основные учебные действия); отношение к учению, ведущие интересы и склонности; идейно-нравственная воспитанность, сознательность учебной дисциплины, настойчивость при выполнении учебных требований; работоспособность; образовательная подготовленность по ранее пройденному учебному материалу; *внешние компоненты* – опосредуемые личностью педагогические воздействия и воспитательные воздействия семьи. Таким образом, Ю.К. Бабанским дана всесторонняя характеристика качеств обучаемого, определяющих успешность его учебной деятельности. Автором составлена обобщающая таблица причин неуспеваемости, выявленных или изученных советскими учеными в 1928-1970 гг. В нее включены: отрицательные бытовые условия или влияния; слабое интеллектуальное развитие; слабое здоровье, низкая работоспособность; невоспитанность, нерадивость; отсутствие навыков учебного труда, неорганизованность; пробелы в знаниях; отсутствие интереса к учению; недостатки преподавания (педагогическая запущенность); смена школы; отсутствие единства требований с семьей; дефекты органов.

Наиболее полное исследование причин, влияющих на течение и результаты дидактического процесса (процесса обучения), проведено И.П. Подласым [3:240-259]. В качестве основы (базиса) для выделения и сравнения этих причин он полагает продуктивность дидактического процесса, которая характеризуется изменением (приращением) обученности. Минимальная отдельная причина носит название продуктогенной. В исследованиях И.П. Подласого «выделено четыре генеральных фактора, определяющих в комплексе формирование продуктов дидактического процесса»: *учебный материал; организационно-педагогическое влияние; обучаемость учащихся; время*.

Опираясь на теоретические положения по дидактическим основам повышения эффективности учебного процесса в образовательном учреждении (С.И. Архангельский, Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, Б.С. Гершунский, В.И. Загвязинский, Н.В. Кузьмина, Н.Д. Никандров, В.М. Монахов, П.И. Пидкасистый, М.Н. Скаткин, Н.Ф. Талызина, Л.М. Фридман и др.), мы в исследовании осуществили проектирование модели учебно-производственной практики как комплекса условий, реализующих идею компетентностного подхода в профессиональной подготовке курсантов военного вуза.

На этапе создания нашего педагогического проекта мы стремились обогатить конструируемую модель практики, ориентируясь на классические педагогические подходы, собственный научно-педагогический опыт и современные представления о педагогическом проектировании. Например, в экспериментальной модели педагогической условий учебно-производственной практики, исследуемой нами, мы выделили блоки диагностического целеполагания, основного содержания модели и коррекции результатов, учли и то, что ее образец должен соответствовать признакам педагогических моделей, а также индивидуальным особенностям обучающих, обучаемых, условиям его реализации.

Кроме того, мы исходили из того, что для профессиональной подготовки курсантов эффективным будет применение методик активизации творческой (креативной) деятельности, развитие исследовательских навыков, поскольку они обеспечивают не только усвоение знаний, умений и навыков, но и способствуют доведения их до уровня компетентностей. Поэтому при создании модели учебно-производственной практики нами привлекались средства креативного моделирования, суть которого в синтезировании отдельных важнейших качеств объекта в единое целое.

В самом общем виде разработка креативной модели осуществлялась нами в следующей последовательности: актуализация знаний о производственном (техническом, информационном и др.) объекте, модель которого будет построена, и опыта оперирования с ним на практике; описание характеристик данного объекта, его свойств, компонентов, конструктивных узлов и т.д.; выделение нового в исследуемом объекте с сохранением основных признаков оригинала.

При этом мы использовали различные методы проектирования, которые соответствовали проблеме и предмету проектирования (объективные критерии) и особенностям самих субъектов (преподавателей-офицеров и курсантов-будущих офицеров), участвовавших в эксперименте и те методы, которыми владели сами проектировщики (субъективные критерии). В частности, мы использовали эвристические методы решения изобретательских задач, моделирование, методы квалиметрии и т.д.

Подводя итоги, подчеркнем следующее: педагогическое проектирование представляет собой сложное, самостоятельное явление, понимание которого невозможно без обращения к его техническим и гуманитарным корням, традициям и современным достижениям педагогики, что в свою очередь определяет его методологию и перспективы дальнейшего развития. Считаем важным наше уточнение сущности педагогического проектирования, что позволило упорядочить исследуемое пространство, уточнить компоненты проектировочной деятельности педагога, выделить этапы создания педагогического проекта, определить результативность процесса проектирования.

Список литературы

1. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. – М., 1989.
2. Основы педагогики и психологии высшей школы / Под ред. А.В. Петровского. – М., 1986.
3. Подласый И.П. Педагогика. – М., 1996.

И.В. Кобрянова
г. Ставрополь

МОЛОДЕЖНАЯ КУЛЬТУРА – КАК ЗЕРКАЛО ПОСТСОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Молодежь в современном обществе обрела культурную автономию от старшего поколения. Эта автономия сформировалась в процессе становления постиндустриального общества, которое радикально изменило характер

социализации, формы трансляции культурного опыта, создало изменчивую и подвижную социальную среду.

Современное постиндустриальное общество по-новому расставляет акценты в отношениях старшего и младшего поколений. Авторитет «старших» перестал быть непререкаемым, «младшие» подвергают постоянной ревизии ценности общества, утверждаемые старшим поколением.

Именно молодежь, в силу своей социальной неукорененности, стала той «экспериментальной» группой, на которой были опробованы ценности общества потребления, но именно молодежь и провозгласила эти ценности, выступая против традиционных буржуазных норм и отношений. Автономное культурное молодежное творчество сформировало молодежные субкультуры, которые активно заявили о себе в западных обществах в 50-х – 60-х годах XX века.

Своеобразие современной социокультурной ситуации заключается в том, что биологически и социально взрослые люди вынуждены следовать в своей жизни «молодежным» образцам поведения. Молодежь, помимо своей воли, выступает как образец для подражания. Специфически молодежные качества (как конструктивные, так и негативные) становятся характерными для многих взрослых людей. Это происходит не в результате сознательного подражания, но – вследствие изменившихся объективных условий.

В силу своего возраста и отсутствия профессиональных навыков молодежь стоит на обочине общества, поскольку еще не успела завоевать себе прочный и определенный социальный статус. Так, К. Манхейм, например, отмечал, что главной характеристикой молодежи является вынужденное аутсайдерство, более того, такое положение молодежи роднит её с аутсайдерскими группами взрослого населения. Но в современном быстро меняющемся обществе, фактически, ни один взрослый человек не может быть уверен, что в результате каких-либо объективных процессов, например, колебаний рынка, именно он не окажется аутсайдером.

Если обратиться к проблемам российского общества, то данный феномен станет еще более наглядным. В результате масштабных реформ подавляющее большинство населения страны в сжатые сроки превратилось в аутсайдеров со всеми вытекающими отсюда последствиями в виде неуверенности, дезориентации, озлобленности, падения уровня жизни и т.д.

Российское общество демонстрирует и обострение другой проблемы – так называемого кризиса идентичности. Кризис идентичности как психологический феномен был подробно описан Э. Эриксоном на примере подростков. Согласно Эриксону, для подростка «кризис идентичности» – нормальный этап развития личности, который со временем преодолевается. Для взрослого же – это патология, требующая врачебного вмешательства. Однако в современном (а точнее, уже постсовременном) обществе этот феномен приобрел массовый и отнюдь не только молодежный характер, что проявляется, в частности, и в дискуссиях о проблеме идентичности, которую ведут представители разных областей знания.

В России массовый кризис Идентичности был связан с крушением режима и идеологии, на которой режим базировался. Описывая российскую ситуацию, Л. Радзиховский отмечал. «Сегодняшняя ситуация необычна... Необычность зак-

лючается в том, «подростковый период» переживают не одни подростки и юноши – переживает все общество. Происходит смена, слом общественной психологии, общая смена парадигмы общественного сознания и идеологии».

В современных западных обществах массовый кризис идентичности размывание идентичности, порождается с одной стороны, динамикой экономики, а с другой – характером современной культуры.

Для традиционных обществ состояния «молодости» и «зрелости» «взрослости» соотносятся как «становящееся» и «ставшее». В современном обществе ситуация радикально изменилась. Подвижная социальная реальность не признает ничего неизменного и оформленного. Взрослый человек вынужден меняться. Предпосылки к этому смещению от «ставшего» к «становящемуся» (применительно к человеческой жизни) были созданы еще на заре Нового времени, если не в эпоху Возрождения. Ж.Ж. Руссо говорил, что способность к самосовершенствованию – основная черта человеческой природы.

Непостоянство человеческой природы сплошь и рядом проявляется негативно. На первый план выходит не «авантюра саморазвития» (если пользоваться термином Э. Фромма), а неуверенность в себе и мире, ненадежность, негарантированность завоеванных социальных позиций.

Эта нечеткость и хрупкость целей в равной мере влияет на всех нас, неопытных и опытных, необразованных и образованных, лентяев и трудоголиков. Мы мало, что можем сделать, если вообще что-то можем, пытаясь «подстраховать своё будущее» прилежным соблюдением ныне принятых стандартов. ... Перспектива обретения «стабильного пристанища» в наше время отсутствует; быть в пути стало постоянным образом жизни индивидов, не имеющих (теперь уже хронически) своего устойчивого положения в обществе».

Быть «взрослым» означает быть более ответственным – за исполнение своих обязанностей перед обществом, за свою семью. Однако современное индивидуалистическое общество ориентирует человека прежде всего на отстаивание и защиту личных, индивидуальных интересов, удовлетворение индивидуальных потребностей. «Другие» интересуют современного человека чаще всего как средство удовлетворения своих потребностей. Массовая культура усиленно пропагандирует именно такое отношение к другому, «овеществляя» человека, ставя знак равенства между человеком и предметом потребления. Наиболее наглядно это проявляется в рекламе – рупоре потребительской идеологии.

Современный человек не терпит никаких ограничений, налагаемых на него извне. А ответственность за других и обязанности перед обществом – весьма обременительные ограничения. Претупление чувства ответственности находит массу проявлений, которые, в принципе, очевидны. Это преступность, масштабы которой не уменьшаются; это непрочность семьи; это стремление уклониться от поддержки стариков и переложить её на плечи государства; это нежелание участвовать в политическом процессе и т.д.

На наш взгляд, сама социальная среда заставляет взрослых людей уподобляться молодежи, чувствовать себя растерянными, дезориентированными, но – в то же время – свободными открытыми к изменениям, усвоению новой информации и новым ощущениям.

Другое (и, наверное, наиболее наглядное) проявление ориентации на молодежь в современных обществах – это культ молодости, здоровья и красоты проявляющийся в потребности постоянно держать себя в форме, не сдаваться времени, ни в коем случае не демонстрировать признаки старения. Это связано с двумя главными ипостасями современного человека – работника и потребителя. И ту, и другую функцию наилучшим образом выполняет молодой человек – энергичный, открытый новым веяниям, всегда готовый к погоне за новыми ощущениями. Работающие люди зрелого возраста, кроме того, постоянно ощущают угрозу своему профессиональному положению со стороны более молодого поколения, стремящегося занять свое место в жизни. В этой конкурентной борьбе взрослые вынужденно уподобляются молодым, чтобы к профессиональному опыту добавить позитивные качества, присущие молодости как таковой.

Поскольку в современном обществе взрослые вынуждены вести жизнь, во многом сходную с молодыми и сталкиваться с теми же проблемами, которые традиционно считались молодежными (кризис идентичности, поиск своего места в жизни), нет ничего удивительного в том, что и в сфере культуры, сфере мышления современные взрослые тяготеют к тем же образцам, которые привлекают молодежь. Вся современная индустрия развлечений ориентирована, главным образом, на молодежные вкусы. Однако потребителями продукции этой индустрии являются вовсе не только молодые люди. Таким образом, коммерческая молодежная культура становится почти всеобщей.

Так, фактически все образцы современной массовой коммерческой культуры ориентированы на молодежь, и, тем не менее, находят спрос и за пределами данной возрастной группы. Можно упомянуть уже не одно десятилетие пользующийся успехом жанр «фэнтези», представляющий собой ни что иное, как слегка «усложненную» волшебную сказку, правда, не народную, а авторскую.

Другой значимый и несомненный факт, характерный для современной повседневности – это стремление людей зрелого возраста как можно дольше «оставаться молодыми», что проявляется не только в чертах внешнего облика, но и в поведении, манере общения и др. Яркий пример пристрастия к молодежному имиджу демонстрируют, например, некоторые западные политики. «Ориентация на молодежь» – не просто дань моде. Сами условия жизни, характерные для поздней современности, делают качества, присущие молодежи (например, мобильность) жизненно необходимыми и людям, не относящимся к этой группе.

Отмеченные факты (а их могло быть и значительно больше) свидетельствуют о том, что современная (хронологически, а не типологически) культура не только высоко ценит присущие молодости и молодежи качества (в чем нет ничего удивительного и уникального), но и стремится распространить образцы молодежного поведения на другие возрастные группы.

Таким образом, постсовременное общество с его ориентацией на гедонизм, потребительство, открытость ко всему новому не только высоко ценит присущие молодости и молодежи качества, но и распространяет образцы молодежного поведения на другие возрастные группы.

А.Ч. Ионова, А.С. Карибджанян
г. Ставрополь

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ

На сегодняшний день анализ перечня направлений подготовки и специальностей высшего экономического образования Министерства образования РФ показывает, что все многообразие предлагаемых экономических специальностей и специализаций можно сгруппировать следующим образом:

1. Группа маркетинга и коммерции (исследование рынков, реклама, продвижение на рынки товаров и услуг).

2. Группа менеджмента (предпринимательство, экономика, организация и управление предприятием/офисом/человеческими ресурсами).

3. Группа финансовой поддержки и мониторинга предпринимательства (финансы и кредит, банковское дело, бухгалтерский учет и аудит, страхование, налоги и т.д.).

4. Группа специализаций информационного и коммуникативного обеспечения бизнеса (информационные системы в экономике, статистика, прогнозирование, экспертиза документов, сделок и т.д.).

5. Группа специализаций правовой поддержки и контроля бизнеса (правовые основы предпринимательства, антикризисное управление, документоведение и т.д.).

6. Группа специальностей, обеспечивающих общее понимание сферы бизнеса, и специальности, направленные на подготовку государственных служащих (государственное и муниципальное управление, таможенное дело и т.д.).

Этот перечень можно проанализировать с точки зрения практической полезности предлагаемых экономических специализаций для организации и ведения бизнеса в какой-либо сфере. В соответствии с этим выделены три группы:

1. Собственно бизнес-специализации (менеджмент, маркетинг, коммерция) составляют приблизительно 20% от предлагаемых специализаций.

2. Общефункциональные специализации, необходимые для ведения бизнеса, составляют приблизительно 47% и делятся на подгруппы:

о общефункциональных специализаций, дающих знания для начинания бизнеса в сфере услуг, консалтинга и т.д. – составляют приблизительно 23%;

о макроэкономических специализаций, обеспечивающих понимание среды бизнеса и его научные основы – составляет приблизительно 23,3%.

3. Макроэкономические (чаще внешнеэкономические) специализации, могущие стать основой бизнеса, – приблизительно 9%.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что 52% предлагаемых Министерством образования РФ экономических специализаций позволяют их обладателям организовать свой бизнес, 20% специализаций ориентированы на обслуживание бизнеса и 28% специализаций предназначены для подготовки государственных служащих, руководителей крупных компаний и корпораций, организаций государственной внешнеэкономической деятельности, регулирования социальной сферы, природопользования, национальной экономики, организаций государственной статистики.

Потребности общества в специалистах обусловлены требованиями рынка труда, которые формируются в соответствии с тем, на что ориентирована экономика. Если речь идет об индустриально развитой экономике, то на рынке будут востребованы специалисты технического плана, если об экономике ориентированной на сферу сервиса, то структура потребностей рынка труда будет несколько иной. Что касается нашего общества, то его экономика, ориентированная на экспорт природных ресурсов, не даст возможности сформировать структуру высшего профессионального образования отличную от структуры потребностей рынка труда. Такое положение дел наблюдается в последние десять – пятнадцать лет, и изменить такую ситуацию без вмешательства государства практически невозможно. Для развития высокотехнологичных, наукоемких производств потребуются специалисты, готовить которых будет высшая школа.

Кроме дисбаланса в сторону экономических и юридических специальностей, реалии сегодняшнего дня вносят определённые коррективы в состояние высшей школы ввиду двух основных глобальных явлений. Одно явление, проявление которого вузы почувствовали на себе во время набора в 2008 году, провальная демографическая ситуация связанная с событиями происходившими в нашей стране в конце 80-х начале 90-х годов. Если в 2006 году количество выпускников 11 классов составляло 1 200 000 человек, то в 2012 году их будет 740 тысяч.

Другое явление, носящее название «глобальный финансовый кризис», проявилось достаточно неожиданно. Ещё пару лет назад никто из аналитиков не мог предсказать наступление данного события, а сегодня армия безработных растет небывалыми темпами во всем мире и по оценке специалистов может достичь 20 миллионов человек. Кроме того правительства многих государств стоят на пороге банкротства.

Оба этих явления существенно осложняют ситуацию на рынке образовательных услуг. Но, по словам ректоров, ведущие российские вузы пока не ощутили на себе воздействия финансового кризиса. Тем не менее, тревожные сигналы поступают. И уже сейчас нужно задуматься, как в условиях кризиса эффективно выстраивать отношения с бизнес-структурами. Большинство руководителей вузов занимают выжидательную позицию, никак не реагируя на происходящие в стране и мире кризисные события. Между тем необходимо уже сейчас постараться предугадать возможные последствия кризиса. Это поможет вузам в ближайшие годы занимать не оборонительную, а в определённой степени наступательную тактику.

Такую позицию поддержал исполнительный вице-президент Российского союза промышленников и предпринимателей Андрей Свинаренко. «Я считаю, что у вузов осталось крайне мало времени, чтобы суметь адекватно отреагировать на кризисные вызовы, – подчеркнул вице-президент РСПП. – Надо учитывать, что компании сейчас особенно тщательно контролируют свои расходы. Поэтому в целях оптимизации затрат рассматривают возможность сокращения вложений в социальные, научные и образовательные программы» [1].

По словам Андрея Свинаренко, для выработки антикризисных мер власти страны осуществляют постоянный мониторинг ситуации и предлагают конкретные действия на каждые 7-10 дней с учётом складывающихся обстоятельств. Такая же схема работы должна действовать и в высшей школе, считает вице-президент РСПП.

В условиях, когда ожидается значительное увеличение количества безработных, потребуется массовая переподготовка специалистов. На эти цели государство планирует выделять дополнительное финансирование. Вопрос в том, смогут ли вузы предложить адекватные запросам рынка труда программы переподготовки кадров. Но пока такие предложения со стороны высших учебных заведений практически не поступают.

«Вузы не должны стоять в позе бедной родственницы, – заявляет первый заместитель председателя комитета по финансовым рынкам и денежному обращению Совета Федерации Глеб Фетисов. – Необходимо разрабатывать и внедрять короткие образовательные программы. И тогда бизнес потянется в вузы. Сегодня предпринимателям предлагают массу тренингов и учебных курсов. Но поступают они непонятно от кого. В то время как высшая школа с её кадровым потенциалом и ресурсами остаётся в стороне, не предлагая бизнесу востребованных курсов. А могла бы получать большие деньги: даже в условиях кризиса на повышение квалификации и переподготовку сотрудников будут выделяться средства» [2].

«По общему ощущению могу сказать, что отношение работодателей к вузам не изменилось, – сказал ректор Новосибирского технического государственного университета Николай Пустовой. – Мы продолжаем выполнять совместные проекты, осуществлять целевую подготовку кадров, особенно инженеров, которых в Сибири не хватает» [3].

Технические вузы не могут существовать без связи с бизнесом, продолжил эту тему ректор МГТУ им. Баумана Игорь Фёдоров. Наука – главная связующая нить учебных заведений и предприятий. Годовой объём научных исследований в МГТУ составляет 735 миллионов рублей, из них 500 миллионов – хоздоговора с бизнесом. Кроме совместных проектов, организуются студенческие практики на предприятиях, сотрудники организаций-партнёров преподают на старших курсах профилирующие предметы.

«Мы пока не чувствуем влияния кризиса: договорённости с партнёрами на 2009 год остаются в силе, – признался Игорь Фёдоров. – Но, конечно, трудно прогнозировать дальнейшее развитие ситуации. Надеюсь, когда предприятия будут составлять антикризисные планы, то будут думать, как нанести нашему долголетнему партнёрству минимальный ущерб» [1].

В свою очередь, МГТУ не собирается бездействовать в условиях кризиса: в связи с тем, что в Москве больше всего не хватает инженеров, руководство вуза планирует провести анализ, по каким направлениям ощущается нехватка кадров, после чего начать системную переподготовку специалистов.

Реалии для шестимиллионной армии студентов говорят о том, что она должна готовиться к тем системным изменениям, которые происходят в стране и в мире. Вопрос трудоустройства выпускников вузов 2009 года стоит очень остро. Из-за сокращений они вряд ли смогут получить престижную работу, как

планировали. Однако если государство будет поддерживать малый бизнес, развивать сельское хозяйство, то студентам, наверное, уже сейчас нужно ориентироваться на работу в этих секторах

Всякое явление сдержит в своих проявлениях как отрицательные, так и положительные моменты. По мнению министра образования Андрея Фурсенко, надо воспользоваться кризисом и постараться закрепить молодых специалистов на промышленных предприятиях в сфере авиации, энергетического машиностроения и других, приоритетных для страны отраслях. «Из-за неконкурентоспособной зарплаты эти предприятия всегда страдали от нехватки квалифицированных специалистов, – сказал министр. – Учитывая, что в этих секторах значительную роль играет госзаказ, гособоронзаказ, рабочие места там соответственно сохранятся. Можно воспользоваться ситуацией и, наладив сотрудничество с этими предприятиями, закрепить там молодых специалистов. Но это нужно делать быстро: у нас в запасе всего пара лет. Потом уже будет трудно привлечь туда молодёжь» [1].

Предлагаемые властью решения, очевидно, не позволят полностью справиться с проблемой, по крайней мере, в период обострения кризиса. В сфере высшего образования от этой ситуации больше всего пострадают студенты, которые учатся на платной основе. По прогнозам зампреда Госдумы, Вячеслава Володина [3], 60 процентов этих студентов не смогут оплачивать учёбу, а значит, окончить вуз.

Ректор МГУ Виктор Садовничий предложил установить разумные пределы оплаты за обучение в вузах (традиционно самое дорогое образование предоставляют МГИМО, ГУ-ВШЭ, РУДН и некоторые другие университеты – 250 – 300 тысяч рублей за диплом бакалавра).

«Надо думать об ограничении верхней планки платы за образование, которая в отдельных случаях становится неприличной, – сказал ректор МГУ.- Во Франции и Германии планируют предоставлять образовательные услуги за тысячу евро в год. В условиях мирового финансового кризиса европейские страны будут бороться за потенциальных студентов, в том числе из России» [1].

На долю США приходится 20 процентов от всех иностранных студентов мира. При этом две трети от стоимости обучения поступает от самих студентов, а одна треть – от государства. По словам ректора Садовничего, России, которая привлекает всего три процента иностранных студентов, нужно тоже задуматься о господдержке не только российских, но и зарубежных студентов. Уйдут студенты – уйдут доходы

Для вузов сокращение количества платных студентов означает существенное сокращение внебюджетных средств. В целом на высшую школу из федерального бюджета выделяется около 300 миллиардов рублей в год, примерно столько же составляют внебюджетные доходы вузов, которые поступают главным образом от платы за обучение.

«Даже в эти сложные кризисные времена бюджетное финансирование вузов уменьшаться не будет, – заверил Андрей Фурсенко. – Но проблемы высшей школы как хозяйствующего субъекта будут связаны с сокращением внебюджетных средств» [1].

Однако, по мнению министра, дело тут вовсе не в кризисе, точнее не в финансовом кризисе, а в демографическом. О его наступлении предупреждали давно. Некоторые вузы учли ситуацию, стали менять программы. Другие, напротив, продолжали расширять приём абитуриент на невостребованные специальности, открывать новые филиалы.

«В 2008 году приём на бюджетные отделения вузов сократился на 13 процентов, – напомнил Андрей Фурсенко.- Эта тенденция будет усиливаться. Это одна из причин реструктуризации вузовского сектора, которая сейчас проводится. Но при этом надо думать не о том, как пережить эти два кризисных года, а о том, как жить после этого периода, когда в стране начнётся подъём. Высшая школа должна сохранить своё положение и продемонстрировать обществу свою полезность» [1].

Несмотря на явно пессимистичное настроение, которое овладело всеми в настоящее время, необходимо объединить усилия перед лицом экономического калабса, последствия которого не обойдут нас стороной.

«Страх – самый плохой советчик, – сказал Вячеслав Володин. – Мы выйдем из кризиса гораздо быстрее, если сможем перебороть упаднические настроения»

Что касается высшей школы, то сфера образовательных услуг находится в несколько более защищенном положении в ситуации мирового финансового кризиса, так как напрямую несвязанна с движение товарно-денежной массы в экономике. Небольшого воздействия избежать, конечно же, неудасться, но глобальных, резких колебаний предотвратить уже удалось. Произошло это по субъективным и объективным причинам.

Во-первых, государство взяло на себя обязательство по оказанию помощи студентам, обучающимся на платной основе в виде льготных кредитов.

Во-вторых, обучение в высшей школе занимает определённый промежуток времени и для студентов, как правило, не характерны резкие движения в сторону изменения своего социального положения. Это обуславливает некоторую предсказуемость в условиях нестабильности. Кроме того, потребность в образовании существовала всегда, и отказаться от этой деятельности несможет ни одно цивилизованное общество.

Оба эти обстоятельства позволяют с перспективой смотреть в будущее без особых опасений. Кроме того, события постсоветского периода показали состоятельность российского высшего профессионального образования в критических экономических и социальных условиях. Поэтому, на наш взгляд, нет таких препятствий, которые бы российские вузы не смогли преодолеть.

Список литературы

1. http://www.gazeta.ru/
2. http://www.volodin.ru/
3. Комсомольская правда. – №44, 21.02.2009.

А.Л. Коблева
г. Ставрополь

ВЛИЯНИЕ СВОЙСТВ СУБЪЕКТА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ СТРУКТУР ИНТЕГРАЛЬНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

«Там, где имеет место доверие,
не всегда необходимы доказательства»
Т.Н. Смирнова

В российской психологической науке четко обозначилось оригинальное и перспективное научное направление по разработке теории интегральной индивидуальности и ее педагогическим аспектам. Интегральная индивидуальность оказалась в фокусе интеграции наук о человеке и базисным основанием в постановке и решении проблем современного человекознания (Б.Г. Ананьев, А.В. Брушлинский, В.С. Мерлин, В.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн и др.).

Учение об интегральной индивидуальности берет начало в исследованиях С.Л. Рубинштейна. Он отмечал, что человеческая индивидуальность может быть рассмотрена как воедино связанная совокупность внутренних условий, через которые преломляются все внешние воздействия. При этом С.Л. Рубинштейн понимал индивидуальность как многоярусное образование и утверждал, что «протекание психических процессов происходит на разных уровнях». Он предложил рассматривать индивидуальность человека в логических построениях ее разноуровневых свойств.

В трудах Б.Ф. Ломова психологические свойства не сводятся ни к социальным, ни к биологическим и не находятся между ними. Психологические свойства как бы проникают и в те и в другие. Принадлежность человека ко многим системам так или иначе проявляется в его психологических качествах.

Опираясь на теорию систем, В.С. Мерлин изображал интегральную индивидуальность как большую саморегулируемую и самоорганизующуюся систему, состоящую из разнопорядковых подсистем действительности. «Интегральная индивидуальность – это особый, выражающий индивидуальное своеобразие характер связи между всеми свойствами человека» [5:20].

Используя «мета-язык» математики, В.М. Русалов убедительно показывает существование разновероятной (избирательно-стохастической) зависимости индивидуально-психологических свойств темперамента от общих свойств нервной системы, с одной стороны, и индивидуально-психологических личностных образований от психодинамических параметров индивидуальности, – с другой.

Иной взгляд на эту проблему мы встречаем у А.В. Брушлинского. Следуя его логике, любая личность может быть объектом подлинного воспитания лишь постольку, поскольку она вместе с тем является субъектом этого воспитания, все более становящегося самовоспитанием.

Таким образом, сторонников указанных подходов к исследованию целостной индивидуальности объединяет мысль о том, что только системные иссле-

дования индивидуальности являются оптимальной стратегией интеграции данных о соотносимости разнообразных особенностей человека.

Если у истоков интегрального исследования индивидуальности в отечественной психологической науке стояли С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, В.С. Мерлин, А.В. Брушлинский, то в настоящее время этот подход успешно разрабатывается в трудах В.М. Русалова, В.В. Белоуса, Т.Ф. Базылевич, А.И. Щебетенко и др.

К познанию индивидуальности сложилось два неравнозначных подхода: редукционистский и интегративный. Несмотря на одинаковую необходимость редукционизма и интегратизма в решении задач исследовательского характера, оба принципа имеют разный теоретический смысл. «Редукционизм «снизу» или «сверху», – пишет В.В. Белоус, – утверждает аддитивную стратегию исследования индивидуальности…, не идущей дальше описательного анализа сложноорганизованных объектов действительности» [1:25-26]. И далее «…интегратизм как научное направление постулирует изучение человека во взаимовлиянии и взаимообогащении его составляющих компонентов» (там же). Именно этот принцип взят за основу в нашей научно-исследовательской работе. Такой принцип исследования интегральной индивидуальности опирается на соотношение объективного и субъективного и проливает свет на проблему влияния свойств субъекта деятельности на особенности становления структур интегральной индивидуальности человека в образовательной среде.

В настоящее время проблема психологии субъекта стала рассматриваться «общей для многих общественных, гуманитарных, отчасти биологических и технических наук» [3:559]. В работах К.А. Абульхановой-Славской активность внутреннего реализуется в исследованиях стратегии жизни. Л.А. Венгер установил несоответствие между теоретической деятельностью младших школьников и возрастными особенностями их интеллекта (теоретическая деятельность не приводит к появлению у малышей понятийного мышления и любая теоретическая задача решается на основе наглядных образцов, выполняющих функцию символа).

В Пятигорской психологической школе под руководством В.В.Белоуса интегральная индивидуальность человека также рассматривается в зависимости от свойств субъекта деятельности и общения (Ф.М. Шидакова, 1991; Т.В. Копань, 1996; С. Акур, 1999; Нгуен Кхак Тхан, 2003).

Так на принципах интегратизма и на студенческой выборке пересмотрены классические психологические типы экстравертов и интровертов; предпринята попытка описать развитие структур интегральной индивидуальности студентов в зависимости от адаптированности к требованиям высшей школы и т.д.

В рамках сказанного становится ясно, какую актуальность приобретает выяснение влияния свойств субъекта на особенности становления структур интегральной индивидуальности студентов в образовательном пространстве. Однако до сих пор проблема становления интегральной индивидуальности студентов с различной мотивацией выбора высшего профессионального образования не ставилась и не решалась.

В предлагаемом труде сделан шаг к обоснованию структур интегральной индивидуальности студентов с высокой и низкой мотивацией выбора

высшего профессионального образования на основе раскрытия взаимосвязи свойств нейродинамического, психодинамического, личностного и социально-психологического уровней.

В качестве рабочей гипотезы исследования выдвигается следующее положение: взаимосвязь разноуровневых свойств интегральной индивидуальности студентов 4-го курса варьирует в зависимости от особенностей субъекта деятельности, в частности от степени выраженности мотивации выбора высшего профессионального образования.

В исследовании диагностировались показатели 4-х уровней интегральной индивидуальности: нейродинамический уровень (опросник Я. Стреляу); психодинамический уровень (методика ОСТ В.М. Русалова); личностный уровень (опросник Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной и А.М. Эткинда); социально-психологический уровень (опросник К. Томаса).

Статистически значимые различия по отдельным показателям свойств четырех уровней интегральной индивидуальности между учебными группами с высокой и низкой мотивацией выбора высшего профессионального образования составляют всего 8%. Это говорит о том, что в структурах интегральной индивидуальности студентов обеих групп наблюдается высокая общность (92%).

С помощью линейного дискриминатора мы произвели сравнение структур интегральной индивидуальности высокомотивированных и низкомотивированных студентов по интегральным показателям-дискриминаторам нейродинамического, психодинамического, личностного и социально-психологического уровней порознь, по интегральному показателю-дискриминатору низших и высших уровней в отдельности и всех четырех уровней в целом.

Статистический анализ структур интегральной индивидуальности студентов с высокой и низкой мотивацией выбора высшего профессионального образования по интегральному показателю-дискриминатору отдельных уровней обнаружил значимые различия на четырех исследуемых уровнях интегральной индивидуальности в целом ($p<0,001$).

Следовательно, поэлементная и системная характеристики интегральной индивидуальности студентов с различной мотивацией выбора высшего профессионального образования не совпадают.

В учебных группах по мотивации выбора высшего профессионального образования проявляются неперекрещивающиеся структуры интегральной индивидуальности студентов 20-22 лет. Конкретные и обобщенные особенности каждой интегральной индивидуальности студентов с высокой и низкой мотивацией выбора высшего профессионального образования могут быть выведены из результатов корреляционного и факторного анализов.

Взяв за основу матрицы интеркорреляций для каждой группы, мы провели факторный анализ по методу Терстоуна для каждой группы студентов в отдельности: высокомотивированная учебная группа и низкомотивированная учебная группа.

При определении характера межфакторных связей свойств интегральной индивидуальности выявлено, что у высокомотивированных студентов 18 ортогональных связей и 3 облических. Таким образом, межфакторные связи свойств

интегральной индивидуальности высокомотивированной учебной группы носят ортогональный (зависимый) и облический (независимый) характер.

Установлено, что в структуре интегральной индивидуальности студентов с высокой мотивацией выбора высшего профессионального образования наблюдается перевес высших уровней над низшими и обнаруживается синтез ортогональных и облических зависимостей.

Факторный анализ структур интегральной индивидуальности у студентов с низкой мотивацией выбора высшего профессионального образования также обнаружил четыре значимых фактора, из них в трех факторах преобладают низшие уровни интегральной индивидуальности.

Мы обнаружили, что в проявлении структур интегральной индивидуальности низкомотивированной учебной группы ведущая роль отводится низшим (нейродинамическому и психодинамическому) уровням.

Перейдем к анализу межфакторных связей структур интегральной индивидуальности студентов с низкой мотивацией достижения высшего профессионального образования. В низкомотивированной группе респондентов выявлены ортогональные и облические межфакторные связи. Так ортогональными являются 18 показателей. К облическим структурам интегральной индивидуальности относятся 5 показателей. А это значит, что характер отношений между извлеченными факторными структурами интегральной индивидуальности в значительной степени подчиняются законам ортогональной (жесткой и однозначной) и в меньшей степени – облической зависимости.

Таким образом, структура интегральной индивидуальности студентов низкомотивированной учебной группы строится с позиции свойств низшего уровня. Судя по четырем извлеченным факторам, особенно ощутимой в конструировании интегральной индивидуальности выглядит роль организма (нейродинамический уровень) и ортогональных зависимостей.

Изучение интегральной индивидуальности студентов с высокой и низкой мотивацией выбора высшего образования показало, что организатором структуры интегральной индивидуальности студентов высокомотивированной учебной группы выступают высшие уровни, низкомотивированной учебной группы – низшие уровни. Во всех случаях наблюдается перевес ортогональных зависимостей над облическими, хотя и в разной степени.

Полученный фактический материал, его обработка и анализ позволяют сделать следующие общие выводы:

Статистический анализ структур интегральной индивидуальности студентов с высокой и низкой мотивацией выбора высшего профессионального образования выдал два достоверных различия: на психодинамическом и личностном уровнях. В остальных случаях наблюдается высокая общность в структурах интегральной индивидуальности студентов обеих групп по отдельным свойствам (92%). Межгрупповые статистически значимые различия составляют 8%.

Характеристика структур интегральной индивидуальности по критерию пропорциональности / непропорциональности, совпадающего / несовпадающего диагноза и по t-критерию Стьюдента в определенной степени расходится и тем самым является противоречивой. Это мы относим к неизбежным издержкам поэлементного анализа структур интегральной индивидуальности.

Сравнение продукции дискриминантного анализа позволяет констатировать статистически обоснованное наличие двух непересекающихся структур интегральной индивидуальности студентов с различной мотивацией выбора высшего профессионального образования. В группе с высокой мотивацией выбора высшего профессионального образования доминируют высшие, а в группе с низкой мотивацией выбора высшего профессионального образования – низшие уровни интегральной индивидуальности студентов. По уровням интегральной индивидуальности в целом также отчетливо прослеживается оптимальная согласованность свойств в группе с высокой мотивацией выбора высшего профессионального образования по сравнению с группой с низкой мотивацией выбора высшего профессионального образования.

Факторный анализ структур интегральной индивидуальности студентов с высокой и низкой мотивацией выбора высшего профессионального образования определил, что организатором структуры интегральной индивидуальности студентов высокомотивированной группы являются высшие уровни, низкомотивированной группы – низшие уровни. Независимо от уровня мотивации выбора высшего профессионального образования в структуре интегральной индивидуальности студентов преобладают ортогональные зависимости, хотя и в разной степени.

Любая структура интегральной индивидуальности чувствительна к изменениям не только внешней среды, но и свойств субъекта деятельности, отражает их, не теряя при этом своей целостности.

Кроме того, кардинально изменяется подход к познанию студенческого возраста. До сих пор характеристика этого возраста строилась на поэлементной основе. Детально и обстоятельно изучались порознь анатомофизиологические, индивидные, личностные и социально-психологические особенности студентов в образовательной среде. Это образец аддитивной стратегии анализа психологии студентов. Между тем педагог нуждается не столько в знании отдельных сторон возраста, хотя это важно и необходимо, сколько в знании их взаимодействия и взаимовлияния. Тогда интегральная характеристика возраста становится управляемой и, следовательно, оптимально развиваемой. Это уже образец неаддитивной стратегии исследования возраста вообще и студентов 20-22 лет в частности.

Список литературы

1. Белоус В.В. Введение в психологию полиморфной индивидуальности. – Пятигорск, 2000.

2. Боязитова И.В. Взаимосвязь самооценки и волевой регуляции в онтогенезе // Психол. журнал. – 1998. – Т.19. – №4.

3. Брушлинский А.В. Психология субъекта. – СПб., 2003.

4. Лобейко Ю.А., Ивашова В.А. Вестник социально-психологических исследований. – Ставрополь, 2005.

5. Психология индивидуальности в трудах В.С. Мерлина и ее развитие в современном человекознании: Коллективная монография / Под ред. В.В. Белоуса. – Пятигорск, 1998.

Е.Ф. Козина
г. Москва

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Одной из существенных проблем современного образования является резкое ухудшение здоровья подрастающего поколения. По данным Министерства здравоохранения и развития и результатам Всероссийской детской диспансеризации (2002 г.), за последние 10 лет число школьников с хронической патологией возросло в 1,5-2 раза, в т.ч. среди учащихся начальных классов – в 1,4 раза, подростков – в 2,1. Только 10% детей условно можно назвать здоровыми, 50% имеют патологию, 40% относятся к группе риска. Значительно изменился и характер выявляемых отклонений: наиболее часто диагностируются болезни опорно-двигательного аппарата, нервно-психические и эндокринные расстройства, кардиоваскулярные нарушения, аллергические болезни, патология органов пищеварительной системы (за последние годы частота их фиксации у детей возросла в 2-6 раз). При этом за последние 10-15 лет у каждого второго школьника выявлено сочетание нескольких хронических заболеваний. Согласно статистическим исследованиям (Институт возрастной физиологии РАО), около 20% предшкольников имеют нарушения психического здоровья пограничного характера, а к концу 1 класса их число возрастает до 60-70%. За время обучения 70% сформировавшихся в начальных классах функциональных расстройств трансформируются к окончанию школы в хроническую патологию.

Поэтому в рамках государственной программы сохранения подрастающего поколения большое внимание уделяется укреплению здоровья детей, формированию у них здорового образа жизни (ЗОЖ).

В современной литературе ЗОЖ трактуется и как форма образа жизни, и одновременно как необходимое условие реализации и развития сторон последней. Необходимость его формирования обоснована в исследованиях педагогов-валеологов и физиологов Г.А. Апанасенко, Р.И. Айзмана, Э.Н. Вайнера, Г.А. Калачева, Н.Н. Куинджи, В.П. Куликова, Б.Н. Чумакова, А.Г. Щедриной и др. Подробно изучен педагогический аспект проблемы сохранения и укрепления здоровья (В.В. Колбанов, Г.А. Кураев, Л.Г. Татарникова), в т.ч. в следующих направлениях: влияние социально-биологических факторов (В.П. Казначеев, Т.В. Карсаевская, В.В. Петленко, В.Ф. Сержантов, А.Т. Шаталов); содержание оздоровительной работы в школе (В.Ф. Базарный, С.В. Попов); соответствие учебных нагрузок функциональным возможностям растущего организма и целесообразность его тренировки с целью охраны и укрепления здоровья (М.В. Антропова, С.М. Громбах, Г.Н. Сердюкова) и др. Однако до сих пор остается недостаточно разработанной технология формирования здорового образа жизни детей в условия начальной школы и дошкольных учреждений, где на смену деятельностно-практическому подходу в старшем дошкольном возрасте приходит преобладающее репродуктивное усвоение младшими школьниками знаний о своем организме, правилах сохранения и укрепления собственного здоровья, что не способствует активной деятельности по выработке и реализации индивидуальной программы ЗОЖ у каждого ребенка.

Вместе с тем в современной образовательной практике ведется активный поиск по решению проблем здоровьесбережения в следующих направлениях:

1) теоретико-методологическом (Н.А. Агаджанян, А.М. Амосов, И.И. Брехман, В.И. Ильин) – развитие философских и гуманистических идей о ценности здоровья и путях его сохранения;

2) социологическом (П.А. Виноградов, Н.И. Переверзин, Г.И. Царегородцев) – определение ценностного отношения и потребности человека в здоровом образе жизни у разных групп людей (категорий населения);

3) релаксационном (С.А. Косилов, И.Т. Осипов) – развитие методического обеспечения активного отдыха;

4) образовательно-технологическом, реализующемся на уровнях: а) создания и внедрения оздоровительных технологий (А.П. Лаптев, Б.С. Толкачев), нацеленных на поддержание здоровья (ритмопластика, стретчинг, динамические паузы, «минуты покоя», офтальмотренаж; пальчиковая, дыхательная, ортопедическая, бодрящая гимнастика), формирование ЗОЖ (само-/массаж; натур-, сказко-, игро-, арт-, муз- терапия), коррекцию отклонений (фонетическая гимнастика, технология воздействия цветом, ароматерапия); б) онтогенетическом (И.А. Аршавский, Ю.Ф. Змановский) – рассмотрение в свете изучаемой проблемы повышения функциональных возможностей детского организма;

5) образовательном, связанным с созданием программного обеспечения по парциальным курсам здоровьесбережения (Г.К. Зайцев, В.Н. Касаткин), «ОБЖ» (А.В. Гостюшин, В.Я. Сюньков), «Валеология» (Р.И. Айзман, И.В. Барышева, Е.А. Васильева, Н.Б. Захаревич); с обязательным включением блока «Здоровье» в пропедевтический курс «Окружающий мир» (З.А. Клепинина, А.А. Плешаков); формированием основ валеологического образования у будущих учителей (М.И. Голицина, Т.В. Карасева); становлением начальных знаний о сохранении здоровья у младших школьников (Л.В. Баль, В.В. Ветрова, М.Л. Лазарев) и выбором здоровьесберегающих проблем в качестве объекта исследования в детских проектах (А.И. Савенков); развитием основ «здоровьесберегающей педагогики» в условиях семьи и школы (Г.К. Зайцев, В.В. Колбанов, В.В. Попов);

6) физиолого-гигиеническом (В.М. Боев, И.В. Лебедева, Р.Е. Мотылянская, Л.Н. Нифонтова), занимающимся обоснованием многофакторной детерминации здоровья воспитанника и определением гигиенических норм, требований к условиям образовательной (внутришкольной, дошкольной) среды;

7) ценностно-ориентационном (А.В. Ахаев, А.В. Кирьякова, А.В. Скоробогатов) – формирование ценностной ориентации учащихся на здоровье, а также мотивационно – ценностного отношения к физической культуре;

8) пропагандистском, нацеленном на формирование у населения ЗОЖ, выявление принципов и способов его осуществления (В.И. Белов, В.А. Иванченко, В.В. Розенблат, Г.С. Шаталов), развитие нетрадиционных способов оздоровления различных социальных слоев (И.Я. Ильин, Г.П. Малахов, Г.Н. Сытин) и др.

Одной из тенденций современного образования является решение проблем здоровьесбережения подрастающего поколения, предполагающее не только усвоение ребенком соответствующих знаний и умений, но и применение их на практике «в согласии с законами природы и бытия» (по В.Н. Касаткину).

И.Ю. Кульчицкая
г. Ставрополь

РОЛЬ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ В СИСТЕМЕ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

Практическая реализация гуманитарных задач образования осуществляется учителем, стимулирующим и направляющим процесс социализации и одновременно персонализации развивающейся личности путем трансляции и педагогической интерпретации молодому поколению духовных и нравственных ценностей социума. Будучи «продуктом» истории, молодое поколение рассматривается в современной науке в качестве особой социально-демографической группы, выполняющей в обществе глобальную по значению общесоциальную функцию «субъекта-приемника» материальных и духовно-нравственных ценностей предшествующих этапов его развития. Молодое люди выступают, с одной стороны, носителями всего нового (и социально-позитивного, и социально-негативного), а с другой стороны, своего рода «цензором» современной действительности и социальной справедливости (С.Н. Иконникова, И.М. Ильинский, А.А. Козлов и др.) [2].

Развитие у современных молодых людей человекоцентрированной жизненной позиции, социальных умений и навыков личностно-ориентированного взаимодействия с окружающими в процессе их обучения возможно при условии психолого-педагогической готовности самого учителя.

Сегодняшний учитель-профессионал – это нечто большее, чем специалист имеющий диплом о высшем образовании. Отличает профессионала, прежде всего, гуманность, высокие моральные принципы, интеллектуальная культура, планетарное мышление, владение технологией учительского дела.

Процессы обновления, происходящие в социальной сфере, образовании, производстве требуют от современного учителя гуманистической направленности личности, культуры, нравственной устойчивости, духовного богатства. Наличие у педагога таких качеств, как профессиональный долг, самодисциплина, гражданственность, педагогический такт, терпимость, ответственность рассматриваются, как одно из условий готовности личности осуществлять педагогическую деятельность. Кроме того, это предпосылка к педагогизации общества в целом. Педагогический фактор в обществе исключительно значим. К нравственному обществу можно прийти только через воспитание нравственной личности.

Исходя из общей цели образования – целостного развития личности, становления ее индивидуальности, самобытности основными задачами подготовки учителя-профессионала должно быть:

- активизация процессов самообразования, самовоспитания, самосозидания личности;
- формирование потребности осознать смысл жизни, выбрать свою нравственную позицию – сотворить себя;
– развитие творческого потенциала личности, профессиональной компетентности, духовного мира;
- совершенствование личностных качеств.

В связи с расширением сферы педагогического воздействия в обществе, актуализацией социальных институтов государства, ростом интеллектуального потенциала общества к педагогу предъявляются требования, отражающие общечеловеческие моральные ценности.

Учитель должен быть:

- авторитетом («Если он потерян, слова учителя становятся незначительными» – Н.А. Добролюбов);
- носителем высоких нравственных идеалов, человеком, чья жизнь подчинена служению справедливости, добру и гуманизму («Учителями должны быть лучшие из людей, выдающиеся своей нравственностью» – Я.А. Коменский);
- гуманистом, любить детей и свое дело («Чтобы стать настоящим воспитателем, надо отдать им свое сердце» – В.А. Сухомлинский);
- постоянно совершенствовать себя («Учитель учит до тех пор, пока учится сам» – К.Д. Ушинский) [1].

Учитель как профессионал формирует морально-нравственную атмосферу в школьном, конкретно классном, коллективе. Постоянный контроль за своим поведением необходим учителю в связи с сильно развитой у школьников склонностью к подражанию, причем в младших классах оно носит неосознанный характер: школьниками копируются чисто внешние проявления и манеры, которые не всегда являются положительными.

Подростки и старшие школьники подражают поступкам и действиям старших, в том числе и учителей, сознательно, однако порой не задумываются над тем, насколько нравственно это поведение, невольно копируя не только хорошие привычки учителя, пользующегося авторитетом, но и плохие. В том же случае, если школьник обладает достаточно развитой критичностью и способен отделить в учителе плохое от хорошего, учитель может потерять авторитет в глазах учащегося, если его слова расходятся с поступками. Например, если учитель курит, то ему невозможно будет убедить школьников, что курить вредно для собственного здоровья и здоровья окружающих. Учитель должен обладать целым комплексом нравственных качеств.

Нельзя, воспитывая у учащихся уважительное отношение к труду, самому проявлять халатное отношение к своим обязанностям: опаздывать на урок, приходить на него несобранным, отменять ранее запланированные мероприятия. Страстность в работе передается и учащимся.

Эмоционально положительное отношение к детям, открытая доброжелательность, стремление видеть хорошее поощряет учащихся на общение с учителем, делает их откровенными, инициативными, создает в классе товарищескую атмосферу. У эмоционально неуравновешенного учителя – то подозрительного и отрицательно настроенного к ученикам, то сентиментального и необоснованно поощряющего учеников – класс бывает нервозным, неровным в отношениях друг к другу.

Однако педагогический оптимизм не следует понимать как отсутствие огорчений учителя при неудачах. Огорчения, временная неудовлетворенность работой естественны и свидетельствуют об искреннем, а не формальном отношении учителя к делу. Но они должны всегда сопровождаться верой в конечный успех, побуждать учителя с новой силой искать выход из тупика.

Одним из важных качеств учителя является правдивость. Ученики должны быть уверены в искренности намерений и чувств общающегося с ними учителя. Если ученик почувствует, что учитель ведет с ним воспитательную игру, что в его словах присутствует фальшь, наигрыш, то он логично решает, что его хотят обмануть, и его доверие к словам и поступкам учителя исчезает. Процесс общения приобретает формальный характер или прекращается совсем. Между учителем и учеником возникает барьер недоверия.

Одним из ведущих нравственных качеств учителя является гуманизм, характеризующий отношение учителя к людям вообще и к ученикам в частности. Это признание человека высшей ценностью на земле. Гуманизм не имеет ничего общего со слащавым преклонением перед детьми, со всепрощением и нетребовательностью, которые, например, в глазах некоторых родителей символизируют любовь к детям. Гуманное отношение учителя выражается в интересе к личности ученика, в проявлении к нему сочувствия, в оказании ему в случае необходимости (в сложных жизненных ситуациях) помощи советом и делом, в признании достоинств ученика, в требовательности к развитию ученика и формированию его как личности. Учащиеся, видя эти проявления гуманизма у учителя, будут пытаться ответить ему таким же отношением. Таким образом, гуманизм учителя способствует воспитанию гуманизма и у учащихся.

Учитель должен обладать и другими нравственными качествами: принципиальностью (не переходящей в прямолинейность действий и поступков и в упрямство), самокритичностью, трудолюбием, справедливостью. В.А. Сухомлинский писал, что справедливость учителя – это основа доверия ребенка к воспитателю, но чтобы быть справедливым, надо до тонкости знать духовный мир каждого ребенка.

Невыдержанный учитель не может успешно вести воспитательную работу с детьми, так как в их глазах он не обладает авторитетом. Нетерпеливые учителя, желая быстрее достичь результата у своих учеников, форсируют учебные нагрузки, нарушая тем самым принципы постепенности и доступности и ставя под угрозу здоровье учащихся. Учитель без самообладания будет теряться в конфликтных и неожиданно возникающих ситуациях, примет необоснованные и не адекватные обстановке решения. Не обладая настойчивостью, учитель не сможет неукоснительно проводить в воспитании школьников свою линию, добиться гармоничного воспитания школьников.

Однако спокойствие и выдержка учителя не должны подменяться его безразличием, равнодушием к своей работе. Учитель имеет право и должен радоваться, гневаться, печалиться, обижаться. Но, даже возмущаясь, он не должен выходить из себя, терять над собой контроль, переходить на грубый и оскорбительный тон.

Непременным качеством учителя должна быть его требовательность. Учащиеся (особенно мальчики) очень уважают учителей, которые добиваются своего без грубого принуждения и угроз, а также без педантизма. Дети единодушно отрицают мягкотелость, вялость, наивную доверчивость учителя, его беспринципную снисходительность.

Все представленные нравственные качества учителя являются основополагающими в его педагогической деятельности. Современный учитель не может позволить унижать себя, терять чувство собственного достоинства, опускаться до обыденного поведения, облика состояния, духа. Иначе он не способен будет исполнять педагогическую миссию.

Список литературы

1. Безниско Е.Д., Барыбина А.Д. Особая роль педагога в системе нравственных отношений // Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского региона: Тезисы докладов XIII годичного собрания РАО. – Ростов н/Д., 2006.

2. Иванова С.П. Учитель XXI века: ноопсихологический подход к анализу профессионально-личностной готовности к педагогической деятельности. – Псков, 2002.

И.В. Кучер
г. Ставрополь

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В РАМКАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В жизни современного человека карьера является естественной составляющей. Научные исследования и практика показывают, что от успешности карьеры во многом зависят все виды жизнедеятельности людей.

В своей жизни каждый человек переживает ситуации, в которых ему приходится осуществлять действия, направленные на принятие решения относительно выбора, планирования карьеры и реализации карьерных планов. Такая деятельность предполагает обладания человеком определенной совокупностью знаний, умений и навыков компетентного поведения в сфере трудовых отношений и, в частности, поведения на рынке рабочей силы.

Профессиональная карьера выполняет важные функции в трудовой деятельности работника. Она стимулирует рост трудовой активности, ускоряет процессы кадровых перемещений, что позволяет работнику занять более высокое социальное положение, способствует росту удовлетворенности его своим трудом. Реальная перспектива должностного продвижения складывается на основе оценки работником существующих условий для продвижения и самооценки своих возможностей. Кроме того, смена ориентиров в кадровой политике организация в сторону переосмысления роли и места человека в сфере трудовой деятельности приумножит его кадровый потенциал, изменит представление работников о своей профессиональной деятельности.

Современная система общего и профессионального образования не представляет потребителям образовательных услуг учебных программ, в достаточной степени способствующих выработке навыков компетентного поведения на рынке рабочей силы, формированию умений оценивать личностный ка-

рьерный потенциал человека и внешние обстоятельства его жизни, имеющие отношение к выбору, планированию карьеры и реализации карьерных замыслов. Это приводит к далеко не всегда успешному поведению человека.

В России примерно до 1995 года понятие карьера практически не существовала. Это объясняется определенными обстоятельствами. Во-первых, долгое время существовали запреты на научные исследования карьеры как таковой. Превалировала идеологическая доктрина: советский человек работает не ради карьеры, а ради общества. Во-вторых, иерархия должностей руководителей была прерогативой различных партийных комитетов. Именно они выполняли функции организационного и идеологического сопровождения карьеры. Естественным в таком случае является отсутствие понятия «карьерный опыт». В третьих, можно смело утверждать, что партийные комитеты не владели какими-либо методиками планирования карьеры вообще.

В современных условиях реформирования российского общества, такая функция как сопровождение и планирование карьеры и, что особенно важно, карьеры педагогических кадров в рамках профессионального образования не может остаться без внимания.

В настоящее время трудности интеграции российской молодежи в сферу труда усугубляются отсутствием целостного и четкого представления о профессиональной карьере.

Психологическое сопровождение – это целостный процесс изучения, формирования, развития и коррекции профессиональной карьеры личности. Исходным положением для формирования теоретических основ психологического сопровождения является личностно-ориентированный подход, в логике которого развитие понимается как выбор и освоение субъектом инноваций, путей профессионального становления.

Цель психологического сопровождения – полноценная реализация профессионально-психологического потенциала личности и удовлетворение потребностей субъекта деятельности.

Функции психологического сопровождения:

· Информационно-аналитическое сопровождение отдельных этапов профессиональной карьеры;

· Проектирование сценариев этапов профессиональной карьеры;

· Оказание поддержки и помощи личности в преодолении трудностей;

· Профессиональная реабилитации личности в случаях длительного перерыва в профессиональной деятельности;

· Обеспечение социально-профессионального самосохранения;

· Профилактика развития профессиональных деформаций;

· Коррекция социально-психологического и профессионального профиля личности.

Основные направления психологического сопровождения профессиональной карьеры личности педагога:

1. изучение условий и факторов, влияющих на продуктивность труда и эмоционально-психологическое состояние персонала.

2. эффективное воспроизводство и сохранение профессионально подготовленного персонала организации.

3. проектирование профессиограмм.

4. формирование структуры деятельности и подготовка к устойчивой и безопасной реализации профессиональной карьеры.

5. формирование и развитие акмеологической культуры персонала.

6. обеспечение психологической безопасности, комфортных условий деятельности и восстановление профессионально-психологического ресурса персонал.

7. психологическое содействие при решении проблем профессионального становления личности педагога на всех его стадиях.

В рамках психологического сопровождения используются личностно-ориентированные технологии профессиональной карьеры: развивающая диагностика, тренинги личностного и профессиональной карьеры, технологии формирования психологической аутокомпетентности, психологическое консультирование, ретроспекции профессиональной жизни, тренинги самоуправления и саморегуляции.

Психологическое сопровождение профессиональной карьеры личности педагога имеет свои особенности на каждой стадии развития профессионала.

Таким образом, психологическое сопровождение – это технология, основанная на единстве 4-х функций: диагностики существа проблемы, информации о проблеме и путях ее решения, консультации на этапе принятия решения, помощи на этапе реализации решения.

Список литературы

1. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности: Учебное пособие для вузов. – М., 2001.

2. Долгорукова О.А. Построение карьеры. – СПб., 2006.

3. Климов Е.А. Психология профессионала: избранные психологические труды. – М., 2003.

4. Климов Е.А. Развивающийся человек в мире профессий. – Обнинск, 1993.

5. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996.

6. Маусов Н.К., Безделов Д.А. Управление карьерой: Учебное пособие. – М., 1999.

7. Поляков В.А. Технология карьеры: практическое руководство. – М., 1995.

8. Шаповалов В.К., Минкина О.В. Консультирование по карьере: Учебное пособие. – Ставрополь, 2007.

Л.М. Макеевич
г. Ставрополь

ДИАЛОГОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Современная теория и практика занимается поиском технологий, способствующих реализации личностно-ориентированной модели обучения, в центре которой стоят интересы, потребности, возможности субъектов образовательного процесса, их совместная деятельность, базирующаяся на позитивном взаимодействии.

В настоящее время педагогическую технологию понимают как «последовательную взаимосвязанную систему действий педагога, направленных на решение педагогических задач, или как планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса». Если рассматривать диалог с этой точки зрения, то он вполне вписывается в комплекс существующих и широко практикуемых педагогических технологий (программированного обучения, проблемного обучения). Педагогический аспект диалога как формы сотворчества преподавателей и студентов рассматривали Г.М. Бирюкова, М.С. Каган, С.В. Нилова, В.А. Петрова, А.В. Мурга.

В последнее время достаточно активно исследовались различные аспекты диалогового взаимодействия в образовательном процессе: педагогические приемы организации диалога на уроке (Балакина Л.Л.), организация профессионального общения педагогов в процессе повышения их квалификации (Казачкова Т.Т.), организационно-педагогические основы развития образовательной активности педагога в процессе повышения квалификации (Горовая В.И.), подготовка учителей к развивающему педагогическому диалоговому взаимодействию с учащимися, формирование культуры диалога специалиста социально-культурной сферы (Ускова Н.Г.), педагогические возможности диалога в образовании (Седов В.А.) и др.

В результате внедрения диалоговых технологий в обучении произошёл переход от традиционно сложившейся, инструктивной, личностно-отчужденной, однонаправленной модели обучения (экстрактивной), при которой преподаватель предъявлял конкретное и нормативно закрепленное содержание всем студентам без учета их индивидуальности и познавательных возможностей к личностно ориентированной модели, формирующей содержание обучения студентов при непосредственном и активном их участии и взаимодействии с преподавателем, объединенных общим предметом обсуждения и учитывающих индивидуальные особенности каждого студента. Выделяют следующие компоненты педагогической диалоговой технологии: коммуникатор-учитель (тот, кто задает смысловую направленность диалога, ставит перед обучаемым «задачу на смысл», создает соответствующую смысловую установку или является транслятором определенного смысла); мотив и цель смыслообразования (то, что должно в диалоге порождать желание обучаемого вербализовать личностный смысл); содержание (потенциальное поле «кристаллизации» смыслов); код коммуникации (устный или письменный диалог); рецепиент-ученик (его мотивационно-смысловые особенности); результат (обратная связь, выявляющая особенности смыслообразования в данном диалоге, соотносимом с уровнем учебного результата). Принципы педагогической диалоговой технологии: проблемности и оптимальности; поэтапного циркулирования информации; разомкнутости и незавершенности диалога; децентрации и децентрализации; параллельного взаимодействия.

Среди диалоговых технологий выделяют: проблемно-поисковые диалоги, семинары-дискуссии, учебные дискуссии, эвристические беседы, анализ конкретных ситуаций. Так как дискуссия является оптимальной формой, в которой организуется диалог студента и преподавателя, то подробно рассмотрим учебные и семинары-дискуссии.

Семинар-дискуссия (групповая дискуссия) образуется как процесс диалогического общения участников, в ходе которого происходит формирование практического опыта совместного участия в обсуждении и разрешении теоретических и практических проблем. Действия преподавателя на данном занятии: должен организовать такую подготовительную работу, которая обеспечит активное участие в дискуссии каждого студента; определяет проблему и отдельные подпроблемы, которые будут рассматриваться на семинаре; подбирает основную и дополнительную литературу для докладчиков и выступающих; распределяет функции и формы участия студентов в коллективной работе; готовит студентов к роли оппонента, логика; руководит всей работой семинара; подводит итоги состоявшейся дискуссии; задает вопросы, делает отдельные замечания, уточняет основные положения доклада студента; фиксирует противоречия в рассуждениях. Студент выполняет следующие действия: учится точно выражать свои мысли в докладах и выступлениях, активно отстаивать свою точку зрения, аргументировано возражать, опровергать ошибочную позицию сокурсника; получает возможность построения собственной деятельности, что и обусловливает высокий уровень его интеллектуальной и личностной активности, включенности в процесс учебного познания. Так, семинар-дискуссия может содержать элементы «мозгового штурма» и деловой игры. Во время семинара-дискуссии преподаватель задает вопросы, делает отдельные замечания, уточняет основные положения доклада студента, фиксирует противоречия в рассуждениях. На таких занятиях необходим доверительный тон общения со студентами, заинтересованность в высказываемых суждениях, демократичность, принципиальность в требованиях.

Учебная дискуссия (от лат. discussio – исследование, рассмотрение) – это всестороннее обсуждение спорного вопроса в публичном собрании, в частной беседе, споре. Другими словами, дискуссия заключается в коллективном обсуждении какого-либо вопроса, проблемы или сопоставлении информации, идей, мнений, предложений. Во время проведения царит деловой шум, многоголосье, что, с одной стороны, создает атмосферу творчества и эмоциональной заинтересованности, а с другой – затрудняет работу преподавателя. Ему необходимо среди этой полифоничности услышать главное, дать возможность высказаться, правильно вести нить рассуждений.

Таким образом, обобщая вышеизложенное, можно заключить: главная дидактическая ценность диалоговой технологии состоит в том, что она позволяет управлять познавательной деятельностью студента в учебном процессе в ходе формирования у них новых понятий, а также будущих специалистов с новым типом мышления, активных, творческих, способных мыслить самостоятельно, смелых в принятии решений, стремящихся к самообразованию.

Список литературы

1. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: Обучение на основе исследования, игры и дискуссии. – Рига, 1995.

2. Кларин М.В. Личностная ориентация в непрерывном образовании // Педагогика. – 1996. – №2.

3. Мурашов А.А. Профессиональное обучение: воздействие, взаимодействие, успех. – М., 2000.

Г.П. Мосягина
г.Буденновск

АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ ИДЕЙ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Социально-экономические изменения в России привели к необходимости модернизации многих социальных институтов, в том числе системы профессионального образования, которая напрямую связана с экономическими процессами через обеспечение подготовки специалистов.

Профессиональное образование – важнейший социально-государственный институт, выполняющий функцию подготовки молодого поколения к решению в будущем профессиональных задач в определенной области деятельности, предполагающий достаточно высокий уровень сформированности различных умений и навыков, а также способности непрерывно их совершенствовать.

Однако этим не ограничиваются функции системы профессионального образования. Она призвана формировать у будущих специалистов целый ряд непрофессиональных компонентов знаниевого и процессуалъно-деятельностного характера, к которым В.А. Попков и А.В. Коржуев (2004), в частности, относят:

- формирование у студентов умений целостного восприятия окружающего мира и ощущения единства с ним, а также целостного восприятия процесса и результата деятельности;
- овладение технологиями принятия оптимальных решений, умениями адаптироваться к различным изменениям, прогнозировать ход развития той или иной возникшей в ходе деятельности ситуации, предупреждать негативные последствия чрезвычайных событий;
- овладение культурой системного подхода в деятельности и важнейшими общеметодологическими принципами ее организации, овладение принципами конструирования устойчивых систем, а также формирование у будущего выпускника вуза толерантности в суждениях и деятельности.

Иначе говоря, современное профессиональное образование призвано формировать у будущего специалиста принципиально новую систему ценностей. В центре ее, по определению Г.П. Щедровицкого (1997), – «свободно самоактуализирующийся индивид, способный к гибкой смене способов и форм жизнедеятельности на основе коммуникации, позитивного типа и принципа социальной ответственности» (Щедровицкий, с. 7).

Сказанное всецело касается профессиональной подготовки будущих педагогов, для которой особенно важным, учитывая специфику последующей практической деятельности выпускников, представляется необходимость сочетания в результатах образования профессионального и непрофессионального компонентов. При этом, безусловно важное значение имеет сформированность у будущих педагогов такой ключевой компетенции, как социальная (И.А. Зимняя, 2003).

Эффективное решение проблемы формирования социальной компетенции будущих педагогов в значительной степени может обеспечить реализация в образовательном процессе компетентностного подхода.

Основные положения компетентностного подхода обозначены в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, где в качестве задачи системы образования отмечается необходимость формирования целостной системы универсальных умений, способности учащихся к самостоятельной деятельности и ответственности, т.е. ключевых компетенций, определяющих современное качество образования. Концепция модернизации определяет ключевые компетенции как готовность обучающихся использовать усвоенные знания, учебные умения и навыки, а также способы деятельности в жизни для решения практических и теоретических задач.

Наиболее обобщенное определение ключевых компетенций, по нашему мнению, дано в книге «Общая и профессиональная педагогика» под редакцией В.Д. Симоненко (2005), где они понимаются как «межкультурные и межотраслевые знания, умения и способности, необходимые для адаптации и продуктивной деятельности в различных профессиональных сообществах» (Общая и профессиональная педагогика, 2005, с. 148). Таким образом, ключевые компетенции определяют универсальность, социально-профессиональную мобильность профессионалов и позволяют им успешно адаптироваться в разных социальных и профессиональных сообществах.

Таким образом, под *ключевой компетенцией* мы понимаем такую совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), которая является заданной (обязательной, необходимой) для качественной продуктивной деятельности в определенной сфере.

Соответственно, *ключевые компетенции педагога* – это такой органический комплекс общепрофессиональных (связанных с педагогической деятельностью вообще) и специальных (отражающих специфику образовательной системы в целом и образовательного учреждения в частности, меняющиеся социальные реалии и сам социум образовательного учреждения, в условиях которого функционирует педагог) знаний, умений, навыков, способностей, обеспечивающих эффективность реализации педагогических функций по формированию современной личности.

И так, в перечне ключевых компетенций на первое место выдвигается социальная компетенция.

Социальная компетенция является одной из разновидностей компетенций вообще, формируемой в системе образования вообще и профессионального в частности.

Обращение исследователей к понятию «социальная компетенция» обусловлено несколькими обстоятельствами:

- необходимость социализации в рыночной среде, которая идет через формирование ценностей: ответственности за собственное благосостояние и за состояние общества через освоение молодым поколением основных социальных навыков, практических умений в области экономики и социальных отношений;
- необходимость противодействия негативным социальным процессам (распространение наркомании, рост криминогенности в молодежной среде и т.д.);
- необходимость обеспечения социальной мобильности в обществе через поддержку наиболее талантливых и активных молодых людей, независимо от их социального происхождения, через готовность к быстрой смене соци-

альных и экономических ролей; вхождения новых поколений в глобализированный мир, в открытое информационное сообщество.

Для этого в содержании образования должны занять должное место такие составляющие компетентности, как коммуникативность, информатика, иностранные языки, межкультурное взаимопонимание и т.д.

Основные функции социальной компетентности – социальная ориентация, адаптация, интеграция общесоциального и личного опыта. Структура социальной компетентности включает коммуникативную и вербальную компетентность, социально-психологическую компетентность и межличностную ориентацию, эго-компетентность и собственно социальную компетентность.

В социальной педагогике *социальная компетенция* определяется также через «социальные навыки (обязанности), позволяющие человеку адекватно выполнять нормы и правила жизни в обществе» (Мардахаев, с. 126), а их наличие позволяет личности войти в ролевую структуру общества.

Н.Н. Соловьева (2003) в структуру социальной компетенции включает функциональную грамотность и сформированность культурно-ценностных ориентиров, а также собственно коммуникативную компетенцию.

В ряде исследований через компетентность раскрывается профессионализм – сочетание психологических качеств, позволяющих действовать самостоятельно, и обладание специалистом способностью выполнять определенные трудовые функции. Именно профессионализм требуется от выпускника профессионального учебного заведения. Различают четыре вида профессиональной компетентности: специальная, социальная, личностная, индивидуальная. Показателями социальной компетентности является владение совместной (групповой) профессиональной деятельностью, сотрудничеством, а также принятыми в данной профессии приемами профессионального общения.

Другая близкая позиция – рассмотрение социальной компетенции в сочетании с профессиональной компетенцией и компетентностью. Так, по утверждению Л.Ю. Кривцова и др. – авторов книги «Профессиональная педагогика» (1999), профессиональная компетентность есть интегративное качество специалиста, включающее уровень овладения им знаниями, умениями, навыками и такими компонентами профессионального мастерства, как профессиональные способности, профессионально важные качества личности.

Вместе с тем анализ научной литературы показывает, что в современной социологической и психолого-педагогической науке отсутствует конкретизация феномена «социальная компетенция» применительно к личности современного педагога.

Изучение достижений отечественной науки в области социального развития личности и их систематизация позволяют определить социальную компетентность как:

1) основу социальной компетентности, выступающей качеством личности, сформированной в процессе социализации;

2) определенный уровень интегрированных знаний, представлений об опыте деятельности человека, обеспечивающий эффективное выполнение заданных социальных ролей;

3) готовность к эффективному взаимодействию со средой, проявляющаяся в социальных отношениях.

На основе проведенного теоретического анализа считаем, что наиболее оптимальным является следующее определение социальной компетенции: *социальная компетенция* – это социально обусловленное обобщенное качественное новообразование личности, способствующее успешному выполнению ею социальных ролей, характерных для эффективной жизнедеятельности в условиях данного общества, социума.

Список литературы

1. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5.

2. Попков В.А., Коржуев А.В. Теория и практика профессионального образования. – М., 2004.

3. Соловьёва Н.И. Формирование базовой культуры личности // Лучшие страницы педагогической прессы. – 2003. – № 2.

4. Щедровицкий Г.П. Пространство свободы // Народное образование. – №1. – 1997.

О.А. Минакова, О.Я. Кузина
г. Ставрополь

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Формирование мотивации у младших школьников – это решение вопросов воспитания личности. Характерные, часто актуализирующиеся мотивы учения становятся достоянием личности, устойчивыми ее свойствами. Активность, увлеченность, ответственное отношение к труду взрослого человека закладываются уже в школе, в процессе учебной деятельности ребенка. Формирование общественно значимых мотивов, разумных потребностей личности является одной из важнейших задач современного образования.

В этих условиях проблема формирования мотивации приобретает особую значимость, ибо мотивация – одно из важнейших условий успешности или неуспешности учения ребенка.

Мотивационный компонент таит в себе богатые возможности. Как обнаружилось в исследованиях, мотивационная сфера более динамична, чем познавательная, интеллектуальная. Изменения в мотивации происходят быстро. Значительно труднее поддавались перестройке интеллектуальные особенности. На динамичность, изменчивость мотивов указывал В.С. Мерлин.

Относительная динамичность, подвижность мотивации таит в себе и опасность. Если ею не управлять, может произойти регресс мотивации, снижение ее уровня, мотивы могут потерять действенность, как это и случается нередко там, где нет целенаправленного управления этой стороной учения.

Термин «мотивация» представляет более широкое понятие, чем термин «мотив». Слово «мотивация» используется в современной психологии в двояком

смысле: как обозначающее систему факторов, детерминирующих поведение, и как характеристика процесса, который стимулирует и поддерживает поведенческую активность на определенном уровне. Мотивацию, таким образом, можно определить как совокупность причин психологического характера, объясняющих поведение человека, его начало, направленность и активность.

Представление о мотивации возникает при попытке объяснения, а не описания поведения. Это поиск ответов на вопросы типа «почему?», «зачем?», «для какой цели?», «ради чего?», «какой смысл?». Обнаружение и описание причин устойчивых изменений поведения и есть ответ на вопрос о мотивации содержащих его поступков.

Мотивация объясняет целенаправленность действия, организованность и устойчивость целостной деятельности, направленной на достижение определенной цели. Мотив в отличие от мотивации – это то, что принадлежит самому субъекту поведения, является его устойчивым личностным свойством, изнутри побуждающим его к совершению определенных действий [3].

Говоря о мотивации учебной и творческой деятельности младших школьников на уроках технологии, следует иметь в виду мотивированность всех этапов урока, формирование положительных мотивов, познавательных интересов и потребностей учащихся, а также рациональное использование методов стимулирования их учебной деятельности со стороны учителя и родителей.

Мотивация складывается, изменяется, перестраивается в процессе деятельности. «Понятие деятельности необходимо связано с понятием мотива» (А.Н. Леонтьев). Развитие и формирование мотивации осуществляется через соответствующую организацию и содержание деятельности. В то же время функциональные возможности личности (в частности, интеллектуальные) могут способствовать созданию успеха или неуспеха ребенка в деятельности, что, в свою очередь, создает новый уровень мотивации или изменяет уже сложившийся в предыдущих видах деятельности.

Мотивационный компонент учения постоянно взаимодействует с интеллектуальным. Исходный уровень умственного развития ребенка, пришедшего в школу, выступает, на наш взгляд, с одной стороны, важнейшим условием реализации исходного уровня мотивации ребенка, сложившегося в других видах деятельности (например, игре), а с другой – условием формирования мотивации уже в ходе самой учебной деятельности. Таким образом, интеллектуальная, волевая и эмоциональная сторона познавательного интереса составляют его единое взаимосвязанное целое.

Как свидетельствует анализ развития познавательных интересов у детей, данный А.Н. Леонтьевым, становление познавательных интересов у школьников – процесс сложный, включенный в общую линию их воспитания и развития. В любой период становления познавательный интерес является побудительной силой. Таким образом, он обладает мотивационным воздействием на школьника и может рассматриваться в качестве средства, стимула обучения. Однако надежным он становится только тогда, когда используется в арсенале средств развивающего обучения.

Как мотив учения познавательный интерес имеет ряд преимуществ перед другими мотивами, которые могут существовать вместе и наряду с ним (мотив самоутверждения, стремление быть в коллективе, социальные мотивы и др.) [2].

Таким образом, именно познавательный интерес – мощнейший мотивационный стимул в учебной деятельности ученика, а значит, воспитание познавательного интереса должно лежать в основе преподавания любого предмета, в том числе и технологии.

Как же формировать познавательный интерес? Что нужно делать, чтобы он развивался? Необходимо выделить основные условия, при которых возникает и развивается интерес к учебному предмету, т.е. внутренняя мотивация учебной деятельности:

1. Развитию познавательных интересов, любви к изучаемому предмету и к самому процессу умственного труда способствует такая организация обучения, при которой ученик вовлекается в процесс самостоятельного поиска и «открытия» новых знаний, решает задачи проблемного характера.

2. Учебный труд, как и всякий другой, интересен тогда, когда он разнообразен. Однообразная информация и однообразные способы действия быстро вызывают скуку.

3. Для появления интереса к изучаемому предмету необходимо понимание нужности, важности, целесообразности изучения данного предмета в целом и отдельных его разделов.

4. Чем больше новый материал связан с усвоенными ранее знаниями, тем он интереснее для учащихся. Связь изучаемого с интересами, уже существовавшими у школьников ранее, также способствует возникновению интереса к новому материалу.

5. Ни слишком легкий, ни слишком трудный материал не вызывает интереса. Обучение должно быть трудным, но посильным.

6. Чем чаще проверяется и оценивается работа школьника, тем интереснее ему работать (особенно в начальных классах).

7. Яркость, эмоциональность учебного материала, взволнованность самого учителя с огромной силой воздействует на школьника, на его отношение к предмету [5].

Ход и результаты деятельности по формированию мотивации лучше всего фиксировать в специальной карте. Обязательно отмечаются начальный уровень и наступившие изменения. Обязательно отмечаются начальный уровень и наступившие изменения. Конкретными показателями выступают:

1) отношения к учению (как себе представляет ученик);

2) цели (какие ставит и реализует ученик);

3) мотивы (ради чего учится);

4) эмоции (как переживает ученик);

5) умение учиться;

6) уровень обучения (каких результатов достиг);

7) характеристики обучаемости (потенциальные возможности, каких успехов мог бы достигнуть).

Для изучения мотивации применяются уже известные нам общие методы исследования – наблюдение, анкетирование, беседа, экспертная оценка. Сущность последней состоит в организации целенаправленного и всестороннего изучения индивидуальной (или групповой) мотивации с помощью

специальных экспертных методик и приглашением для этой цели коллег-учителей и (или)других специалистов – экспертов.

Для формирования полноценной мотивации учения младших школьников важно обеспечить следующие условия:

-обогащать содержание личностно ориентированным интересным материалом;

-утверждать гуманное отношение ко всем ученикам – способным, отстающим, безразличным;

-удовлетворять познавательные запросы и потребности учеников;

-организовать интересное общение детей между собой;

-обогащать мышление чувствами;

-развивать любознательность;

-формировать активную самооценку своих возможностей;

-утверждать стремление к соморазвитию, самоусовершенствованию;

-использовать эффективную поддержку детских инициатив;

-воспитывать ответственное отношение к учебному труду [4].

Психологами доказано, что интерес положительно влияет на все психические процессы и функции, но особенно велика связь интереса с вниманием, что особенно актуально для младших школьников. Внимание, связанное с интересом, бывает длительным и глубоким. Интерес способствует значительному повышению работоспособности и лучшему запоминанию учебного материала.

Чтобы творчески, осмысленно овладевать знаниями, чтобы учиться думать, чтобы появилась внутренняя мотивация (удовольствие от деятельности, познавательный интерес), нужна деятельность самого ученика. Наряду с репродуктивными методами необходимы поисковые, проблемные, в массовой практике последние достаточно редки (как и методические пособия, построенные на основе поискового обучения) [1].

Вопросы, стимулирующие умственную активность и интерес – это вопросы, требующие установления причинно-следственных связей, сходства и различия.

«Технология» – особый урок в плане эмоционального, эстетического, творческого развития личности, а потому необходимы и особые условия его проведения. Мотивация учения не станет основным стимулом учебной деятельности, если учителю не удастся создать на уроке особую, творческую атмосферу средством которого и выступает учебная дисциплина «технология».

Список литературы

1. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М., 1986.

2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1982.

3. Немов Р.С. Психология: В трех книгах. – М., 1995. – Кн. 1: Общие основы психологии.

4. Подласый И.П. Педагогика начальной школы: Учебное пособие. – М., 2000.

5. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. – М., 1971.

М.А. Налбандьян
г. Ставрополь

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Актуализация проблемы формирования социально значимых качеств подрастающего поколения, ценностей личности, ее социальной активности вызвала поиск новых подходов, теорий, способов, адекватных современной социокультурной ситуации. В условиях модернизации содержания профессионального образования высшей школы эстетическое воспитание молодежи средствами искусства, с нашей точки зрения, является тем направлением, которое может содействовать развитию духовно-ценностных ориентаций личности, ее социальной активности, возрождению гражданской культуры, нравственности.

Стратегия эстетического воспитания в условиях вуза, на наш взгляд, должна опираться на целостное представление о системе личностных свойств, учитывать возрастные факторы развития человека, особенности его психики, согласовывать условия и методы воспитательного воздействия с внутренней логикой развития индивида. В педагогическом процессе главным интегратором, центральным звеном выступает личность студента.

Социально-психологическая сущность человека – личность формируется в процессе усвоения социально-исторического опыта, общественных форм сознания и поведения [1]. Взаимодействуя с социальным окружением через общение и совместную деятельность, преломляя, тем самым, внешние воздействия общества, личность становится не только продуктом общественных отношений, но и активным субъектом, интегрирующим в себе наследственно-биологические и социальные качества.

Таким образом, мы рассматриваем личность в единстве индивидуальной психофизиологической организации и условий социальной и природной среды. Решающее значение в становлении человеческой личности имеет педагогическое воздействие, которое осуществляет личностное развитие, трансформируя достижения культуры через совместную деятельность. Ориентация педагогической науки на развитие и саморазвитие личности, создание условий, необходимых для ее самоопределения и самореализации, возникновение потребности «быть личностью» будут способствовать достижению гармоничного сосуществования человека с обществом и самим собой.

Следует отметить, что в современном российском обществе в связи с выполнением высшей школой экономической, социально-подготовительной функции повышается роль студенчества в общественной, культурной жизни. От степени его подготовленности в системе высшей школы, воспитанности во многом зависит будущее страны. Эстетическое воспитание студенчества в силу этого сегодня приобретает особое значение, поскольку ориентирует личность на общечеловеческие ценности, гражданственность, духовность, выполнение общественно полезной деятельности.

Мы считаем, что в настоящее время возникла необходимость подхода к студенчеству как особому феномену в социальной структуре общества. Следует принимать во внимание, что личность молодого человека в период социально-психологического созревания обладает рядом специфических особенностей. Это психовозрастные (период юности), социальные и социально-психологические черты, характерные для данной социальной группы. С одной стороны, период юности характеризуется относительной устойчивостью и осознанным самоконтролем, а с другой стороны, продолжающимися психологическими процессами формирования самосознания, своего образа «я» [2]. Указанные признаки, как нам кажется, позволяют осуществлять эффективное воспитательное воздействие, поскольку незавершенность социально-психологических процессов создает открытость для восприятия и усвоения личностью предлагаемых социальных, эстетических норм и ценностей, некоторая устойчивость позиции способствует их закреплению, формированию убеждений, мировоззрения личности.

К сожалению, эстетическому воспитанию студенчества сегодня не уделяется должного внимания. Усилия отдельных педагогов-новаторов оказываются недостаточными. Интересы студенчества, индивидуальные особенности отдельной личности пока остаются в стороне от образовательного процесса. Поэтому мы разделяем точку зрения В.М. Видгоф, А.И. Комаровой, Г.С. Лабковской, Н.Ф. Масловой, Л.Е. Никитиной, В.А. Салеева, А.Н. Семашко и считаем, что процесс эстетического воспитания студенчества в вузе должен основываться на принципах последовательности, учета специфики социального становления личности, возрастных, социально-психологичесих особенностей, бытовых условий, соответствовать требованиям ее социализации, адаптации (для абитуриентов), профориентации будущих специалистов. Эстетическое воспитание в вузе необходимо ориентировать на создание условий для активизации сознания, потребностей, деятельности студента [3].

Анализ научно-педагогической литературы, программ по вопросам эстетического воспитания показал не достаточную разработанность данной проблематики. Эстетическое воспитание в вузах не имеет единой системы, разрабатываются лишь отдельные его элементы, как таковых программ по эстетическому воспитанию в вузе нет. Большинство исследователей (Б.З. Вульфов, В.Д. Семенов, В.Г. Бочарова, Г.Н. Филонов, А.В. Мудрик) рассматривают эстетическое воспитание как систему совместной воспитательной деятельности школы, трудовых коллективов, семьи и общественности. В организации эстетического воспитания мы можем констатировать ряд негативных явлений.

Во-первых, это отсутствие преемственности в эстетическом воспитании между средней и высшей школой. Недостаточно сформированные эстетические потребности бывших школьников зачастую развиваются стихийно в высшей школе. Несовершенство школьной системы эстетического воспитания сказывается на недостаточной развитости художественных взглядов, вкусов, убеждений молодых людей [4]. Художественные и эстетические потребности формируются преимущественно средствами одного вида искусства – литературы. Незавершенность и недостаточность эстетического воспитания в средней школе отражаются на его результатах в высшей школе, которая должна обеспечивать дальнейшее психическое, духовное, эстетическое развитие личности.

Во-вторых, в высшей школе отсутствует единая система эстетического воспитания. Применяемые формы работы не имеют научно обоснованного плана эстетического воспитания, который бы направлял учебно-воспитательную работу. Отдельные мероприятия не могут повлиять на ее успешное проведение.

В-третьих, если в средней школе в настоящее время имеется достаточное количество программ по эстетическому воспитанию молодежи («Музыка» для 1-8 классов – авторы Алиев Ю.Б., Белобородова В.К., Николаева Е.В., Рагина Б.С., Старобинский С.Л.; «Мировая художественная культура» для 9 классов – авторы Н.И. Киященко, Л.А. Рапацкая, Н.М. Сокольникова, Е.Н. Шапинсцкая; «Эстетика жизни» для 9-11 классов – автор Н.И. Киященко; «Живой мир искусства» для 1-4 классов – коллектив авторов под руководством Юсова Б.П.; «Изобразительное искусство и среда» для 1-11 классов – автор Савенкова Л.Г.; «Космос театра» для 1-11 классов; «На пути к образу» для 8-11 классов; «Сказка игры» – автор Пеня Т.Г., многие другие программы), то в вузах соответствующих программ, специальных курсов практически нет.

Предметы культурологической направленности в некоторой степени восполняют этот пробел. Интересны в этой связи учебные пособия Балакиной Т.И. «История русской культуры»; Донина А.Н. «Введение в искусствознание»; Рапацкой Л.А. «Русская художественная культура»; Рябцева Ю.С. «Хрестоматия по истории русской культуры: художественная жизнь и быт XI-XVII вв.»; Черного В.Д. «Искусство средневековой Руси»; Юхвидина П.А. «Мировая художественная культура».

В программах дисциплин общественного цикла уделяется мало внимания эстетическим аспектам, слабо намечены пути и средства организации эстетического воспитания в процессе обучения.

В-четвертых, в планах учебной и воспитательной работы, как правило, не предусматривается воспитание эстетической культуры студентов. Обычно курс эстетики, МХК изучается на втором-четвертом курсах, а на первом курсе никаких соответствующих дисциплин нет. Часто курсы эстетики, МХК носят факультативный характер, что создает условия необязательного посещения со стороны студентов, или вовсе отсутствуют из-за перегруженности учебного плана обязательными предметами. Данные курсы кратки по объему, читаются тогда, когда формирование эстетического сознания студентов уже завершено (и не лучшим образом).

Итак, складываются условия стихийного, ненаправленного развития студентов, хотя именно этот период является наиболее важным этапом социализации, временем активного формирования жизненной позиции, художественно-эстетических потребностей, системы ценностей [5].

В-пятых, сам вуз недостаточно контролирует работу по эстетическому воспитанию. Воспитательные мероприятия, проводимые в свободное от учебы время, имеют, как правило, стихийный, аморфный, необязательный характер.

В-шестых, отсутствуют соответствующие педагогические кадры, квалифицированные специалисты. Отдельные энтузиасты не могут справиться со всем объемом работы в данном направлении.

В-седьмых, изучение научно-методической литературы по эстетическому воспитанию выявило недостаточность издаваемых научно обоснованных ре-

комендаций для педагогов-практиков. Существующие пособия ориентируют в основном на эстетическое воспитание молодежи во внеучебное время.

В-восьмых, сказываются ограниченные возможности приобретения учебными заведениями соответствующих наглядных пособий, литературы, технических средств.

Таким образом, эстетическому воспитанию в вузе необходимо уделять большое внимание, поскольку оно, учитывая все биологические, психические и социальные особенности студенчества, способствует решению актуальных проблем данной социальной группы. Эстетическое воспитание осуществляет подготовку молодежи к полноценному функционированию в обществе через развитие готовности к профессиональному, социальному и личностному самоопределению, обретение целостности, идентичности, усвоение социальных ценностей и формирование личностно значимых ценностных ориентаций, внутренней позиции, системы положительных субъективных отношений, которые должны способствовать внутренней регуляции поведения, выполнению социально полезной деятельности.

Список литературы

1. Божович Л.И. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М., 1995.

2. Кон И.С. Психология ранней юности. – М., 1989.

3. Липский В.Н. Эстетическая культура и личность. – М., 1997.

4. Семашко А.Н., Суна У.Ф. Развитие эстетической культуры молодежи. – М., 1980.

5. Харчев А.Г. Социология воспитания: О некоторых актуальных социальных проблемах воспитания личности. – М., 1990.

М.А. Носенко
г. Ставрополь

АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ПРОБЛЕМЫ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ В ОБУЧЕНИИ

Необходимость межпредметных связей в обучении бесспорна. Последовательное и систематическое их осуществление значительно усиливает эффективность учебно-воспитательного процесса, формирует диалектический способ мышления учащихся [1]. К тому же межпредметные связи – непременное дидактическое условие развития у них интереса к знаниям основ наук, в том числе и естественных. Вот что показал анализ уроков физики, химии и биологии: в большинстве случаев учителя ограничиваются лишь фрагментарным включением межпредметных связей (МПС). Иными словами, лишь напоминают факты, явления или закономерности из смежных предметов. Например, к началу изучения курса «Человек» (8 класс) ученики знакомы с законом сохранения энергии, с явлениями диффузии, с основами молекулярно-кинетической теории, владеют понятиями работа, энергия, мощность, но этот объем знаний учителя биологии, увы, не используют.

Учителя редко включают учащихся в самостоятельную работу по применению межпредметных знаний и умений при изучении программного материала, а также в процессе самостоятельного переноса ранее усвоенных знаний в новую ситуацию. Следствие – неумение учащихся осуществлять перенос и синтез знаний из смежных предметов. Нет и преемственности в обучении. Так, учителя биологии непрерывно «забегают вперед», знакомя учащихся с различными физико-химическими процессами, протекающими в живых организмах, без опоры на физические и химические понятия, что мало способствует осознанному усвоению биологических знаний.

Общий анализ учебников позволяет отметить: многие факты и понятия излагаются в них неоднократно по разным дисциплинам, причем повторное их изложение практически мало что прибавляет к знаниям учащихся. Более того, зачастую одно и то же понятие разными авторами интерпретируется по-разному, тем самым затрудняя процесс их усвоения. Часто в учебниках используются малоизвестные учащимся термины, в них мало заданий межпредметного характера. Многие авторы почти не упоминают о том, что какие-то явления, понятия уже изучались в курсах смежных предметов, не указывают на то, что данные понятия будут более подробно рассмотрены при изучении другого предмета.

Анализ ныне действующих программ по естественным дисциплинам позволяет сделать вывод о том, что межпредметным связям не уделяется должного внимания. Только в программах по общей биологии 10-11 классов (В.Б. Захаров); «Человек» (В.И. Сивоглазов) есть специальные разделы «Межпредметные связи» с указанием на физические и химические понятия, законы и теории, являющиеся фундаментом при формировании биологических понятий. В программах по физике и химии таких разделов нет, и учителям приходится самим устанавливать необходимые МПС. А это задача многотрудная – координировать материал смежных предметов таким образом, чтобы обеспечить единство в интерпретации понятий.

Межпредметные связи физики, химии и биологии могли бы устанавливаться значительно чаще и эффективнее [1]. Так, уже в I разделе программы курса общая биология (10-11 классы) «Уровни организации живой материи» учитель обращает внимание учащихся на связь биологии с другими науками, без знания которых невозможно осмыслить сущность жизни, показать общность законов природы, неисчерпаемость материи. Изучение процессов, протекающих на молекулярном уровне (раздел III «Учение о клетке»), возможно только при условии привлечения знаний молекулярной биофизики, биохимии, биологической термодинамики, элементов кибернетики, взаимно дополняющих друг друга. Эта информация рассредоточена по курсам физики и химии, но только в курсе биологии появляется возможность рассмотреть сложные для учащихся вопросы, используя межпредметные связи. Кроме того, появляется возможность отработать понятия, общие для цикла естественных дисциплин, такие, как вещество, взаимодействие, энергия, дискретность и др. При изучении основ цитологии МПС устанавливаются с элементами знаний биофизики, биохимии, биокибернетики. Так, например, клетка может быть представлена как механическая

система, и в этом случае рассматриваются ее механические параметры: плотность, упругость, вязкость и т.д. Физико-химические характеристики клетки позволяют рассматривать ее как дисперсную систему, совокупность электролитов, полупроницаемых мембран. Без совмещения «таких образов» вряд ли можно сформировать понятие о клетке как сложной биологической системе. В разделе «Основы генетики и селекции» МПС устанавливаются между органической химией (белки, нуклеиновые кислоты) и физикой (основы молекулярно-кинетической теории, дискретность электрического заряда и др.).

Учитель должен заранее запланировать возможность осуществления как предшествующих, так и перспективных связей биологии с соответствующими разделами физики. Информация по механике (свойства тканей, движение, упругие свойства сосудов и сердца и т.д.) дает возможность рассматривать физиологические процессы; об электромагнитном поле биосферы – для объяснения физиологических функций организмов. Такое же значение имеют и многие вопросы биохимии. Изучение сложных биологических систем (биогеоценозы, биосфера) связано с необходимостью усвоения знаний о способах обмена информацией между отдельными особями (химической, оптической, звуковой), но для этого опять же необходимо использовать знания по физике и химии.

К сожалению, программы естественнонаучного цикла не согласованы во времени изучения, и учитель вынужден многие биологические понятия формировать без опоры на физику или химию. Так, например, при изучении химического состава клетки в курсе химии еще не изучены углеводы, жиры, белки и нуклеиновые кислоты так глубоко, как того требует программа. Поэтому учителю нужно в очень ограниченное время сформировать необходимые для усвоения биологического материала химические понятия [2], [4].

Важное условие осуществления МПС – специальная подготовка учителей биологии. Профессиограмма учителя биологии должна содержать следующие компоненты [3]:

Когнитивный компонент – учитель должен знать и уметь:

- содержание и структуру курсов смежных предметов;
- осуществлять согласование во времени изучения смежных предметов;
- теоретические основы проблемы МПС (виды классификаций МПС, способы их реализации, функции МПС, основные компоненты МПС и т.д.);
- обеспечивать преемственность в формировании общих понятий, изучении законов и теорий; использовать общие подходы к формированию умений и навыков учебного труда у учащихся, преемственности в их развитии;
- раскрывать взаимосвязи явлений различной природы, изучаемых смежными предметами;
- формулировать конкретные учебно-воспитательные задачи, исходя из целей МПС физики, химии, биологии;
- анализировать учебную информацию смежных дисциплин; уровень сформированности межпредметных знаний и умений у учащихся; эффективность применяемых методов обучения, форм учебных занятий, средств обучения на основе МПС.

Конструктивный компонент:

- формировать систему целей и задач, способствующих реализации МПС;

планировать учебно-воспитательную работу, направленную на реализацию МПС; выявлять воспитательные и развивающие возможности МПС;

- конструировать содержание межпредметных и интегративных уроков, комплексных семинаров и т.д. Предвидеть трудности и ошибки, которые могут возникнуть у учащихся при формировании межпредметных знаний и умений;

- конструировать методическое оснащение уроков, выбирать наиболее рациональные формы и методы обучения на основе МПС;

- планировать различные формы организации учебно-познавательной деятельности; конструировать дидактическое оснащение учебных занятий.

Организационный компонент:

- организовывать учебно-познавательную деятельность учащихся в зависимости от целей и задач, от их индивидуальных особенностей;

- формировать познавательный интерес учащихся к предметам естественного цикла на основе МПС;

- организовывать и руководить работой меж предметных кружков и факультативов; владеть навыками НОТ; методами управления деятельностью учащихся.

Коммуникативный компонент:

- психологию общения; психолого-педагогические основы формирования межпредметных знаний и умений; психологические особенности учащихся;

- ориентироваться в психологических ситуациях в ученическом коллективе; – устанавливать межличностные отношения в классе;

- устанавливать межличностные отношения с учителями смежных дисциплин в деятельности по совместной реализации МПС.

Ориентационный компонент

- теоретические основы деятельности по установлению МПС при изучении предметов естественного цикла;

- ориентироваться в учебном материале смежных дисциплин; в системе методов и форм обучения, способствующих успешной реализации МПС.

Мобилизационный компонент

- адаптировать педагогические технологии для реализации МПС физики, химии, биологии; предложить авторскую или подобрать наиболее адекватную методику формирования межпредметных знаний и умений в процессе обучения физике, химии, биологии;

- овладеть методикой проведения комплексных форм учебных занятий;

- уметь организовать самообразовательную деятельность по овладению технологией реализации МПС в обучении физике, химии и биологии.

Исследовательский компонент

- анализировать и обобщать опыт своей работы по реализации МПС;

- обобщать и внедрять опыт своих коллег; провести педагогический эксперимент, анализ своих результатов;

- организовать работу по методической теме МПС.

Профессиограмму можно рассматривать и как основу для построения процесса подготовки учителей биологии к деятельности по реализации МПС, и как критерий для оценки качества их подготовки.

Список литературы

1. Селезнева Н.А. Комплексная оценка качества подготовки выпускников и студентов высшей школы. Проблемы оценки качества подготовки специалистов. – М., 2005.
2. Чошаков М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: Методическое пособие. – М., 2006.
3. Швецов Н.В. Профессиограмма учителя. – Аксай, 2001.
4. Ксензова Г.Ю. Оценочная деятельность учителя. – М., 2000.

Л.И. Панькова
г. Ставрополь

К ВОПРОСУ ОБ ИЗМЕНЕНИИ СТИЛЯ РАБОТЫ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ТЕХНОЛОГИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Сегодня человек перестает рассматриваться как «сырье» нуждающееся в обработке. Новое понимание человека как такового предполагает и его новое понимание педагогикой.

Еще в 80-90-е гг. прошлого века началось оформление концепции личностно-ориентированного образования (Н.И. Алексеев, Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.), цель которого определяется пониманием приоритетности развития личности учащегося, полноты раскрытия его потенциала, отношения к учащемуся как субъекту собственной жизни. Это обусловило поиск педагогических технологий.

Анализ основных побудительных причинам возникновения и практического использования педагогических технологий и, собственно тех преимуществ, которыми они обладают (необходимость более глубокого учета и использования в обучении психофизических особенностей обучающихся; возможность проектирования учебного процесса, организационных форм взаимодействия преподавателя и обучающегося, обеспечивающих гарантированные результаты обучения и др.) сводится к управлению качеством образования.

Образовательный процесс осуществляется на уроке, лекции, семинаре, в непосредственном взаимодействии учителя и ученика, преподавателя и студента. Следовательно, одним из субъектом, который управляет образовательным процессом и реально влияет на его качество, является педагог. Практика показывает, что владение педагогическими технологиями является одним из условий повышения эффективности образовательного процесса.

Педагогическая технология (в узком смысле) – это совокупность учебных и воспитательных операций, осуществление которых должно привести к достижению запланированного результата.

Практическое использование технологий в образовании Н.В. Борисова называет технологизацией образовательного процесса.

Допустимы ли технологии при гуманитарном подходе, который основан на признании множественности взглядов, ценностей, смыслов? Если да, то, какие изменения необходимы в преподавателе и стиле его работы при техно-

логизации образовательного процесса? Ответы на эти вопросы имеют не только научное, но, прежде всего – практическое значение.

Анализ педагогической теории и практики (В.П. Беспалько, Л.Л. Редько В.В. Сериков, А.А. Факторович и др.) показывает, что педагогическая технология не противоречит, а отвечает гуманистическому и антропологическому подходу, как методологическим ориентирами современного образования.

Во-первых, как показывает практика, усвоение педагогической технологии того или иного автора сводится не к воспроизведению некого алгоритма, а к принятию определенной культуры деятельности. На первый взгляд, это утверждение противоречит принятой в науке позиции, согласно которой одним из признаков педагогической технологии является алгоритмизированность. Однако, в области педагогики, имеющей дело с человеком во всем его многогранности и неповторимости, не могут соблюдаться жесткие условия производственного процесса. Следовательно, алгоритм здесь предполагает определенную организацию и самоорганизацию деятельности педагога, направленной на выполнение им проективной и конструктивной функции.

Во-вторых, разрабатывая и процедурно воплощая компоненты педагогического процесса в виде системы действий, обеспечивающей гарантированный результат, педагог дает собственную ценностно-смысловую интерпретацию материала, вносит авторские модификации. Педагогическая технология обеспечивает педагогу ту степень компетентности, которая выражается в готовности к реальным профессиональным действиям. Усвоение инварианта педагогической технологии позволяет педагогу моделировать процесс обучения в целом и отдельные его фрагменты, опираясь на научный подход. Совокупность теоретического и эмпирического начал в педагогической технологии обуславливают ее важнейшие признаки: концептуальность и ситуативность. Первый характеризует научно-теоретические положения и концепт, который складывается в сознании и реализуется в деятельности конкретного педагога. Теоретические основы технологии представляют общую схему, которая не может быть реализована в чистом виде. Однако широкая педагогическая практика показывает, что она должна быть адаптирована к конкретному учебно-воспитательному процессу. В результате педагог создает собственную интерпритацию начального теоретического конструкта. Таким образом, основе идеальной модели возникают различные варианты, разрабатываемые отдельными педагогами.

В третьих – реализация педагогической технологии характеризует деятельность конкретного педагога в неповторимой педагогической ситуации. В этом смысле педагогические технологии ситуативны, т.е. каждая конкретная ситуация в образовании востребует свою технологию, уникальные приемы работы, которые не поддаются тотальной алгоритмизации и стандартизации. Проектирование и реализация технологии взаимосвязаны, пронизывают и дополняют друг друга. Без теоретического моделирования реальная деятельность утрачивает научные основы, без личностной интерпритации невозможно построение гуманистической педагогической реальности.

Следовательно, педагогическая технология, не исключает, а предполагает субъективное творчество. Кроме того, педагогическая технология в отличие от методики, характеризует условия для того, чтобы предметный опыт стал личностным. В этом ее неоценимый антропологический потенциал.

Анализ сущности и смысла педагогических технологий выявляет, что в ее основе лежит общая идея полной управляемости учебно-воспитательным процессом и воспроизводимости учебных процедур, обеспечивающих гарантированный результат. Общая идея воспроизводимости учебных процедур, в крайнем своем выражении приводит к мысли о том, что он может стать независимым от преподавателя. Как констатирует М.В. Кларин, по логике технологического подхода, есть две возможности: либо распрощаться с преподавателем как с фигурой определяющей учебный процесс, заменив его обучающим устройством, либо ограничить его роль консультативно-организационными функциями, причем для такой работы не обязательно высокая квалификация педагога, а сам педагог в таком случае рассматривается как пассивный исполнитель «фирменного дидактического проекта». Мы разделяем мнение разработчиков антропологического подхода, что преподаватель не может рассматриваться как пассивный исполнитель. Следовательно, преподаватель должен отвечать новым требованиям педагогической системы к нему.

Е.В. Бондаревская, Н.В. Борисова, М.В. Кларин, В.В. Сериков, Л.Л. Редько и др., в своих исследованиях дают характеристику изменениям в преподавателе и стиле его работы при использовании педагогических технологий:

во-первых, обучение построенное только или преимущественно только на передаче информации, должно быть существенно дополнено обучением деятельности и в деятельности;

во вторых – изменяются формы взаимодействия обучающих и обучающихся (ведущими становятся разновидности дискуссий, тренинги, самостоятельная и исследовательская работа); в третьих – доминантой отношений преподавателя и обучаемого должны стать партнерство, равенство в выборе, поступках, ответственности. В этом контексте преподаватель рассматривается не только как специалист в предметной области, но, прежде всего как педагог-менеджер, который научен и умеет передавать ответственность (значительную ее часть) за обучение и контроль обучающимся; уверен в способности обучающихся справиться со своим задачами самостоятельно; работает в команде, проектирующей образовательный процесс как целостную программу, в которой есть место общей и индивидуальной траектории движения всех субъектов этого процесса.

Список литературы

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогических технологий. – М., 1989.

2. Борисова Н.В. От традиционного через модульное к дистационному образованию: Учебное пособие. – М.-Домодедово, 2000.

3. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – М., 1994.

4. Редько Л.Л. Современное образование и управление его качеством: Педагогическая антропология: Учебное пособие / Под ред. Л.Л. Редько, Е.Н. Шиянова. – Ставрополь, 2005.

5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М., 1998.

6. Сериков В.В. Образование и личность: Теория и практика проектирование педагогических систем. – М., 1999.

7. Факторович А.А. Сущность педагогических технологий / Педагогика. – 2008. – № 2.
8. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология. – М., 2005.

Р.В. Погорелова (Менжулова)
г. Таганрог

ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНАЯ ПОДДЕРЖКА СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ НА ОСНОВЕ ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Цель современного образования требует актуализации индивидуально-личностной поддержки учащихся. Понимание ее сущности на основе изучения, обобщения опыта педагогики и использование в обучении студентов хоровому дирижированию способствует достижению данной цели.

Разработками технологий педагогической поддержки, концепций педагогики свободы, где педагогическая поддержка представлена как гуманистическая ценность педагогики, занимались многие учёные: О.С. Газман, В.И. Слободчиков, А.Г. Асмолов, В.А. Петровский, Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич, А.В. Мудрик, К. Роджерс и др. В трудах специалистов в области обучения студентов дирижированию в той или иной степени затрагивается вопрос педагогической поддержки: идея интеграции коммуникативных практик педагога и студента (Н.В. Венедиктова), рефлексивный подход (Е.Н. Никитина), методы развития единства сознательности и эмоциональности (Е.А. Скрипкина), обучение техники «самовспоминания» (О.П. Соколова), учебный диалог в игровом обучении (А.П. Хмелева) и мн. др.

Совокупность средств индивидуально-личностной поддержки расширяет и обогащает содержательную основу процесса обучения, делает его более целенаправленным и эффективным. Это объясняется тем, что рассматриваемая поддержка – это не просто нечто относящееся в отдельности к каждому ученику – индивидуальный подход, индивидуальное обучение. Она предполагает помощь личности в самостоятельном выборе, действии, суждении, в пробуждении мысли, творчества, самоорганизации и т.д. на основе применения средств для достижения искомого результата. Главное – помочь студенту понять то, зачем он выполняет те или иные действия.

Об индивидуально-личностной поддержке в обучении вообще и обучении дирижированию в частности можно говорить, если преподаватель стоит на гуманной позиции по отношению к студентам и обладает способностью быть воспитателем. Это показатель высокого уровня педагогической культуры, имеющий определяющее значение в сочетании с творческим отношением к педагогической деятельности. Для такого педагога студент является главной ценностью со всем своим внутренним миром, интересами, потребностями, способностями, возможностями и особенностями.

Индивидуально-личностная поддержка предполагает наряду с учетом индивидуальных особенностей студента (потребностей, способностей, темперамента, привычек, настроения и т.д., того, что отличает его от других) отноше-

ние к нему, как человеку, обладающему структурированным ценностным содержанием сознания: критичностью, рефлексивностью, автономностью, саморазвитием и др., которое призвано регулировать, управлять, развивать его мыслительную деятельность (С.В. Кульневич). В связи с этим требуется соответствующее умение педагога, которое определяется знанием положений деятельности по оказанию данной поддержки, на основе которых принимаются руководящие решения. Ее ключевым понятием является преодоление препятствий, которые подразделяются на субъективные (личностные) «Я» – препятствия; объективные (социальные) и материальные препятствия.

Но поскольку поддерживать можно лишь то, помогать тому, что уже имеется в наличии (но на недостаточном уровне), предполагается, прежде всего, помощь студентам в реализации базовых потребностей (по А. Маслоу): в уверенности, диалоге, независимости, самостоятельности, мастерстве, компетентности и др. Для обеспечения этого необходимо создание педагогом соответствующих условий, учитывающих направления и особенности обучения дирижированию, которые обусловлены спецификой дирижирования и данного процесса обучения.

Разработанная нами технология, использующая герменевтический подход, решает данную задачу. Герменевтика является теорией и практикой истолкования текстов, опираясь на категории «интерпретация» и «понимание». Она способствует не только организации творческо-исследовательской деятельности студентов над учебным текстом, направленной на раскрытие, понимание смысла и его присвоение (духовный потенциал должен пополняться и развиваться), обретение личностных смыслов, то есть решению задачи обучения пониманию. Герменевтический подход к восприятию и интерпретации музыкальных (хоровых) текстов учитывает специфические особенности осуществления данной деятельности, помогает ее скорректировать, нацелив на постижение смысла текста в русле личностно-ориентированного образования, и обеспечивает, таким образом, эффективный результат обучения: обогащение музыкально-художественного опыта, развитие способностей и духовной культуры личности студента.

Опыт работы по разработанной нами технологии, применяющей герменевтический подход, показывает, что ее использование, в частности приемов реализации учебного процесса, позволяет студентам осмысленно подходить к истолкованию текста, проявить самостоятельность, проверить свои силы и поверить в них (предоставляется возможность увидеть пробелы в своих знаниях, умениях, навыках и ликвидировать их самостоятельно). В частности, облегчается освоение дирижерской техники и обеспечивается эффективность различных вариантов её применения посредством дирижерских жестов, согласно образному содержанию разучиваемого произведения, и их совершенствование. В результате студент приобретает умение самостоятельного адекватного кодирования музыкальных и музыкально-художественных образов дирижерскими жестами, а не копирования их у своего педагога.

Данная технология диктует своеобразную программу помощи студентам, состоящую из определенных средств и действий преподавателя, которые отвечают концепции индивидуально-личностной поддержки современного образо-

вания. Так, предполагается предоставление первичной информации для самостоятельного действия студента на различных этапах работы над хоровым произведением, что предупреждает возникновение у него так называемых «Я» – препятствий, связанных с отсутствием ориентаций в ее реализации, затрудняющих самодвижение. Например, на первом этапе – обоснование педагогом логики постижения текста (музыкального и литературно-поэтического) хорового произведения и сообщение содержания поэтапной деятельности студента. Подкрепление данной информации сведениями о сущности операций, посредством которых осуществляются грамматическая и психологическая интерпретации и их единство, и кодирования образно-смыслового содержания произведения посредством адекватных дирижерских жестов – востребованность анализа как основы дирижирования произведением, поиска необходимых жестов и их корректирования на всем протяжении работы над произведением. Ориентирование студентов происходит также с помощью оснащения деятельности вспомогательными средствами: планом анализа хорового текста, структурно-логическими схемами, таблицами, словарем признаков характера звучания и др., обеспечивающими процесс обучения дирижированию.

Иногда достаточно вопроса со стороны студента и лаконичного, ясного и точного ответа преподавателя, чтобы помочь студенту в дальнейшем самодвижении. Но это относится к тем или иным ключевым понятиям, сущность которых недостаточно им усвоена, как «текст», «образ», «интерпретация» и ее виды, «понимание», типы ауфтактов, «музыкальное перевоплощение» и др. В целом же предполагается самостоятельный ответ студентом на вопросы, которые задает сам хоровой текст, культура, окружающий мир, что способствуют самодвижению студента, помогает ориентироваться в специальной литературе, восполнять пробелы в знаниях, создать образ произведения, найти адекватный ему жест и др.

Например, с целью осмысления роли средств выразительности в создании музыкального образа следует ставить вопросы, отражающие причинно-следственные связи, начинающиеся со слов «Зачем…», «Почему…»: «Почему композитор использовал этот склад фактуры, паузы по окончании каждой фразы, прием филирования, выключение партии басов, отклонение в параллельный минор и т.д.». Обсуждаются преимущества того или иного способа достижения цели как поддержка выбора. Для осуществления психологической интерпретации: чтобы увидеть внутренним зрением то, о чем говорится в произведении (смысл), проникнуться чувствами, переданными в нем, сопоставить себя и изображенный образ нужно ответить, например, на следующие вопросы: «Чтобы я стал делать, если б созданный мною вымысел стал действительностью», «Что произойдет во мне, если…». «Данный этап герменевтического анализа представляется важным, поскольку ориентирует интерпретатора на духовные ценности, поиск смысла в окружающем мире и мире искусства, понимание себя и других, обретение опыта, что способствует его становлению как субъекта культуры» [4:54]. Он обеспечивает осуществление помощи на уровне совместного со студентом определения его интересов, целей, возможностей и путей решения его жизненных проблем, включающих проблемы учения, общения и т.д.; на уровне проведения диагностики инди-

видуального развития ученика, степени обученности, воспитания и т.д. Для определения причин, мешающих воспроизведению образа произведения посредством соответствующих дирижерско-исполнительских средств, ставится вопрос: «что мешает мне выразительно дирижировать произведением». Недостаточность знания данных средств и способов их практического применения, ощущений душевного напряжения, вытекающего из содержания произведения, акцентирование внимания на технических умениях – наиболее частые причины, называемые студентами. И здесь следует прийти к соглашению по выбору действий совместного решения проблемы. Скажем, педагог, со своей стороны, берёт на себя обязанность организовать урок-«погружение» для настройки на образ и обретения нужных представлений. Студент, с другой стороны, – соотнести дирижерский жест не только с образом произведения, но и исполнительскими средствами выразительности, т.е. отвечать на то, как должен петь хор, соответствующими жестами.

Планируется подсказывать студенту этапы самостоятельной работы и их наполнение, если он может справиться сам с возникшим препятствием-трудностью, так как имеет необходимые для этого задатки, способности и качества. Например, у студента при дирижировании произведением на уроке наблюдаются ошибки, связанные со снятием звука у хора на разные доли такта. Он анализирует свои действия, сам оценивает как способ действий, так и результат, которого он достиг: выясняется степень понимания студентом структуры и механизма снятий звука на разные доли такта и качество их освоения, происходит корректировка его дирижерских движений. Затем педагог формирует проблемную ситуацию, заключающуюся в моделировании студентом подобных обстоятельств в процессе работы с хором и создании воображением неизбежного результата, который будет иметь место в хоровом исполнении. Иными словами, оказывает помощь в мотивации. Дается программа домашней работы: сначала отработать, учитывая итоги обсуждения, приемы этих снятий на основе музыкального содержания отдельных фрагментов разучиваемого произведения. И только потом постепенно вводить их в его контекст, дирижируя фразу, предложение, часть и произведение в целом. Так происходит оказание студенту поддержки в самоорганизации, но при условии дополнительного напряжения им своих волевых, интеллектуальных и моральных сил.

Технология способствует устранению переживания студентом собственной недостаточности для достижения необходимого результата в процессе обучения дирижированию, то есть препятствий-проблем, поскольку предлагает новые для студента средства, способы и привлечение других. Не исключается отказ от выбранного произведения, отложив работу над ним на некоторое время (если недостаточное физическое развитие для дирижирования большого по объему произведения, если востребуемое произведением умение не удается на данном этапе обучения после приложения огромных усилий и т.д.). Например, отсутствие в справочной, искусствоведческой, учебной и др. литературе сведений о творческом стиле композитора разучиваемого произведения. Это вызывает чувство беспомощности у студента и затрудняет его в продвижении к адекватному пониманию хорового текста и подготовке к кол-

локвиуму. Прежде всего, намечается самостоятельное формулирование образовавшейся проблемы студентом, проговаривание её «вслух», получение согласия от него на помощь и поддержку преподавателя в создавшейся ситуации. В итоге студент обретает возможность преодоления препятствия-проблемы и достижения искомой цели на основе использования таблицы, которая задает программу анализа ряда хоровых текстов данного композитора, каждого в отдельности и их сравнения. Сравнивая проанализированные тексты, рассуждая по аналогии, предполагается выделение наиболее часто используемых (т.е. типичных) автором составных элементов: формы, приемов письма, средств музыкальной выразительности и т.д., что позволяет яснее понять идейный замысел автора каждого из этих произведений и подчеркнуть единство и своеобразие его художественной манеры. При этом планируется, абстрагируясь от возможной эволюции творчества автора, выделить особенное. После самостоятельного выполнения данного творческо-исследовательского задания запрограммировано совместное обсуждение со студентом удачных и неудачных моментов его решения. В ходе размышления над результатами работы обычно открываются невидимые ранее причины и обстоятельства, стоящие на пути выполнения задания. Обсуждая со студентом продвижение к разрешению проблемы, выделяют ключевые моменты, подтверждающие правильность или ошибочность спроектированных действий.

В качестве другого примера можно привести следующее. При затруднении, вызванного выбором того или иного варианта смыслового содержания произведения, предполагается предложить новый путь решения создавшейся проблемы: обосновать выдвинутую гипотезу о смысле с помощью направленности размышления от результата к отдельным смысловым элементам текста. В основе такой направленности лежит поиск подтверждения найденного смысла.

Таким образом, технология обучения, разработанная нами на основе герменевтического подхода, реализует индивидуально-личностную поддержку студента: поддерживает деятельность личностных структур сознания студента (рефлексивности, автономности, смыслотворчества, самоактуализацию и др.). Тем самым позволяет познать себя и окружающий мир, что обеспечивает обучение студентов самостоятельно решать свои собственные проблемы и справляться с трудностями, возникающими в процессе этой работы. В результате обретаются знания, дирижерские умения и навыки и достигаются позитивные результаты в самоорганизации студента.

Содержание технологии требует напряжения волевых, интеллектуальных и моральных сил студента посредством использования различных средств: специального отбора индивидуальной программы дирижирования, в котором участвует студент, анализа им своих действий, самооценки, как способа действий, так и результата, которого он достиг; создания педагогом проблемных ситуаций, ситуаций взаимного обучения, привлечения к планированию урока и самостоятельной работы, к подготовке творческо-исследовательских работ и т.д.

Список литературы

1. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. – Ростов-на-Дону, 2000.

2. Кульневич С.В. Педагогика личности: от концепций до технологий: Учебно-практическое пособие. – Ростов-на-Дону, 2001.
3. Менжулова Р.В. Анализ текста хоровых произведений: Учебное пособие. – Таганрог, 2005.
4. Менжулова Р.В. Герменевтический подход в обучении студентов дирижированию хором как способ активизации их творческой самостоятельности // Технологическое образование и устойчивое развитие региона: Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 25-летию факультета технологии и предпринимательства. – Новосибирск, 2008.

В.И. Пилипенко
г. Ставрополь

ПОДГОТОВКА УРОКОВ-ПРАКТИКУМОВ

Среди актуальных проблем человекознания оказались вопросы гармоничного развития человека, его гуманистических ориентаций создания благоприятных условий для ее саморазвития и самореализации. Решение названных и других проблем зависит от уровня образования как неотъемлемого компонента человеческой культуры. В связи с этим должен быть задействован определенный потенциал при подготовке уроков-практикумов будущим учителям математики.

При подготовке к уроку многие молодые учителя уделяют внимание, в первую очередь, форме урока, внешним проявлениям активности учителя и учащихся. Но вопросы, связанные с содержанием урока остаются на периферии забот учителя.

Обилие различных форм обучения на уроке само по себе не гарантирует того, что будет активизирована учебно-познавательная деятельность каждого ученика. Психологи утверждают что различные способы объяснения, средства наглядности, различные формы организации работы на уроке (коллективная, групповая, взаимное рецензирование самостоятельных работ) играют положительную роль в активизации познавательной деятельности учащихся, «однако их эффективность сравнительно невелика и часто не соответствует усилиям, которые затрачивает учитель на их разработку». На таких уроках отсутствует живой интерес учащихся к поиску решения поставленных проблем, ребята не успевают прочувствовать необычность связей нового материала с ранее изученным, удивиться красоте найденных доказательств, решений.

Проведение уроков, которые содействуют развитию интеллектуальных способностей учащихся, требует от учителя высокой квалификации и большой подготовительной работы. В этой статье сделана попытка на основе личного опыта выделить основные этапы подготовки учителя к урокам-практикумам. Основная цель уроков-практикумов по математике состоит в том, чтобы выработать у учащихся умения и навыки в решении задач определенного типа или вида, в овладении новыми математическими методами.

Первый этап – подготовки учителя к урокам любого типа состоит в математическом и дидактическом анализе теоретического и задачного материала темы. Приемы анализа теоретического материала можно найти в литературе. При анализе задачного материала учитель должен предпринять следующие действия:

· решить все задачи по теме из учебника, выделив основные виды задач;

· установить соответствие задачного материала изученной теории;

· выявить функции каждой задачи (дидактическая, познавательная, развивающая, практическая);

· выделить новые для учащихся типы задач, примеры и методы их решения;

· отобрать ключевые задачи на применение изученной теории;

· выделить задачи, допускающие несколько способов решения;

· спланировать циклы взаимосвязанных задач;

· составить контрольную работу, учитывающую уровень развития каждого ученика.

Прокомментируем некоторые из перечисленных действий применительно к анализу геометрических задач.

Требование о предварительном решении всех задач по теме может вызвать недоумение читателя ввиду его очевидности. Между тем практика показывает, что значительная часть учителей при подготовке к урокам пользуется методическими рекомендациями; в которых приводятся решения задач без какого-либо их дидактического анализа и указывается, какие из них решать в классе, а какие – дома. В этом случае набор задач, решаемых на уроке, может оказаться случайным, а система задач – не отвечать уровню развития учащихся данного класса. Мы уже не говорим о том, что значительная часть учителей математики при такой «подготовке» к урокам теряет навыки решения задач.

Молодому учителю целесообразно составлять таблицы к каждому параграфу темы, по строкам которой располагать номера задач учебника, а в столбцах выделять новые понятия и теоремы. Таблица помогает выяснить, достаточно ли в учебнике задач для закрепления того или иного понятия, теоремы. Здесь же фиксируется, какого характера задачи необходимо подобрать дополнительно.

Выявление функции каждой задачи позволяет наметить предварительную методику ее включения в учебный процесс: решать ли задачу устно, письменно, в классе или дома, коллективно, индивидуально или по группам.

Анализируя задачный материал, необходимо выявлять новые типы задач, приемы и методы решения. При этом учитель обычно прогнозирует, как учащийся должен рассуждать, чтобы прийти к этим решениям, и как направить мысль ученика в нужную сторону.

Второй этап подготовки учителя к урокам-практикумам заключается в тематическом планировании. Все уроки темы должны быть взаимосвязаны. Поэтому готовиться к каждому из них нужно не изолированно, а одновременно. При планировании темы вырабатывается «общая стратегия» ее изучения. Естественно, что каждый отдельный урок в последующем будет разрабатываться более детально с учетом результатов предшествующего урока.

Как же располагать уроки-практикумы в системе всех уроков?

В последнее время все больше распространяется опыт изучения теоретического материала укрупненными блоками с тем, чтобы высвободить не менее двух-трех последовательных уроков для решения задач. Такая практика представляется оправданной. Первый из серии уроков обычно посвящается нахождению общих приемов, алгоритмов, выделению основных типов и видов задач, решаемых с помощью изученной теории. Этот урок вместе с изученным ранее теоретическим материалом становится основой для последующих уроков-практикумов, на которых учащиеся проявляют больше самостоятельности, а учитель имеет возможность лучше учесть их индивидуальные особенности.

Третий этап подготовки учителя к урокам-практикумам состоит в отборе системы задач с ориентацией на данный класс.

Прежде чем разрабатывать методику конкретного урока-практикума, необходимо подобрать систему задач для всех уроков, а затем конструировать отдельный урок во взаимосвязи с предшествующим и последующим.

Конечно, систему задач предлагает и учебник. Но в нем нельзя учесть требований каждого конкретного учителя. Мы полностью разделяем точку зрения Р.Г. Хазанкина, который пишет: «Какой бы замечательный учебник по математике ни появился, он не будет удовлетворять запросам всех учащихся». Поэтому каждому учителю приходится заниматься дополнительным подбором задач.

Поскольку речь идет о системе задач, то они должны удовлетворять определенным требованиям. Выделим наиболее важные из них.

Основным ориентиром в подборе задач для конкретного класса должен стать, по нашему мнению, учет «зоны ближайшего развития» каждого школьника. К сильным учащимся следует предъявлять высокие требования, а не ограничиваться теми, которые предложены в Обязательных результатах обучения. Отсутствие таких требований может притупить живой интерес к учению, вызвать отрицательное отношение учащихся к школе, «затормозить характерный для них высокий темп психического развития и даже привести к отставанию в учении».

В то же время встречаются ребята с такой низкой обучаемостью, для которых на первых порах бывают сложны задания и из Обязательных результатов обучения. Для индивидуальной работы с ними учителю нужно составить свою систему задач.

Система должна быть полной, т.е. охватывающей достаточное количество задач, в которых изученная теория проявляется, наиболее разносторонне.

В системе следует выделить ключевые задачи.

Система должна содержать задачи с дидактическими, познавательными, развивающими, практическими функциями.

В системе должны быть задачи, предназначенные для организации коллективной, групповой и индивидуальной работы.

Необходимы задачи, допускающие несколько способов решения, в том числе на комплексное применение теоретического материала.

Важны задачи, позволяющие организовать творческий поиск решения, обучать эвристическим приемам.

Подбор системы задач по теме является самой трудоемкой работой учителя математики. Иногда в поисках той или иной задачи, удовлетворяющей поставленной цели урока, интересам конкретного ученика или класса в целом, учителю приходится пересмотреть большую дополнительную литературу и прорешать значительное число задач. Вознаграждением за этот нелегкий труд явятся уроки, на которых получат удовлетворение и учащиеся, и учитель.

Четвертый этап – подготовка учителя к отдельному уроку. Это творческий процесс, где наиболее полно раскрывается индивидуальность учителя и его педагогическое мастерство. Проведённый предварительно анализ задачного материала, продуманное тематическое планирование, система задач по теме, анализ результатов предшествующего урока, учет уровней развития учащихся данного класса послужат хорошей основой для планирования предстоящего урока по решению проблем.

О.С. Прилепских
г. Ставрополь

СЕМЬЯ В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК

Семья, являясь институтом социализации, способствует освоению человеком социального опыта предшествующих поколений (принадлежность к группе, усвоение половых ролей, восприятие норм и ценностей, культуры и традиций и др.), получению первых навыков в сфере общения (формы взаимодействий, образцы поведения и т.п.), а также созданию необходимых предпосылок для личностного и профессионального роста. Семья одновременно выступает и как фактор индивидуализации личности, обеспечивая ценностное отношение к каждому ее члену, его индивидуальным и самобытным проявлениям, создание условий для формирования личной ответственности за происходящее в семье и творческой самореализации.

К настоящему времени очерчен круг наиболее актуальных проблем психологии семьи, к числу которых отнесены: классификация семей по различным основаниям (численности, исповедуемым ценностям, господствующим стилям межличностных отношений и общения, возможности личностного и профессионального роста каждого из ее членов и др.); эффективность различных паттернов воспитания; проблемы семейной психотерапии; установки на брак и семью; ролевая структура семьи; поиск факторов, обеспечивающих стабильность и устойчивость семьи и др.

Изучение работ ряда исследователей (Варга А.Я., Голод С.И., Елизаров А.Н., Ковалев С.В., Обозов Н.Н., Орлов А.Б., Харчев А.Г., Роджерс К., Пезешкиан Н. И др.) дает возможность выявить основные тенденции развития семьи как социального института: уменьшение социальной и личностной значимости семьи, увеличение бракоразводных процессов и числа неблагополучных семей, ухудшение психологической атмосферы в семье.

Семью можно рассматривать в качестве модели и формы базового жизненного тренинга личности. Наблюдаемые юношами и девушками взаимоотношения между взрослыми оказывают более сильное влияние, нежели слова, обращенные к ним. В зависимости от взаимоотношений, складывающихся в семье, она может восприниматься в качестве образца или антиобразца. Наблюдается корреляция между выбранными моделями отношений в семье и отрефлексированными в сознании схемами отношений, накопленными в личном опыте.

Поведение личности в семье зависит не только от понимания стоящих перед нею проблем, но и от сформированной готовности к тому или иному действию. Поведение юношей и девушек в новых для них ситуациях построения личных отношений в значительной мере зависит от способов разрешения аналогичных ситуаций, применяемых раннее. Это обусловлено тем, что новая проблема так или иначе сопоставляется с прошлым опытом человека. Опыт, извлеченный из ситуации, в которой индивид сам принимал участие, психологически действеннее, чем тот, который он получил, наблюдая за событиями со стороны или из рассказов других.

Родительская семья (тип отношений, стили общения, оказание поддержки, внимания, заботы и т.п.) является одной из детерминант, формируемых в сознании юноши моделей, используемых при построении собственной семьи. Выбор моделей зависит как от социально-демографических характеристик семьи (в частности, от структуры родительской семьи), так и от «преломления» этого параметра в сознании человека, его воплощении в установках, ценностных ориентациях личности. Неблагоприятные семейные ситуации, складывающиеся в родительской семье, приводят к утрате своего позитивного влияния. Усвоенные ценности и смыслы начинают определять онтологическое бытие старшего школьника, так как к концу этого возраста ценностные ориентации приобретают четкую иерархическую структуру.

Ориентация на высшие духовные ценности становится одной из ведущих тенденций их дальнейшего личностного становления и развития. Из этого следует, что не интеллектуальные или рациональные процессы, а формирование человеческой экзистенции обеспечивает в юношеском возрасте базисное доверие к бытию, придающее смысл их существованию. Наличие сформированной ценностной системы позволяет юноше бороться с жизненными дезориентациями, провоцируемыми референтными лицами, и создает необходимые условия для психического здоровья и комфортного ощущения себя в мире людей. Стабильность ценностных ориентаций старшеклассников определяет вектор их жизненного пути, уровень притязаний, возможность самоосуществления, самопрезентации и самоэффективности.

Среди ценностей, значимых для юношеского возраста, одно из первых мест занимает человек. В этот период усиливается интерес к представителям противоположного пола, возникает потребность в значимом другом, происходит становление системы личных взаимоотношений. Именно поэтому исследователи, изучающие юношеский возраст (Л.И.Божович, Д.И.-Фельдштейн, И.С.Кон, В.С.Мухина, А.В.Петровский, М.М.Рубинштейн и др.), единогласно подчеркивают значимость товарищества, приятельства,

дружбы, любви и других личных отношений. Характер личных отношений в юношеском возрасте обусловливается уровнем сформированности психологического пола. Следовательно, поступки и действия старших школьников есть следствия усвоения ими моральных норм и ценностей.

Список литературы

1. Дмитриева М.А. Формирование ценностного отношения к семье у старших школьников: Автореф. дисс…канд. психол. наук. – Ростов-на-Дону, 1999.
2. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений. – М., 2000.
3. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В. Психология и психотерапия семьи. – СПб., 2000.

Ю.Б. Петросов
г. Нижневартовск

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА КАК ЦЕЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УЧРЕЖДЕНИИ НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Функционирование образовательного процесса любого учреждения подчинено той или иной цели. Цели образовательного процесса – это конкретное описание программы развития человека средствами образования, описание системы знаний, тех норм деятельности и отношений, которыми должен овладеть обучающийся по окончании учебного заведения. Как правило, такую программу представляют в виде модели выпускника или в виде профессиограммы специалиста, которого готовит образовательное учреждение.

Целевой компонент образовательного процесса может быть ориентирован на обеспечение развития операционального и личностного потенциалов выпускника, объединяющих ряд компетенций и качеств, формирование которых обусловливает его успешное профессиональное становление.

Понятие «потенциал» (от лат. potentia – сила) в широком смысле означает средства, запасы, источники, которые имеются в наличии и могут быть мобилизованы, приведены в действие, использованы для достижения определенной цели, осуществления плана, решения какой-либо задачи; возможности отдельных лиц, общества, государства в определенной области.

Понятие «операциональный потенциал» отражает совокупность профессионального опыта, знаний, умений и навыков, профессионально важных качеств и т.д., обеспечивающую молодому человеку в будущем возможность выполнять профессиональные задачи в условиях современного производства и развиваться одновременно с его условиями. «Личностный потенциал» – это совокупность свойств и качеств личности, обеспечивающая удовлетворенность будущего специалиста профессиональной деятельностью и его устойчивую мотивацию на профессиональное развитие.

Анализ научных трудов по проблеме образа востребованного сегодня специалиста позволяет объединить в операциональный потенциал следу-

ющие профессионально важные качества: уровень профессиональной квалификации, конкурентоспособность и мобильность. Данные качества являются ключевыми, объективно диагностируемыми, а, кроме того, интегративными, т.к. по смыслу объединяют в себе ряд других профессионально важных качеств и компетенций.

Понятие «профессиональная квалификация», как правило, используется в практике в двух значениях. С одной стороны, профессиональная квалификация конкретного специалиста означает то, что он прошел определенную ступень профессионального образования и доказал наличие профессиональных знаний, умений и навыков в соответствии с требованиями государственного стандарта [1]. С другой стороны, понятием «профессиональная квалификация» часто обозначают уровень развития профессионально важных качеств, который отличает данного специалиста от других в рамках одной и той же квалификационной ступени.

В первом значении профессиональная квалификация представляет собой ступени профессиональной подготовленности работника, позволяющие ему выполнять трудовые функции определенного уровня и сложности в конкретном виде деятельности. «Показателем профессиональной квалификации при этом являются профессиональные категории, которые присваиваются работнику в соответствии с нормативными характеристиками данной профессии» [2:57].

Квалификация рабочего конкретной профессии определяется совокупностью профессионально-квалификационных требований, предъявляемых к профессиональным способностям рабочего, которые обусловливают качественную основу квалификации и ее содержание.

Очевидно, что использование понятия в таком значении не обеспечит достаточно дифференцированной оценки операционального потенциала учащегося учреждения начального профессионального образования, а, кроме того, оставит без внимания ряд важных для профессионального становления качеств личности будущего специалиста.

Второе значение профессиональной квалификации учитывает особенности профессиональных компетенций конкретной личности по сравнению с прочими, прошедшими данную ступень профессионального образования.

Оптимальное решение для целеполагания при организации образовательного процесса содержится в научных изысканиях В.Г. Северова. Разделяя статусный и личностный аспекты профессиональной квалификации, ученый вводит дополнительное понятие «уровень квалификации». Уровень квалификации, как он считает, «…характеризует профессиональное мастерство конкретной личности в рамках данной квалификационной ступени. Он зависит от обученности индивидуума и в этом контексте характеризуется такими объективными и достаточно диагностируемыми параметрами, как объем, диапазон и качество знаний и умений» [3:36].

Опираясь на данное положение, уровень профессиональной квалификации будущего специалиста можно определить как комплексную характеристику, позволяющую оценивать его профессиональную индивидуальность

в пределах квалификационных рамок, устанавливаемых государством и учреждением начального профессионального образования для учащегося.

В состав характеристики могут быть включены:

– качество овладения содержанием профессиональной подготовки как показатель, объединяющий объективные оценки успеваемости учащегося и его профессиональных достижений;

– диапазон профессиональных знаний и умений – показатель, характеризующий совокупность основных и сопутствующих знаний в профессиональной деятельности, а также способность использовать их в профессиональной деятельности;

– значимость личных профессиональных достижений.

Понятие «конкурентоспособность» является междисциплинарным, тем не менее, следует помнить, что свои происхождением оно обязано экономическим наукам. Наиболее общепринятым в экономике является его рассмотрение как способности определенного объекта превзойти конкурентов в заданных условиях.

Конкурентоспособность рабочей силы выступает чаще всего как абстрактная категория, характеризующая потенциальные способности человека к труду, представляя собой два уровня способностей:

– совокупность качеств, характеризующих способности к труду в самом широком аспекте;

– умение человека находить рабочее место, доказать работодателю свои преимущества перед другими кандидатами.

Демонстрируя один из педагогических подходов в исследовании конкурентоспособности, И.В. Вирина акцентирует внимание на таком ее уровне, как способность к самомаркетингу, т.е. умение находить рабочее место и убедить работодателя в своих преимуществах, находить свое место в системе общественного разделения труда, отыскивать оптимальные решения проблем трудоустройства [4].

Объединяя распространенные в современной науке подходы, можно дать следующее определение данного понятия. Конкурентоспособность будущего специалиста – это совокупность профессионально важных качеств личности, обеспечивающих ему преимущества перед конкурентами в трудоустройстве и самореализации в условиях современного рынка труда.

Не включая в показатели конкурентоспособности те качества, которые дублируются в других компонентах модели специалиста, следует выделить показатели, общие для перечисленных подходов, на основании которых может быть осуществлена диагностика конкурентоспособности:

– ориентацию на современном рынке труда;

– умение самопрезентации;

– стремление к профессиональному росту.

Термин «мобильность», по существу, относится к понятию «движение». Оксфордский толковый словарь по психологии трактует его как «…физическое движение стимула, объекта или организма; или, метафорически, движение через сферы, которые могут быть социальными, профессиональными или даже познавательными» [5]. Из-за многообразия сфер, в кото-

рых применяется термин, его обычно используют с уточняющим словом, в нашем случае исследуется «профессиональная мобильность».

Профессиональную мобильность, с одной стороны, принято рассматривать как важнейшую составную часть функциональной грамотности специалиста, а, с другой, как один из ориентиров развивающего образования в современной России. Профессиональная мобильность на сегодняшний день изучается в трех аспектах: как экономическая категория, как процесс перемены индивидуумом своего места в социальном пространстве и как движение профессионала в профессиональной группе за счет изменения своих профессиональных качеств.

Нам представляется важным учесть те особенности профессиональной действительности, на которые указывает А.М. Новиков, а именно – необходимость несколько раз менять специальность и даже профессию в течение профессиональной жизни, опираясь на общее образование как на базис [6].

Следуя положениям разработанных учеными теорий профессиональной мобильности, мы выбрали в качестве показателей, характеризующих уровень мобильности личности:

– качество овладением содержанием общеобразовательной подготовки;

– активность личности;

– готовность личности к переменам в профессиональной деятельности.

Собственно под профессиональной мобильностью будущего специалиста мы понимаем характеристику, определяющую его готовность и способность перемещаться в поле профессиональной деятельности для удовлетворения собственных интересов или в связи с возникновением потребностей производства.

Не менее важным для результата профессионального становления личности будущего специалиста представляется приобретение им и развитие группы личностных качеств, прямо или косвенно связанных с выбранной профессиональной деятельностью.

Все многообразие востребованных современным производством и бизнесом личностных качеств можно объединить в три интегративные характеристики, включенные в модель личностного потенциала будущего специалиста: профессиональную направленность личности, коммуникативный потенциал и предприимчивость.

Профессиональная направленность характеризуется возникновением избирательно-положительного отношения личности к какой-то профессии или отдельной ее стороне. Возникновение такой избирательности, как показано у Л.И. Божович, обусловлено уже сложившимися к данному времени качествами личности, взглядами, стремлениями и т.п. [7].

Профессиональную направленность личности будущего специалиста можно определить как интегративное личностное образование, включающее преобладающие мотивы, потребности, интересы, мировоззрение, проявляемые как положительное отношение к выбранной профессиональной деятельности и намерение связать с ней реализацию своих личных профессиональных планов.

Основываясь на общепринятой структуре профессиональной направленности личности и исключая составляющие, отнесенные к другим компонен-

там модели будущего специалиста, можно выделить следующие показатели уровня развития его профессиональной направленности:

– состояние мотивационной сферы предпочтения профессии;

– сформированность представлений о профессии и о себе как о профессионале;

– наличие и обоснованность профессиональных планов.

Понятие «коммуникативный потенциал будущего специалиста» определяется как характеристика его личности, отражающая способность организовывать и вести профессиональное и личное общение в профессиональной группе. Коммуникативный потенциал – это одно из понятий, используемых в науке для отражения возможности человека осуществлять коммуникацию, или общение, с другими людьми, получать информацию из разнообразных источников. Аналогичными по назначению являются понятия «коммуникативность», «коммуникативная компетенция» и др.

Коммуникативный потенциал будущего специалиста мы предлагаем рассматривать в единстве трех его составляющих:

– коммуникативных способностей (способность строить свою программу общения, владеть инициативой в общении и т.д.);

– коммуникативной компетентности (владение нормами и правилами личного и профессионального общения);

– информационной компетентности (владение умениями получать требуемую информацию из различных источников, обрабатывать и интерпретировать ее).

Детальное, не противоречащее условиям нашего исследование определение понятия «предприимчивость» мы находим у Н.Е. Яценко. Предприимчивость он определил как «…черту личности, основанную на способности человека достигать конкретных целей в любой сфере общественной жизни за счет своей высокой профессиональной подготовки, способности объективно оценивать ситуацию, творческой инициативы, деловитости и смелости» [8].

В современной науке предприимчивость личности изучается как социальный феномен, самостоятельное личностное качество, ответственное за эффективное включение человека в экономическую ситуацию, а в педагогике, кроме того, трактуется как производное от творческих способностей личности.

С опорой на указанные подходы мы понимаем предприимчивость будущего специалиста как характеристику, определяющую его возможности принимать правильные нестандартные решения в проблемных профессиональных ситуациях, и предлагаем рассматривать ее через следующие показатели:

– инициативность;

– самостоятельность;

– творческий потенциал.

Разработанная модель операционального и личностного потенциалов будущего специалиста, на наш взгляд, способна обеспечить возможность диагностичного целеполагания при организации образовательного процесса, обеспечивающего профессионального становление личности будущего специалиста в условиях конкретного учреждения начального профессионального образования.

Ю.Г. Пянзина
г. Ставрополь

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА РЕБЕНКА К ЦЕННОСТЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Последняя четверть двадцатого века ознаменовалась широкомасштабным развитием идей целостности человека в теории и практике физической культуры. В работах В.К. Бальсевича, И.М. Быховской, М.Я. Виленского, Л.И. Лубышевой, Ю.М. Николаева и др. отмечается, что физическое воспитание, воздействуя на биологическую сферу организма человека, одновременно влияет на формирование его личности, что в его процессе могут и должны решаться задачи интеллектуального, эстетического, духовно-нравственного развития. Однако для того, чтобы человек мог освоить и воспользоваться ценностями физической культуры, необходима активная позиция самого человека. Степень инициативности личности, так же как и ее бездеятельности, зависит от отношения личности к предмету познания. Следовательно, формирование познавательного интереса развивающейся личности к физической культуре – есть один из важнейших вопросы педагогической науки и практики, без решения которого невозможно побудить ребенка к овладению ценностями физической культуры и в целом невозможно повысить уровень культуры и здоровья народа.

Понятие «физическая культура личности» анализируется в работах многих ученых В.А. Ашмарина, В.К. Бальсевича, И.М. Быховской, Л.Н. Ильина, Г.М. Соловьева и др. В соответствии с современным психологическим знанием, личность – особая, идеальная форма бытия человека, придающая ему свойство субъективности, то есть способности быть причиной себя, воспроизводить свое бытие в мире [5:230].

Физическая культура как феномен общей культуры уникальна. Физическая культура личности может рассматриваться как устойчивая, социально обусловленная составляющая структуры личности, репрезентирующая телесность в сознании человека. Именно она, по словам В.К. Бальсевича, является естественным мостиком, позволяющим соединить социальное и биологическое в развитии человека. Лучшим доказательством значимости физической культуры для всестороннего развития человека может быть осмысление ценностного потенциала этого феномена [4:56].

Ценности физической культуры определяют тип значимости ее предметов и явлений, имеющих только «человеческое измерение», они производны от соотношения мира и человека, выражают то, что положительно значимо для него. В противоположность объективной природе ценностей их восприятие и оценивание индивидом всегда субъективно. На эмоциональном уровне оценка ценностей всегда сопровождается чувствами удовлетворенности или неудовлетворенности [2:3].

Поскольку ценностное отношение личности к ценностям физической культуры является одним из видов духовной деятельности, взаимосвязанным со всеми другими, и выполняет определенные функции в культуре и общественной жизни, постольку целостное его понимание предполагает соотнесение двух аспектов его изучения – внутреннего и внешнего. Рассматриваемое изнутри, оно об-

разуется связью двух контрагентов – некоего предмета, который становится носителем ценности, и человека (или группы людей), который оценивает данный предмет и придает ему определенный смысл. Таким образом, ценность – есть значение объекта для субъекта – благо, добро, красота и т.п., а оценка есть эмоционально-интеллектуальное выявление этого значения субъектом, переживание им блага, приговор совести, суждение вкуса и т.д.

Отсюда следует, что рассматриваемое изнутри отношение личности к ценности как некой системной целостности имеет своё содержание и свою форму: его содержание – мировоззренчески-смысловое, детерминированное общим социокультурным контекстом, в котором рождается и «работает» конкретное ценностное значение, а его форма – психологический процесс, в котором ценность «схватывается» сознанием [3:68]. По мнению М.Я. Виленского, содержание образования в сфере физической культуры следует рассматривать как способ приобщения учащихся к развивающему их миру, его ценностному потенциалу. Этот процесс включает в себя: способы культурной деятельности, а также используемые для этого средства и методы; кроме того, анализируются результаты деятельности. Результат можно увидеть в качественных новообразованиях, включая мотивационно-ценностную, когнитивную, содержательно-операциональную и творческо-деятельностную составляющие, динамично изменяющиеся во времени.

Отношение личности к ценностям физической культуры представляет собой сознательное восприятие личностью объекта «физическая культура», выражающееся в готовности и способности использовать его ценности в целях самовоспитания и саморазвития. Отношение личности к какой-либо конкретной ценности физической культуры будет складываться из следующих компонентов: аксиологического (насколько значима для личности данная ценность); интеллектуального (что знает личность об этой ценности); эмоционального (какие эмоции испытывает личность при освоении данной ценности); деятельностного (какие усилия прилагает личность для овладения данной ценностью) [1:10].

«Механизмы формирования ценностного сознания личности можно представить как воспринимаемые ею ценностные представления, предъявленные общественным и групповым сознанием, проходя через «фильтр» самосознания, дифференцируются на «значения» и личностные смыслы. Затем, преломляясь через условия реальной жизнедеятельности, жизненного опыта, они распадаются на подтвержденные и неподтвержденные, на реально управляющие действиями и поступками и на те, которые просто хранятся в ее сознании, позволяя ориентироваться в системе нормативных требований» [2:3].

Формирование «ценностного сознания личности» в полной мере происходит тогда, когда в человеке возникает система ценностных представлений, удостоверивших свою истинность, выступающих устойчивой, проверенной мерой оценки различных жизненных ситуаций и обстоятельств, участвующих в формировании жизненных планов личности, организующих и направляющих ее активность в своем качественном своеобразии и неповторимом социальном облике [2:6].

В новых социально-экономических условиях изучение системы ценностей и ценностных отношений личности в определенных социальных, про-

фессиональных и иных общностей для понимания происходящих явлений и успешного, взвешенного продвижения, выступает как необходимость.

Использование ценностного потенциала телесно-двигательной культуры представляет собой приоритетную работу, направленную, прежде всего, на социализацию человека, сопряжения телесных и духовных оснований его существования.

Список литературы

1. Авилкина С.В. Формирование ценностных отношений младших школьников к физической культуре в учреждении дополнительного образования // Автореф. дисс… канд. пед. наук. – Рязань, 2006.
2. Виленский М.Я. Процессуальные характеристики интериоризации студентами ценностей физической культуры в образовательном процессе // Физическая культура и спорт в системе высшего профессионального образования: Сборник научных трудов по материалам Всероссийской научно-практической конференции. – Ставрополь, 2005.
3. Каган М.С. Философская теория ценности. – СПб., 1997.
4. Лубышева Л.И. Социология физической культуры и спорта. – М., 2002.
5. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Основы теоретической психологии. – М., 1998.

Л.В. Рахматуллина
г. Набережные Челны

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ РОССИЙСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Актуальность исследования российской идентичности обусловлена низким уровнем гражданского самосознания в обществе. Отсутствие единой, российской системы ценностей влечет за собой снижение уровня культуры и нравственности в целом.

В исследованиях последних 20 лет в области социологии одним из наиболее популярных вопросов является кризис российской идентичности. По расчетам Г.С. Батыгина, в 1990-е годы по теме «российская идентичность» в России опубликовано около 1500 книг и 3 тыс. статей.

Кризис идентичности возникает тогда, отмечают исследователи, когда социально-структурные и этнические различия становятся препятствием на пути общенационального объединения и идентификации с определенной политической системой [5:12-13]. Поэтому сегодня и ведется поиск некой интегративной идеологии для России и русских, в который включился было даже президент страны. Как отмечает М.В. Ильин: «…попытки российских властей дать заказ на государственную идеологию вызваны, вероятно, неспособностью отринуть идеократические привычки и предрассудки» [6:145-147].

Неслучайно поиск российской идентичности неразрывно сплетен с проблемой «Россия и Запад», ведь именно «Запад» был в новое время тем «значимым Другим», противостояние и диалог с которым играли и играют решаю-

щую роль в определении национальной идентичности, поиске направления и содержания развития страны. Конечно же, речь идет не о реальном Западе, а скорее о «мифе Запада» или ментальном образе Запада, олицетворения и символы которого для русских в разные исторические эпохи были различными.

Таким образом, не преувеличивая, можно сказать, что «Запад» – это навязчивая идея России, а «миф Запада» – одна из констант российской традиции. «Наша страна не просто испытывает на себе влияние Запада. Запад и Россия возникли в качестве цивилизаций как результат прививки на разные этнические основы одного культурного черенка. Их развитие происходило не рядом, а параллельно. Поэтому развитие России по-особенному, внутренне, а не внешне, связано с развитием Запада» [8:213].

И все же, поиск в научной литературе определения «российская идентичность» не дал ожидаемых результатов. Исследователи в области социологии и психологии так и не пришли к единому мнению, что такое «российская идентичность» и каким содержанием стоит ее наполнить. Дискуссии на эту тему представляют собой рассуждения о том, какой идеологии следует придерживаться России в своем дальнейшем развитии, упуская при этом важный психологический аспект. Не имея под собой твердой почвы, система ценностей в российском обществе нивелируется и исчезает как феномен. Уровень гражданского самосознания неотвратимо снижается, что приводит к отсутствию ключевых жизненных ориентиров и нежеланию жить во благо Родины.

Российская идентичность на наш взгляд представляет собой осознание гражданином России себя как полноценного члена российского общества. Рядовые граждане Российской Федерации зачастую считают себя непричастными, бессильными в оказании любого влияния на процессы, происходящие в обществе. Так происходит снятие с себя лично ответственности за судьбу российского народа в целом и свою в частности. Наше исследование направлено на изучение психологических и педагогических аспектов формирования российской идентичности средствами гражданско-патриотического воспитания. Анализ российской системы воспитания показал, что наиболее эффективным средством в данном случае будет являться внедрение культурных образцов, характерных для российской системы ценностей, в процессы воспитания и обучения.

Список литературы

1. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006-2010 гг.» (№ 422 от11.06.2005).

2. Минимальный социальный стандарт оказания социальных услуг по воспитанию в образовательных учреждениях общего образования (Министерство образования РФ от 15.12.2002 № 30-51-914/16).

3. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года, (Правительство РФ № 1756-р от 29.12.2001 г.).

4. Государственный стандарт общего образования.

5. Введение в политологию: Словарь-справочник / Под ред. В.П. Пугачева. – М., 1996.

6. Ильин М.В. Слова и смыслы: Опыт описания ключевых политических понятий. – М., 1997.

7. Малинкин А.Н. Патриотизм и социальные общности // Социологический журнал. – 1999. – № 3/4.
8. Пастухов В.Б. Конец русской идеологии (Новый курс или новый путь?) // Полис. – 2001. – № 1.

И.М. Роткина
г. Пятигорск

РЕЛИГИОЗНЫЙ КОМПОНЕНТ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Мировой исторический опыт свидетельствует о том, что экономические достижения государства и материальное благосостояние граждан сами по себе не гарантируют духовного и нравственного развития общества. Именно на основе прочного духовно-нравственного и культурного фундамента складывается устойчивый менталитет нации, обеспечивающий ее историческую жизнеспособность. Нация, утратившая свою духовно-нравственную, национально-культурную идентичность, оказывается беззащитной перед вызовами истории.

В настоящее время, несмотря на определенные позитивные тенденции в социально-экономическом развитии Российской Федерации в последние 10 лет, российское общество, включая молодежь, продолжает находиться в состоянии системного духовно-нравственного кризиса. Который может привести к «антропологической катастрофе», т.е. крушению человека и человечности.

Российское общество нуждается в осуществлении эффективной государственной политики в области духовно-нравственного воспитания и одним из эффективных средств решения данной задачи является система образования. Однако, как справедливо отмечает Б.С. Гершунский, «зациклившись на трансляции якобы бесспорных и однозначно трактуемых, к тому же лавинообразно нарастающих научных фактов... современное образование оказалось еще более беспомощным в трансляции ценностей духовных, в реализации своих в конечном счете главных культурообразующих и менталеобразующих функций». Поэтому задача образования XXI в., как считает большинство исследователей и практиков, – это преодоление кризиса культуры духовности, отход от абстрактных схем обучения и воспитания и поворот к реальному человеку.

Формирование духовно-нравственной личности составляет внутреннее ядро и конечную цель образования как такового. Поэтому понятие духовности уже само по себе достаточно емко для того, чтобы претендовать на роль ключевого термина в определении сущности педагогического процесса, как, к примеру, у И.А. Ильина: «Дух есть самое главное в человеке. Каждый из нас должен найти и утвердить в себе свое «самое главное» – и никто другой заменить его в этом нахождении и утверждении не может. Дух есть сила личного самоутверждения в человеке...». Эта мысль недалеко отстоит и от позиции К.Д. Ушинского, для которого духовным было все, что отличает человека от животных. С этой точки зрения совершенствование личности, составляющее сущность педагогического процесса (П.Ф. Каптерев), представляет собой не что

иное, как развитие духовного начала, одуховление человека. Сопряжение понятий духовности и нравственности подчеркивает этическую сверхзадачу, подчиняющую себе остальные задачи образования: становления ребенка как самостоятельного нравственного существа, субъекта нравственности, обладателя осмысленного и ответственного отношения к жизни.

Неотъемлемой частью духовно-нравственного воспитания, наряду с этикой, духовным измерением художественной культуры и опытом мировоззренческого самоопределения человека является религия. Студенческий возраст является решающим периодом развития религиозного самосознания, его упрочнения и закрепления. В период обучения религиозное самосознание молодого человека расширяет систему его представлений о мире и укрепляет его место в нем.

В целом в повседневной жизни религия подавляющего большинства студентов не актуализирована и религиозная самоидентификация не занимает ведущих позиций. Несмотря на это, студенты проявляют довольно живой интерес к различным религиозным вопросам. Всё это повышает ответственность высшего образования за будущее молодежи, за то, по какому пути она пойдёт, как будут развиваться процессы религиозного взаимодействия.

Поэтому одной из основных задач, стоящих перед современным образованием и педагогом, является воспитание личности, чувствительной к религиозным различиям, уважающей уникальность религии каждого народа, с развитыми навыками общения представителями других культур и религий.

Целью исследования является поиск форм оптимального взаимодействия светского и религиозного образования и воспитания, определение «допустимых границ» влияния религиозного содержания на образовательный процесс, осуществляемый в светских учебных заведениях.

Существование религиозных различий, свойственных поликультурным обществам, не могло не отразиться на системе образования. Анализ состояния проблемы в практике образования показывает, что межрелигиозное образование сегодня – не данность, а необходимость. Педагогическая общественность должна осознать необходимость проникновения межрелигиозного образования в жизнь светской школы.

Технология реализации религиозного компонента духовно-нравственного воспитания в светской школе осуществляется через государственно-регулируемое неконфессиональное религиозное образование.

Религиозное образование как компонент духовно-нравственного воспитания должно строиться не на идеологическом, а на предметном основании. Развивающий потенциал религии как учебного предмета многообразен. Согласно П. Херсту, введение в мир религии открывает возможность знакомства с особой формой мышления и интерпретации опыта – знакомства, необходимого для развития когнитивной перспективы учащегося. Особенно важную роль в этом отношении играет приобщение к символическому языку религии. Многофункциональность и семантическая емкость (полисемия) символа как выразительного и познавательного средства нигде не представлена так богато, как в религиозной практике и религиозном искусстве.

Обращение к высоким образцам религиозной культуры, несомненно, способно внести положительный вклад в эстетическое воспитание, способствуя

привитию как художественного, так и религиозного вкуса, развитию того, что И.А. Ильин называл индивидуальной культурой религиозного опыта.

Наиболее адекватное представление о том, каким именно образом в рамках религиозного компонента образования могут решаться развивающие задачи, достигается применением концепции гуманитарного религиозного образования. В соответствии с ней, проникновение гуманитарной методологии в область религиозной педагогики не только обеспечивает прочное эпистемологическое обоснование возможности светского преподавания и изучения религии на субъект-субъектной основе, но и оснащает учебно-воспитательный процесс гуманитарными технологиями, позволяющими активизировать диалоговые и интерактивные формы работы.

Гуманитарное религиозное образование, на наш взгляд, является наиболее эффективным подходом в реализации религиозного компонента духовно-нравственного воспитания.

Список литературы

1. Бордовская Н.К. Ценностно-мотивационные ориентации студентов вузов в современной России. – СПб., 2001.

2. Доклад Святейшего Патриарха Московского и всея Руси Алексия на Архиерейском Соборе Русской Православной Церкви // Журнал московской патриархии. – 2008. – № 9.

3. Образование и православная культура. Феофан, архиепископ Ставропольский и Владикавказский // Миссионерский вестник Ставропольской и Владикавказской епархии. – 2008. – № 28.

4. Ильин И.А. Аксиомы религиозного опыта. – М., 1993.

Г.В. Рыбина
г. Ставрополь

ЦЕННОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ К ЛИЧНОСТИ КАК УСЛОВИЕ ГУМАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Развитие воспитания в системе образования России в последние годы стало одним из приоритетных направлений в деятельности образовательных учреждений всех видов и типов. Это стало возможным, прежде всего потому, что произошли существенные позитивные изменения в обществе и государстве целом. Впервые за многие десятилетия в основополагающем государственном документе – Национальной доктрине образования в Российской Федерации – определены цели воспитания и обучения как единого процесса. На предстоящую четверть века обозначены пути их достижения посредством государственной политики в области образования. Социальный заказ государства связан с воспитанием человека современно образованного, нравственного, предприимчивого, готового самостоятельно принимать решения в ситуации выбора.

Проблема развития воспитания привлекает неослабное внимание ученых так как, по сути, речь идёт о завтрашнем дне России, ценностных ориентирах нашего общества, а по большому счёту – о национальной безопаснос-

ти страны, корни которой кроются в воспитании, творческом развитии, гражданском становлении подрастающего поколения.

Воспитание закладывает основы общественных идеалов и ценностей, постоянно оживляя их и превращая в действующую силу человеческой жизни. Оно укрепляет жизнеспособность человека, помогает выносить возможные неудачи, кризисы и конфликтные ситуации. Важно помочь обучающимся в формировании умения делать выбор и осуществлять его в соответствии с нормами, которыми руководствуется школа, семья, общество. Воспитание – процесс непрерывный и незавершимый, управлять этим процессом в системе образования столь же необходимо, как и учебным.

Осуществляемая модернизация сфер социальной жизни (экономики, права, культуры) оказывает влияние на эффективность воспитательной работы учреждений образования, повышает их готовность к динамичному решению постоянно усложняющихся задач по формированию не только профессионального, но и духовного облика современного человека. Образовательная политика, являясь составной частью политики любого государства, сегодня справедливо рассматривается как важный инструмент обеспечения прав и свобод личности. Она определяет стратегические цели и задачи развития образовательного потенциала страны, гарантирует их реализацию с помощью согласованных действий государства и общества. Посредством политики в сфере образования обеспечивается не только повышение темпов социально-экономического и научно-технического развития, но и процесс гуманизации общества, повышение уровня его культуры. Осмысление этого положения привело к тому, что позиции разных стран в оценке роли образования стали сходны: образование признано ключевым фактором экономической мощи государства, основой качества жизни её граждан.

Общество XXI века стало свидетелем глобализации, стираются социальные, культурные и экономические границы. Если без прецендентных стремительных темпов развития процессом основания жизнедеятельности всех сфер общественной жизни 20 века была культурная макромодель: наука – производство – образование, то новое отношение к образованию как к сфере культуры и связанная с ним парадигма образования обусловлена внедрением новой культурной макромодели: культура – образование – история.

Анализ образования показывает, что оно находится в постоянной динамике, чутко реагируя на изменения во внешней среде, адаптируясь к её меняющимся потребностям, активно влияя на её состояние и предопределяя эти потребности. Система образования, несомненно, имеет непосредственное отношение к происходящим в государстве событиям. Это относится и к тем негативным тенденциям, которые всё более явственно дают о себе знать. Ибо их причиной, в конечном счёте, является сам человек, потерявший веру в нравственные, духовные ценности в мире и смысл человеческой жизни, тем самым лишившийся жизненных ориентиров и не находящий ответов на важнейшие мировоззренческие вопросы ни в науке, ни в религии, ни в образовании. Но именно образование в состоянии переломить катастрофически нарастающие негативные тенденции в духовной сфере. Только ему посильна конечная историческая роль в спасительной интеграции и гармо-

низации знания и веры, в упреждении необратимых деформаций в менталитете общества, а главное – в возрождении и непрерывном обогащении высших нравственных идеалов и жизненных приоритетов.

Педагогической наукой конкретизировано современное понимание задач духовно-нравственного воспитания, которые сводятся к развитию в человеке свободы. Нравственное воспитание завершается формированием личности, развитием индивидуальности человека.

Личность как понятие сложное характеризуется наличием позитивных социокультурных, духовно-нравственных, исторических и религиозных представлений, сформировавшихся в структуре национальной традиции. В общественных науках личность рассматривается как особое качество человека, приобретаемое им в процессе совместной деятельности и общения. Гуманисты – педагоги и психологи указывают на то, что личность является ценностью, ради которой осуществляется развитие общества. «Потребности, интересы и мотивы, пишет В.А. Мижериков, обусловливают поведение, целенаправленную деятельность и поступки человека» [1:184].

Анализ качественных характеристик личности учителя позволяет ученым отметить ее социальную сущность, «чьи личностные свойства, суждения и поступки являются особенно значимыми для окружающих, образцом для подражания. Личность учителя в таком контексте выступает как источник основных ценностей, норм и правил поведения, суждений и поступков для ученика. В гуманистической, личностно-ориентированной системе воспитания, по мнению В.А. Мижерикова, формируется личность, для которой характерно непрерывное стремление к возможно более полному выявлению и развитию своих потенциальных возможностей. Такие личности способны к творчеству, полноценному общению и активному самоутверждению» [1:187]. Таким образом, оптимальными условиями для функционирования педагогической системы духовно-нравственного воспитания современная педагогика считает ее ориентированность на гуманизацию. Концептуальные основы гуманизации профессионального образования проектируются на конкретизацию научного описания субъектов образования. Если для учителя, как уже было отмечено, должна быть характерной функция «выступать источником основных ценностей, норм и правил поведения, суждений и поступков для другого человека», то личность учащегося характеризуется направленностью на обучение, развитие своего интеллекта, на рост духовный, нравственный, физический, эстетический.

Так как процесс воспитания осуществляется педагогом, необходимо обратиться к проблеме научного понимания личного примера учителя. Рассматривая личный пример воспитателя в системе факторов успешного осуществления духовно-нравственного воспитания учащихся на всех этапах непрерывного образования, укрепляется принятие известной истины: «Чтобы воспитать у кого-то высокие моральные и волевые качества, воспитатель должен сам обладать этими качествами, служить примером во всем» [1:488].

Известно, степень влияния и способ личного примера учителя зависят от возрастных особенностей учащихся. В младших классах ученики подражают своим учителям и родителям неосознанно, в то время как подростки сознательно стремятся видеть в учителе идеал человека, следовать его примеру. Сле-

довательно, в процессе развития духовно-нравственных качеств учащиеся сознательно или неосознанно оценивают гуманистический потенциал учителя, принимая или отвергая возможность педагогического воздействия. В этой связи в теории профессионального образования рассматриваются категории: человек, общество, история народа и государства; понятие о долге, совести, чести, справедливости и добродетели. Воспитание такого рода соотносится с задачей укрепления национального и гражданско-государственного самосознания, воспитания любви к Родине, возрастания трудовых качеств человека через приобщение к глубоко воспринятому представлению об одухотворённом творческом труде как его святой обязанности.

Суть новой парадигмы знания и образования состоит в подходе к человеку как высшей ценности, самоцели и главному условию развития общества. Самоценность человеческой жизни и развитие личности в гармонии с миром природы, социума и собственно внутреннего мира – такой высший смысл новой системы воспитания. Образование в России должно стать ведущим механизмом развития российского общества, его общественного интеллекта – науки, культуры и самого образования. Оно должно превратиться в основу воспроизводства духовно-нравственного потенциала общества, гармоничного, целостного, творческого, профессионального становления и развития личности российского социума. Основная часть XX века прошла под знаком триумфа естественно-технических наук. Казалось, что человечеству удалось найти надежный путь, обеспечивающий несомненный прогресс. Но уже в последней трети XX века стало очевидно, что противоречия сложного мира сделали его неустойчивым, а выживание человечества стало проблематичным. Представители «Римского клуба», в частности Печчеи, неоднократно заявляли, что «альтернативой бездумной эксплуатации технического прогресса, является прогресс гуманистический. От духовно-нравственных качеств миллиардов простых людей зависит судьба, жизнь или разрешение человеческого рода посредством ухудшения его генофонда, массовых заболеваний, агрессивности индивидов, этносов, государств и т.п.» [3:67].

Анализ педагогической литературы показал, что акцент общественного внимания на нравственно-этические качества учителя особенно усиливается в переломные эпохи, в периоды обострения социальных противоречий, смены образовательных парадигм, поиска новых педагогических концепций. Размывание духовных ориентиров в обществе делает исключительно значимой личность учителя, его нравственную позицию для конструктивного взаимодействия внутреннего мира личности с внешней жизнедеятельностной средой. Именно учитель оказывается для общества примером моральной чистоты, благородства, верности долгу. Обзор истории образования убеждает в том, что в переломные моменты общественного развития, прежде всего учитель оказывается стабилизирующим фактором, предлагающим социуму культурные образцы и нормативы, сдерживающие силу тенденций, разрушающих этнос. В условиях неясности социальных ориентиров воспитания, «размытости» идей, учитель является для учащегося значимым образцом выстраиванием отношений с внешним миром. Для становления личности ученика имеет важное значение фактор жизненной и профессиональной активности учите-

ля; воспитанник фиксирует, прежде всего, то, что ярче всего проявляется в личности наставника. Поэтому важным является процесс осмысления педагогом ответственности своей социальной роли, добровольное принятие на себя важной социальной функции – воспитание будущего активного созидателя, духовно-развитого ответственного гражданина.

Список литературы

1. Мижериков В.А. Введение в педагогическую деятельность: Учебное пособие. – М., 2002.

2. Национальная доктрина образования в Российской Федерации // Народное образование. – 2000. – № 2.

3. Печчеи А. Человеческие качества / Пер. О.В. Захаровой. – М., 1980.

4. Розов Н.С. Ценностное обоснование гуманитарного образования в современном мире: Автореф. дисс. д-ра филос. наук. – М., 1993.

Л.М. Сергиенко, М.Л. Чаплыгина
г. Ессентуки

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИСТОРИИ РАЗРАБОТКИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ И ЕГО РОЛЬ В ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Термин «исследовательский метод» обучения был предложен Б.Е. Райковым в 1911 году и закрепился в педагогической литературе лишь к концу 20-х годов XX столетия. До этого указанный метод выступал под разными наименованиями: эвристический, индуктивный, наглядно-эвристический. Содержание, вкладываемое в эти термины, по сути, было одинаковым: речь шла о такой самостоятельной поисковой деятельности учащихся, при которой они под руководством учителя открывали, опираясь на конкретные факты, ранее неизвестные им истины, логически повторяя при этом путь исследователя. Основной чертой данного метода, отличавшей его от метода эвристической беседы, было восприятие учащимися реального явления, наблюдение конкретных фактов, от которых они и должны были отталкиваться в своём умозаключении.

Таким образом, наличие фактического материала – главное условие исследовательской работы учащихся.

Проблема исследовательского метода обучения привлекла внимание педагогов России в 60-х годах XIX столетия, в период подъёма общественно-педагогического движения. Критикуя старую школу за оторванность от действительности, за устаревшие методы обучения, лучшие русские педагоги и передовая общественность тех лет, обращали особое внимание на развитие активности и самостоятельности учеников в процессе обучения.

В теоретическое обоснование проблемы исследовательского метода обучения значительный вклад внесли революционеры-демократы В.Г. Белинский, Н.Г. Чернышевский, Н.А. Добролюбов и Д.И. Писарев. Особый

интерес в этом плане представляют взгляды Д.И. Писарева, который требовал развития у учащихся самостоятельного, критического, живого мышления, считая, что школа должна воспитывать людей, готовых принимать деятельное участие в строительстве нового общества. Отвергая догматизм в обучении, Писарев придавал большое значение самостоятельной работе учащихся и утверждал, что в процессе обучения они должны строго следовать от конкретного к абстрактному, от наблюдения к выводам.

Необходимо отметить, что первыми пропагандистами исследовательского метода были методисты-естественники, поскольку применение этого метода диктовалось характером и содержанием самого курса естествознания.

Однако большое внимание применению исследовательского метода в преподавании естествознания уделяли и педагоги-учёные. Особый интерес в этом плане представляют высказывания видного ботаника, профессора Санкт-Петербургского университета А.Н. Бекетова. Он активно выступал за рациональное применение вышеупомянутого метода обучения, отмечая, что «…учащиеся прежде всего, должны научиться наблюдать и сравнивать». «Наблюдение, – писал он, – вовсе не лёгкая наука; можно долго и внимательно осматривать предмет и всё-таки не видеть его главных, существенных качеств. Для того чтобы научиться наблюдать глубоко и всесторонне, необходимо долго упражняться под руководством опытного наблюдателя. Это и есть первый шаг к индукции, важность которого признана всеми педагогами. Без точного наблюдения нельзя строить рационального поведения и производить правильные заключения» [3:59].

Важное значение для развития в России исследовательского метода обучения имела деятельность А.Я. Герда, который уже в ранний период своего педагогического творчества выступал против описательного естествознания, подчёркивая преимущества методики, основанной на индукции, упражняющей органы чувств, наблюдательность, мышление.

В статье «О методике преподавания естественных наук» Герд анализировал методы преподавания естествознания в русской и зарубежной школе. Отмечая, что в школе господствует излагающий метод преподавания, при котором учащиеся получают готовые знания о преподавателя или из учебника, он подчёркивал, что при подобном ходе преподавания о развитии самостоятельности и наблюдательности не может быть и речи.

«Такие знания, – писал Герд, – ни к чему не применимые, ни с чем не связанные, усвоенные лишь памятью, не могут будить интереса и быстро испаряются» [2:76].

Именно по этому Герд придавал большое значение применению в методике естествознания классных опытов, практических занятий и экскурсий в природу.

В своей книге «Предметные уроки в начальной школе» он писал: «Все реальные знания приобретены человечеством путём наблюдений, сравнений и опытов, при помощи постепенно расширяющихся выводов и обобщений. Только таким путём, а никак не чтением статей, могут быть с пользою переданы эти знания детям. Ученики должны под руководством учителя наблюдать, сравнивать и описывать, обсуждать наблюдаемые фак-

ты и явления, делать выводы и обобщения и проверять их простыми, доступными опытами» [2:76].

Значение самостоятельной поисковой деятельности учащихся Герд видел в том, что знание, полученное в результате самостоятельного наблюдения и сравнения, «отчётливо и определённо составляет его собственность, приобретённую им самим и потому ценную» [2:79].

Передовая русская дидактика уделяла большое внимание анализу исследовательского метода, его положительных и отрицательных сторон. Выдающийся русский учёный-педагог П.Ф. Каптерев считал исследовательский метод «высшим пунктом развития генетической формы обучения». «Нельзя придумать средства более сильно возбуждающие умственную самодеятельность, чем эвристический метод обучения» – писал П.Ф. Каптерев [4:48]. Однако существенным недостатком этого метода он считал большую затрату времени при его проведении.

Отмечая все достоинства и недостатки этого метода, Каптерев указал на особую роль учителя при его использовании. Каптерев не абсолютизировал данный метод: «Требовать, чтобы весь курс преподавался эвристически, было бы слишком много. Достаточно, чтобы каждый учитель определённые разделы, известные вопросы разрабатывал чисто эвристическим путём» [4:48].

Проблемы исследовательского метода обучения привлекли к себе особенно пристальное внимание русских педагогов в начале XX в. Этому способствовало два обстоятельства, во-первых, то, что вопросы активизации познавательной деятельности учащихся становятся одной из центральных проблем дидактики 90-х годов XIX в., и, во-вторых, то, что естествознание, исключённое из курса официальной гимназии в 1877 г. как предмет, якобы развивающий вольнодумство, в 1901 г. вновь заняло свое место в школьном курсе.

Русские ученые, педагоги и методисты с особым вниманием изучают в этот период достижения в области практического применения исследовательского метода за рубежом. В 1900 г. на состоявшемся в Москве съезде преподавателей физико-химических наук профессор Московского университета А.П. Павлов, глубоко интересовавшийся вопросами преподавания естествознания в средней школе, выступил с докладом «Эвристический метод обучения, или искусство предоставлять детям самим доходить до познания предмета», в котором ознакомил участников съезда с идеями и опытом английского педагога Г. Армстронга, широко использовавшего исследовательский метод в процессе обучения. Вопросы введения в преподавание естествознания самостоятельной поисковой деятельности учащихся стали на съезде предметом самого горячего обсуждения.

Энергичным пропагандистом исследовательского метода был видный русский методист В.Б. Половцев. Он организовал в Женском педагогическом институте естественно-педагогический студенческий кружок, работавший над вопросами методики преподавания естествознания и в числе первых вопросов обсудивший вопрос об эвристическом методе.

В начале XX в. исследовательский метод начинает всё шире применяться в практике русской школы. Особую роль в его дальнейшем развитии и утверждении сыграли школы нового типа, созданные силами передовой

общественности в России. Это были Тенишевское и Выборгское училища, коммерческое училище в Лесном, Преображенская новая школа и др. Передовые педагоги этих школ уделяли большое внимание таким методам обучения, которые позволяли учащимся выступать не в роли пассивных слушателей, получающих готовые знания, а в качестве активных, самостоятельно добывающих знания исследователей. В учебных планах этих школ естествознанию было уделено значительное место. Оно успешно преподавалось как в младших, так и в старших классах. Курс природоведения в младших классах опирался на экскурсии в природу, на опыты, проделываемые самими учащимися. Преподавание велось так, чтобы ученики могли сами себе добывать материал, необходимый для обобщений, сами доходить до научных выводов, самостоятельно решать различные задачи по курсу, чтобы они умели наблюдать, толково и точно описывать предметы и явления, обращаться с простыми приборами.

Большая заслуга в организации исследовательской работы в школе принадлежала видным педагогам-естественникам Б.Е. Райкову, К.П. Ягодовскому, Д.Д. Галанину.

Итогом теоретической и практической разработки исследовательского метода в начале XX в. явилось создание новых учебников и учебных пособий для учащихся.

Среди них особой популярностью пользовались руководства Райкова по анатомии и физиологии, Половцева по ботанике.

Если во второй половине XIX в. происходило становление и теоретическое обоснование метода, названного в дальнейшем «исследовательским», то в XX в. происходила его практическая разработка.

Опыт дореволюционных школ и теоретические труды русских методистов-естественников послужили серьёзной основой для дальнейшей всесторонней теоретической и практической разработки исследовательского метода.

Он не утратил актуальности и в наши дни и является надежной основой для деятельности современных педагогов-практиков, а также для профессионального становления будущих специалистов.

Современная образовательная гуманистическая парадигма нацеливает ССУЗы на развитие личностного, ценностного, культурологического потенциала студентов. Особое значение при этом приобретает их учебно-исследовательская, творческая деятельность. Фундаментальной основой и показателем культуры учебно-исследовательской деятельности является владение студентами исследовательским методом. Исследовательский метод составляет основу творческой самореализации студентов в учебно- исследовательской деятельности и творческого саморазвития в ней. В качестве структурных личностных компонентов исследовательского метода представлена система ценностных ориентаций на творческую самореализацию и саморазвитие, система общенаучного и методологического знания. Степень овладения студентами исследовательским методов в целом в значительной степени определяет уровень овладения культурой учебно-исследовательской деятельности. В свою очередь уровень овладения культурой учебно-исследовательской деятельности позволяет студентам в наибольшей или наименьшей степени осуществлять

творческую самореализацию и саморазвитие. В условиях ценностного самоопределения на основе исследовательского метода становится реальным переход от «запрограммированной» к конструктивной активности в непосредственной зависимости от субъектных потребностей личности студента в достижениях, составляющих основу их мотивации [6:43].

Субъектность проявляется в единстве эмоционально-волевых и интеллектуальных качеств. В ситуациях исследовательского характера субъект вначале определяет свою личностную позицию и только после этого приступает к выработке самостоятельного решения исследовательской задачи на основе сочетания логических размышлений, рассуждений, антиципации. Таким образом, речь идет о необходимости воспитания культуры учебно-исследовательской деятельности через воспитание личностно-интеллектуальной, креативной культуры и о многомерности феномена «культура учебно-исследовательской деятельности». Особую значимость в осмыслении культуры учебно-исследовательской деятельности приобретают понятия «методологическая культура», «интеллектуальная культура», «креативная культура», «информационная культура». Они являются показателями качества учебно-исследовательской деятельности студентов. Основными компонентами, например, методологической культуры является система ценностных ориентаций на творческую самореализацию и саморазвитие в системе фундаментального, поискового, творческого по сути процесса познания и самопознания; система методов познания и самопознания с учетом их взаимосвязи и взаимообусловленности; особенности методологического мышления: проблемность; ассоциативность; рефлексивность, эмпатийность; нестандартность; критичность и др. [5:16].

Особый смысл приобретает сегодня переход от культуры монологической к «диалогу культур», философские основы которого заложены В.С. Библером. В процессе культуротворческого диалога создается особое интеллектуально-поисковое поле, в котором весьма эффективно рождаются не только новые научные идеи, но и новые смыслы деятельности, общения. Именно в исследовательских ситуациях происходит творческая самореализация и саморазвитие личности и студента, и преподавателя. Существуют следующие уровни самореализации студентов в учебно-исследовательской деятельности:

Репродуктивно-стереотипный – разрешение проблемы осуществляется по аналогии с ранее освоенными алгоритмами размышлений, деятельности, общения. Студенты постоянно обращаются к преподавателю за подробным разъяснением требований исследовательской задачи, алгоритма деятельности, стремятся к получению «быстрого результата» с наименьшими интеллектуальными затратами. Студенты не стремятся к овладению культурой учебного исследования, а, следовательно, к совершенствованию личностной культуры в целом.

Адаптационный – студенты выполняют учебное исследование на основе разработанного преподавателем алгоритма. Этот уровень также предполагает отсутствие у студентов устойчивого стремления к личностно-ценностному самоопределению и самореализации в учебно-исследовательской деятельности.

Творчески-рефлексивный – студенты, актуализируя свой личностно-ценностный, креативный потенциал, вычленяют суть проблемы, моделируют исследовательскую ситуацию и вариативные способы ее разрешения. Используя реф-

лексию, студенты критически анализируют достижения осуществленной деятельности, особенно, в плане интеллектуального, культурно-научного развития, вычленяют барьеры, препятствующие им. К ним можно отнести: – отсутствие устойчивой системы ценностных ориентаций на творческую самореализацию и саморазвитие в учебно-исследовательской деятельности; -отсутствие целостной, личностной системы знаний о культурологическом потенциале исследовательского метода и методов, входящих в его многомерную структуру; – отсутствие чувствительности к противоречиям, ощущение их внешней «заданности» условием учебно-исследовательской задачи; – отсутствие способности мыслить противоречиями; – стереотипность мышления, познавательной деятельности, общения; – отсутствие интеллектуальной активности и продуктивности, инициативы на всех логических этапах учебно-исследовательской деятельности; стереотипность личностно значимых целей учебно-исследовательской деятельности; – низкий уровень общей культуры студента.

Список литературы

1. Актуальные вопросы историографии и источниковедения истории школы и педагогики / Под ред. Э.Д. Днепрова. – М., 1986.
2. Вейлигер-Рубинштейн Е.И. Очерки по истории воспитания и педагогической мысли. – Л., 1978.
3. Демков М.И. Очерки по истории русской педагогики. – М., 1909.
4. Каптерев П.Ф. Новая русская педагогика, ее главнейшие идеи, направления и деятели. – СПб., 1914.
5. Краевский В.В. Методология педагогического исследования: Пособие для педагога-исследователя. – Самара, 1994.
6. Исследовательская деятельность студентов: Учебное пособие / Авт.-сост. Т.П. Сальникова. – М., 2005.

А.А. Трембикова
г. Ставрополь

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Во все века люди высоко ценили нравственную воспитанность. Глубокие социально-экономические преобразования, происходящие в современном обществе, заставляют нас размышлять о будущем России, о ее молодежи. В настоящее время отсутствуют нравственные ориентиры: подрастающее поколение можно обвинять в бездуховности, безверии, агрессивности. Поэтому актуальность проблемы воспитания младших школьников связана, по крайней мере, с четырьмя положениями:

Во-первых, наше общество нуждается в подготовке широко образованных, высоко нравственных людей, обладающих не только знаниями, но и прекрасными чертами личности.

Во-вторых, в современном мире маленький человек живет и развивается, окруженный множеством разнообразных источников сильного воздействия на него как позитивного, так и негативного характера, которые ежед-

невно обрушиваются на неокрепший интеллект и чувства ребенка, на еще только формирующуюся сферу нравственности.

В-третьих, само по себе образование не гарантирует высокого уровня нравственной воспитанности, ибо воспитанность- это качество личности, определяющее в повседневном поведении человека его отношение к другим людям на основе уважения и доброжелательности к каждому человеку. К.Д. Ушинский писал: «Влияние нравственное составляет главную задачу воспитания» [3:34].

В-четвертых, вооружение нравственными знаниями важно и потому, что они не только информируют младшего школьника о нормах поведения, утверждаемых в современном обществе, но и дают представления о последствиях нарушения норм или последствиях данного поступка для окружающих людей.

Перед общеобразовательной школой ставится задача подготовки ответственного гражданина, способного самостоятельно оценивать происходящее и строить свою деятельность в соответствии с интересами окружающих его людей. Решение этой задачи связано с формированием устойчивых нравственных свойств личности школьника.

В научном обосновании обновления содержания образования начальной ступени положена современная идея развивающего обучения, как носителя определенных умений, навыков, субъекта учебной деятельности, автора собственного видения мира, способного вступить в диалог с элементами разных культур в соответствии со своими индивидуально-возрастными особенностями.

Исследуемая нами проблема нашла отражение в фундаментальных работах А.М. Архангельского, Н.М. Болдырева, Н.К. Крупской, А.С. Макаренко, И.Ф. Харламова и др., в которых выявляется сущность основных понятий теории нравственного воспитания, указываются способы дальнейшего развития принципов, содержания, форм, методов нравственного воспитания.

Ряд исследователей освещает в своих работах проблемы подготовки будущих учителей к нравственному воспитанию школьников: М.М. Гей, А.А. Горонидзе, А.А. Калюжный, Т.Ф. Лысенко и др.

Такие педагоги как Н.М. Болдырев, И.С. Марьенко, Л.А. Матвеева, Л.И. Божович и другие исследователи нравственное и духовное воспитание рассматривают в разных аспектах.

В формировании личности младшего школьника, с точки зрения С.Л. Рубинштейна, особое место занимает вопрос развития нравственных и духовных качеств, составляющих основу поведения.

В этом возрасте ребенок не только познает сущность нравственных и духовных категорий, но и учится оценивать их знание в поступках и действиях окружающих, собственных поступках [2:5].

На определение роли планирования, как в учебной деятельности, так и в нравственном поведении детей младшего школьного возраста было направлено внимание таких ученых как Л.А. Матвеева, Л.А. Регуш и других.

В своих исследованиях они обращаются к формированию нравственных мотивов поведения, оценки и самооценки нравственного поведения.

Процесс воспитания в школе строится на принципе единства сознания и деятельности, исходя из которого формирование и развитие устойчивых свойств личности возможно при ее непосредственном участии в деятельности.

«Практически любая деятельность имеет нравственную окраску», считает О.Г. Дробницкий [4:3], в том числе и учебная, которая, по мнению Л.И. Божович, «обладает большими воспитательными возможностями». Последний автор представляет учебную деятельность младшего школьника ведущей. В этом возрасте она в большей степени влияет на развитие школьника, определяет появление многих новообразований. В ней развиваются не только умственные способности, но и нравственная сфера личности [5:7].

В результате регламентированного характера процесса, обязательного систематического выполнения учебных поручений у младшего школьника складываются нравственные и духовные знания, характерные для учебной деятельности, нравственные отношения, указывает И.Ф. Харламов.

Учебная деятельность, являясь в младшем школьном возрасте ведущей, обеспечивает усвоение знаний в определенной системе, создает возможности для овладения учащимися приемами, способами решения различных умственных и нравственных задач.

Учителю принадлежит приоритетная роль в воспитании и обучении школьников, в подготовке их к жизни и общественному труду. Учитель всегда является для учащихся примером нравственности и преданного отношения к труду. Проблемы нравственности и духовности школьников на сегодняшнем этапе развития общества особенно актуальны [4:12].

Специфической особенностью процесса нравственного и духовного воспитания следует считать то, что он длителен и непрерывен, а результаты его отсрочены во времени.

Существенным признаком процесса нравственного и духовного воспитания является его концентрическое построение: решение воспитательных задач начинается с элементарного уровня и заканчивается более высоким. Для достижения целей используются все усложняющиеся виды деятельности. Этот принцип реализуется с учетом возрастных особенностей учащихся [3:38].

Процесс нравственного воспитания динамичный и творческий: учителя постоянно вносят в него свои коррективы, направленные на его совершенствование.

Все факторы, обусловливающие нравственное и духовное становление и развитие личности школьника, И.С. Марьенко разделяет на три группы: природные (биологические), социальные и педагогические. Во взаимодействии со средой и целенаправленными влияниями школьник социализируется, приобретает необходимый опыт нравственного поведения.

На нравственное и духовное формирование личности оказывают воздействие многие социальные условия и биологические факторы, но решающую роль в этом процессе играют педагогические, как наиболее управляемые, направленные на выработку определенного рода отношений.

Одна из задач воспитания – правильно организовать деятельность ребенка. В деятельности формируются нравственные и духовные качества, а возникающие отношения могут влиять на изменение целей и мотивов де-

ятельности, что в свою очередь влияет на усвоение нравственных норм и ценностей организаций. Деятельность человека выступает и как критерий его нравственного и духовного развития.

Развитие морального сознания ребенка происходит через восприятие и осознание содержания воздействий, которые поступают и от родителей и педагогов, окружающих людей через переработку этих воздействий в связи с нравственным опытом индивида, его взглядами и ценностными ориентациями. В сознании ребенка внешнее воздействие приобретает индивидуальное значение, таким образом, формирует субъективное отношение к нему. В связи с этим, формируются мотивы поведения, принятия решения и нравственный выбор ребенком собственных поступков. Направленность школьного воспитания и реальные поступки детей могут быть неадекватными, но смысл воспитания состоит в том, чтобы достигнуть соответствия между требованиями должного поведения и внутренней готовности к этому.

Необходимое звено в процессе нравственного и духовного воспитания – моральное просвещение, цель которого – сообщить ребенку совокупность знаний о моральных принципах и нормах общества, которыми он должен овладеть. Осознание и переживание моральных принципов и норм прямо связано с осознанием образцов нравственного поведения и способствует формированию моральных оценок и поступков [1:8].

В условиях современной школы, когда содержание образования увеличилось в объеме и усложнилось по своей внутренней структуре, в нравственном воспитании возрастает роль учебного процесса. Содержательная сторона моральных понятий обусловлена научными знаниями, которые учащиеся получают, изучая учебные предметы. Сами нравственные знания имеют не меньшее значение для общего развития школьников, чем знания по конкретным учебным предметам.

Результат нравственного воспитания проявляется в отношениях школьников к своим обязанностям, к самой деятельности к другим людям.

Нравственное воспитание – непрерывный процесс, он начинается с рождения человека и продолжается всю жизнь, и направленный на овладение людьми правилами и нормами поведения. На первый взгляд может показаться, что нельзя обозначить какие-то периоды в этом едином непрерывном процессе. И, тем не менее, это возможно и целесообразно. Педагогика зафиксировала, что в различные возрастные периоды существуют неодинаковые возможности для нравственного воспитания. Ребенок, подросток и юноша, например, по-разному относятся к различным средствам воспитания. Знания и учет достигнутого человеком в тот или иной период жизни помогает проектировать в воспитании его дальнейший рост. Нравственное развитие ребенка занимает ведущее место в формировании всесторонне развитой личности, оказывает огромное влияние и на умственное развитие и на трудовую подготовку, и на физическое развитие и на воспитание эстетических чувств и интересов.

Список литературы

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. – М., 1999.
1. Богоявленский Д.Н. Психология чтения. – М., 1966.

2. Жедек П.С. Методика обучения чтению // Русский язык в начальных классах. Теория и практика обучения. – М., 1993.
3. Ильинская И.С. Чтение младших школьников. – М., 1966.
4. Сальникова Т.П. Методика обучения чтению: Учебное пособие. – М., 2000.
5. Христенко М.А., Тац М.В. Развитие логического мышления учащихся при обучении чтению // Начальная школа. – 1988. – №12.
6.Чащина Е.Г. Воспитательное чтение как основа духовно-нравственного воспитания младших школьников // Начальная школа. – 2001. – №3.

Е.Ф. Торикова
г. Ставрополь

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ

Первые три года жизни являются чрезвычайно важным и ответственным этапом в развитии ребенка. В данный период наблюдается максимальный темп формирования предпосылок, обусловливающих все дальнейшее развитие организма. В этом возрасте закладываются основы для благополучного развития всех психических функций ребенка, а также фундаментальные личностные образования, такие как общая самооценка, доверие к людям, интерес к окружающему миру и др.

В раннем детстве необходим контроль за психическим развитием для раннего выявления отклонений, планирования индивидуальных мер коррекции и профилактики, направленных на создание условий полноценного развития всех сторон психики ребенка. Важность такой работы связана с исключительным значением ранних этапов психического онтогенеза для развития личности. Благодаря быстрым темпам развития в период раннего детства незамеченные или показавшиеся незначительными отклонения от нормального могут привести к выраженным сдвигам в более старшем возрасте [2]. Кроме того, ранний возраст представляет более широкие возможности коррекции за счет большей пластичности детской психики, чувствительности к воздействиям, направленным на оптимизацию психического развития ребенка. Анализ статистических данных показывает, что на сегодняшний день до 80% детей рождаются физиологически незрелыми, около 70% – имеют диагностированное перинатальное поражение центральной нервной системы, у части детей, родившихся здоровыми, проблемы появляются уже в первые месяцы и годы жизни. Из общего числа детей 30% нуждаются в реабилитации, 45% – в коррекционной помощи того или иного направления [1]. Все больше проявляется необходимость создания службы раннего сопровождения, на это уже направлены и ценностные ориентации государства и общества. Открываются психолого-медико-педагогические центры, консультативно-диагностические пункты, создаются службы раннего сопровождения, разрабатываются программы комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения детей раннего возраста.

Целью такого сопровождения является создание оптимальных условий, необходимых для полноценного физического и психического развития, эмоционального и социального благополучия ребенка раннего возраста.

Достижение данной цели возможно при условии решения следующих задач:

1) раннее выявление отклонений в развитии ребенка;

2) создание необходимой развивающей среды;

3) разработка и применение индивидуальных мер коррекции;

4) стимуляция потенциальных возможностей ребенка;

5) психологическое сопровождение образовательных программ;

6) осуществление профилактики неблагополучного развития детей;

7) развитие психо-педагогической компетентности родителей, воспитателей дошкольных образовательных учреждений, студентов, обучающихся по специальности.

В методических рекомендациях по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования (письмо Министерства образования РФ от 27.06.2003 № 28-51-513\16) говорится о том, что:

объектом психолого-педагогического сопровождения является образовательный процесс (учебно-воспитательный процесс);

предметом деятельности – ситуация развития ребенка, как система отношений ребенка:

– с миром;

– с окружающими (взрослые, сверстники);

– с самим собой.

На современном этапе методологическими основами системы психолого-педагогического сопровождения выступают:

1) Личностно-ориентированный (личностно-центрированный) подход (К. Роджерс, Н.Ю. Синягина, И.С. Якиманская и др.), определяющий приоритетность потребностей, целей и ценностей развития личности ребенка при построении системы психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса, максимальный учет индивидуальных, субъектных и личностных особенностей детей. С этих позиций сопровождение должно ориентироваться на потребности и интересы конкретного ребенка, логику его развития, а не на заданные извне задачи.

2) Антропологическая парадигма в психологии и педагогике (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, Б.С. Братусь и др.), предполагающая целостный подход к человеку, смещение анализа с отдельных функций и свойств (внимание, память, мышление, произвольность и др.) на рассмотрение целостной ситуации развития ребенка в контексте его связей и отношений с другими.

3) Концепция психического и психологического здоровья детей (И.В. Дубровина и др.), рассматривающая в качестве предмета работы практического психолога в образовании – проблемы развития личности в условиях конкретного образовательного пространства, влияющие на состояние ее психологического здоровья; отдающая приоритет психопрофилактике возникновения проблем, в том числе через мониторинг и коррекцию параметров образовательного пространства.

4) Парадигма развивающего образования (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и др.), утверждающая необходимость проектирования такой системы образования, которая не только учит детей знаниям и умениям, но обеспечивает развитие у него фундаментальных человеческих способностей и личностных качеств, что предполагает серьезную «психологизацию» педагогической практики.

5) Теория педагогической поддержки (О.С. Газман, Н.Н. Михайлова и др.), утверждающая необходимость сопровождения процесса индивидуализации личности, развитие ее «самости», создания условий для самоопределения, самоактуализации и самореализации через субъект-субъектные отношения, сотрудничество, сотворчество взрослого и ребенка, в которых доминирует равный, взаимовыгодный обмен личностными смыслами и опытом.

6) Проектный подход в организации психолого-медико-социального сопровождения (М.Р. Битянова, Е.В. Бурмистрова, А.И. Красило и др.), ориентирующий на создание (проектирование) в образовательной среде условий для кооперации всех субъектов образовательного процесса в проблемной ситуации.

Парадигма гуманистического, развивающего, личностно-ориентированного образования определяет новые требования к принципам и методам психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса. Система сопровождения не должна работать исключительно с последствиями несовершенной организации обучения и воспитания, с «педагогическим браком». Не достаточным оказывается и принцип работы системы «по запросу» субъектов образовательного процесса. Сегодня осуществляется переход системы на принципы опережающего (превентивного) сопровождения. Осуществляется поиск форм и способов работы не столько для образования, сколько – с самим образованием: его процессами и участниками.

Парадигма развивающего, личностно-ориентированного образования предполагает также новые подходы к организации диагностической, коррекционной и развивающей работы в системе сопровождения. Анализ показывает, что обоснованные в отечественной психологии методологические принципы «прогностичности диагностики» и «единства диагностики и коррекции развития» (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, К.М. Гуревич и др.), к сожалению, не всегда реализуются в работе педагогов-психологов. Заключение по результатам психодиагностики, полученное педагогом от психолога, часто не открывает для последнего возможности для соответствующих выводов и практических действий. Наряду с традиционной селективной психодиагностикой (диагностикой отбора) необходимо шире применять на практике методы и методики диагностики развития, что позволит от констатации наличных психологических особенностей ребенка перейти к исследованию условий оптимального развития ребенка в образовательных процессах, обоснованию оптимальной тактики и стратегии работы с ним, выступить в качестве «ориентатора детского развития» (А.Г. Асмолов). Актуальным становится разработка и применение в системе сопровождения психодиагностических методов, имеющих «высокую педагогическую валидность» (Гутке Ю., Вольраб У.).

Если в коррекционной работе специалист системы сопровождения имеет определенный эталон психического развития, к которому стремится приблизить ребенка, то в развивающей работе он ориентируется на средневозрастные нормы развития для создания таких условий развития, в которых ребенок сможет подняться на оптимальный для него уровень развития Последний может быть как выше, так и ниже среднестатистического. За коррекционной работой закрепляется смысл «исправления» отклонений, а за развивающей – смысл раскрытия потенциальных возможностей ребенка. При этом развивающая работа выступают не просто тренингом определенной способности, но ориентирована на работу с другими факторами, определяющими продвижение в учебной работе (Н.И. Гуткина). Норма развития рассматривается как указание на высшие возможности достижения для данного возраста: норма – это не то среднее, что есть, а то лучшее, что возможно при соответствующих условиях (В.И. Слободчиков).

В современной социокультурной ситуации возрастает роль и ответственность семьи (родителей) за воспитание детей. Однако, как свидетельствует практика, многие родители, ориентированные на активное участие в воспитании собственных детей испытывают недостаток знаний в области педагогики и психологии, имеют низкую психологическую культуру. Работа с родительской общественностью, таким образом, следует рассматривать как важнейшую задачу, решаемую в системе психолого-педагогического сопровождения как в традиционных формах консультирования и просвещения, так и в достаточно новых для системы сопровождения формах совместных (родители и дети) семинаров-тренингов по развитию навыков общения, сотрудничества, разрешения конфликтов, программ родительских групп самопомощи «родитель для родителя».

Подводя итог вышеизложенному, следует подчеркнуть, что теоретические основы психолого-педагогического сопровождения раннего развития разработаны в большей степени, нежели их прикладной аспект применительно к современным условиям. Полноценное развитие ребёнка раннего возраста требует адекватной и квалифицированной психолого-педагогической поддержки со стороны профессионалов, обладающих соответствующей квалификацией. Однако, в настоящее время наблюдается острый дефицит соответствующих специалистов (психологов и педагогов) по работе с маленькими детьми. В педагогических вузах нашей страны вообще отсутствует такая специализация – педагог-психолог или воспитатель детей раннего возраста. В ясельных группах работают специалисты по дошкольному воспитанию или кадры вообще без специального образования (медперсонал, родители или родственники детей и пр.). В результате, дети раннего возраста (1-3-х лет) либо остаются вообще без психолого-педагогического обеспечения (работа воспитателя ограничивается гигиеническим обслуживанием и соблюдением режима дня), либо получают воздействия, не соответствующие их возрастным особенностям. Между тем, данный возрастной этап имеет существенную качественную специфику. К нему не применимы методы и приёмы работы, адекватные для дошкольников. Работа с детьми раннего возраста требует специальной подготовки, предполагающей как специальные знания, так и опыт работы с маленькими детьми. Всё это делает крайне актуальным создание психологической службы для детей до 3-х лет.

Особую актуальность данная задача приобретает в настоящее время, когда наблюдается интенсивный приток в детские сады детей раннего возраста. В последние десятилетия, после того, как матери получили возможность воспитывать детей до трёх лет дома, не теряя места работы и получая пособие по уходу за ребёнком, система детских яслей фактически распалась. Воспитатели, имеющие опыт работы с детьми до 3-х лет, либо переквалифицировались на работу с дошкольниками, либо ушли из системы образования. Однако в настоящее время происходит обратный процесс: в связи с изменившейся социально-экономической ситуацией всё больше молодых матерей вынуждены отдавать своих малолетних детей в ясли. В связи с этим возникает настоятельная необходимость разработки моделей психологической службы раннего возраста.

Список литературы

1. Баранова М.Л. Справочник руководителя дошкольного образовательного учреждения. Организация психолого-педагогической помощи детям раннего возраста. – Ростов н/Д., 2005.
2. Диагностическое обследование детей раннего и младшего дошкольного возраста / Под ред. Н.В. Серебряковой. – СПб., 2005.
3. Печора К.Л., Пантюхина Г.В. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях. – М., 2002.
4. Смирнова Е.О. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет. – СПб., 2005.
5. Стребелева Е.А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста. – М., 2007.

А.Р. Фомина
г. Буденновск

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

Проблема воспитания в процессе обучения в последние годы обсуждается весьма активно. В условиях становления новой системы образования, ориентированной на вхождение в мировое образовательное пространство, идет активный процесс поиска моделей образования, которые позволят сохранить духовно – нравственные и культурно – исторические традиции отечественного образования и воспитания. В связи с этим одним из наиболее актуальных направлений воспитательной деятельности является нравственное воспитание учащихся. В общей системе всестороннего развития человека нравственное воспитание является основным стержнем.

НРАВСТВЕННОСТЬ – это внутренняя духовная жизнь человека и его убеждения. Нравственность всегда основывалась на понятии греха, то есть табу, которое действует внутри человека в соответствии с его собственными убеждениями, совестью даже при отсутствии кого бы то ни было ещё. Ведь воровать, к примеру, не следует не потому, что тебя поймают, а потому, что всё не

твоё – табу, вечный запрет без всяких уловок, то есть грех. То же самое касается лжи, пустых клятв, войн, убийств, клеветы, неуважительного отношения к женщине, к старости, к смерти, к общим законам человечества и прочее.

Содержание понятия «нравственное воспитание» включает в себя не только знание индивидом определенного набора норм, но и превращение их в личностные ценности, позволяющие осуществлять саморегуляцию поведения, результатом которой становится общественно значимый моральный выбор, основанный на единстве внешнего поступка и внутренней рефлексии. Именно об этом говорил Н.В.Гоголь: «*…нужно напирать на то, чтобы каждый сам себя держал в руках, а не на то, чтобы его держали другие; чтобы он был строже к себе в несколько раз самого закона»* [3:374].

Тема нравственности неисчерпаема вследствие ее фундаментальности, масштабности, основательности. Перед нравственным человеком никогда не может возникнуть проблемы, как поступить в том или ином случае, что сказать, как сказать и даже как промолчать. Его внутренний стержень, его совесть не позволят совершить подлость, бестактность. Человек нравственный – это душа, душевность, духовность, отзывчивость, способность сострадать, милосердие, мужество, доброта и человечность. Все то, без чего мы получим безнравственного человека, безответственного, ненадежного, бесчестного, жестокого, хитрого и коварного.

Литература – единственный предмет, который обращен не только к уму человека, но, прежде всего, к сердцу. Изучая литературу, студенты получают представление не только об обычаях и традициях, но и о нравственных и духовных качествах, присущих людям. Среди предметов гуманитарного цикла русская литература является одним из наиболее важных предметов учебного плана с точки зрения её воспитательных возможностей: она наиболее полно развивает и формирует духовную, культурную и социальную сферы личности.

«Воспитание нравственности? – пишет А.Г. Нелькин. – *Если речь идёт о заповедях «не убий», «не укради», «возлюби ближнего своего», то религия лучше приспособлена для внушения этих правил, чем искусство. Искусство само по себе есть искушение, и грань добра и зла в художественном тексте бывает слишком тонкой. Да и непонятно, почему воспитание народной нравственности должно быть возложено на учителей литературы, наделённых ровно теми же привычками, страстями и пороками, что и прочие люди на земле»* [2]. Но если все люди порочны, то кому же воспитывать молодое поколение? Дело идет о нашем будущем, будущем всей культуры нашей и будущем народа. Культура народа, его понятия о прекрасном, о добре и зле, о нравственности, отшлифованные столетиями, наполненные по капле свершениями гениев из народа, – только они определяют его лицо, его мощь духовную и, в итоге, жизнеспособность. Духовные ценности нетленны, передаются от поколения поколению. Соприкасаясь с прекрасным, с литературой, человек становится чище, возвышеннее, духовнее. И именно учитель литературы помогает найти истинный духовный путь.

Настоящая литература – это и память, и воспитательная учеба постоянно, и удовольствие. Без памяти человек перестает быть человеком. Без всеохватной воспитательной учебы не будет нравственного человека. В процессе восприятия художественного произведения учащийся имеет возможность усваивать

сложные мировоззренческие понятия о месте человека в жизни, о его целях и устремлениях, убеждаться в истинности тех или иных нравственных ориентаций, получать опыт нравственной оценки. Литература помогает развитию культуры и любви к родному слову – основе духовной жизни народа, т.о. приобщает к общечеловеческим нормам нравственности, развивает умение видеть мир целостно и объёмно, способствует осмыслению христианских ценностей, передаче традиций из поколения в поколение. Именно литературные образы позволяют видеть сложность становления личности, противоречия, которые свойственны герою, позволяют вовлечь учащихся в анализ поступков, взглядов, жизненной позиции героев, высказать свою точку зрения на поступки героев, потому что именно на героях произведений можно рассмотреть конкретную ситуацию с различных точек зрения, обсудить проблемные вопросы.

Поскольку процесс формирования ценностных ориентаций студентов на уроке литературы осуществляется через их деятельность, выделим основные виды этой деятельности:

- эстетическая (формирование эстетического вкуса как ориентира самостоятельной читательской деятельности, формирование основных теоретико-художественных понятий для овладения анализом и оценкой литературно-художественных произведений);
- интеллектуальная (формирование и развитие умений грамотного и свободного владения устной и письменной речью, навыками логического мышления);
- познавательная (формирование системы гуманитарных и духовных понятий, составляющих основу научных знаний);
- творческая (создание творческих работ, проектов и т.п.);
- исследовательская (выполнение различных исследовательских работ).

На уроках литературы вырабатываются умения критически мыслить, анализировать ситуации, воспитывается терпимость, чувство персональной ответственности за свои слова и поступки, т, е. студенты учатся давать нравственную оценку всех компонентов жизни, общества, истории, политики, и нравственную оценку героям произведений.

Издавна в России существовали две системы воспитания: система народная и система привилегированного класса. Народная система определялась и жестко контролировалась нравственностью крестьянской общины, «мира», простых людей. Общественное мнение, общественная мораль являлись неким ориентиром поведения. И понятия СТЫД и СОВЕСТЬ занимали не последнее место в этих нормах поведения. Существовали и твердые нравственные установки: уважение к старшим, традиционно высокий моральный ценз таких черт характера, как трудолюбие и честность. Примером служат произведения И.С-.Тургенева, Н.А. Некрасова, Л.Н.Толстого и других классиков русской литературы, которые писали, в том числе, и о жизни простого народа.

В системе дворянского воспитания следует отметить одну очень важную программу: обязательное воспитание чувства чести, чувства собственного достоинства. Вспомним «Капитанскую дочку» А.С. Пушкина, «Войну и мир» Л.Н. Толстого, как воспитывали Петра Гринёва, Андрея Болконского, Марью Болконскую. И как же не воспользоваться этим опытом, донесённым до нас великими мастерами слова?

Для решения гражданского воспитания на уроках литературы рекомендуется множество современных технологий. Я считаю целесообразными следующие формы и виды занятий: урок-исследование, семинар, обсуждение проблем, ситуаций, работа в группах, защита позиций автора или героев, работа с текстом, дискуссии.

Во время дискуссии студент переосмысливает свой, а также чужой жизненный опыт (сравнивает, анализирует нормы и ценности). Формы дискуссии самые разные: обмен, диалог, поддержание впечатлений, моделирование социальных процессов: суд, защита.

Например, при изучении романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» выделяется главная проблема романа – проблема выбора пути. Исследуя эту проблему, студенты приходят к выводу: никто, кроме Достоевского, не поставил вопрос выбора с такой ясностью**,** не доказал, что, лишь осознав эту проблему, приняв ответственность за избранный путь, человек может двигаться дальше. Стремление перешагнуть через общепринятые нормы во имя «высоких» целей таит огромную опасность: высокая цель может оказаться миражом, а жизнь, отданная ей, напрасно прожитой.

«При изучении творчества И. Тургенева, Л. Толстого, В. Астафьева, Ф. Абрамова и др. необходимо акцентировать внимание на анализе сокровенно-интимных моментов общения с природой**.** Ведь это способствует духовно-нравственному становлению личности, суть которого не только в постижении прекрасного, но и в осмыслении себя как частицы всеобщего…Описания природы в литературе – не просто фон, на котором развивается действие… В них заключается глубокий смысл, ибо в отношении к природе, к земле раскрывается духовный облик человека, проявляется его нравственная сущность. Вместе с тем картины природы обладают непреходящей эстетической ценностью. Научиться ощущать и ценить их прелесть – значит сделать шаг в своём нравственно-эстетическом развитии, в формировании себя как личности» [5].

Для становления самосознания значимо не столько пассивное знакомство с искусством, сколько активное приобщение к творчеству. В процессе анализа произведения мы даем возможность студентам путем переживания чужой судьбы, отражения ее в художественных образах понять мир и себя в нем. С помощью же непосредственного приобщения к творческому труду мы пытаемся развить умение обозначить чувство словом, осознать свои ценностные ориентации. Попытка описать на бумаге восприятие окружающей действительности, свое душевное состояние, представление о людях учит видеть, чувствовать, понимать.

Ценность нравственного воздействия письменных творческих работ (сочинений, эссе, ответов на проблемный вопрос) очевидна. Считаю главным то, что студенты не столько говорят о проблемах нравственности, сколько их решают для себя, а в будущем, скорее всего, это выразится и в поступке. Сочинения, которые предлагаются на уроке литературы, требуют выработки собственной позиции. Стандарта в выполнении творческой работы не существует, не может быть «неправильного собственного мнения», а умение высказываться свободно на любую тему просто является жизненной необходимостью.

Литературные произведения ставят вопросы, перед которыми учитель и воспитанник всякий раз оказываются лицом к лицу. Дать материализоваться в слове чувствам и мыслям студента в связи с поставленными вопросами и собственной личностью означает осмысленно встречать другого и самого себя в ситуациях нового опыта, мужественно принимать мир для собственной жизни. Ибо «*из всех наук, которые должен знать человек, главнейшая есть наука о том, как жить, делая как можно меньше зла и как можно больше добра*» (Л.Н. Толстой) [3:371].

Список литературы

1. ДонченкоЛ.М. Духовно-нравственное воспитание старшеклассников (на уроках литературы и во внеурочной деятельности): Автореф. дисс… канд. пед. наук. – Елец, 2005.
2. Нелькин А.Г. О чём мы знаем и о чём не хотим знать // Вестник СГПИ. – 2006. – № 1(2).
3. Харламов И.В. Нравственное воспитание / Педагогика. – Минск, 1977.
4. festival@1september.ru Степанова Елена Анатольевна. Воспитание любви к природе на уроках литературы как основа нравственности современного человека.
5. http://www.ncstu.ru
6. http://www.ovsem.com/

Е.Н. Францева, М.А. Федорова
г. Ставрополь

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ ОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Современная парадигма образования определяет пристальный интерес педагогической общественности к социально-психологическим аспектам обучения и воспитания. Объективным фактором возникновения указанной доминанты является изменение самой социальной действительности – усложнение системы социального взаимодействия, а также переосмысление ценностных ориентиров этого взаимодействия.

Повышение качества общего образования, которое соответствовало бы современным социальным ожиданиям, с точки зрения компетентностного подхода, должно заключаться:

- в расширении круга проблем, к решению которых подготовлены выпускники школы (проблемы в различных сферах деятельности: познавательной, социально-политической, трудовой, культурно-досуговой; различные виды проблем: коммуникативные, информационные, организационные и др.);
- в расширении возможностей выбора эффективных способов решения проблем.

Новое качество образования заключается в новых возможностях выпускников школы, в их способности решать проблемы, которые предыдущие

поколения выпускников не решали. Обеспечить это новое качество образования должен компетентностный подход.

С точки зрения компетентностного подхода смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных проблем, составляющих содержание образования [1].

Именно в связи с этими процессами муниципальным общеобразовательным учреждением – средней общеобразовательной школой №6 с. Раздольного была начата опытно-экспериментальная работа, в процессе реализации которой предполагается выстраивание модели школы, в основе которой лежит личностно-ориентированный подход к ребенку. В качестве приоритетных направлений своей деятельности школа определила следующие:

- обеспечить реализацию качественно нового, личностно-ориентированного и развивающего образования на основе сохранения и поддержки индивидуальности ребенка;
- создать систему управления процессом формирования ключевых компетентностей школьников;
- создать условия для осознанного выбора каждым учащимся своей социально-образовательной траектории;
- создавать условия и механизмы внутри школы для возникновения детских общественных организаций, ученического самоуправления;
- усилить социальную направленность образования;
- вести инновационную деятельность.

В настоящее время опытно-экспериментальная работа направлена на апробацию идей в области развития социально-коммуникативной компетентности учащихся. С позиций компетентностного подхода школьники должны научиться решать проблемы в сфере социальной деятельности: уметь сотрудничать и работать в группе, принимать решения, улаживать разногласия и конфликты, уметь договариваться, войти в группу и внести свой вклад, терпеливо относиться к ситуации неопределенности, нести ответственность за общий успех. Эти умения и в целом компетентного человека не формирует ни один из учебных предметов в отдельности. Поэтому необходим метапредметметный подход к проблеме формирования компетентностей, актуальных для жизни и самореализации личности в современном мире.

Сегодня в педагогической среде не утихают споры можно ли прямо наметить овладение школьниками ключевыми компетентностями с помощью методических приемов и педагогических средств. Или компетентность человека является косвенным, часто непредсказуемым продуктом множества пережитых ситуаций обучения и личного опыта, плохо поддающихся планированию.

Анализ зарубежного и отечественного опытов в области развития социальной компетентности школьников показал, что можно выделить следующие основные направления работы:

- введение в программу обучения в средней школе предметов комплекса гражданского образования (экономика, право, социология);

- совершенствование содержания и методов обучения предметов гуманитарного цикла в контексте формирования социальных компетентностей школьников;

- организация внеклассных форм работы по системе «Социальная взаимопомощь»;

- организация новых форм «школьного уклада» (школьное самоуправление) [3].

С точки зрения компетентностного подхода необходимо активное освоение школьниками существующих и возникающих социальных реалий: проблема адаптации, проблема выбора работы, проблема социальной защищенности, проблема защиты и сохранения здоровья, проблема безопасности жизни, социально-демографические проблемы и др. Школьник должен быть информирован и реально знаком с деятельностью основных и социально-экономических и политико- правовых институтов [2].

При этом крайне важно отметить, что необходимо организовать в образовательном учреждении систему работы «социальной взаимопомощи», она не может быть сведена только к знаниевому плану, она предполагает обязательное участие школьников в конкретной деятельности, в реальных социальных проектах.

Список литературы

1. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – №10.

2. Хуторской А.В. Ключевые компетенции. Технология конструирования. // Народное образование. – 2005. – №4.

3. Шарков Ф.И. Истоки и парадигмы исследований социальной коммуникации // Социол. исслед. – 2001. – № 8.

Л.В. Халяпина
г. Ставрополь

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ТЕКСТОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В СОВРЕМЕННЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Изучение языка – личностная потребность, которая проявляется в социальном взаимодействии, общении. Успешность общения зависит не только от желания говорящего вступить в контакт, но и от умения реализовать речевое намерение, которое зависит от степени владения единицами языка и умения употреблять их в конкретных ситуациях общения.

Эти условия владения языком составляют сущность коммуникативной компетенции, которая была выдвинута в число основных задач обучения русскому языку в современной школе.

По мнению Г.И. Богина, вершинный этап развития коммуникативной компетенции – текстовая компетенция.

Г.И. Богин понимает текстовую компетенцию как механизм, формирующийся в психике индивида в процессе развития языковой способности и обеспечива-

ющий порождение и адекватное восприятие текстовых сообщений. Можно предположить многослойность организации текстовой компетенции. Опираясь на предлагаемую Г.И. Богиным схему уровней развития языковой способности в зависимости от способности порождать и воспринимать текст, выделим и обозначим низший уровень развития текстовой компетенции как уровень правильности. Под уровнем правильности Г.И. Богин подразумевает осознаваемую говорящим правильность высказывания и соответствие его языковой норме [1:35]. Вместе с уровнями интериоризации, насыщенности и адекватного выбора он формирует базу текстовой компетенции. Уровень интериоризации связан с «интериоризацией внутреннего плана речевого поступка» [1:48], и в случае патологии формирования этого уровня речевой поступок нерационально распределен во времени. Развитие уровня насыщенности отражается в адекватном словоупотреблении. Согласно данным Г. И. Богина, все уровни должны быть в достаточной мере развиты к моменту завершения формирования у индивида внутренней речи [1]. В онтогенезе, вероятно, текстовая компетенция формируется не уровень за уровнем, а в комплексе, причем некоторые уровни завершают свое формирование несколько раньше других. В свою очередь, надстройка высшего уровня, который, вслед за Г.И. Богиным, можно назвать уровнем адекватной комплектации целого текста, происходит тогда, когда в достаточной степени сформированы остальные уровни [1:10] и когда индивид обладает сформированным механизмом внутренней речи.

Таким образом, развитие текстовой компетенции характеризуется прогрессивными изменениями целостной динамической системы связанных между собой речевых и мыслительных компонентов.

В исследовании Болотовой Н.С. текстовая компетентность представлена как комплекс знаний о тексте как форме коммуникации и набор умений личности осуществлять текстовую деятельность [2]

Салосина И.В. рассматривает текстовую компетенцию как квинтэссенцию компетенций восприятия, понимания, интерпретации, создания и воспроизведения текста (рис. 1) [7].

Рис. 1. **Структура текстовой компетенции**

Составляющие данной модели коррелируют с видами текстовой деятельности: написание текста (первичная деятельность) – образующая компетенция; чтение слушание текста (вторичная деятельность) – компетенция восприятия и понимания; интерпретационная компетенция; произнесение текста – компетенция воспроизведения.

По мнению автора, формирование текстовой компетенции является интегративным процессом, включающим филологическую, психологическую и педагогическую составляющие. Прогнозируемый результат обучения – высокий уровень текстовой компетенции – комплексная структура, основанная на взаимовключении ряда «филологических» компетентностей.

Понятие *компетенция восприятия* связано с психологической трактовкой восприятия как процесса создания целостных индивидуальных образов предметов либо явлений. Оно является первоначальным этапом познавательной деятельности и связано с механизмами памяти, внимания, мышления. Восприятие является основой запоминания текста. По мнению Салосиной И.В., компетенция восприятия обеспечивается знанием различных типов композиционных текстовых структур и способов обеспечения связи в рамках словосочетания, предложения, целого текста, а также умение вычленять ключевые моменты текста (анализ), моделировать содержательный план текста в вербально-логической схеме (синтез). Высший уровень данной компетенции образует готовность осуществлять вторичную текстовую деятельность: умение воспринимать текст на слух (слушание) и читать текст (чтение).

Выявлены следующие условия, способствующие адекватному восприятию учебных текстов:

1) мотивированность;

2) пропорциональность. Данное условие обеспечивается несколькими факторами: временем (темп занятия), местом (аудиторная/ домашняя работа), количеством (зависимость от количества человек в группе) и формой (оптимальный выбор и чередование форм подачи информации).

Эффективное восприятие создает предпосылки формирования *компетенции понимания*. Данная компетенция основана на знании семиотики и стилистики текста. Компетенция понимания – это не только знание механизмов декодирования, но и умение оценивать информацию с точки зрения её доступности и синтезировать в удобные для понимания формы, поскольку именно понимание является основой усвоения информации.

Проблеме понимания (или восприятия) высказывания посвящено множество специальных работ. Необходимо оговориться, что «понимание» и «восприятие» настолько связаны друг с другом, что не всегда терминологически разграничиваются, хотя в ряде работ предлагается различать эти понятия. Так, например, З.И. Шмитд [10:82] считает, что при восприятии высказывания (переработки текста) участвуют: 1) сознание, обеспечивающее понимание; 2) аффекты; 3) психологические состояния; 4) творческие способности, то есть восприятие текста – процесс более многоаспектный, чем понимание.

Точку зрения З.И. Шмитда поддерживают Г. Хоше и Х. Йонаш [9:38], указывая: понимание – это лишь один психический компонент восприятия, обеспечивающий его смысловую интерпретацию. «Восприятие гораздо более комплексно и охватывает объективные процессы понимания, ощущения и интерпретации, которые многообразно реализуются на различных уровнях. Интерпретация основывается на понимании» [9:39]. Как понимание, так и восприятие – это виды интерпретативной деятельности человека, протекающие в зависимости от общественных и индивидуальных мотивов и целей, от

социальных и культурных условий коммуникации, от индивидуально- личностных характеристик адресата, объема его знаний, уровня его информированности, от его желания и способности делать порой сложные логические заключения об истинном смысле имплицитного высказывания, когда говорящий по каким-либо причинам не выражает свое намерение эксплицитно, но рассчитывает тем не менее быть правильно понятым.

На основе понимания текста формируется готовность к осуществлению интерпретационной деятельности. Знания и умения в составе данной готовности определены учеными как *интерпретационная компетенция.*

По мнению Славской А.Н., интерпретация – это «интеллектуальное преображение» текста [8]. Продуктом интерпретационной обработки становится новый текст, имеющий в своей структуре некоторые компоненты предыдущего, но облеченный в другую форму и включенный в иную концептуальную основу.

По мнению крупного представителя зарубежной литературной герменевтики Э.Д. Хирша, цель интерпретации всегда определяется системой ценностей интерпретатора, его этическим выбором. Интерпретация, по определению когнитологов, – целенаправленная когнитивная деятельность, которая сопряжена с переводом высказывания на иной язык. Благодаря интерпретации высказываний преодолевается неполнота их первоначального понимания [7].

Традиционной в методике является понимание интерпретации художественного текста как деятельности интерпретирующего субъекта по извлечению им из текста личностного смысла и по продуцированию творческого речевого высказывания, содержащего толкование темы, содержания и смысла художественного текста, а также анализ средств их выражения.

Обучение интерпретации художественного текста представляет собой двуединый процесс формирования интерпретационных умений (умений понять тему, идеи текста, выделить в тексте средства их выражения, создавать высказывание с использованием стилистических фигур, тропов и др.), а также совершенствования устноречевых умений (точно формулировать мысль, аргументировать высказывание, доказывать то или иное положение и др.).

Интерпретация художественного текста является сложной деятельностью, включающей в себя действия по восприятию, пониманию письменного/устного текста и его элементов, а также по продуцированию речевого высказывания, анализу и оценке его содержания.

Интерпретация определяется и как процесс освоения различного рода информации произведения (идейно-эстетической, смысловой и эмоциональной), на основе личного познавательного опыта и изучения авторской позиции.

Ряд исследователей указывают на процессуальный характер интерпретации и выделяют в этом процессе «совокупность операций, осуществляемых реципиентом в ходе обработки поступающей информации» и обеспечивающих «необходимое знание».

Компетенция создания основана на умении продуцировать устные и письменные тексты, разные по жанровой и стилистической принадлежности. Компетенция создания базируется на знании стилистики и риторики.

Компетенция создания (порождения) речи представляет собой сложнейший процесс движения от мысли (интенции) к ее выражению языковыми средствами.

В научной литературе принято выделять три подхода к построению модели порождения речи: психологический (И.А. Зимняя), лингвистический (Г.В. Колшанский, Е.С. Кубрякова, С.Д. Кацнельсон), психолингвистический (А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, Т.В. Ахутина).

Наиболее разработанной и обладающей универсальной объяснительной силой является модель порождения высказывания, предложенная А.А. Леонтьевым, поскольку речевое высказывание рассматривается здесь как особый вид деятельности с собственной целью и психологической структурой. Процесс порождения речевого высказывания рассматривался А.А. Леонтьевым как сложное, поэтапно формируемое речевое действие, входящее составной частью в целостный акт деятельности. Последовательность этапов: программирование синтаксической стороны высказывания; грамматическая реализация и выбор слов; моторное программирование компонентов высказывания (синтагм); выбор звуков; выход [5].

И.А. Зимняя разработала модель, в которой формирование и формулирование мысли посредством языка трактуется как сложный и многосторонний процесс, в котором разграничиваются три основных уровня (побуждающий, формирующий, реализующий). Но следует подчеркнуть, что все компоненты и уровни в предложенной автором таблице являются взаимосвязанными и взаимообусловленными, практически неразложимыми (табл. 1) [3].

И.А. Зимняя следующим образом конкретизирует заложенные в этой таблице принципы:

1) от общего к частному (т.е. переход от недифференцированного к четко дифференцированному);

2) одновременное действие всех уровней на основе актуализации ранее сложившихся и упрочившихся межуровневых связей, т.е. параллельное, а не последовательное включение всех уровней;

3) сопряженность уровней, т.е. звено одного уровня является компонентом другого уровня;

4) конечное соответствие, т.е. выходной сигнал должен отражать замысел и коммуникативное намерение говорящего [3].

Колшанский Г.В. [4:48-51], строя свою модель коммуникативного акта, утверждает, что основным принципом построения речевого высказывания является «принцип обратной связи», который следует понимать как постоянное сравнение полученного результата коммуникации с ожиданием (то есть ориентация на понимание смысла высказывания слушателем).

Механизм обратной связи, по Г.В. Колшанскому, является «предпосылкой не просто создания корректных высказываний, но и однозначного смыслового наполнения каждого из них» [4:48]. При этом особо подчеркивается роль конкретной ситуации общения. Конкретная ситуация применительно к речи понимается Г.В. Колшанским как «тот реальный контекст, в котором значащие единицы приобретают точное значение в их соотношении с отражаемыми объектами и ситуациями» [4:49].

Таким образом, контекст в процессе общения выступает в концепции автора в двух видах: как «контекст материальный (совокупность объективных условий общения)» и как «контекст языковой, который определяет выбор той или иной языковой единицы в высказывании» [4:50].

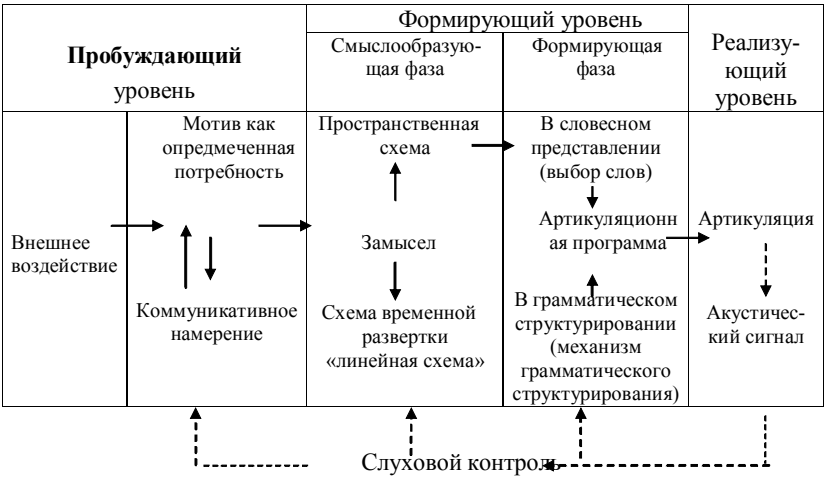
В предлагаемой модели процесс построения речевого высказывания реализуется в виде предварительного программирования, составления некоторой общей схемы развития мысли, а следовательно, и ее речевого оформления. Предполагается в этом случае, что говорящий имеет план построения определенной смысловой линии, которая обязывает к выбору определенных языковых средств. При этом предвосхищение смыла и языковой формы рассматривается как «первый этап, или первая фаза мыслительной деятельности», а второй этап состоит в собственно вербальном развертывании мысли, которое «базируется на постоянном поиске и проверке выбора той или иной единицы или той или иной грамматической формы, то есть реализируется в непрерывной динамике, проверке на адекватность выбора языковых средств и выражаемой мысли» [4].

Наиболее полно и всесторонне психофизиологические механизмы формирования письменной речи рассматриваются в работах А.Р. Лурии, который указывает, что основой формирования процесса порождения письменной речи является согласованная работа следующих ведущих анализаторов: речедвигательного, речеслухового и зрительного.

Компетенция воспроизведения. Воспроизведение – один из важнейших процессов памяти. Оно может совершаться непроизвольно, а может происходить как произвольное решение специальной задачи на воспроизведение. Основной

Таблица 1

Модель понимания и продуцирования речи (по И.А. Зимней)



функцией произвольного воспроизведения является актуализация в памяти нужного субъекту содержания прошлого опыта.

Процесс воспроизведения в целом – это «...осмысленный отбор и отсев, упорядочение и консолидация воспроизводимого материала» [6]. Из данного утверждения следует, что в процессе воспроизведения важную роль играет реконструкция материала (интерпретация текста). При задаче на максимально полное воспроизведение преобладают такие виды реконструкции, как дробление, детализация, привнесение нового содержания и повторение отдельных частей. Если же перед субъектом стоит задача воспроизвести основное содержание материала, то происходит главным образом обобщение исходных смысловых звеньев.

Таким образом, переработка ранее воспринятого материала существенным образом зависит от постановки специальной задачи. Перестройка оригинала при воспроизведении – это итог активного отношения субъекта к тому, что он воспроизводит; результат таких форм активности, как потребности в информации и интересы.

Междисциплинарное внимание к феномену текста со стороны философской герменевтики, семиотики, культурологии, лингвистики, литературоведения и других наук порождает проблему создания интегративных технологий обучения текстовому знанию в контексте различных образовательных систем. Этим обусловлена актуальность анализа составляющих процесса формирования текстовой компетенции в рамках школьного обучения.

Список литературы

1. Богин Г.И. Субстанциальная сторона понимания текста. – Тверь, 1993.

2. Болотова Н.С. Текстовая компетенция и пути ее формирования в школе // Коммуникативно-деятельностный и текстоориентированный подходы к преподаванию русского языка: Материалы научно.-практич. конференции-презентации… – Томск, 2001.

3. Зимняя И.А. Психологические механизмы порождения и восприятия текста. – М., 1995.

4. Колшанский В.Г. О языковом механизме порождения текста // Вопросы языкознания. – М., 1983. – № 3.

5. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. – М., 1969.

6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М., 1946.

7. Салосина И.В. текстовая компетентность: от восприятия к интерпретации // Вестник ТГПУ. – 2007. – Вып. 10.

8. Славская А.Н. Личность как субъект интерпретации. – Дубна, 2002.

9. Hoche G., Jonas H. Zur empirischen Analyse des Textverstдndnisses bei Schьlern – dargestellt an «Tonio Kruger» von Thomas Mann // Hallesche Studien zur Wirkung von Sprache und Literatur. – Halle (Saale), 1988. – Bd. 15.

10. Schmidt S.J., Texte verstehen – Texte interpretieren // Rerspektiven des Verstehens. – Bochum, 1986.

Е.П. Хорошилова
г. Ставрополь

КОНФЛИКТОГЕННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Современное состояние общества характеризуется кризисом социального взаимодействия между людьми. Следствием этой негативной тенденции являются многочисленные конфликты в различных сферах общественной жизни [1].

Проблема конфликтов вызывает в настоящее время все больший интерес у различных специалистов. Данная проблема актуальна и в теоретическом, и в практическом плане (Ф.М. Бородкин, Л.М. Коряк; Ф.Е. Василюк, Н.Ф. Вишнякова, А.А. Ершов; А.В. Зосимовский; И.Н. Кичанова; Л.А. Петровская; М.М. Рыбакова; В.А. Соснин; Д.И. Фельдштейн, Л.И. Воробьева; Б.И. Хасан, В.О. Храмов; K.E. Boulding; L. Coser; I.S. Himes; G. Simmel и др.).

По мнению Н.В. Гришиной, интерес к теоретическому и практическому изучению конфликтов в настоящее время объясняется усилением конфликтности и напряженности в различных сферах общественной жизни. Причем возникло определенное противоречие между запросами практики по управлению конфликтами и теоретическими и практическими возможностями современной психологии по осмыслению происходящих явлений и разработке практических подходов и рекомендаций по работе с конфликтами [3].

В образовательном процессе противоречия, конфликты неизбежны. Являясь частью социальной действительности, педагогическая практика не может избежать конфликтов разных типов: как специфических для педагогической системы и педагогических институтов, так и универсальных – межличностных и внутриличностных у ее субъектов [6].

Вопросы педагогической конфликтологии в нашей стране получили значительное развитие в течение последних десятилетий: изучаются особенности педагогических конфликтов, пути их предупреждения и конструктивного разрешения (Ш.А. Амонашвилли, А.С. Белкин, В.Д. Жаворонков, В.И. Журавлев, И.С. Зилина, М.М. Рыбакова, И. Рыданова, Н.В.Самсонова и др.).

В педагогической и психологической теории и практике последних лет конфликт рассматривается уже как ситуация развития, содержание и метод обучения и воспитания, при этом подчеркиваются продуктивные функции конфликта как носителя противоречия (Е.Е. Акимова, С.В. Баныкина, А.В. Дорохова, Н.В.Изюмова, А.И. Сорокина, А. Сергоманов, Б.И. Хасан и др.). Речь идет о продуктивном конфликте, который служит источником самосовершенствования и саморазвития личности (А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский).

Помочь педагогу сформировать у себя объективное представление, а на его основе позитивное отношение к конфликту, показать пути освоения способов его эффективного решения можно, содействуя развитию его конфликтной компетентности [9:10].

Б.И. Хасан определяет конфликтную компетентность как «уровень развития осведомленности о диапазоне возможных стратегий поведения в конфликте и умение реализовать эти стратегии в конкретной жизненной ситуации» [10].

Автор отмечает, что некоторой конфликтной компетентностью обладает практически любой человек, т.е. определенный уровень конфликтной компетентности лежит в основе его разрешения проблемной ситуации. А значит, любого компетентного поведения. Б.И. Хасан считает, высокий уровень конфликтной компетентности заключается в том, что «предполагает возможность психотехнического действования в достаточно широком диапазоне методом изменения условий и самих действующих сторон» [10].

В связи с этим, особую актуальность в педагогической деятельности приобретает конфликтная компетентность учителя, которая расширяет содержательную сторону профессиональной подготовки учителя. Как отмечает Л.А. Петровская: «сегодня по большей части речь идет о смене преобладающей авторитарно – манипулятивной тенденции повседневных контактов, о ее замене диалогом, предполагающим равное партнерство... Конфликтная компетентность сегодня – это, прежде всего, освоение позиции партнерства, сотрудничества на фоне владения, конечно, и другими поведенческими стратегиями тоже» [8].

Парадокс педагогического сознания состоит в том, что, даже придя к пониманию того, что конфликт объективно способствует развитию личности, группы, деятельности, учителя стремятся к бесконфликтности. Именно отсутствие конфликтов (например, в классе) является одним из негласных показателей успешности деятельности учителя.

Но не менее парадоксально то, что, стремясь к бесконфликтности, объективно именно педагоги ответственны за многие конфликты, возникающие между ними и учащимися. Ответственность эта обусловлена тем, что в конфликте «взрослый-ребенок» стороны заведомо не равны по силам. Педагог всегда находится в более сильной позиции, у него всегда в запасе арсенал средств давления на ученика. Правда, у ребенка тоже немало способов оказать сопротивление. Однако, как правило, последнее слово остается за взрослым.

Чем чаще всего провоцирует педагог возникновение конфликтов? Тем, что порой весьма неосторожно обращается с конфликтогенами, присущими педагогической деятельности.

Выясняется, что природа профессиональной деятельности учителя имеет ярко выраженный конфликтогенный характер [7].

Сегодня появляются исследования, свидетельствующие о том, что в процессе роста педагогического стажа происходит деформация личностных характеристик педагога (П. Безносое, Р.М. Грановская, Л.Н. Корнеева, А.К. Маркова). Эти деформации приводят к дезадаптации учителя в его профессиональной деятельности (А.В. Осницкий, А. Подымов, Е.В. Юрченко и др.).

Традиционно принято понимать под адаптацией процесс вписывания в деятельность, происходящий на первом этапе ее освоения. Однако, как показано в последних вышеуказанных работах, посвященных этим проблемам, признаки дезадаптации могут проявляться и нарастать в течение всей профессиональной жизни.

По мнению Н.Б. Москвиной, основной причиной качественных деформационных изменений личности учителя является непреодолимое количественное и качественное (энергетическое) рассогласование эталонных профессиональных требований и возможностей обычного (среднестати-

стического) учителя. Далее она отмечает, что главным признаком деформаций выступает переживание личностью длительных внутренних и внешних конфликтов. При этом находящаяся в их эпицентре личность не в силах найти формы поведения, необходимые для их разрешения [7].

Профессиональные деформации происходят во всех сферах деятельности. Л.И. Буева отмечает, что формирование профессионально-стандартизированных черт личности и способов деятельности изменяет саму личность, тип ее реагирования на воздействие социального окружения. При этом личностные особенности индивида частично утрачиваются, и их место занимает профессионально-стандартизированное функционирование.

Иными словами, как отмечал Э.Ф. Зеер, «каждая профессия имеет свой ансамбль профессиональных деформаций» [5].

На конфликтогенность педагогической деятельности, ее деформирующий потенциал влияют количественная и качественная стороны труда учителя (А.Б. Орлов). Количественная сторона включает в себя общее количество работы – общее количество нагрузки. Она отражается в общей (неспецифической) напряженности.

А.В. Осницкий делает вывод, что по степени напряженности нагрузка школьного педагога в среднем превышает нагрузку директоров и главных инженеров промышленных предприятий, руководителей управленческих ведомств и других профессиональных групп. Такая количественная загруженность требует соответствующего нервно-психического ресурсного обеспечения. Недостаток этого ресурса приводит к срывам, к частым конфликтам с учащимися и с самим собой.

Важно подчеркнуть, что конфликтная некомпетентность учителя самым негативным образом влияет на профессиональное становление и уровень его профессионального развития, профессиональный и личностный имидж. Становится конфликтной сама педагогическая деятельность учителя, нарушается целостность педагогического процесса, формируются формально-ролевые отношения между обучающим и обучаемым, что выражается в дистантности их позиций и несформированности адекватных стилей поведения в процессе разрешения педагогического конфликта. Отсюда происходит деформация сложившихся педагогически целесообразных взаимоотношений между ними, существенно тормозится процесс развития личности современного школьника. В результате происходит деформация образовательных целей, интересов, мотивов, потребностей, ценностей учащихся и возникает неудовлетворенность результатами своей деятельности у учителя, нарушается принцип обратной связи между обучающим и обучаемым [2].

Анализ научной литературы, а также изучение практического состояния рассматриваемой проблемы показывают, что методологические, теоретические и технологические основы процесса конфликтной подготовки учителя до сих пор не стали предметом комплексного исследования с позиции психологической науки.

В связи с этим назрела острая потребность в научном исследовании темы, связанной с разработкой концепции по изучению и формированию конфликтной компетентности учителя и ее реализацией в образовательном процессе.

Умение продуктивного урегулирования конфликтных ситуаций приобретает огромную значимость в настоящее время в нашей стране, поскольку педагогическая реальность существенно опережает разработку законодательных актов, регламентирующих новые социально-экономические обстоятельства. В нестандартных, не предусмотренных соответствующими законами нормативными актами ситуациях, необходимо адекватное восприятие конфликтов, творческое отношение к ним, а также новые механизмы их урегулирования.

К сожалению, учитель не готов к восприятию конфликтов, ни как к выражению противоречивости педагогического процесса. Он не видит различий в типах конфликтных ситуаций, расценивает конфликты как нежелательные явления школьной жизни и не умеет их разрешать [7].

Однако определение отношения к конфликту в профессиональной деятельности необходимо каждому учителю как момент самоопределения, т.к. современный педагог не мыслится без конструктивного отношения к конфликту, без готовности, возможности и способности перевести деструктивный конфликт в конструктивный.

Таким образом, конфликтная компетентность является непременной составляющей профессиональной деятельности современного педагога. Управлять, регулировать конфликт совсем непросто, однако следует помнить, что компетентные действия педагога при разрешении конфликта не только улучшают условия протекания учебного процесса и самочувствие его участников, но и учат строить гуманные, подлинно человеческие отношения, которые приносят глубокое личное удовлетворение и пользу окружающим людям.

Список литературы

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: Учебник. – 3-е изд. – СПб., 2007.

2. Базепюк В.В. Конфликтологическая подготовка будущего учителя в педвузе: Автореф. дисс... д-ра пед. наук. – Челябинск, 2005.

3. Гришина Н.В. Психология межличностного конфликта: Дисс. ... д-ра психол. наук. – СПб., 1995.

4. Дорохова А.В. Учебный курс как средство становления конфликтной компетентности подростков: Дисс. ... канд. пед. наук. – Красноярск, 1999.

5. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития: Учебное пособие. – М., 2006.

6. Леонов Н.И. Конфликтология: Учебное пособие. – М., 2006.

7. Москвина Н.Б. Восхождение к конфликтологической компетентности. – М., 2002.

8. Петровская Л.А. К вопросу о природе конфликтной компетентности // Вести. Моск. ун-та. – 1997. – №4. – Сер.14: Психология.

9. Хасан Б.И., Сергоманов П.А. Ситуация обучения как продуктивный конфликт // Вопросы психологии. – 2000. – № 2.

10. Хасан Б.И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность. – Красноярск, 1996.

Л.А. Часовская, В.А. Михайлова
г. Ставрополь

ПОЛОВАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ПОДРОСТКА

Значимость подрастающего поколения в обществе определяется в том, что оно олицетворяет собой будущее. Президент России Д.А. Медведев подписал Указ №1383 от 18.09.2008 «О проведении в Российской Федерации Года молодежи» в 2009 году [5]. Год молодежи призван способствовать созданию и реализации проектов по поддержке молодого поколения по всей России, а также привлечению внимания органов власти, бизнеса, СМИ и всей общественности к этой важной теме. Таким образом, совокупность мер государственно-административных, общественных и культурных организаций и учреждений направлено на создание необходимых условий в области образования и воспитания, для выявления и поощрения творческой и одаренной молодёжи, реализации интеллектуального потенциала молодых людей, снижение рискогенных факторов социализации подростков и половой в том числе. Сегодня происходит раннее « половое созревание» молодежи, но ни семья ни школа не занимается вопросами половой социализации, это ведет к половой распущенности, в неразборчивости половых контактов. Так за последнее десятилетие заболеваемость болезнями репродуктивной сферы увеличилась у подростков в 5-7 раз, а венерическими, например, сифилисом – в 34 раза [3:48]. Все это на наш взгляд обуславливает необходимость обращения к проблеме половой социализации и воспитания усилиями семьи и школы. Требуется создание системы медицинских и педагогических мер, направленных на воспитание у подростков разумного, здорового отношения к вопросам пола и половой жизни. Совместные усилия должны быть направлены на гармоничное развитие подростка, полноценному формированию полового поведения и детородной функции, содействовать укреплению физиологических и нравственных основ брака и семьи.

В рамках краевого эксперимента по теме «Влияние семьи и школы на формирование репродуктивных установок у подрастающего поколения», нами проведен диагностический опрос подростков МОУ СОШ № 12 г. Кисловодска в возрасте 13-16 лет на тему «Репродуктивное поведение современных школьников».

Из ответов респондентов выявлено, что основные знания о сексе подростки черпают в общении с друзьями – 42,5 %, из телепередач и кинофильмов – 27,5%, из личного опыта сексуальных отношении – 12,5 %, в школе – 10%, в общении с родителями – 2,5%. Таким образом, подтвердилось наше предположение, что семья и школа не являются авторитетными для подростков в вопросах пола. Например: в семье «иногда» могут откровенно говорить о сексе с отцом – 2,5 % респондентов, с матерью: всегда 5 %, иногда 17,5 %. Тема полового воспитания никогда не обсуждается ни с отцом ни с матерью у 97,5 % респондентов и 75% респондентов соответственно.

Из общего количества исследуемых подростков на момент опроса уже имели опыт половых контактов 17,5 % респондентов, не имели опыта половых контактов – 75% респондентов. Не зависимо от наличия или отсутствия

половой жизни 20% опрошенных подростков считают, что для вступления в половые отношения не обязательно испытывать чувство любви, 52,5% респондентов готовы вступить в половые отношения с приходом чувства любви. Вступая в половые отношения 65 % респондентов стремятся любить и быть любимым, желают испытать чувство наслаждения – 15%, заполнить свободное время – 5 %, приобрести новый опыт – 5 %, решить материальные проблемы – 2,5 %. Последнее, уже можно считать закономерным, потому что профессия проститутки реформированной России не является уже чем-то чрезмерно зазорным. Периодически поднимается вопрос о легализации проституции, расширении прав сексуальных меньшинств и т.д., поэтому в глазах все большего числа подростков «секс за деньги» выступает как одна из разновидностей труда, подчас рискованного, но несомненно более высокооплачиваемого, нежели абсолютное большинство профессий интеллектуального профиля, особенно связанных с бюджетной сферой.

В ходе опроса мы выяснили, что препятствием для вступления в половые отношения для респондентов являются: отсутствие любви к возможному партнеру – 12,5%, отсутствие интереса к сексу вообще – 10%, страх перед возможностью чем-нибудь заразиться – 7,5 %, отсутствие подходящего партнера – 7,5, неуверенность в себе – 5%, отсутствие подходящих жилищных условий – 2,5%, нельзя по религиозным убеждениям – 2,5%, препятствующих причин нет – 12,5%. Для 15% респондентов не существует социальных норм ограничивающих вступление в половые отношения. 45% опрошенных назвали нормой вступление в брак, 17,5% наступление физиологической зрелости человека, 10% приходом чувства влюбленности, совершеннолетием -7,5%, гражданской зрелостью-2,5%.

В дальнейшей жизни собираются вступать в брак – 77,5 %, не собирается вообще никогда вступать в брак – 7,5 %, не задумывались – 10 %, не знает – 2,5 %. В основе заключения брака должна лежать любовь, так считает 85 % респондентов, желание иметь детей – 20 %, стать не зависимыми от родителей -2,5 %. Настораживает тот факт, что 5% опрошенных считает допустимым иметь детей, но не состоять в браке. Таким образом, половая социализация имеет огромное значение для дальнейшего развития подростка. Именно от тех установок, которые родители и педагоги смогут дать ему, зависит его будущее семейное положение, отношение к браку, к противоположному полу и его поведение в сексуальных отношениях [2:45]. Не говоря уже о том, что сексуальное воспитание даёт возможность избежать инфекционных заболеваний, передающихся половым путём.

В биологическом воспроизводстве здорового населения заинтересованы не только государство, но и общество в целом. Только для простого воспроизводства населения в стране в каждой семье должно быть 2-3 ребенка [1:13]. Кроме того, когда подавляющее число семей имеет только одного ребенка, население «стареет» (в его структуре увеличивается удельный вес пожилых и старых людей) это значит, что сокращается возможность использования умственного потенциала молодых и квалифицированных специалистов. Естественно, от этого страдает экономика государства и личное благосостояние каждого. Поэтому основной задачей государства

является создание благоприятных для рождения детей. Во всем мире в последнее время все большее внимание уделяется проблеме репродуктивного здоровья, здорового образа жизни и ответственного родительства, то есть вопросам половой социализации [4:76]. Следовательно родители, педагоги, медики должны попытаться сформировать систему половой социализации, которая начиналась бы с раннего детства в семье, затем продолжилась в дошкольных учреждениях и школах.

Список литературы

1. Антонов А.И., Медков В.М., Архангельский В.Н. Демографические процессы в России XXI века. – М., 2002.

2. Синельников А.Б. Трансформация типа семьи и проблема свободы личности // Социальная и демографическая политика. – 2006. – №2.

3. Собкин В.С., Кузнецова Н.И. Российский подросток 90-х: движение в зону риска. Аналитический доклад. – М., 1998.

4. Современная социология образования: Учебное пособие / Отв. ред. А.М. Осипов, ВВ. Тумалев. – Ростов н/Д., 2005.

5. Указ Президента РФ от 09.10.2007 № 1351 «Об утверждении концепции демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года».

А.А. Чуприна
г. Ставрополь

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЙ ОПЫТ ЧЕЛОВЕКА КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОГО ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Процессы девальвации нравственных ценностей и социальная потребность возрождения духовной культуры России сегодня рассматриваются как важнейшие проблемы современности. Основной показатель развитости культуры человека, его духовно-нравственной составляющей – это уровень способности личности к саморазвитию, к преобразованию своей жизни и реализации себя в ней. Как отмечает И.А. Ильин, «личный духовный опыт человека в глубине своей связан происхождением, подобием и взаимодействием с опытом его народа; ему удается выработать этот опыт и мобилизовать его, осуществить и осмыслить его тем легче и продуктивнее, чем выше и зрелее духовный опыт его народа» [3:79].

Сегодня, как никогда ранее, со всей актуальностью стоит проблема возрождения духовно-нравственных ценностей нашего общества, а на основе этого и целостного и гармоничного воспитания личности, в процессе которого происходит накопление и преобразование духовного опыта как стержневой основы человека.

Духовность объединяет в себе духовное и душевное начала и может рассматриваться только в их единстве и взаимосвязи. Вместе с тем духовность дифференцированно отражает структурные системные связи между внутренним (духовным) миром человека и внешним (окружающим его) миром,

между людьми. Духовность – это не только определение высшего уровня освоения человеком окружающего мира, отношения к этому миру, самому себе, обществу, но и процесс преобразования личности, перехода количественных показателей в качественные характеристики личности, преодоления себя «вчерашнего» в ходе обновления и совершенствования, «восхождения» личности к высшим идеалам, ценностям и реализации их в своей жизни. «Накопление и преобразование личностью духовного опыта выступает ценностным смыслообразующим интегративом его жизни» [2:186].

По выражению И.А. Ильина, духовность является проблемой «жизнетворчества» [3:91]. Духовный опыт отражает гуманистические идеи, центром которых выступает отношение человека не только к себе, но и к другим людям, обществу, природе и т.д. Духовность включает в себя познавательное, нравственное и эстетическое начала, которые, в свою очередь, характеризуют содержание внутреннего мира человека.

Необходимо учитывать духовно-нравственную обстановку, в которой находится современное общество. Кризис, охвативший Российскую империю в XX веке, по мнению И.А. Ильина, не просто политический или экономический, это, прежде всего, кризис духовный. И, потому, чтобы преодолеть его, «необходимы духовные силы, способные противостоять стихии зла и разрушения» [4:118]. Сейчас мы становимся свидетелями того, что духовная обеднённость человека, отказ от традиционных ценностей становятся причиной падения нравственности и глобальной моральной катастрофы нашего общества.

Духовность есть показатель существования определенной иерархии ценностей, целей и смыслов. Именно эта иерархия, главным образом, и выступает доминантой развития, преобразования и обогащения духовного опыта личности. Духовное богатство является характеристикой человеческой личности, отличающейся взаимодействием душевной красоты, нравственных ценностей и человеколюбия. Душевность определяется добрым отношением человека к окружающим его людям, заботой, вниманием, готовностью прийти на помощь, разделить горе и радость. Это отношение распространяется и на дело, выполняемое внимательно, заинтересованно и с любовью, то есть, «с душой». Категория «духовность» соотносится с потребностью познания мира, себя, смысла жизни и своего предназначения.

Человек духовен в той мере, в какой он задумывается над этими вопросами и стремится получить на них ответ. Определенная «полезность» духовности человека очень тесно сочетается с бескорыстием, где наградой служат удовольствие, доставляемое процессом познания окружающего мира и удовлетворение от выполненного долга, а наказанием являются угрызения совести и чувство вины.

С категорией духовности, с богатством и величием внутреннего мира личности в значительной степени ассоциируются духовные потребности человека. Это означает, что в поведенческих актах, представляющих собой единство внешнего и внутреннего выбора, человек отдает предпочтение определенной потребности, влияя, таким образом, на развитие духовного опыта и преобразование себя и своей жизни.

Рассматривая вопросы духовного обновления человека, одну из главных возможностей такого обновления И.А. Ильин видел в воспитании, а точнее, в постановке воспитательных задач, забытых в нашу эпоху. Главное в воспитании, – «это будить духовное начало в детском инстинкте, приучать его к чувству ответственности, укреплять в людях предметную силу суждения и волю к духовной цельности в жизни» [4:398]. Под инстинктом И.А. Ильин понимал развивающиеся природные силы ребенка, а точнее, сам природный источник развития. «Кто желает воспитывать ребенка, – писал он, – тот должен пробудить и укрепить в нем духовность его инстинкта. Если дух в глубине бессознательного будет пробужден и если инстинкт будет обрадован и осчастливлен этим пробуждением, то в жизни ребенка совершится важнейшее событие и дитя справится со всеми затруднениями и соблазнами предстоящей жизни: ибо «ангел» будет бодрствовать в его душе и человек никогда не станет «волком». Но если в детстве это не состоится, то впоследствии всякие уговоры, доказательства и кары могут оказаться бессильными, ибо инстинкт со всеми его влечениями, страстями и пристрастиями не примет духа и не сроднится с ним: он не будет узнавать и признавать его, он будет видеть в нем врага и насильника, услышит одни запреты его и всегда будет готов восстать на него и осуществить свои желания. Это будет означать, что инстинкт утверждает в себе «волка»; он знать не знает «ангела» и отвечает на его появление недоверием, страхом и ненавистью» [4:405].

И.А. Ильин считал, что человека не следует сводить к его «сознанию», мышлению, рассудку или разуму», он больше всего этого. Человек глубже своего сознания, проницательнее своего мышления, могущественнее своего рассудка, богаче своего разума. Сущность человека утонченнее и превосходнее всего этого. Его определяет и ведет «не мысль и не сознание, но любовь, и даже тогда, когда она в припадке отвращения судорожно преобразуется в ненависть и окаменевает в злобе». Человек определяется тем, что он любит и как он любит. Он есть бессознательный кладезь своих пристрастий и страстей, своих «неодолимых» влечений. Именно поэтому сознательная мысль не проникает до главных и глубоких корней человеческой личности, и голос разума так часто бывает подобен «гласу вопиющего в пустыне», и поэтому образование не воспитывает человека, полуобразованность прямо развращает людей. Такой подход к человеку позволил философу поставить цель воспитания. По его мнению, оно не должно сводиться к словесной проповеди, но должно сообщить ребенку новый способ жизни. Его основная задача не в наполнении памяти и не в образовании «интеллекта», а в зажигании сердца [4:408].

В своей статье, посвященной вопросам воспитания и образования И.А. Ильин отмечал, что образование в России в последние десятилетия сводилось к делу памяти, смекалки и практическим умениям. Все это было оторвано от духа, совести, веры, характера. «Образование без воспитания не формирует человека, – замечал И.А. Ильин, – а разнуздывает и портит его, ибо оно дает в его распоряжение жизненно выгодные возможности, технические умения, которыми он, – бездуховный, бессовестный, безверный и бесхарактерный, – и начинает злоупотреблять. Надо раз и навсегда признать, что безграмотный, но добросовестный простолюдин есть лучший человек и лучший гражданин, чем бессовестный грамотей; и что формаль-

ная «образованность» вне веры, чести и совести создает не национальную культуру, а разврат пошлой цивилизации» [4:411].

Новой России требуется новая национальная система воспитания. По мнению И.А. Ильина возрождение России возможно через сочетание и примирение трех основ, «трех законов духа»: свободы, любви и предметности. Свобода без сердца превращается в эгоистическую и своекорыстную «бессердечную свободу». Свобода сама по себе не определяет ни содержания жизни, ни её направленности, ни её уровня. Жить предметно, по И.А. Ильину, – значит связать себя (свое сердце, свою волю, свое воображение, свое творчество) с той ценностью, которая придает жизни человека высший последний смысл. Жить предметно – значит служить России, служить всем…, значит службу превратить в служение, работу – в творчество, интерес – во вдохновение…» [4:414]. «Предметность выводит человека из состояния безразличия, напоминает ему об ответственности и обязательствах, связанных с включенностью в «ткань мира», вызывает вкус к делам совести, веры, чести, права, справедливости, церкви и родины. Предметность помогает человеку преодолеть в себе примитивный инстинкт личного самосохранения, освобождает его от власти личного эгоцентризма. Предметная жизнь есть жизнь духовная, несущая человеку дары, среди которых можно назвать чувство предстояния высшему, чувство ответственности, чувство реальной силы, призывающей к действию, чувство служения, чувство творческого участия в деле мироустроения…, предметность дает человеку чувство собственного духовного достоинства» [4:417].

Рассматривая вопросы духовно-нравственного воспитания в условиях современности, нельзя не отметить глубокой озабоченности всей передовой общественности, участников недавно проводившегося форума по данной проблеме, высказанной Святейшим Патриархом Московским и Всея Руси Алексием: «Сегодня в нашем обществе насаждается потребительское мировоззрение, поощряются эгоистические устремления человека, попирается христианская мораль с её жертвенностью и устремленностью к высшим идеалам. В основе этого мировоззрения лежит забвение Бога и поклонение низменным инстинктам, поэтому оно несет в себе не созидание, а разрушение человеческой души, деградацию личности, разрушение семейных и общественных устоев, самоуничтожение народа. Если убийство нерождённых детей признается обществом нормой, то это свидетельствует о его нравственном падении. Такой народ навлекает на себя гнев Божий и обрекается на вырождение» [1:57-58].

Таким образом, духовность есть важнейший фактор развития цивилизации, открытия новых форм общественной жизни, соответствующих изменившимся условиям существования. Поэтому, в ценностной основе всей воспитательной работы должна быть заключена жизненно важная, эмоционально приемлемая цель обогащения духовного опыта личности, которая не только объективно целесообразна, но и субъективно утверждена, личностно приемлема и признана в качестве основной. А это требует постоянной работы над собой, нравственного и волевого совершенствования своей личности. Основными же способами обогащения духовного опыта личности являются раннее приобщение к культурным ценностям в

семье, а далее – расширение его в процессе образования, воспитания и самовоспитания личности.

Список литературы

1. Духовно-нравственные основы демографического развития России. Церковно-общественный форум // Московская Патриархия. – 2004. – № 11.
2. Иванов С.Я., Кияшенко Н.И. Образование и искусство в формировании целостной личности // Вопросы философии. – 2003. – № 9.
3. Ильин И.А. Путь к очевидности. – М., 1993.
4. Ильин И.А. Живая тайна воспитания. – М., 1979.

Е.В. Шельпова
г. Железноводск

ПОНИМАНИЕ СУЩНОСТИ И ПРИРОДЫ ИНТЕЛЛЕКТА В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

В современных условиях расширения масштабов человеческой деятельности и гигантского роста информации значительно повышаются требования к познавательной активности и интеллектуальным потенциям подрастающего поколения, В концепции модернизации образования Российской Федерации интеллектуализация студентов названа в качестве одного из приоритетных направлений.

Анализ исследований по проблеме интеллекта показывает неоднозначность этого понятия, которое интерпретируется с весьма различных позиций. Интеллект интерпретируют в связи с обучаемостью; с когнитивным стилем; со способностью к адаптации. активностью и саморегуляцией и т.д. В ряде психологических концепций интеллект отождествляется с системой умственных действий, со стилем и стратегией решения проблем, с эффективностью индивидуального подхода к ситуациям, требующим познавательной активности. Вероятно, нельзя рассматривать интеллект как унитарное явление, объясняемое каким-то одним механизмом. Нужно признать существование сложной структуры интеллекта, включающей общие и специальные факторы.

В 1921 году журнал «Психология обучения» организовал дискуссию, в которой приняли участие крупнейшие американские психологи. Каждого из них попросили дать определение интеллекта и назвать способ, которым интеллект можно было бы лучше всего измерить.

В качестве лучшего способа измерения почти все ученые назвали тестирование, тогда как определения интеллекта оказались парадоксально противоречивыми [14].

Понятие «интеллект» в психологической литературе имеет по меньшей мере три значения:

1. Общая способность к познанию и решению проблем, определяющая успешность любой деятельности и лежащая в основе других способностей;
2. Система всех познавательных способностей индивида (от ощущения до мышления);

3. Способность к решению проблем без внешних проб и ошибок, противоположная способности к интуитивному познанию [7].

Попытка упорядочить информацию, накопленную в области экспериментально-психологических теорий и исследований интеллекта, принадлежит М.А. Холодной. Ею были выделены восемь основных подходов, для каждого из которых характерна определенная концептуальная линия в трактовке природы интеллекта:

1. Социокультурный – интеллект рассматривается как результат процесса социализации и влияния культуры в целом. Критерий развития интеллектуальных возможностей в рамках данного направления связывается с тем, насколько данный субъект освоил содержание соответствующей культуры и в какой мере его интеллект является носителем и реализатором доминирующих культурных ориентаций [6:9].

2. Генетический – интеллект определяется как средство усложняющейся адаптации к требованиям окружающей среды в естественных условиях взаимодействия человека с окружающим миром [11].

3. Процессуально-деятельностный – интеллект рассматривается как особая форма человеческой деятельности. Психическое как живая реальная деятельность характеризуется предельной процессуальностью, динамичностью, непрерывностью. Соответственно, механизмы любой психической деятельности (в том числе интеллектуальной) складываются не до деятельности, а именно и только в процессе самой деятельности [1; 4; 12].

4. Образовательный – природа интеллекта раскрывается через процедуры его приобретения [8; 10]. Соответственно, изучать интеллект можно через формирование определенных когнитивных навыков в специально организованных условиях при целенаправленном руководстве извне процессом усвоения новых форм интеллектуального поведения.

5. Информационный – интеллект определяется как совокупность элементарных процессов переработки информации (Х. Айзенк).

6. Феноменологический – интеллект как особая форма содержания сознания [5].

7. Структурно- уровневый – общая направленность интеллектуального развития по мере продвижения по разным возрастам характеризуется единством процессов когнитивной дифференциации и когнитивной интегрированности, задающих «архитектонику» целостной структуры интеллекта [3].

8. Регуляционный – интеллект как форма саморегуляции психической активности.

Все рассмотренные подходы являются мощными теоретическими течениями с чрезвычайно богатой и эмпирической базой, все они связаны с именами известных отечественных и зарубежных ученых-психологов, чьи заслуги в изучении интеллекта огромны и неоспоримы.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К.А. Методологический аспект проблемы способностей // Вопросы психологии. – 1977. – № 5.

2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л., 1968.

3. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды / Под ред. А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова, Н.В. Кузьминой. – В 2 т. – М., 1980.
4. Венгер Л.А. О формировании познавательных способностей в процессе обучения до школьников // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – М., 1981.
5. Вертгеймер М. Продуктивное мышление / Под общ. ред. С.Ф. Горбова, В.П. Зинченко. – М., 1987.
6. Выготский Л.С. Собр. Соч.: В 6 т. – М., 1982-1984.
7. Дружинин В.Н. Метафорические модели интеллекта // Психол. журнал. – 1999. – Т. 20. – №6.
8. Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. – М., 1981.
9. Лурия А.Р. Мозг человека и психические процессы. – М., 1963.
10. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьников: Избранные психологические труды. – М., 1989.
11. Пиаже Ж. Психология интеллекта: Избранные психологические труды. – М., 1969.
12. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 1973.
13. Тихомиров О.К. Структура мыслительной деятельности человека. – М., 1969.
14. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – М.- Томск, 1997.

Т.С. Шеховцова
г. Ставрополь

К ВОПРОСУ О НАДЁЖНОСТИ ПРОГНОЗОВ В ПЕДАГОГИКЕ

Термин «прогноз» происходит от греческих слов «про» (вперёд) и «гносис» (познание). Первоначально под прогнозом подразумевалось предсказание хода болезни, затем – вообще всякое конкретное предсказание, суждение о состоянии какого-либо явления в будущем. На современном этапе под прогнозом понимается вероятностное суждение о будущем на основе специального научного исследования [8]. Э.А. Араб-Оглы, И.В. Бестужев-Лада, Н.Ф. Гаврилов добавляют, что «прогноз – это научно обоснованное суждение не только о возможных состояниях объектов в будущем, но и об альтернативных путях и сроках их осуществления» [6:393].

Учёные неоднократно подчёркивали роль прогнозирования в различных науках и, в частности, в педагогике (И.В. Бестужев-Лада, А.В. Брушлинский, А.М. Гендин, Б.С. Гершунский, В.И. Загвязинский, Э.Г. Костяшкин, В.О. Кутьев, Л.А. Регуш и др.).

В связи с этим актуальными становятся вопросы о надёжности прогнозов: могут ли быть надёжны прогнозы? Можно ли с уверенностью предсказывать будущее? В каком объёме это возможно?

Философы А. Бауэр, Г. Кребер, В. Эйхгорн [7] указывают, что если мы хотим иметь более совершенный прогноз, то в методологическом отношении важно анализировать следующие предпосылки:

- во-первых, прогнозируемое явление должно представлять собой изолированную систему, т.е. систему, закрытую по отношению ко всем внешним воздействиям;

- во-вторых, речь может идти о системе, в которой одно состояние однозначно следует за другим, т.е. о системе механически детерминированной;

- в-третьих, субъект, составляющий прогноз, должен обладать полной информацией о начальных состояниях и о трансформациях системы, а также обладать неограниченными интеллектуальными возможностями.

Естественно, что в реальном мире, в особенности в обществе, нет систем и субъектов, отвечающих всем этим предпосылкам. Однако в обществе, конечно, имеются процессы и системы, о которых можно сказать, что они приближаются к таким системам. Этим системам можно дать соответствующую интерпретацию, построить для них идеальную модель и рассматривать её в определённых границах, как бы отвечающих указанным выше предпосылкам.

Следовательно, отсюда вытекают некоторые общие, но очень важные методические правила для прогностической деятельности. Их можно кратко свести к тому, что во всех случаях прогнозирование с соответствующими предположениями, интерпретациями, обобщениями и моделированиями необходимо максимально приблизить к указанным выше предпосылкам, что максимально уменьшит неуверенность в ожидаемом наступлении определённых событий. Это методическое требование представляет собой не что иное, как краткую формулировку основных принципов диалектического метода мышления и познания.

Б.С. Гершунский [1] выделяет общенаучные и частнонаучные принципы, которыми необходимо руководствоваться педагогу при организации прогностического исследования.

Принцип объективности. В педагогическом исследовании познающий субъект выступает не в качестве механического «регистратора» объективных свойств и отношений педагогической действительности, а в качестве исследователя, обладающего сложившимся мировоззрением и определенной научной квалификацией. Поэтому педагогические процессы и явления, хотя и существуют независимо от исследующего их субъекта и определяют общее направление и характер деятельности последнего, в то же время становятся объектом познания и соответствующим образом интерпретируются лишь вследствие активной творческой деятельности познающего субъекта.

Принцип познаваемости. Важно, что теория познания понимает истину не как непосредственное и неизменно правильное отражение объекта в виде законченного знания о нём, а как процесс, направленный на непрерывное углубление и расширение знаний об объекте. Истина на каждом этапе научного познания может быть получена в результате сложного процесса абстрагирования, идеализации непрерывно изменяющейся действительности.

Прогностическая деятельность в любой области, в том числе и в сфере образования, органически вплетаясь в процесс познания и не претендуя в каждом случае на абсолютную достоверность добытых в результате прогнозирования данных, в конечном итоге направлена на получение объективных, истинных знаний о том или ином объекте прогнозирования.

Принцип детерминизма исходит из наличия объективных причинных связей явлений, закономерностей обусловленности одного явления другим. Вместе с тем от исследователя требуются умения отвлечься в процессе познания от несущественных признаков и второстепенных связей для того, чтобы вычленить главное, чтобы видеть за случайными явлениями необходимые процессы.

Принцип развития гласит, что для образовательно-педагогического прогнозирования важнейшее значение имеет учение о противоречиях как источнике, движущей силе развития, о будущем как итоге, результате, порождении противоречий.

Принцип историзма, с одной стороны, ориентирует на то, чтобы в процессе научного предвидения прослеживалась связь качественно различных этапов, а с другой – на осознание того факта, что будущее – это не простая аналогия прошлого или настоящего, оно не раскрывается путём механического переноса особенностей настоящего в будущее. Главным является обнаружение внутренней зависимости между ступенями развивающихся явлений и процессов, преемственности их старых и новых качественных состояний.

Принцип единства теории и практики. Любой прогноз – это, по существу, теоретическая модель, истинность которой не может быть непосредственно проверена эмпирически. Теория познания указывает на практику как на единственный объективный критерий истины. Вместе с тем важно преодолеть примитивные представления о практике, сводящие прогностическую деятельность к голому практицизму, особенно при прогнозировании сложных, динамичных и многофакторных педагогических явлений и процессов.

К частнонаучным принципам Б.С. Гершунский относит:

- принцип понятийно-терминологического единообразия и точности, указывающий педагогу на необходимость не только упорядочения используемой терминологии, но и на обязательное предварительное выявление сущности и особенностей объекта прогнозирования.

- принцип системности прогнозирования, требующий взаимосвязанности и соподчиненности объектов прогностических исследований, что отражает сложный характер функционирования целостных учебно-воспитательных систем;

- принцип согласованности прогнозирования, заключающийся в согласовании нормативных и поисковых прогнозов различной природы и различного периода упреждения;

- принцип комплексного построения прогнозов, предполагающий, что педагогические прогнозы соотносятся с прогнозами других отраслей науки (философией, социологией, экономикой, психологией). Поэтому учителю необходимы знания этих и других отраслей знаний для получения достоверной информации, на основе которой будет осуществляться процесс прогнозирования.

- принцип непрерывности прогнозирования, говорящий о систематическом осуществлении процесса педагогического прогнозирования, несмотря на непрерывные изменения, происходящие по отношению к системе образования во внешней среде – науке, технике, производстве, сфере духовной жизни общества, и требующий корректировки прогнозов по мере поступления новых данных об объекте прогнозирования.

- принцип вариативности прогнозирования, согласно которому разрабатывается несколько вариантов прогноза относительно одного и того же прогнозируемого события или явления, исходя из вариантов прогнозного фона. Выбор оптимального варианта прогноза и соответствующего ему педагогического решения сводится к сравнению и оценке различных конкурирующих между собой решений на основе определенной системы критериев оптимальности. Многовариантный прогноз в состоянии учесть весь спектр возможных изменений условий и новых обстоятельств.

- принцип коллективной экспертной оценки рассматриваемых конкурирующих вариантов с обязательным соблюдением таких условий, которые позволяют повысить объективность и точность результатов этой оценки: подбор наиболее компетентных экспертов, многоступенчатость экспертизы, сопоставление и сравнение (ранжирование) различных мнений, математический анализ результатов и их содержательная педагогическая интерпретация.

- принцип опытно-экспериментальной верификации, суть которого состоит в определении достоверности, точности и обоснованности прогнозов. О надёжности образовательно-педагогического прогнозирования развития школы будущего можно судить по итогам реального функционирования различных вариантов моделей такой школы с последующим переносом полученных оптимальных результатов в массовую педагогическую практику.

Е.Д. Гражданников [3] разделяет прогностические принципы на методологические и методические. К методологическим (фундаментальным) принципам он относит:

1) принцип оптимизма: уверенность в том, что прогностика способна помочь людям строить будущее. Г.М. Добров в этой связи писал: «Прогнозист – это хорошо информированный оптимист» [4:31].

2) принцип будущего: каждое явление следует рассматривать с точки зрения его будущего.

3) принцип актуализма: учёт настоящего как ключа к пониманию будущего.

Но Е.Д. Гражданников указывает, что этих принципов недостаточно, чтобы избежать псевдопрогнозов, и выделяет методические принципы:

1) принцип обоснованности прогнозов: прогноз должен быть построен с помощью определённой исследовательской процедуры (алгоритма) на основе информации о прошлом и настоящем, то есть прогноз должен иметь основу – базовый период.

2) принцип непрерывности прогноза требует, чтобы прогноз давал информацию не только на какой-либо момент времени в будущем, но и на любой более близкий момент внутри интервала, охватываемого прогнозом. Благодаря свойству непрерывности прогноз позволяет проводить сравнение с действительностью. Безусловно, вечных прогнозов быть не может. Как бы хорошо не совпадал прогноз с действительностью, рано или поздно его предсказательная сила кончается, и его нужно заменять новым.

3) принцип активности прогнозов означает, что прогноз можно использовать как средство воздействия на ход социальных процессов.

В этой связи, отмечает Е.Д. Гражданников, требует рассмотрения проблема прогностических эффектов. О них говорят, когда прогноз вызывает реакцию общества, направленную на изменение хода социальных процессов. Выделяют нейтральные (скрытые) прогнозы (оставшиеся по какой-либо причине без внимания или не вызвавшие никакой реакции) и конструктивные (открытые) прогнозы. Результаты реакции общества на конструктивные прогнозы – это прямые прогностические эффекты; а явления, которые выражают воздействие общества на самих прогнозистов – это обратные прогностические эффекты.

Изучим несколько видов конструктивных прогнозов и прямых прогностических эффектов.

Возможна ситуация, когда скрытый прогноз предостерегает, что некоторая социальная форма не возникнет. Открытый же прогноз утверждает обратное. Если люди предпринимают соответственные шаги, она действительно возникнет. Это самоорганизующийся прогноз (эффект самоорганизации прогноза).

Скрытый прогноз может предсказывать возникновение некоторой социальной формы, и если он делается открытым (публикуется), люди могут постараться не допустить его реализации, и эта социальная форма не возникнет. Это самоликвидирующийся прогноз (эффект самоликвидации прогноза).

В случаях, когда люди стремятся реализовать скрытый или открытый прогнозы, но вместо ожидаемого явления возникает совсем другое, говорят о трансформирующемся прогнозе (эффект самотрансформации прогноза).

Может быть и так, что прогнозируемое явление возникает раньше или позже предсказанного срока. В этих случаях говорят о прогностическом сдвиге (эффекте ускорения или замедления прогноза). Ему аналогичен эффект усиления или ослабления прогноза, только речь идёт не о моментах времени, а о количественных характеристиках прогнозируемой формы.

Эффекты упреждения и последействия имеют место там, где в соответствии со скрытым и открытым прогнозом о возникновении некоторой социальной формы она действительно возникает, но, кроме того, опубликование прогноза вызвало такие действия, в результате которых возникла другая форма, причём либо до появления ожидаемой формы, либо после.

Обратные прогностические эффекты могут быть следующими:

А) «эффект бумеранга»: возникает у людей в ответ на действия прогнозиста, которые могут быть направлены как на пользу, так и на ущерб.

Б) эффект активизации прогнозов: на успешные прогнозы начинают обращать больше внимания, в результате чего многие из них становятся саоорганизующимися.

В) эффект нейтрализации прогнозов возникает, если прогнозист делает неверные прогнозы и им перестают верить.

Г) эффекты «прогностической моды»: успешные прогнозы в какой-либо области привлекают в неё других прогнозистов, но эта база быстро иссякает из-за недостаточности накопленного материала об истории развития данного явления и эффективность прогнозирования снижается.

Д) «прогностическая паника» возникает при моде на прогнозы отрицательных явлений.

Е) «прогностическая слепота» может возникнуть у прогнозиста, ориентированного лишь на позитивные прогнозы: он может пропустить «неблагоприятный» прогноз, без знания которого благоприятные тенденции могут и не возобладать.

Итак, мы видим, что для получения данных прогноза с высокой степенью достоверности педагогу необходимо опираться на соответствующие принципы прогнозирования и учитывать возможность возникновения прогностических эффектов. Кроме этого, учёные (И.В. Бестужев-Лада, Б.С. Гершунский, Н.К. Голубев, В.О. Кутьев, В.А. Лисичкин, Я. Пруха, Л.С. Сидон М.Н. Скаткин, Л.Ф. Спирин, М.А. Степинский, Г.Н. Филонов, М.А. Фрумкин) выделяют целый ряд критериев, использование которых позволяет говорить об эффективности прогнозов в педагогике.

В обобщённом виде эти критерии мы представляем следующим образом:

1. Информационный критерий, включающий:

а) анализ исходного состояния, объекта (субъекта) по наиболее существенным показателям. На основе анализа собирается предпрогнозная информация, которая является базой для перехода к прогнозированию.

б) максимальное количество информации. В процессе осуществления педагогического прогнозирования количество информации может быть меньше, но она должна быть более достоверной.

в) соответствие информации принципу цели. В процессе педагогического прогнозирования надо ограничиваться описанием только таких связей между событиями, которые значимы для прогнозируемого объекта.

2. Факторный критерий, предполагающий учёт влияния на прогнозируемое событие возможно большего числа факторов:

а) как объективных факторов (научные законы развития изучаемых объектов), так и субъективных (психическое состояние прогнозиста).

б) факторов прогнозного фона – тех окружающих условий, которые определяют функционирование данного объекта.

Н.К. Голубев [2] выделяет факторы наследственно-биологического фона, социального фона (семья, окружающие, средства массовой информации и т.п.), организационного фона (способы организации деятельности учащихся, выбранные педагогом формы и методы обучения и воспитания), научного фона (информация, которая имеет научную значимость), экономического фона (уровень материального обеспечения).

Данный перечень дополняет В.А. Лисичкин [5], выделяя естественно – природный фон (влияние природных факторов на объект прогноза: климатических, метеорологических, географических, космических), а также военно-политический фон, обусловленный ограничениями в отношении объекта прогнозирования, представляемыми внешней и внутренней политикой страны и политикой в области обороны.

3. Методический критерий, предполагающий адекватное использование методов прогнозирования. Важно помнить, что прогнозирование любых процессов и явлений осуществляется путем применения совокупности методов, функционирование каждого из которых существенным образом зависит от целей и специфических особенностей объектов прогностического исследования.

Подведём итоги вышесказанному.

В вопросах надёжности прогнозов заключается подлинная и в высшей степени важная черта диалектики процесса познания, которая отражает противоречивый характер сознательного овладения миром. В отношении прогноза необходимо подчёркивать диалектико-противоречивое единство знания и незнания, известного и неизвестного и всегда использовать это в качестве методологического принципа. Обе крайности – как агностицизм, так и абсолютизм – ложны и непригодны.

Необходимо считаться и с тем, что педагогические законы и закономерности выражаются в тенденциях, прокладывающих себе путь через массу случайностей. Поэтому педагогическое прогнозирование, опирающееся на те или иные закономерности, носит вероятностный характер. Такова сама природа процесса прогнозирования, никогда не гарантирующего абсолютную надёжность и точность его результатов. Очевидно, что нельзя представлять научное предвидение исключительно в форме предсказаний такого типа, какие делает, например, астрономия, вычисляющая заранее сроки солнечных затмений и т.п. Совершенно верно отмечал И.В. Бестужева-Лада: «Немыслимо предугадать события во всех деталях, но зато мыслимо определить перспективы развития того или иного явления с тем, чтобы внести соответствующие поправки в наши сегодняшние планы, программы, решения... Смысл прогноза в том и состоит, чтобы непрерывным «прощупыванием» различных вариантов будущего систематически повышать уровень планирования, программирования, проектирования, управления» [1:216]. Все сказанное, несомненно, относится и к процессу педагогического прогнозирования.

Итак, рассмотренные принципы, эффекты и критерии прогнозирования служат верными ориентирами в проведении любого прогностического исследования в педагогике, помогают осознать глубинные связи и взаимоотношения образовательно-педагогических явлений с учётом присущей этим явлениям специфики. Именно в этой области лежит ответ на вопрос относительно надёжности прогнозирования.

Список литературы

1. Гершунский Б.С. Образовательно-педагогическая прогностика. – М., 2003.

2. Голубев Н.К. Диагностика и прогнозирование воспитательного процесса. – Л., 1988.

3. Гражданников Е.Д. Экстраполяционная прогностика. – Новосибирск, 1988.

4. Добров Г.М. Прогнозирование развития науки и техники. – М., 1969.

5. Лисичкин В.А. Теория и практика прогностики. – М., 1972.

6. Э.А. Араб-Оглы, И.В. Бестужев-Лада, Н.Ф.Гаврилов и др. Рабочая книга по прогнозированию. – М., 1982.

7. Философия и прогностика: мировоззренческие и методологические проблемы общественного прогнозирования / Пер. с нем. – М., 1971.

8. Философская энциклопедия / Под ред. Ф.В. Константинова. – М., 1967. – Т.4.

Содержание

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Редько Л.Л. РОССИЙСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ЭПОХУ СОЦИАЛЬНЫХ ТРАНСФОРМАЦИЙ: ГОРИЗОНТЫ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ 3

Абакумова Н.И., Самсонова Л.А., Францева Е.Н. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ 7

Абрамов В.В. РОЛЬ ГРАЖДАНСКИХ ИНСТИТУТОВ В РЕАЛИЗАЦИИ ЭКОНОМИЧЕСКИХ МЕХАНИЗМОВ СТИМУЛИРОВАНИЯ КАЧЕСТВА РАБОТЫ ПЕДАГОГОВ 9

Акименко В.М. О РАЗРАБОТКЕ СТРУКТУРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ 13

Антонелене Э.Н., Диденко И.А., Францева Е.Н. ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА В СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ 15

Бабченко А.П. ВАРИАТИВНОСТЬ КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩАЯ ОСНОВА РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ПЕДАГОГИКО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ) 17

Базарова Г.З. ИСТОЧНИКИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ТУРКМЕНСКОГО НАРОДА СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ 22

Бережная М.В. ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ 26

Белоцерковец Н.И. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ 30

Бровкина М.А. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОГО СОСТОЯНИЯ МАРКЕТИНГА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ 32

Бобрышов С.В. СОЦИАЛЬНО-ТЕРРИТОРИАЛЬНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ РЕГИОНАЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ СОЦИАЛИЗАЦИИ И ВОСПИТАНИЯ 36

Веселова В.Г. СИСТЕМА КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ПЕДАГОГА КАК ДЕТЕРМИНАНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ 42

Волобуева Е.В. АДАПТИВНОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ 46
Грузков В.Н. К ВОПРОСАМ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ 48
Гиршович В.С. МАТЕМАТИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ 51
Гиршович В.С. РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ 53
Горшкова А.А. ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ СТИЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: К ПОНИМАНИЮ ВОПРОСА 56
Дмитриева Л.А., Коломыцева К.С. ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ 59
Зимин С.И. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ РЕШЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ В ВОЕННОМ ВУЗЕ 63
Кобрянова И.В. МОЛОДЕЖНАЯ КУЛЬТУРА – КАК ЗЕРКАЛО ПОСТСОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА 68
Ионова А.Ч., Карибджанян А.С. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ 72
Коблева А.Л. ВЛИЯНИЕ СВОЙСТВ СУБЪЕКТА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ СТРУКТУР ИНТЕГРАЛЬНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ 77
Козина Е.Ф. ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ 82
Кульчицкая И.Ю. РОЛЬ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ В СИСТЕМЕ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ 84
Кучер И.В. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В РАМКАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 87
Макеевич Л.М. ДИАЛОГОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ . 89
Мосягина Г.П. АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ ИДЕЙ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ 92
Минакова О.А., Кузина О.Я. ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА 95

Налбандьян М.А. ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ 99
Носенко М.А. АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ПРОБЛЕМЫ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ В ОБУЧЕНИИ 102
Панькова Л.И. К ВОПРОСУ ОБ ИЗМЕНЕНИИ СТИЛЯ РАБОТЫ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ТЕХНОЛОГИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА 106
Погорелова (Менжулова) Р.В. ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНАЯ ПОДДЕРЖКА СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ НА ОСНОВЕ ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКОГО ПОДХОДА ... 109
Пилипенко В.И. ПОДГОТОВКА УРОКОВ-ПРАКТИКУМОВ 114
Прилепских О.С. СЕМЬЯ В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК 117
Петросов Ю.Б. ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА КАК ЦЕЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УЧРЕЖДЕНИИ НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 119
Пянзина Ю.Г. ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА РЕБЕНКА К ЦЕННОСТЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ 124
Рахматуллина Л.В. ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ РОССИЙСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ 126
Роткина И.М. РЕЛИГИОЗНЫЙ КОМПОНЕНТ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ 128
Рыбина Г.В. ЦЕННОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ К ЛИЧНОСТИ КАК УСЛОВИЕ ГУМАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ 130
Сергиенко Л.М., Чаплыгина М.Л. НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИСТОРИИ РАЗРАБОТКИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ И ЕГО РОЛЬ В ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 134
Трембикова А.А. ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ 139
Торикова Е.Ф. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ 143

Фомина А.Р. ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ 147
Францева Е.Н., Федорова М.А. РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ 151
Халяпина Л.В. ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ТЕКСТОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В СОВРЕМЕННЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ 153
Хорошилова Е.П. КОНФЛИКТОГЕННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА 160
Часовская Л.А., Михайлова В.А. ПОЛОВАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ПОДРОСТКА 164
Чуприна А.А. ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЙ ОПЫТ ЧЕЛОВЕКА КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОГО ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ 166
Шельпова Е.В. ПОНИМАНИЕ СУЩНОСТИ И ПРИРОДЫ ИНТЕЛЛЕКТА В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ 170
Шеховцова Т.С. К ВОПРОСУ О НАДЁЖНОСТИ ПРОГНОЗОВ В ПЕДАГОГИКЕ 172

Научное издание

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ПРАКТИКА – РЕГИОНУ

МАТЕРИАЛЫ
XI региональной научно-практической конференции

29 апреля 2009 года

Издается в авторской редакции
Компьютерная верстка П.Г. Немашкалов

Подписано в печать 25.05.09
Формат 60x84 $^{1}/_{16}$ Усл.печ.л. 10,64 Уч.-изд.л. 9,06
Бумага офсетная Тираж 200 экз. Заказ 101

Отпечатано в ООО «Бюро новостей».