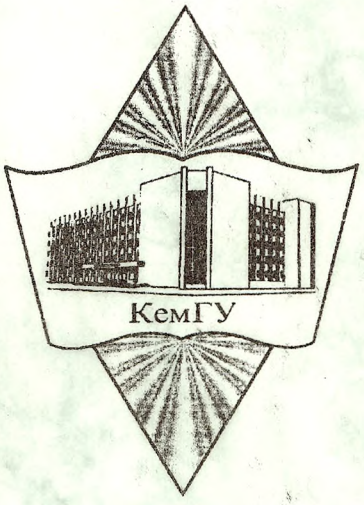
ВЕСТНИК

Кемеровского государственного университета

Серия: ПЕДАГОГИКА

Выпуск 1 (21)



BULLETIN

OF KEMEROVO STATE UNIVERSITY

Series: PEDAGOGICS

Issue 1(21)

КЕМЕРОВО
2005

ВЕСТНИК
КЕМЕРОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

№ 1 (21). Издается с 1999 г.

Журнал теоретических и прикладных исследований. Выходит 1 раз в квартал.

Посвящается 50-летию межвузовской кафедры общей и вузовской педагогики

Редакционная коллегия:

Ю. А. Захаров, чл.-кор. РАН, академик МАН ВШ, д. х. н., профессор (главный редактор)
Б. П. Невзоров, академик МАН ВШ, д. п. н., профессор (зам. главного редактора)
М. И. Рябова, к. х. н. (ответственный секретарь)

Члены редколлегии:

Л. А. Араева, д. фил. н., профессор;
К. Е. Афанасьев, д. ф.-м. н., профессор;
В. В. Бобров, д. и. н., профессор;
В. А. Волчек, к. и. н., доцент;
Н. Н. Данилов, д. ф.-м. н., профессор;
В. В. Желтов, д. п. н., профессор;
Э. М. Казин, д. б. н., профессор;
Н. Э. Касаткина, д. п. н., профессор;
Е. А. Пименов, д. фил. н., профессор
И. П. Поварич, д. э. н., профессор;
А. С. Поплавной, д. ф.-м. н., профессор;
Б. А. Сечкарев, д. х. н., профессор;
В. П. Щенников, д. филос. н., профессор;
Н. А. Юркевич, к. ю. н., доцент;
М. С. Яницкий, д. псих. н., профессор

Ответственные за выпуск:

Б. П. Невзоров, д. п. н., профессор, первый проректор Кемеровского госуниверситета;
М. И. Рябова, к. х. н., зав. отделом аспирантуры и докторантуры КемГУ

Редактор выпуска – **О. С. Григорьева**
Компьютерная верстка – **В. А. Шерина**

СОДЕРЖАНИЕ

Н. Э. Касаткина. Межвузовской кафедре общей и вузовской педагогики – 50 лет 4
Б. П. Невзоров. Педагогическая наука – практике работы университета 7
Т. Н. Семенкова. Социально-педагогические направления функционирования региональной системы управления образовательными учреждениями интернатного типа 9
С. Н. Чистякова. Проблема самоопределения старшеклассников в условиях профильного обучения 12
Т. М. Чурекова. К вопросу о сущности непрерывного образования 17
Е. Л. Руднева. Жизненные ориентации студентов вузов сибирского региона 21
М. И. Губанова. Формирование профессиональной готовности студентов университета к педагогической деятельности ... 24
Н. А. Ложникова. Профессиональное мастерство педагога в реализации творческого стиля взаимоотношений со школьниками 29
О. Г. Красношлыкова. Проблемы развития профессионализма педагога..... 33
Н. А. Боброва. Подготовка студентов – будущих преподавателей к развитию интеллектуальных способностей учащихся 38
Г. Г. Солодова. Подготовка студентов классического университета к педагогической деятельности в процессе изучения курса педагогики 40
Н. Э. Касаткина, Е. Л. Руднева. Противоречия как источник развития творческого потенциала студентов 44
Н. Э. Касаткина, Е. Л. Руднева. Ценностные ориентации преподавателей сибирских вузов 47
Т. В. Королева, Е. В. Филатова. Моделирование как средство построения траектории развития личности в образовательном пространстве 51
В. В. Патрина. Ретроспективный анализ деятельности наставников в условиях промышленного города 53
И. И. Трубина. Мониторинг качества образования как инструмент формирования информационной основы управления общеобразовательным учреждением 56
Т. Б. Игонина. Формирование гражданской позиции студентов в вузе 59
С. Л. Лесникова. Формирование творческого подхода к профессиональной деятельности у будущих специалистов как условие профессионального самоопределения 63

Журнал теоретических и прикладных исследований

Печатается по решению научно-методического и редакционно-издательского советов Кемеровского государственного университета
Выходит 1 раз в квартал

Ни одна из частей журнала либо издание в целом не могут быть перепечатаны без письменного разрешения авторов или издателя.

Адрес редакции: 650043, ул. Красная, 6, к. 213, редакция журнала «Вестник Кемеровского государственного университета»
Телефон: (3842) 58-13-01,
факс: 8 (384-2) 58-38-85,
E-mail: nevzorov@kemsu.ru

Журнал зарегистрирован в Сибирском окружном межрегиональном территориальном управлении Министерства РФ по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций

Регистрационный номер ПИ 12-2098

Со второго полугодия 2004 г. на «Вестник КемГУ» открыта подписка. Подписной индекс 51944

ISBN 5-8353-0369-6

© Кемеровский государственный университет, 2005

Подписано к печати 29.03.05 г.
Формат 60x84 $^1/_8$
Печать офсетная
Бумага Sveto Copy.
Усл. печ. л. 16,3
Уч. - изд. л. 15,26
Тираж 500 экз.
Заказ № _____
Отпечатано в ООО «Компания «ЮНИТИ». 650099, Кемерово, ул. Островского, 15
Лицензия ПЛД 44-27

Н. А. Шмырева. Ретроспективный анализ проблемы эстетического воспитания студентов 67
М. С. Яницкий. Объект собственной профессиональной деятельности в психосемантическом пространстве будущих специалистов по социальной работе 73
Т. К. Градусова. Проблемы формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя вуза 76
Н. И. Морозова. Социально-психологическое здоровье детей и подростков 78
З. В. Крецан. К вопросу о формировании готовности учителя к воспитательной работе в системе повышения квалификации 80
Н. В. Шульгина. Актуальность компетентностного подхода и возможный вариант трансформации государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования 83
Л. А. Богданова. Аттестация – путь к профессиональному и личностному росту педагога 86
Е. Г. Вотинова. Самообразование и самовоспитание как стратегия личностно-профессионального развития будущих специалистов 89
В. И. Сахарова. Профессиональное образование педагогов в системе повышения квалификации 91
О. С. Рапоцевич. Формирование психолого-педагогической компетентности педагога как компонента профессиональной культуры 93
А. А. Куриленко. О моих научных интересах 95
Н. В. Костюк. Позитивная мотивация к обучению: понятие, закономерности, факторы развития 96
Т. А. Жукова. Задача вуза – адаптация студентов 98
Н. Э. Касаткина, И. Н. Кокорина. Научно-исследовательская работа студентов как инвариантный компонент подготовки специалистов технического профиля 103
В. И. Кадомцев. Психологический аспект отношений и общения в коллективе образовательного учреждения 106
В. И. Кадомцев. Исследование типа ориентации и профиля руководителя школы в процессе принятия управленческих решений 107
Н. В. Айкина. Управление воспитательно-образовательным процессом сельской школы в условиях ее реструктуризации. 108
М. В. Бирюкова. Психолого-педагогические характеристики личности 112
Н. Э. Касаткина, Н. В. Дерябина. Совместная деятельность преподавателя и студентов по развитию познавательной активности студентов в процессе обучения 115
Н. В. Иванец. Этапы формирования стиля деятельности начинающих преподавателей вуза 117
С. Е. Соколова. О некоторых подходах к организации воспитательной работы в образовательных учреждениях начального профессионального образования 121
О. С. Тимошенкова. Некоторые аспекты адаптации студентов к обучению в вузе 123
Е. С. Лесникова. Понятие этнической толерантности 124
В. Г. Черемисина, И. Т. Пересыпкина. Организация самостоятельной работы в военном вузе 127
В. П. Михайлова. Необходимость личностного подхода в профессиональном образовании 129
Н. И. Корытченкова. Проблемы морально-нравственного развития личности 133
И. В. Тимонина. Предметно-ориентированные технологии образования 135
Правила оформления статей в Вестник КемГУ..... 139

К юбилею межвузовской кафедры общей и вузовской педагогики

Классический университет воплощает в себе две гармонически сочетающиеся идеи: идею универсальности образования и идею главного предназначения педагогического образования, ориентированного на трансляцию культуры от поколения к поколению. Ведущая роль в консолидации этих идей принадлежит кафедре педагогики. Межвузовская кафедра общей и вузовской педагогики Кемеровского государственного университета, 50-летний юбилей которой исполнился в текущем году, давно стала основной экспериментальной базой по разработке высшего педагогического образования, центром выдвижения гипотез, конструирования концепций, педагогических теорий и парадигм в Сибирском регионе. Вместе с тем она решает самую актуальную проблему соотношения и сочетания фундаментальной и практической (профессиональной) подготовки студентов к будущей деятельности в области образования, является носителем современной педагогической науки в системе образования в Кузбассе. Многие идеи кафедры нашли воплощение в деятельности учителей и руководителей учебных заведений, в системе их переподготовки и повышения квалификации.

Отличительной особенностью кафедры является ее способность к самопополнению из среды своих питомцев, символизирующая способность к саморазвитию и долговечность развиваемой в ней науки. Приобщение широких кругов педагогической общественности Кузбасса к науке в области образования и реализация научных результатов в практической деятельности образовательных учреждений является ярким свидетельством реальности целей, к достижению которых стремится коллектив межвузовской кафедры общей и вузовской педагогики Кемеровского государственного университета.

Б. П. Невзоров – первый проректор КемГУ, доктор педагогических наук, академик МАН ВШ, заслуженный работник высшей школы РФ, лауреат Премии Правительства РФ в области образования

Касаткина Наталья Эмильевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая межвузовской кафедрой общей и вузовской педагогики КемГУ, академик МАН ВШ и МАПиСН, заслуженный работник высшей школы РФ, лауреат премии Правительства РФ в области образования, автор 2-х учебников, более 30 монографий, 269 статей, редактор 35 сборников научных статей, под ее руководством защищено 5 докторских и 79 кандидатских диссертаций.

УДК 378.4(571.17).096:37.01

Н. Э. Касаткина

МЕЖВУЗОВСКОЙ КАФЕДРЕ ОБЩЕЙ И ВУЗОВСКОЙ ПЕДАГОГИКИ – 50 ЛЕТ

Кафедра педагогики и психологии (так она называлась тогда) была создана в Кемеровском учительском институте среди первых трех кафедр, которые были созданы при открытии этого учебного заведения 50 лет назад.

За эти годы кафедра заметно изменилась. При открытии кафедры на ней не работал ни один кандидат педагогических наук, ни один доктор наук, а сегодня на межвузовской кафедре общей и вузовской педагогики – такое имя она носит сегодня – работает 7 докторов педагогических наук и 19 кандидатов педагогических наук. Потенциал кафедры заметно вырос, сегодня это одна из самых крупных кафедр в университете, одна из самых высококвалифицированных кафедр педагогики России. (Так о ней сказал академик РАО М. М. Поташника). Основателем научной школы педагогов в КемГУ является Николай Николаевич Чистяков, ректор Кемеровского государственного педагогического института, первый ректор Кемеровского государственного университета, заведующий межвузовской кафедры общей и вузовской педагогики, который первым в Кузбассе занимался разработкой проблем профессиональной ориентации.

В Советском Союзе эти проблемы только начинали разрабатываться, и школа профориентаторов университета, составляющая основной костяк кафедры, была известна всем, именно поэтому Кузбасские исследователи этих проблем принимали участие и в первой научной конференции в Киеве, и в первой международной конференции по проблемам профессиональной ориентации в Ленинграде.

Среди проблем, решаемых научной педагогической школой, существующей на межвузовской кафедре общей и вузовской педагогики КемГУ, находится широкий круг вопросов, касающихся образовательной политики в России и регионе, изучения проблем непрерывного образования, методики модульного обучения, многоуровневой системы образования в высшей школе, содержания среднего и высшего образования, профессиональной ориентации, формирования профессионального самоопределения, особенности подготовки учителя в условиях классического университета и др.

При непосредственном участии ученных кафедры разработаны и внедрены в практику работы региона Закон Кемеровской области "Об образовании" (2001), "Программа развития образования Кузбасса в области образования на 2000 – 2010 годы", "Концепция образования Кузбасса", "Модель педагогического руководства системой непрерывного образования", включающая цели, содержание, формы, методы, средства, критерии на довузовском, вузовском и поствузовском этапах. На кафедре издано более 40 межвузовских сборников по различным вопросам педагогики средней, высшей и поствузовской школы. Кафедрой установлены широкие контакты с рядом научных подразделений РАО, ведущими вузами Российской Федерации, Украины, Казахстана.

По инициативе Николая Николаевича создается при кафедре университета научно-методический кабинет педагогики высшей школы, а в 1980 г. – межвузовская кафедра общей и вузовской педагогики и психологии, первая такого рода

экспериментальная кафедра в Российской Федерации.

В 1985 г. в университете по инициативе кафедры создается Западносибирский центр профориентации, благодаря которому Кемеровский университет становится головным вузом по профориентации молодежи в СССР.

Научные интересы преподавателей кафедры обращены к профессиональной ориентации, активную исследовательскую работу в этом направлении преподаватели кафедры вели с 1962 года. Публикуются книги, статьи, методические рекомендации.

В 1967 году при кафедре открыта аспирантура. Первым аспирантом была Касаткина Н. Э., а ее научным руководителем – профессор Чистяков Н. Н. По признанию ведущих московских ученых-педагогов, а также ученых других городов страны в Кузбассе была создана школа профессиональной ориентации, имевшая свои научные традиции, решавшая актуальные проблемы, оказывающая влияние на разработку социально-педагогических проблем профориентации в стране. Преподаватели кафедры уделяли большое внимание отработке методологии и методам исследования, стилю диссертации и автореферата, помогали установить своим аспирантам научные контакты, способствовали их активному участию в научных конференциях и симпозиумах.

В первые годы разрабатывались проблемы: профессиональная ориентация на профессии промышленного производства, профессиональная ориентация в учебном процессе, профессиональная ориентация и трудовая подготовка и др.

Н. Э. Касаткина – д-р пед. наук, профессор, Н. А. Дворовенко – канд. пед. наук, доцент, Т. А. Буянова – канд. пед. наук, доцент, Н. И. Морозова – канд. пед. наук, доцент, Н. Г. Каплюк – ст. преподаватель, В. С. Бушуева – ст. преподаватель и чуть позднее Г. Г. Солодова – канд. пед. наук, доцент, Н. А. Боброва – канд. пед. наук, доцент, Е. А. Прохорова – канд. пед. наук доцент, В. В. Патрина – канд. пед. наук, доцент, С. Ю. Носков – канд. пед. наук, доцент, О. Г. Красношлыкова – канд. пед. наук, доцент, Т. В. Королева - канд. пед. наук, доцент, Т. А. Жукова – канд. пед. наук, доцент и др. разрабатывали проблемы комплексно: теоретическое и методологическое освоение проблемы, практическое разрешение проблемы профессиональной ориентации.

Для разрешения этих вопросов не в лабораторных рамках, а в рамках региона необходимо было подготовить кадры: именно тогда, первыми в России, в Кемеровском педагогическом институте был введен для всех студентов пединститута спецкурс «Профессиональная ориентация», преподаватели кафедры вышли на курсы областного ИУУ и на предприятия области с циклом лекций. А дальше были созданы совместно с Кемеровским областным отделом народного образования кабинеты профориентации при всех школах области и ежегодно совместно с Кемеровским отделением педагогического общества РСФСР проводились конкурсы «На лучший кабинет профориентации».

Совместно с Областным советом профессиональных союзов были созданы профессионально-консультационные бюро при промышленных предприятиях области, лучшими были бюро при Кемеровском азотно-туковом заводе (ныне «Химпром»), КЭМЗ, ЗСМК, КМК и др. На ведущих предприятиях области также были открыты кабинеты профориентации.

О научно-исследовательской работе этого периода можно говорить много. Показателен тот факт, что в 1969 году на страницах центральных газет появились заметки, в которых говорилось, что системы профессиональной ориентации в стране нет, особенно много об этом писала газета «Известия». Тем приятнее было, когда в декабре 1969 гола на развороте газеты появилась статья Л. Н. Коган под заголовком: «Есть профориентация в Кузбассе», где автор свое основное внимание уделяла работе ученых кафедры педагогики и психологии КГПИ и писала, что ученые вышли за лабораторные рамки и их научной лабораторией является весь Кузбасс.

С созданием на базе КГПИ Кемеровского государственного университета работа по профессиональной ориентации не остановилась, а приобрела другое качество: впервые заговорили о профессиональной ориентации на вузовские профессии; приказом Министерства высшего образования был открыт факультет профессиональной ориентации. Постепенно проблемы профессиональной ориентации стали разрабатываться по двум взаимосвязанным направлениям: подготовка учителя в классическом университете и педагогика высшей школы. Именно тогда кафедра педагогики и психологии решением министерства была переименована в межвузовскую кафедру общей и вузовской педагогики и психологии.

А с 1989 года начала разрабатываться научная проблема непрерывного образования. В сентябре 1989 года решением коллегии Министерства образования был организован Центр непрерывного образования в КемГУ. У истоков создания Центра стояли ректор КемГУ Ю. А. Захаров и заведующая межвузовской кафедрой общей и вузовской педагогики Н. Э. Касаткина. Первым проректором по непрерывному образованию был С. И. Шуликов – канд. пед. наук, доцент, а с 1992 г. Центр возглавляет Т. М. Чурекова – д-р пед. наук., профессор, научным руководителем Центра является Н. Э. Касаткина. Проблемы непрерывного образования разрабатывались большой группой исследователей, среди них: М. И. Губанова – д-р

пед. наук, доцент, Е. В. Филатова – канд. пед. наук, доцент, И. В. Тимонина – канд. пед. наук, доцент и др.

За разработку проблем непрерывного образования коллектив в составе Ю. А. Захарова, Н. Э. Касаткиной, Б. П. Невзорова, Т. М. Чурековой был удостоен премии Правительства РФ в области образования, они стали победителями конкурса Губернатора Кемеровской области «Ученые Кузбасса – школе» за 2002 год.

Большое место среди исследований, проводимых кафедрой, занимали проблемы подготовки и повышения квалификации учителей в условиях классического университета. В разработке этой проблемы заметны усилия Ложниковой Н. А. – канд. пед. наук, доцента, Лесниковой С. Л. – канд. пед. наук, доцента, Градусовой Т. К. – канд. пед. наук, Галагановой Л. Г. – канд. пед. наук, Шмыревой Н. А. – канд. пед. наук, доцента, Крецан З. В. – канд. пед. наук, Т. С. Паниной – д-ра пед. наук и др.

Большой интерес вызвали у педагогической общественности исследования преподавателей кафедры и аспирантов по проблеме «Формирование жизненных и профессиональных ценностных ориентаций учащейся молодежи». Эту проблему удалось разработать для различных групп молодежи: Руднева Е. Л. – д-р пед. наук, профессор исследовала жизненные и профессиональные ценностные ориентации у студентов вузов, Семенкова Т. Н. – канд. пед. наук – у воспитанников интернатных учреждений, Белова Е. Н. - у школьников шахтерского региона.

Важное место в научных исследованиях кафедры всегда занимали проблемы педагогики высшей школы, и делалось в этом направлении очень много. Не зря эта проблема из чисто кафедральной стала сегодня одной из ведущих научных проблем преподавателей и научных сотрудников университета.

Материалы исследования кафедры были дважды представлены на ВДНХ – в 1971 и 1980 годах. Позднее преподаватели кафедры стали лауреатами многих выставок РФ. Работы по педагогике средней и высшей школы Н. Н. Чистякова, Т. А. Буяновой, Н. Э. Касаткиной переведены на латышский, молдавский, казахский и польские языки.

Важным шагом в развитии кафедры явилось открытие в 1997 году диссертационного совета по специальности 13.00.01. – «Общая педагогика» по защите кандидатских диссертаций, а в 2000 г. – по защите докторских диссертаций. За этот небольшой срок уже состоялось – 84 защиты диссертаций, из них 11 – докторских.

Сегодня выпускники научной школы кафедры работают в Кемерово и Новокузнецке, Томске и Новосибирске, Барнауле и Омске, Красноярске и Бийске, Рубцовске, Горно-Алтайске, Междуреченске, Прокопьевске, Белово, Анжеро-Судженске, Калининграде и т. д. Работают наши представители и за рубежом: в Германии и Израиле.

Выпускники научной школы кафедры работают во всех вузах области, на всех факультетах университета, во всех его филиалах.

Сегодня педагогическая наука вышла за стены выших учебных заведений. 7 выпускников научной школы кафедры работают в системе дополнительного образования. Среди защитившихся: 4 заведующих городскими и районными управлениями образования; 2 начальника департамента образования, работники департамента образования; 2 директора колледжа; 5 директоров школ, преподаватели колледжей и школ области и т. д. Педагогическая наука широко шагнула в образовательные учреждения области.

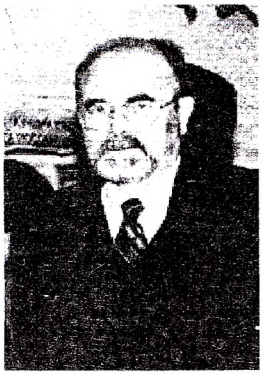
Важно отметить, что круг разработчиков научно-исследовательских программ вышел за рамки межвузовской кафедры общей и вузовской педагогики; так, в разработке программы подготовки учителя в классическом университете принимают участие более 40 преподавателей университета, а в программе непрерывного образования более 250 преподавателей, аспирантов и сотрудников университета.

Новым направлением в работе стала комплексная научная программа по валеологическому образованию, которая разрабатывается на стыке двух наук: валеологии и педагогики при совместном руководстве д-ра биол. наук, профессора Э. М. Казина и д-ра пед. наук, профессора Н. Э. Касаткиной.

Только за последние годы проведено более 40 научно-практических конференций, республиканские конференции по непрерывному образованию и формированию профессионального самоопределения стали традиционными, опубликовано более 60 сборников научных статей, более 30 монографий, 52 учебных пособия и т. д.

Все эти годы вместе с нами работала и помогала нам в нашем становлении С. Н. Чистякова, чл.-кор. РАО, д-р пед. наук, профессор, руководитель Центра профессионального самоопределения учащейся молодежи Института содержания и методов обучения РАО (Москва), дочь Н. Н. Чистякова, которого мы по праву считаем создателем научной школы педагогов Кузбасса.

Научная школа педагогов, созданная на межвузовской кафедре общей и вузовской педагогики, продолжает жить в Кузбассе усилиями ее учеников.



Невзоров Борис Павлович – первый проректор Кемеровского государственного университета, доктор педагогических наук, профессор, академик МАН ВШ, заслуженный работник высшей школы РФ, лауреат премии Правительства РФ в области образования.

УДК 37.048.45

Б. П. Невзоров

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА – ПРАКТИКЕ РАБОТЫ УНИВЕРСИТЕТА

В истории формирования научных исследований по педагогике высшей школы и их применения в практической деятельности вуза ведущая роль, безусловно, принадлежит родоначальнику научной школы по педагогике в нашем университете Николаю Николаевичу Чистякову.

Говоря об этом, следует отметить, прежде всего, вклад в развитие профессиональной ориентации молодежи. Он всегда подчеркивал (и именно по этому принципу была построена деятельность в нашем вузе), что цели и задачи профессиональной ориентации в вузе успешно реализуются, если она последовательно ведется на довузовском, вузовском и послевузовском этапах.

Мне всегда вспоминается одна дискуссия по поводу того, что «зачем заниматься профориентацией в вузе – коли молодые люди пришли в вуз, значит, они уже сделали свой выбор». Николай Николаевич по этому поводу сказал, что этого мало, ибо, если ранее профориентация распространяла свою деятельность на учащуюся (школьников) и частично на работающую молодежь в форме «зазывания» в учебное заведение, то в настоящее время от профориентации требуется разработка диагностических методик, профконсультации, содержание социальной и профессиональной адаптации для любого возраста и особенно умелого подхода к личности, оказавшейся перед необходимостью переучивания, с учетом ее прошлого опыта, возможностей преемственности, ее интересов и общественно значимых мотивов.

Профориентация входит в контекст научного управления социальными процессами, такими, как рациональное распределение трудовых ресурсов, потоков между учебными заведениями (и направлениями подготовки специалистов), адаптации человека к профессии (Профориентация молодежи. – Кемерово, 1988. – С. 5).

Для повышения эффективности профориентации существенное значение имеет научно обоснованная система управления. В ней значительное место должно отводиться формированию мотивов к педагогическому управлению мотивами выбора профессии.

В учебных заведениях, в т. ч. в вузах, за небольшим исключением, не ведется и не фиксируется изучение динамики мотивов выбора профессии учащимися, нет единой методики… Профориентация медленно и трудно проникает в содержание учебного процесса общеобразовательных и профессиональных школ, техникумов и вузов.

А как показывает реальная ситуация на рынке труда, сегодня это крайне необходимо. Ибо, как отмечал Н. Н. Чистяков, нельзя рассчитывать лишь на сумму профессиональных знаний, полученных в вузе. Выпускники должны овладеть умениями и потребностями самообразования, приобрести навыки научно-поисковой деятельности, умения руководить коллективом, овладеть коллективными формами труда. Это должно послужить новому содержанию профессиограмм и характеристик профессий вузовских специалистов, их ведущим содержанием должна стать интеграция образования, производства, практики и науки.

К профориентации необходим комплексный подход с учетом особенностей региона, его социально-экономической направленности, учета складывающихся важнейших пропорций крупных научно-практических программ и задач сбалансированности в использовании трудовых ресурсов.

Вузы и другие профессиональные учебные заведения не всегда придают значение профориентации внутри учебного заведения, формированию устойчивого выбора профессии молодежью, а также социальной и профессиональной адаптации молодежи после окончания учебного заведения, что порождает текучесть кадров и неудовлетворенность избранной профессией.

Выбор профессии не простое решение – это серия решений, формирующих жизненный путь человека. Нужно мотивировать свой выбор не только наличием интереса к определенному виду труда, но и его общественной значимостью.

Складывающаяся сегодня ситуация на рынке труда, на мой взгляд, является результатом игнорирования этого пророческого замечания Николая Николаевича. Правда, осложнено все это еще и экономической ситуацией в России и в Кузбассе.

При профессиональной подготовке специалиста имеют место три основных потребности (рис. 1).

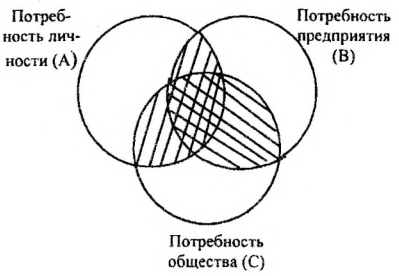


Рис.1. Взаимосвязь основных потребностей личности

Наибольший эффект достигается при наивысшем уровне совпадения потребностей, когда в высшем образовании заинтересованы все три группы потребителей: личность (А), предприятие (В) и общество в целом в лице государства (С).

А это требует ресурсов, которые, как правило, ограничены, поэтому потребитель будет стремиться выбирать те товары и услуги (как говорят маркетологи), которые приносят еще наибольшее удовлетворение в рамках ресурсных возможностей. И из этого вытекает необходимость использования методов психологической и педагогической науки, обеспечивающих выявление и развитие склонностей и способностей каждой личности молодого человека.

В связи с этим Н. Н. Чистяков неоднократно подчеркивал в своих научных работах, публицистических выступлениях, что «существенным недостатком является отсутствие в нашей стране разработанной системы подготовки профориентологов, достаточно глубоко знакомых с комплексной проблемой профориентации и психологической службой в учебных заведениях и на предприятиях. Профориентация нужна не только учителю, но и инженеру, врачу, юристу, менеджеру, руководителям предприятий и учреждений, преподавателю вуза».

Его книги, программы, методические пособия и разработки по профориентации – это тот «золотой фонд», который будет долго служить развитию педагогической мысли, направленной, прежде всего, на сочетание интересов личности и общества: с одной стороны, личность должна быть полезной обществу, а с другой – достичь самореализации…

Исходя из этих позиций, предоставляю вниманию читателей нашего журнала некоторые, наиболее актуальные, проблемы педагогики высшей школы, нашедшие отражение в трудах Н. Н. Чистякова. Прежде всего, следует подчеркнуть, что он всегда придавал особое значение организации воспитательно-образовательного процесса в формировании профессионального самоопределения личности, рассматривая профориентацию в единстве с учебно-воспитательным процессом.

На разных этапах развития системы высшего образования выдвигались различные задачи, актуальность которых определялась реализацией технических целей, стоящих перед высшей школой.

В семидесятые годы характерными являются ориентиры на развитие познавательной активности студентов, через совершенствование и творческое решение проблем их самостоятельной работы. В области воспитательной работы совершенствование плана – системы непрерывной воспитательной работы с I по V курс с учетом специфики каждого факультета.

Повышению познавательной активности и самостоятельности студентов способствует правильно организованное проблемное и программированное обучение, широкое применение ТСО.

Роль проблемности в учебном процессе неоднократно обсуждается в работах Николая Николаевича, на научно-практических конференциях, организованных под его непосредственным руководством и с его участием. Внимание к проблемности в подготовке будущих учителей, включая и практическую подготовку, безусловно, дало импульс в развитии тех форм и методов, которые давали наибольший эффект в их будущей деятельности.

Постановка и рассмотрение дидактических и воспитательных вопросов в работе будущих учителей, в работе средней школы являются в этот период деятельности Н. Н. Чистякова определяющими для педагогики будущего. Совместная работа с органами народного образования, проведение совместных научно-практических конференций и семинаров с учителями являются главными составляющими всех планов работы Кемеровского государственного педагогического института этого периода. Николай Николаевич был генератором идей раннего вхождения будущих учителей в школу, что, в конечном счете, привело к индивидуальной работе студентов со школьниками, появление школ будущего учителя, специальных классов и, в конечном счете, – уже в 80-х годах – привело к созданию Центра непрерывного образования.

С преобразованием КГПИ в КемГУ, к счастью, не разрушены те идеи и традиции, которые были заложены и культивировались благодаря исключительно активной деятельности Н. Н. Чистякова.

Повседневная забота об улучшении учебного процесса, повышение научно-теоретического и методического уровня преподавания, педагогический контроль за качеством лекций, семинарских, практических и лабораторных занятий, организация взаимопосещения занятий – это дальнейшее развитие идей Н. Н. Чистякова.

В этот период в области содержания образования как основная выдвигается задача интенсификации учебного процесса на основе повышения научно-теоретического и научно-методического уровня преподавания путем повышения квалификации преподавательских кадров, повышения их педагогического мастерства.

В области форм и методов обучения основной задачей коллектива университета было совершенствование методики преподавания, руководство студентами в овладении ими приемами самостоятельного приобретения научной информации, разработка комплексных рабочих про-

грамм, технологических карт и учебно-методических рекомендаций по дисциплинам учебного плана, активное внедрение «Положения об организации самостоятельной работы студентов», изучение бюджета времени студентов.

Замечательные доклады Н. Н. Чистякова на заседаниях Ученого совета университета, проведение конференций по теме: «Проблемное обучение и методы организации познавательной деятельности студентов в общей системе обучения в вузе» (с таким же названием изданы труды) – стали для всех преподавателей вуза школой педагогического мастерства. И может быть, кто-то из нас считает, что многое в педагогической деятельности мы творили только сами, но если посмотреть на ту основу, которую заложил в этот процесс Н. Н. Чистяков, мы увидим, что мы просто очень хорошо усвоили его уроки и продолжаем их, добавляя свои краски и знания.

Следует отметить огромный вклад и роль Николая Николаевича в развитии системы групповых руководителей (кураторов). Разработка идей педагогического кураторства, развитая сотрудниками кафедры педагогики, определила стройность системы воспитательной работы и единство воспитательно-образовательного процесса в вузе. То, что мы имеем в настоящее время в области воспитательной работы со студентами в КемГУ, является результатом хорошей педагогической базы, созданной в нашем вузе.

Большой вклад в решение проблем повышения качества подготовки специалистов внес Н. Н. Чистяков, разрабатывая идеи рационализации учебно-воспитательного процесса в университете.

Может быть, несколько казенно и слишком формализовано выглядит документ, подготовленный нами под научным руководством Николая Николаевича, но именно этим документом было положено начало рационализации различных форм организации учебного процесса через внедрение системы учебно-методических комплексов (УМК). Четкие методические указания и требования привели, в конечном счете, не только к упорядочиванию документации, но и подтолкнули наш коллектив на значительный подъем повышения уровня научно-методической работы, повышения педагогического мастерства преподавателей, совершенствования контроля качества учебного процесса и качества знаний студентов.

Опыт работы по оптимизации учебного процесса на основе внедрения межпредметных связей оказался исключительно полезным не только в последующие годы, но и десятилетия спустя. Поскольку переход на новые учебные планы, освоение новых Государственных образовательных стандартов (ГОС) потребовали от кафедр и методических комиссий умения выстраивать содержание учебного процесса таким образом, чтобы его направленность была адекватна временным возможностям. А требования, заложенные в конкретных учебных программах, отвечали требованиям, содержащихся в Государственных образовательных стандартах и гарантировали бы соответствующий уровень качества подготовки специалистов.

Одна из замечательных традиций, заложенных Н. Н. Чистяковым проведение ежегодных научно-методических, научно-практических конференций. С 30.01. по 4.02.1978 г. была проведена первая научно-методическая конференция преподавателей университета по вопросам вузовской педагогики и методики вузовского преподавания. Конференция приняла рекомендации по улучшению методики преподавания. Именно тогда была заложена традиция – предоставление методических рекомендаций по подготовке к конференции и итоговых рекомендаций.

В нынешнем году уже прошла XXVI научно-практическая конференция преподавателей и сотрудников нашего университета, имевшая статус международной, и была посвящена самым актуальным проблемам развития высшей школы.

Семенкова Татьяна Николаевна – начальник департамента образования Кемеровской области

УДК 37.018.3

Т. Н. Семенкова

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАПРАВЛЕНИЯ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ УЧРЕЖДЕНИЯМИ ИНТЕРНАТНОГО ТИПА

Ситуация сиротства и пребывание ребенка в образовательном учреждении интернатного типа многими исследователями представляется как драматичная. Отношение к воспитанникам определяется кажущейся очевидной идеей изначальной дефицитарности ребенка, лишенного чрезвычайно важного для нормального развития компонента –

полной родительской семьи. Семья при этом рассматривается как источник эмоционального тепла, информации и т. д., а воспитанник интернатного учреждения лишен всех этих возможностей.

В условиях семейного воспитания путь становления ребенка проходит с опорой на целый ряд позитивных факторов, которые составляют преимущества семьи. Этими факторами являются:

- опыт социализации родителей, который усваивает ребенок путем непосредственного подражания образцам их поведения и способов преодоления жизненных ситуаций;
- наличие широких связей и контактов семьи, которые позволяют ребенку включаться в систему дополнительных дифференцированных социально-ролевых взаимодействий. Это позволяет ему получить различные типы отношений к себе и формировать объемный «образ Я»;
- особенность устройства семьи, которая обеспечивает ребенку опыт совместного проживания, позволяющий сформировать умение учитывать потребности другого и опыт автономного существования [1, с. 47].

Однако это происходит в том случае, если мы рассматриваем идеальную семью. В реальности ребенок сталкивается с тем, что часто сами родители демонстрируют ему образцы неадекватного поведения.

В условиях же воспитания в образовательных учреждениях интернатного типа трудности, с которыми сталкивается ребенок, удваиваются. Это происходит потому, что сама организация жизнедеятельности детей в школе-интернате устроена таким образом, что у ребенка формируется преимущественно только одна ролевая позиция – позиция сироты, не имеющего поддержки и одобрения в социуме. Эта роль удерживает ребенка в инфантильной иждивенческой позиции и блокирует проявление потенциальных возможностей.

В большинстве образовательных учреждений интернатного типа условия проживания воспитанников схожи между собой: общие спальни, общие столовые, общие игровые комнаты, общие туалетная и ванная комната и т. д. А потому у детей практически нет собственного личного пространства, где они могли бы уединиться. Жизнь в образовательном учреждении интернатного типа задает вынужденную публичность проживания.

Таким образом, условия жизни воспитанника в школе-интернате или детском доме не дают ему возможности самостоятельно регулировать ритм и частоту контактов со средой в соответствии с собственными потребностями. А потому важен поиск таких педагогических средств, которые позволили бы решить эти и другие проблемы в условиях образовательных учреждений интернатного типа. Несомненно, что решение этих проблем выходит за рамки чисто педагогических (строительство детских домов семейного типа, небольших по своему составу; создание личного собственного пространства для воспитанников и т. д.), но очень важно было понять, что многие проблемы можно хотя бы частично решить и собственными педагогическими технологиями.

Так, мы попытались уйти от однообразия и организовали в школах-интернатах и детских домах региона проживание детей по семейному типу. Семья состоит из группы детей разного возраста, имеет свою территорию проживания, своего воспитателя, свою столовую и т. д. Но для этого нужна была другая система функционирования региональной системы образовательных учреждений интернатного типа.

В организации управления интернатными учреждениями в постоянно изменяющихся социальных условиях явилось необходимым выделение ведущих социально-педагогических направлений деятельности региональной системы управления образовательными учреждениями интернатного типа.

Анализ этого поиска позволил выявить совокупность взаимосвязанных педагогических направлений, необходимых и достаточных для эффективного функционирования региональной системы интернатных учреждений. Причем мы понимали, что каждое направление не обязательно будет в полной мере новым, новизна будет в другом – в выявлении их совокупности, как *необходимой и достаточной*, в показе использования этих направлений в специфической системе интернатных учреждений, в результатах анализа их влияния на исследуемый нами процесс. Мы предполагали, что последовательное использование направлений деятельности в целостной длительной организации функционирования положительно повлияет на результативность воспитательно-образовательного процесса интернатного учреждения.

Выявление и обоснование социально-педагогических направлений функционирования региональной системы интернатных учреждений, необходимых для формирования ценностных ориентаций воспитанников этих образовательных учреждений, являлось целью нашего исследования. Определение этих направлений и путей их использования было содержанием нашего практико-ориентированного исследования.

К ведущим социально-педагогическим основам функционирования региональной системы интернатных учреждений мы отнесли: наличие коллектива единомышленников, объединенных едиными ценностными ориентациями и научным подходом к организации воспитательно-образовательного процесса.

Создание коллектива педагогов-единомышленников было всегда одной из труднейших задач. Эта задача усложнилась в наше время. Материальные трудности, переживаемые страной и учительством, приумножили наши прежние проблемы в этой области. Эти проблемы, в первую очередь, были вызваны недостаточной профессиональной подготовкой учителей для работы в такой важной и сложнейшей области, какой является деятельность учреждений интернатного типа. На путях

реализации рассматриваемой проблемы в нашей экспериментальной работе был важен ряд моментов:

- подбор кадров профессионалов педагогов на всех уровнях функционирования региональной системы из числа людей, любящих детей и свое педагогическое дело, умелых педагогов-организаторов, проявляющих устойчивый интерес к педагогической науке, склонность заниматься ее настойчивым изучением, ее применением на практике, ее дальнейшим развитием. Такой коллектив единомышленников создается не сразу, но сегодня, как показало наше исследование, в системе интернатных учреждений Кемеровской области он имеется;
- научно-обоснованное распределение функциональных обязанностей между управленцами различного уровня.

Отдел детских домов, специального образования, охраны прав детей и реабилитации областного департамента образования осуществлял руководство всеми видами интернатных учреждений области. Это позволило:

- перевести на бюджетное софинансирование области 47 школ-интернатов и детских домов и за счет этого укрепить их учебно-материальную базу;
- обеспечить взаимосвязь с областными и муниципальными структурами управления, с другими учреждениями областного подчинения (КРИПК и ПРО, Областной психолого-валеологический центр, центры детского творчества, центры психолого-педагогической помощи детям) и муниципальные органы управления образования;
- привлечь ученых к проведению исследовательской работы совместно с педагогами школ-интернатов и детских домов;
- создать психолого-педагогическую службу, ввести институт социальных педагогов в интернатных учреждениях;
- создать мобильную, гибкую электронную систему управления учреждениями, обеспечить связь «департамент образования – муниципальные органы управления образования – образовательные учреждения интернатного типа» с помощью модемной связи;
- обеспечить условия для социальной адаптации и реабилитации детей, нуждающихся в особых условиях обучения и воспитания через решение проблемы пребывания детей в детских домах до 18 лет; обеспечить профессиональную подготовку и социально-бытовую ориентацию в мастерских и кабинетах школ, в УПК и филиалах ПУ;
- стимулировать развитие детей в кружках, клубах, факультативах, в школах-интернатах путем организации самоподготовки во второй половине дня с помощью учителей-предметников;
- обеспечить здоровые условия жизни и физического развития детей с помощью рационального, научно обоснованного режима дня, питания и лечения (по показаниям и согласно анамнезу);
- укрепить кадры руководителей, педагогических и медицинских работников; организовать условия для их непрерывного образования, для профессионального роста учителя-предметника и воспитателя как учителя, для повышения категории и квалификационных разрядов в ходе аттестации;
- создать модель государственно-общественного управления и механизм для его реализации: через коллегию департамента образования, совет директоров интернатных учреждений, различные формы и методы управления (ВНИК, семинары-совещания, курсовая подготовка, научно-практические конференции, лицензирование, аттестация, аккредитация и др.), путем распределения функциональных обязанностей по управлению деятельностью интернатных учреждений области.

Наряду с сокращением управленческих функций муниципальных (районных) органов управления по отношению к интернатным учреждениям как субъектам внутренней управленческой деятельности, в современных условиях возрастает их роль в осуществлении связи между этими учреждениями и органами власти на местах с вновь создаваемой службой социальной и психолого-педагогической помощи детям, что очень важно для обеспечения функционирования самих школ-интернатов, детских домов всех типов, а также для социально-трудовой адаптации выпускников, относящихся к группе социального риска.

В разработанной нами системе управления используются все ее возможности. В ходе ее создания нами использовался системный анализ. С его помощью нами были установлены причинно-следственные связи между социально-педагогическими методами управления и социально-педагогическими условиями управления образовательными учреждениями.

Распределение функциональных обязанностей в целостном опыте функционирования системы интернатных учреждений в Кемеровской области было осуществлено на всех уровнях управления этой системой (региональном, муниципальном, школьном). Это распределение фиксировалось в разнообразных инструктивных материалах департамента образования, оно доводилось до непосредственных исполнителей того или иного функционала. Это расширило возможности для проявления самостоятельности в организаторской деятельности и воспитателей, и воспитанников. Разумеется, такое четкое распределение управленческих обязанностей потребовало в каждом случае активной организаторской работы; оказания, в меру необходимости, помощи; тактичного и вместе с тем действенного контроля; оценки усилий участников управленческой деятельности. В тех случаях, где четкое распределение функциональных обязанностей не было вовремя осуществлено, эта организаторская работа оказывалась значительно

менее эффективной. Возникала необходимость в преодолении этого недостатка.

Практика работы подтвердила целесообразность устранения промежуточных звеньев в управлении школами-интернатами, особенно это положительно сказалось на проведении эксперимента. Руководители школ быстро, оперативно получали любую информацию по всем направлениям деятельности.

Таким образом, мы пришли к следующим выводам:

1. Несмотря на сложную экономическую ситуацию в стране, на местах продолжается организационная работа по развитию сети интернатных учреждений, их гуманизации. Это проявляется в следующих тенденциях:

– многие детские дома, школы-интернаты изменяют условия проживания воспитанников, переоборудуются, создают семейную обстановку;
– семейноориентированность заставляет изменить позицию воспитателя, его стиль общения с детьми;

изменяется традиционное построение режима работы. Центром в разработке режимных моментов становится ребенок, воспитательная группа, а не весь коллектив учреждения;

– изменяется способ комплектования групп: от системы «группа-класс» к разновозрастному, семейному способу;

на новый уровень выходят межличностные отношения между детьми – отношения сотрудничества (уважение, доброта, взаимная привязанность);

– организация жизни детского учреждения подчинена удовлетворению потребностей ребенка через разнообразные виды творческой деятельности;
– изменение отношения социальной среды (местного населения – родителей, сверстников, пожилых людей) к воспитанникам детских учреждений.

2. Процесс подготовки воспитанников интернатных учреждений к самостоятельной жизни протекает успешно, если он рассматривается как определенная воспитательная система, имеющая в своем содержании реорганизацию жизнедеятельности интернатного учреждения, создание в нем гуманных условий жизни и отношений, приближенным к семейным, в которых осуществляется «лечение обстановкой», воспитание через собственный жизненный опыт, формирование ценностных ориентаций воспитанников.

Разработанная таким образом система функционирования интернатных учреждений в регионе позволила решить все многообразие задач, стоящих перед этими учреждениями, помогающие адаптироваться воспитаннику в социуме. В ряду этих задач особое место занимает проблема формирования ценностных ориентаций воспитанников, которая позволяет при своем успешном решении выпускнику интернатного учреждения не стать изгоем общества, найти свое место в нем.

Литература

Кливер, В. И. Формирование профессионального самоопределения детей-сирот в образовательных учреждениях интернатного типа: дис. …канд. пед. наук. – Кемерово, 1989. – 256 с.

Чистякова Светлана Николаевна – заведующая Центром профессиональной ориентации и социального самоопределения школьников ИСМО РАО, доктор педагогических наук, профессор, член-кор. РАО; автор более 150 публикаций по проблеме профессионального самоопределения, в том числе учебников, методических пособий и монографий.

УДК 37.047

С. Н. Чистякова

ПРОБЛЕМА САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года одним из приоритетных направлений образовательной политики выдвигает создание системы специализированной подготовки (профильного обучения) в старших классах общеобразовательной школы, ориентированной на индивидуализацию обучения и специализацию обучающихся, в том числе с учетом реальных потребностей рынка труда.

Данная идея находит свое дальнейшее развитие и уточнение в концепции профильного обучения, где указано, что профильное обучение, будучи средством дифференциации и индивидуализации обучения, позволяет за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного про-

цесса более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования.

Все вышесказанное свидетельствует о том, что в условиях профильного обучения старшекласснику предстоит сделать жизненно важный выбор, то есть принять решение о самоопределении в какомлибо профиле, который, как правило, связан с дальнейшим путем продолжения образования и будущей профессиональной карьерой и соответственно с выбором образа жизни.

По данным центра социально-профессионального самоопределения Института содержания и методов обучения РАО, подтверждаемыми и другими источниками (Министерство здравоохранения и социального развития РФ, Центр трудовых исследований государственного университета Высшей школы экономики и др.), 50 % учащихся, как правило, выбор профессионального будущего не связывают со своими реальными возможностями и потребностями рынка труда; 46 % респондентов ориентированы в выборе профессии на поддержку со стороны взрослых, как то: родителей, родственников или знакомых; 67 % не имеют представления о научных основах выбора профессии, в том числе не владеют информацией о требованиях профессии к ее «соискателю» и не владеют умениями анализа своих возможностей в профессиональном выборе; 44 % не обеспечены сведениями о возможностях обучения по интересующей сфере труда.

До 15–20 % поступающих в систему начального профессионального образования оказываются непригодными к избранной профессии; 20–25 % учащихся прерывают учебу, так и не получив профессии; до 30 % выпускников трудоустраиваются не по специальности. Лишь 28 % выпускников школ намерены работать в сфере материального производства (данные Минтруда России).

К причинам сложившегося положения следует отнести: отсутствие государственной заинтересованности в социальном сопровождении подготовки будущих кадров еще на школьной скамье (выпускные классы); нежелание со стороны педагогической общественности уделять должное внимание психолого-педагогической поддержке самоопределения школьников (главное, по ее мнению, – дать знания, а все остальное само собою разрешится); отсутствие у родителей педагогической культуры оказания помощи своим детям в решении данных вопросов (они, как правило, или переоценивают способности детей или их недооценивают); слабые контакты между всеми субъектами образования – школой, системой начального, среднего и высшего профессионального образования – не только в аспекте преемственности его содержания, но и в подготовке к будущей профессиональной деятельности. Перечень причин, недостатков можно продолжить. Однако их уже достаточно, чтобы отметить противоречия между заявленными в концепциях модернизации российского образования и профильного обучения в учреждениях общего среднего образования идеями о том, что общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть ключевые компетенции, определяющие своевременное качество содержания образования, где немалая роль должна отводиться формированию способности школьников к самоопределению – и реальным состоянием дел в практике, где засилие предметно-центрического подхода — передать детям знания, умения, навыки без учета объективных психических закономерностей развития ребенка и его действий, что бесспорно существенно затрудняет в том числе и решение проблемы самоопределения школьников не только в выборе профиля обучения, но и пути продолжения образования, приобретения профессиональной карьеры.

Поиск новых решений проблемы педагогического сопровождения самоопределения учащейся молодежи в условиях профильного обучения предполагает:

- усиление интеграции образовательных и предметных областей с внеучебной практикой социально-профессионального самоопределения школьников;
- ориентацию на консолидацию ресурсов и усилий с другими учебными заведениями (межшкольными учебными комбинатами, училищами, колледжами, лицеями, вузами);
- обеспечение профильной подготовки школьников на основе вариативности, с учетом заявленных ими индивидуальных маршрутов, соответствующих интересам, склонностям, способностям и запросам рынка труда, а также обязательной предпрофильной подготовки учащихся, включающей овладение школьниками способностью получения представлений об образе «Я», мире профессий, рынке труда; приобретение практического опыта для обоснованного выбора профиля обучения;
- оказание психолого-педагогической помощи учителю в переориентации его с деятельности назидателя, ментора на деятельность фасилитатора, направленную на эмпатию, обеспечение успеха школьника в выборе профиля обучения и дальнейшей профессиональной деятельности.

Как известно, проблема выбора, принятия решения – сложная и как процесс – длительная. В психологии она традиционно рассматривается как этап волевого акта, связанный с выбором цели и способа действия. Продуктивный процесс принятия решения включает в себя появление психических новообразований в виде новых целей, оценок, мотивов, установок, смыслов (Психологический словарь. – М.: Педагогика, 1983).

И в этой связи оказание школьнику помощи в самоопределении в рамках одного - двух уроков – задача нереальная, так же как нельзя научить за короткое время быть культурным человеком. Этот процесс – длительный, противоречивый, осуществляемый на всех этапах жизни человека.

Сегодня ни педагогическая наука, ни практика не готовы к осуществлению образования на деятельностной основе. Однако уже имеется опыт объединения знаниевой парадигмы образования с ценностно-смысловой (психо-дидактической) и практико-ориентированной. В основе которых – внутренняя дифференциация образовательного процесса, где на первый план выходят функции учителя: учебная диагностика, все формы индивидуальной работы со школьниками, режиссирование урока, проектная деятельность, социальные практики, элементы тренинга и др. (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, М. А. Холодная, И. Якиманская)

Согласно данным концептуальным идеям в рамках эксперимента по профильному обучению автором данной статьи совместно с Н.Ф. Родичевым разработаны и проверены в практике новые подходы к самоопределению школьников в условиях профильного обучения и предпрофильной подготовки. При этом самоопределение мы рассматриваем как сложный динамический процесс формирования личностью системы своих базовых отношений, ключевых компетентностей (профессионально-трудовых, нравственных, личностных), позволяющих действовать в меняющихся социальных, экономических и культурных условиях, принимать решения, адекватные своим ценностным смыслам.

Целью такой работы в основной школе и старшей школе можно считать формирование ориентационной (профориентационной) компетентности. Она может рассматриваться как результат оказанной подростку педагогической, психологической и информационной поддержки необходимого уровня ориентированности в ситуации выбора по окончании основной или старшей школы. Она выражается в готовности школьника:

- испытывать потребность в образовательной и профессиональной самоидентификации, в самовыражении в образовательном и профессиональном сообществе, в продуктивном освоении образовательной среды;
- выделять варианты выбора из предлагаемых образовательным пространством или конструировать собственные версии образовательного и профессионального самопродвижения;
- ставить образовательную и профессиональную цель;
- эффективно соорганизовывать внутренние и внешние ресурсы для достижения поставленной цели;
- приобретать опыт создания личностно значимых образовательных продуктов, играющих роль профильных и профессиональных проб;
- владеть комплексом способов деятельности по обеспечению принятия решения о продолжении образования и профессиональном становлении в условиях изменяющего общества и рынка труда.

Перед педагогами по-новому ставятся задачи принятия гражданской ответственности за уровень социальной зрелости учащихся и формирования общественного (в том числе родительского) запроса на профориентационную работу.

В основной школе профильная ориентация предусматривает оказание учащимся психолого-педагогической поддержки проектирования версий продолжения обучения в профильных и непрофильных классах старшей школы, учреждениях профессионального образования. Профильная ориентация способствует принятию ими решения о выборе направления дальнейшего обучения и созданию условий для повышения готовности подростков к социальному, профессиональному и культурному самоопределению в целом.

Подготовка учащегося к ситуациям выбора профиля обучения предусматривает этапы:

- пропедевтический (при завершении обучения в 8-м классе или в начале 9-го класса) – выявление образовательного запроса учащихся;
- основной (в период обучения в 9 классе) – моделирование видов образовательной деятельности, востребованных в профильной школе, и принятия решения в различных образовательных ситуациях;
- завершающий (при окончании 9-го класса) – оценка готовности школьника к принятию решения о выборе профиля обучения в старшей школе.

На пропедевтическом этапе профильной ориентации:

- в ходе презентации «образовательной карты» территории осуществляется общее знакомство учащихся с типами учреждений профессионального образования.

При этом необходимо использование различных форм и методов с учетом доступности ресурсов социокультурной среды (реальные и виртуальные экскурсии, просмотр видеофильмов, самостоятельная работа с источниками информации на бумажных и магнитных носителях, посещение «Дней открытых дверей» и др.).

Презентация возможностей и путей предпрофильной подготовки и профильного обучения в общеобразовательных школах, межшкольных учебных комбинатах и учреждениях дополнительного образования – предварительная диагностика интересов, склонностей, способностей, образовательного запроса школьников с учетом мнения их родителей и педагогов. Диагностика осуществляется с помощью анкетирования, тестирования, собеседований, проведения фокус-групп, других методов.

Таким образом, пропедевтический этап позволяет дифференцировать массив учащихся в соответствии с их потребностью в различных вариантах предпрофильной подготовки (условно - «хочу»).

На основном этапе реализуются содержательные линии предпрофильного ориентационного курса (условно – «могу»):

- обучение способам принятия решений о выборе направления предпрофильной подготовки, профильного обучения, путей послешкольного образования и трудоустройства;
- индивидуального маршрута образовательной деятельности, осуществляемой, по возможности, специалистом-психологом средствами мини-тренинга или фокус-группы;
- анализ образовательных ситуаций, в которых создаются условия для выявления основных ограничителей (затруднений, проблем) свободы выбора профиля обучения;
- реализуются «пробы выбора профиля обучения» – серии эвристически ориентированных заданий, прогнозирующих соответствие личностной заинтересованности школьника в обучении на данном профиле, а также возможностей школьника требованиям избираемого профиля.

«Пробы выбора профиля обучения» проектируются в соответствии с предлагаемыми различными учебными заведениями общего, дополнительного и профессионального образования профильными и элективными курсами, независимо от конкретного профиля. Эвристическая ориентация проб способствует конкретизации запроса учащегося в отношении связи содержания избираемого профиля обучения с содержанием послешкольного образования и будущей профессиональной деятельности. При завершении предпрофильной подготовки выпускников основной школы необходимо учитывать не только академические достижения и сертифицированный «портфолио», но и уровень социальной зрелости учащихся, выраженной в готовности к самостоятельному выбору профиля обучения.

На заключительном этапе профильной ориентации предусматривается:

- повторное использование диагностических материалов (или отдельных их элементов), которые были использованы на пропедевтическом этапе, диагностика «на выходе»;
- работа со схемой альтернативного выбора профиля обучения, позволяющей формулировать, ранжировать и наглядно, «количественно» соотносить аргументы «за и против» совершаемого выбора профиля (например, школьные предметы, интересующие учащегося, успеваемость по ним; мнения родителей; сертифицированные и несертифицированные личные достижения учащегося в основном и дополнительном образовании; советы учителей; рекомендации психологов; перспективность или престижность варианта выбора, территориальная близость места будущей учебы, материальное положение, состояние здоровья, чувствительность к эмоциональному климату на месте учебы и т.д.).

Целесообразно, чтобы в ранжировании («взвешивании») факторов независимо друг от друга принимали участие сам учащийся, учителя и родители, что может обнаружить отличия приоритетных мотивов профильной ориентации, а также выделить внутренние и внешние факторы, оказывающие влияние на выбор.

Результаты прохождения школьниками этапов профильной ориентации должны быть формализованы в виде резюмирующего документа («дневник выбора профиля», «карта выбора профиля» и т. п.). Полученные данные необходимо учитывать при выборе школьниками профиля обучения и продолжения образования по окончании основной школы.

Для эффективной организации профильной ориентации должны быть использованы ресурсы социокультурной среды, учреждений профессионального и дополнительного образования, позволяющие раскрыть перед учащимися потенциал внешкольного образовательного пространства, востребованный в старшей профильной школе.

В старшей школе педагогическое сопровождение самоопределения старшеклассников должно выполнять не только государственный заказ на удовлетворение потребностей рынка труда в конкурентоспособных кадрах, но и заказ гражданского общества на взращивание в школе социально зрелых, неинфантильных «делателей» своего дела, носителей профессиональной миссии.

В профориентационной работе с учащимися 10–11-х классов, которая носит во многом «уточняющий» характер, можно элективно или факультативно использовать подготовленный под нашей редакцией учебник «Технология профессионального успеха» («Просвещение», 2003). В настоящее время учебник переработан в полном соответствии с разделом «Профессиональное самоопределение и карьера» государственного стандарта среднего (полного) общего образования по технологии и будет переиздан издательством «Просвещение» в 2004 году. Курс рассчитан на 17 часов, и рекомендуется его изучение в первом полугодии 10 и 11 классов. Это объясняется тем, что выбор предметных элективных курсов, а также намерения учащихся о продолжении образования (в связи с их возрастной и психологической неустойчивостью) может уточняться на данных этапах обучения. Курс включает три раздела: «Океан профессий»; «Какие профессии Вас привлекают»; «Познай себя».

Погружение в практику – лучший способ принятия верного решения.

Значительная часть профориентационных средств имеет версионный характер, предполагает отход от принятой в традиционном образовательном процессе «логики правильности», преодоление недоверия учащегося к собственной уникальности.

Поэтому целесообразно применять в ходе реализации профориентационного курса или специально организованной серии консультаций принятые в психологической и профконсультационной практике схемы и приемы активизации профессионального и личностного самоопределения:

- применение способов логической аргументации при проектировании конкретных версий продолжения образования;
- акцентирование внимания на ценностно-смысловых проблемах;
- эмоциональное воздействие при помощи введения необычной, яркой информации;
- использование интриги игрового взаимодействия;
- использование ярких биографических примеров, по возможности – с приглашением «успешных» представителей профессиональных сообществ;
- использование приема «незавершенность действия» (планируемое преподавателем, но неожиданное для школьников) для создания у школьников мотивации для самостоятельного осмысления осмысления обсуждаемой проблемы.

В проектировании средств профильной и профессиональной ориентации также необходимо предусмотреть координацию информационных и ресурсных потоков между службами занятости и школами, между органами управления образования и школами, между учреждениями профессионального образования и их будущими абитуриентами. Для этой координации нужен особый специалист, если не в школе, то, по крайней мере, в сети школ или в муниципалитете.

С целью выработки новых и совершенствования имеющихся средств информационной, педагогической и психологической поддержки выбора учащимися направления продолжения образования в условиях введения профильного обучения и предпрофильной подготовки можно рекомендовать региональным и муниципальным органам управления образованием определить возможные ***пути решения*** следующих ***задач***:

На региональном уровне:

1. Выработка стратегии взаимодействия субъектов, ответственных за профориентационную и кадровую молодежную политику с целью согласования и координации их деятельности.
2. Проведение региональной общественной и профессиональной экспертизы нормативного и научно-методического обеспечения профориентационной деятельности учреждений образования с учетом социально-демографической ситуации, кадрового запроса.
3. Разработка региональных программ подготовки кадров профориентологов для реализации стратегии и тактики профориентационной и кадровой политики в регионе.

На муниципальном уровне:

1. Анализ источников и факторов формирования запроса на профориентационную работу.
2. Ресурсное обеспечение педагогического сопровождения социально-профессионального самоопределения школьников.
3. Разработка содержания и механизмов взаимодействия школ с учреждениями начального, среднего и высшего профессионального образования.

На уровне общеобразовательного учреждения:

1. Организация преподавания профориентационных курсов в ходе предпрофильной подготовки («Слагаемые выбора профиля обучения и траектории дальнейшего образования») и профильного обучения («Технология профессионального успеха»).
2. Создание значимых для решения профориентационных задач механизмов социального партнерства, в том числе через организацию инициативных групп и «советов» учащихся, родителей, педагогов, выпускников школ и т. д.

В процессе плановой переподготовки и повышения квалификации педагогов необходимо осуществлять подготовку педагогов основной и старшей школы к реализации и самостоятельному конструированию профориентационных средств.

Методическое сопровождение профильной и профессиональной ориентации учащихся в экспериментальных школах региона должны осуществлять специалисты, компетентные не только в общепедагогических, но и в информационных, психологических и организационных проблемах профильного обучения, профессионального образования, регионального рынка труда и образовательных услуг.

При этом целесообразно предусмотреть наличие координатора, осуществляющего взаимодействие со всеми субъектами профильной ориентации. Оплата специалистов по профильной ориентации может быть произведена за счет фонда дополнительного образования.

Чурекова Татьяна Михайловна в 1989 году защитила кандидатскую диссертацию в Москве (научный руководитель – Чистяков Н. Н.); в 2002 году – докторскую диссертацию (научный руководитель – Касаткина Н. Э.); в 2003 году получила звание профессора; лауреат премии Правительства в области образования, лауреат областного конкурса «Ученые Кузбасса – школе». С 1990 года занимает должность проректора по учебно-воспитательной работе Центра непрерывного образования КемГУ; член Диссертационного совета Д 212.088.02 в КемГУ.

УДК 37 «731»

Т. М. Чурекова

К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В современных условиях вряд ли корректно говорить о сложившейся системе образования, поскольку образование – это целостная система с четко отлаженными механизмами функционирования ее составляющих. Обсуждаемый в настоящее время документ «О приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации», наряду с позитивными, здравыми положениями предлагает ряд реформаторских предложений, которые вызывают несогласие и опасение потерять то лучшее, что было наработано и реализовано педагогической общественностью в тяжелые 1990-е годы в режиме выживания:

- сокращение Базисного учебного плана, что повлечет, с нашей точки зрения, за собой снижение уровня качества образования, а следовательно – и уровня образованности, а также увеличение образовательных платных услуг (особенно в старших классах), которое, в свою очередь, приведет к селекции учащихся по имущественному признаку;
- повышение качества профессионального образования сводится к его структурной перестройке, затрагивая и начальное, и среднее, и высшее, но не ставится проблема содержания и технологий образования, кадров, научно-методического и материально-технического обеспечения;
- формирование системы непрерывного образования связывается в основном с дополнительным последипломным образованием, хотя в последние 15–20 лет система непрерывного образования рассматривалась с точки зрения преемственности всех ступеней, звеньев и видов общего и профессионального образования (детсад – школа – ПТУ, техникум, вуз – последипломное образование) и т. д.

Рассмотрение непрерывного образования только в рамках образования взрослых возвращает нас к 1-й половине XX века. В 1929 году в Лондоне состоялась первая Всемирная конференция по образованию взрослых, участниками которой были представители стран Западной Европы и Северной Америки. Это была первая попытка определить непрерывное образование как образование взрослых и установить международные связи по проблеме развития данной области образования. Однако вследствие общей экономической депрессии Всемирная ассоциация по образованию взрослых, созданная в 20-е годы, не смогла поддерживать и развивать установленные контакты, которые прервались с началом Второй мировой войны. Но уже в 1949 году в Эльсиноре (Дания) состоялась вторая Всемирная конференция по проблемам образования взрослых, организованная по линии ЮНЕСКО. На этой конференции были поставлены задачи - определить новые цели образования взрослых, его роль в общем социально-экономическом развитии стран, его отношение к традиционной школе.

В 1960 году в Монреале (Канада), через 11 лет, состоялась следующая Международная конференция, в которой уже участвовала Россия. На ней была принята Монреальская декларация, которая явилась заметной вехой в развитии понимания непрерывного образования. ЮНЕСКО окончательно принимает термин «непрерывное образование» в качестве одного из основополагающих понятий, включая в него не только образование взрослых.

В концепции известного канадского педагога Д. Р. Кидда отмечается, что непрерывное образование продолжается на протяжении всей человеческой жизни. «Перманентное образование, или образование в течение всей жизни, – пишет Д. Р. Кидд, – начинается дома и в яслях; оно охватывает все обучение детей и молодежи, включает высшее образование взрослых, образовательную деятельность пожилых мужчин и женщин. Часть его представляет формальное образование, осуществляемое в образовательных учреждениях, часть же является неформальным, происходит вне этих учреждений» (15, с. 3).

В своих работах Д. Р. Кидд раскрывает социально-педагогические преимущества концепции непрерывного образования по сравнению с традиционной системой. Следует отметить, что в трактовке Д. Р. Кидда акцент делается, главным образом, на педагогический и гуманистический аспекты этой концепции.

1970-е и начало 80-х годов характеризуются в зарубежной педагогике стремлением всесторонне описать явление непрерывного образования, оценить его более реалистически, упорядочить основные положения и устранить царящую во взглядах неразбериху. Именно на этом этапе произошло аде-

кватное осознание теоретической и практической значимости непрерывного образования и начинает брать верх устойчивая позитивная тенденция преодоления однобокого отождествления непрерывного образования с образованием взрослых и с самообразованием. К разработке концепции непрерывного образования обратилось ряд международных организаций: «Организация экономического сотрудничества и развития», «Европейский Совет» и особенно интенсивно ЮНЕСКО.

На данном этапе формирования теории непрерывного образования наиболее ярко проявляется переосмысление места и роли образования в жизни общества. В ряде работ (10, 12, 13, 15, 16) было убедительно доказано, что получение образования не может ограничиваться какой-то одной возрастной группой, каким-то одним, даже самым обширным, объемом раз и навсегда полученных знаний.

Первые попытки выявить основные черты системы непрерывного образования принадлежат П. Ланграну (15) и А. Корреа (10). Оба исследователя изложили свои идеи крайне сжато, обрисовав систему непрерывного образования лишь в самой общей форме, в пяти пунктах. Одновременно эти пункты содержат в себе элементы стратегии перестройки существующей системы образования в систему непрерывного образования.

Согласно П. Ланграну, непрерывное образование представляет собой усилия по объединению и гармонизации различных стадий подготовки таким образом, чтобы индивид не находился больше в конфликте с самим собой, и принцип непрерывного образования подразумевает перестройку по следующим направлениям:

- необходимость обеспечения преемственности в образовании таким образом, чтобы избежать эрозии знаний;
- приспособление программ и методов к конкретным задачам, специфическим для каждого общества;
- подготовка людей на всех уровнях получаемого ими образования к жизни, которая характеризуется быстрым развитием и изменениями;
- мобилизация и широкое использование всех средств воспитания и информации;
- установление тесной связи технической, производственной, торговой и т. д. сфер деятельности с задачами образования (15).

Как видим, П. Лангран делает основной упор на цели общего характера, избегая их конкретизации. Что же касается А. Коррея, то он основное внимание уделяет более конкретным целям и некоторым средствам их реализации. По его мнению, система непрерывного образования должна отличаться следующими характерными чертами:

- традиционная («формальная») система образования, как ее элемент, концентрирует все свои усилия на всех своих уровнях на общем (непрофессиональном) образовании;
- создается интегрированная подсистема начального профессионального обучения в самой сфере приложения труда;
- устанавливается связь между традиционной системой образования и профессиональным обучением посредством механизма профессиональной ориентации, а также между рынком труда и традиционной системой образования. В этом случае в качестве опосредующего механизма должно выступать дополнительное образование. Иначе говоря, завершив общее образование, человек затем сразу получает доступ к профессиональной подготовке, а впоследствии, уже в процессе работы, он всегда при желании имеет возможность повысить свой общеобразовательный и профессиональный уровень посредством системы дополнительного образования;
- облегчается возврат человека (после какого-то периода участия в трудовой деятельности) в традиционную систему образования и значительно расширяется возможность выбора им программ в соответствии с личными наклонностями и желаниями;
- частью новой системы становятся и фирмы (промышленные, торговые и т. д.), которые возьмут на себя роль агентства по профессиональной подготовке (10).

В международной монографии «Основы непрерывного образования», опубликованной под редакцией индийского педагога Р. Дейва, длительное время занимавшего ответственные посты в учреждениях ЮНЕСКО, сделана попытка синтезировать результаты исследований по проблемам непрерывного образования, проведенных в различных странах специалистами в области философии, истории, психологии, педагогики, антропологии, экономики и социологии образования. Р. Дейв пытается обобщить подходы к непрерывному образованию, свойственные различным странам, принадлежащим к разным социальным системам, характеризует основные черты концепции непрерывного образования. Во вступлении к этой книге понятие «непрерывное образование» определяется Р. Дейвом как «процесс свершения личного, общественного и профессионального развития в течение всего жизненного цикла индивидуума с целью повышения качества жизни как индивидуумов, так и коллективов» (12, с. 11).

Непрерывное образование, по его мнению, должно характеризоваться гибкостью и разнообразием содержания, средств, методов и времени (получения) образования. В исследовании приводятся позиции, в которых говорится о непрерывном образовании как об организующем принципе всего образования, о его стратегической цели – улучшать качество жизни общества. Концепция Р. Дейва вбирает в себя многие основополагающие подходы к образованию и развивает их с позиций непрерывного процесса образования и развития личности:

- основными терминами, на которых базируется понятие «непрерывное образование», являются жизнь и образование на протяжении жизни; в зависимости от того, какой смысл вкладывается в эти термины и как они интерпретируются, определяются масштабы и значимость непрерывного образования;

- образование не заканчивается с получением диплома, а является процессом, длящимся всю жизнь; непрерывное образование не сводится к образованию взрослых, оно выходит далеко за рамки каждой отдельной ступени образования и объединяет их, тем самым оно стремится рассматривать образование в его целостности;
- непрерывное образование включает в себя формальные и неформальные виды образования;
- начинается непрерывное образование с семейного воспитания, но не менее важную роль играет социальное окружение; образовательные учреждения важны, но только в рамках системы непрерывного образования; они более не обладают монополией на образование и не могут существовать в изоляции от других факторов образовательного воздействия;
- непрерывное образование стремится к преемственности и сочлененности в вертикальном измерении, а также к интеграции в горизонтальном и «глубинном» измерениях на каждой стадии жизни человека;
- в отличие от элитарных форм образования, непрерывное образование является всеобщим по своему характеру, оно олицетворяет демократизацию образования;
- непрерывное образование характеризуется гибкостью и многообразием содержания, средств, методов и времени обучения;
- непрерывное образование представляет собой динамический подход к образованию, дающий широкие возможности для варьирования;
- непрерывное образование допускает альтернативные пути и формы получения образования;
- непрерывное образование имеет два обширных соотнесенных и взаимодействующих компонента: общее и специальное образование;
- адаптивные и инновационные функции личности и общества реализуются через непрерывное образование;
- непрерывное образование выполняет функцию исправления недостатков существующей системы образования;
- высшей целью непрерывного образования является поддержание и совершенствование качества жизни;
- тремя главными предпосылками непрерывного образования являются возможность, мотивация и способность личности к получению образования;
- непрерывное образование служит организующим принципом всего образования;
- на операциональном уровне непрерывное образование представляет собой совокупность всех образовательных норм и т. д.

Важным является определение, выработанное совместными усилиями ученых, входящих в Совет по культурному сотрудничеству. Для своего времени оно было наиболее полным, обобщенным и утверждало, что понятие непрерывного образования, трактуемое в качестве организующего принципа всего образования, предполагает создание всеобъемлющей связной и целостной системы, предоставляющей адекватные средства для удовлетворения образовательных и культурных запросов каждой личности в соответствии с ее способностями (13).

Это понятие подразумевало, что каждому человеку должна быть предоставлена возможность для развития своей личности на протяжении всей жизни. В связи с чем важным является:

- распространение образования на весь период жизни человека с использованием уже существующих и еще только создаваемых разнообразных средств и структур;
- использование мер по непрерывной профессиональной переподготовке и переориентации, как в созидательной деятельности, так и в повседневной жизни;
- получение возможности пользоваться всеми благами жизненного роста и культурного уровня, а также активно участвовать в общественной и культурной деятельности.

Приведенное определение, являясь как бы вершиной теоретических изысканий данного периода создания теории непрерывного образования в зарубежной педагогике, демонстрирует не только научный, теоретический подход к явлению, но и представляет собой успешную попытку методологического анализа последнего. Именно в этом определении впервые явно просматривается тенденция теоретического осмысления непрерывного образования.

Развитие проблемы непрерывного образования в России берет свое начало в середине 70-х годов и получает свое разрешение в работах Аббасовой О. С., Буевой Л. П., Владиславлева А. П., Вербицкого А. А., Даринского А. В., Зинченко Г. П., Кулюткина Ю. Н., Огарева Е. Н., Онушкина В. Г., Сухобской Г. С., Турченко В. Н., Филиппова Ф. Р. и др.

Впервые понятие «непрерывное образование» введено в советскую педагогику профессором А. В. Даринским (2), где он рассматривает непрерывное образование как систему образования, единую и согласованную в организационном отношении и по содержанию позволяющую каждому человеку развивать, совершенствовать себя разными путями в течение всей жизни, в соответствии со своими стремлениями, возможностями и способностями. При этом понятие непрерывного образования автор ограничивает только целенаправленным образованием в специальных образовательных учреждениях и самообразованием. Тем самым он проводит границу между образованием, как целенаправленной деятельностью и объективным процессом «неорганизованного» развития человека в течение всей его жизни. А. В. Даринский справедливо утверждает, что непрерывное образование должно подразумевать возможность и необходимость для всех людей в любом возрасте обновлять и дополнять знания и умения, постоянно расширять кругозор, повышать культурный уровень, развивать способности, получать специальность и совершенствоваться в ней, приобретать новую специальность.

А. В. Владиславлев, рассматривая понятие «непрерывное образование», определяет его почти также, как и А. В. Даринский, но, в отличие от последнего, считает, что непрерывное образование – это не только целенаправленная, но и систематическая деятельность по получению и совершенствованию знаний, умений и навыков как в любых видах общих и специальных учебных заведений, так и путем самообразования (1).

В. Г. Онушкин, анализируя сущность концепции непрерывного образования, отмечает, что в ее основе лежит идея соединения в той или иной форме профессионального образования или повышения квалификации с общим образованием на различных уровнях. В трудах В. Г. Онушкина и исследованиях Е. И. Огарева справедливо отмечается, что непрерывность образовательного процесса не следует понимать буквально. Если иметь в виду специально организованное, заранее спланированное обучение и воспитание, то этот процесс всегда был и останется дискретным. Непрерывность как научное понятие подразумевает целостность системы, состоящей из отдельных дискретных элементов (6; 7).

В работах отечественных теоретиков непрерывного образования правомерно подчеркивается, что для достижения целостности образовательного процесса необходимо обеспечение взаимосвязей между его отдельными ступенями, и в первую очередь между ступенями базового (общеобразовательное, профессиональное) и последипломного образования. Поэтому в отечественной педагогике в контексте непрерывного образования ставится проблема преемственности между его составными частями: дошкольным, школьным, вузовским, последипломным; общим и профессиональным. Весьма характерно, что в отечественной педагогике четко определяется роль и место самообразования в системе непрерывного образования. Здесь самообразование выступает как связующее звено между дискретно осуществляемыми этапами специально организованного обучения, обеспечивая образовательному процессу непрерывающийся, целостный характер.

В исследованиях российских ученых 1980-х – 90-х годов начала XXI века (3; 5; 8; 9 и др.) подчеркивается, что центральной идеей непрерывного образования является развитие человека как личности, субъекта деятельности и общения на протяжении всей его жизни, поскольку «образование на всю жизнь» уже не гарантирует социальной защищенности работника в условиях рынка, на смену приходит новый подход: «образование через всю жизнь – пожизненное образование».

Системообразующим фактором непрерывного образования служит осознанная общественная потребность в постоянном развитии личности каждого человека. Этим определяется упорядочение множества образовательных структур основных и параллельных, базовых и дополнительных, государственных и общественных, формальных и неформальных. Их взаимосвязь и взаимообусловленность, взаимная субординация по уровням, координация по направленности и назначению, обеспечению отношений взаимодействия между ними превращают всю совокупность таких структур в единую систему.

Непрерывное образование определяется, во-первых, как педагогическая система, включающая целостную совокупность средств, способов и форм приобретения, углубления и расширения общего образования, профессиональной компетентности, воспитания гражданского, этического, эстетического, физического и др.; а во-вторых, как процесс роста образовательного (общего и профессионального) потенциала личности в течение жизни, организационно обеспеченный системой государственных и негосударственных образовательных учреждений и соответствующий потребностям личности и общества (4).

Литература

1. Владиславлев, А. П. Непрерывное образование: концепция развития // Советская педагогика. - 1983. – № 7. – С. 62-72.
2. Даринский, А. В. Непрерывное образование // Советская педагогика. – 1975. – № 1. – С. 16-25.
3. Захаров, Ю. А. К разработке модели непрерывного образования / Ю. А. Захаров, Н. Э. Касаткина, Т. М. Чурекова // Проблемы многоуровнего высшего образования в Российской Федерации: материалы Всероссийской конференции. – СПб, 1992.
4. Захаров, Ю. А. Региональный центр непрерывного образования / Ю. А. Захаров, Н. Э. Касаткина, Б. П. Невзоров, Т. М. Чурекова. – Кемерово, 2001. – 273 с.
5. Кларин, М. В. Непрерывное образование: идея, принципы, парадигма // Инновационная деятельность в образовании. – 1994. – № 3. – С. 37-41.
6. Огарев, Е. И. Непрерывное образование как фактор поступательного развития личности. – СПб, 2001.
7. Онушкин, Е. В. Непрерывное учение взрослых в современном обществе // Материалы научно-практической конференции. – СПб, 1997. – С. 31-33.
8. Система непрерывного образования в регионе: Межвузовский сборник научных трудов. – Саранск, 1992. – 177 с.
9. Чурекова, Т. М. Региональная система непрерывного образования // Кузбасские ведомости. – 1996. – № 2.
10. Correa, A. Permanent Education and Adult Education in Brazil. – Rio de Janeiro, 1973.
11. Flechsig, K. Lifelong Learning and Our Schools // Reflections on Lifelong Education and the School. Hamburg, 1975. – P. 15.
12. Dave, R. H. Fducation of lifelong Education and School. – Oxford, Pergamon Prese, 1976. – 382 p.
13. Durko, M. Adult Education and Extramural Cultural Activities. Debrecen, 1982. – H. 13-17.
14. Kidd, D. R., Robins Y. The Implications of Continuous Learning. – Toronto: Gage, 1966.
15. Lengrand, P. Lifelong education and population education. – Paris: UNESCO, 1975. – 25 p.
16. Perkinson, H. J. Learning from our Mistakes: A Reinterpretation of 20- th Century Educational Theory. – London, 1984. – 226 p.

Руднева Елена Леонидовна - доктор педагогических наук, профессор, работает на межвузовской кафедре общей и вузовской педагогики в должности профессора.

Сфера научных интересов: формирование ценностных ориентаций личности, реализации предпрофильного и профильного обучения, подготовки специалистов к реализации программ профильного обучения.

Руднева Е. Л. активно работает по различным научным программам, в том числе: «Университеты России», «Интеграция», «Предпрофильное и профильное образование», «Модернизация образования в условиях региона». Является членом член Совета по профильному обучению Министерства образования России.

В 2002 г. стала лауреатом областного конкурса молодых ученых, в 2004 – победителем областного конкурса на лучшее учебное пособие.

УДК 316.752-057.87

Е. Л. Руднева

ЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ СИБИРСКОГО РЕГИОНА

Жизненные ориентации студентов – та разновидность ценностных ориентаций, которым, начиная с середины 1960-х годов, посвящено наибольшее количество исследований. Это было обусловлено тем, что анализ структуры жизненных ориентаций позволял определить направленность студентов на те или иные виды и сферы деятельности. И одновременно – рассмотреть интегральные, внутренние основы мотивации поведения личности, индивидуализирующие процесс ее социализации и самоопределения. Вместе с тем, выделение наиболее массовых, распространенных моделей поведения и образа жизни с необходимостью вывели нас на проблему преемственности социального поведения. С учетом традиционной ориентации отечественной науки на изучение социальных норм и ценностей студенческой молодежи это стимулировало интенсивность исследований.

Накопленный эмпирический материал в условиях перехода к новым ценностным установкам и ориентирам социального развития предоставил ту необходимую базу, которая позволяет судить не только о мере преемственности, но и охарактеризовать основные тенденции изменения ценностного сознания личности студентов различных вузов, выявить степень новаторства. На основании зафиксированной в процессе многочисленных опросных наблюдений ориентации на такие личностные ценности, как хорошая семья, материальное благополучие, достижение успеха в жизни и профессии, выделяется основная тенденция изменения ценностного сознания студенческой молодежи: от ориентаций, связанных с интересами общества, – к ориентации на себя, свое личное благополучие.

Но в тоже время, как показывает проведенное нами исследование, важную роль для студентов играют нравственные качества товарищей по учебе. В последние годы в ценностных ориентациях студенческой молодежи возрастает привлекательность идей гуманизма, прав и свобод человека. Однако большинство опрошенных студентов воспринимают ценности гуманизма, как правило, или абстрактно, или применительно только к самому себе: свобода – только для себя, права – только для себя. Это привело к тому, что в студенческой среде участились крайне эгоистичные настроения, недружелюбное отношение к сокурсникам, к появлению «сверх людей», студенческих мафиози.

Современные условия жизни и деятельности людей формируют в студенческой среде новый тип индивидуальности – не явно выраженный, но напористый, хваткий, идущий ради своего успеха на все, даже на преступление, подлость, обман, унижение других. Активность этих индивидуалов приводит к смешению нравственных ориентиров молодежи, и в целом в обществе.

В условиях формирования рыночных отношений ослабевают нравственные регуляторы взаимоотношений молодых людей. В последнее время в студенческой среде участились «гражданские браки». Объяснение довольно простое: не хватает средств для снятия квартиры или комнаты, страшно обзаводиться ребенком (65 % студенческих семей об этом и не мечтают). Основными ценностями студенческой молодежи по результатам нашего опроса 2000 г. являются: любовь (52,4 %), здоровье (49 %), семья (43,8 %), наличие материального достатка (43,3 %), уважение окружающих (23,8 %). Интересно сравнить эти данные с результатами опроса, проведенного межвузовской кафедрой общей и вузовской педагогики КемГУ в

1989 г. Отвечая на вопрос: «Какие ценности являются для Вас главными?» - 55,4 % студентов на первое место тогда поставили справедливость, на второе – дружбу (46,3 %), на третье – интересную, любимую работу (45,6 %), на четвертое – любовь, семью (42,5 %), на пятое – материальное благополучие (31 %).

То есть, если ранее ценности студентов в первую очередь были связаны с регуляцией взаимоотношений между людьми (как ближнего, так и дальнего окружения), то в настоящее время они более сориентированы на ближайшее окружение, собственные силы и возможности (см. табл. 1).

В настоящее время формируется новый тип коллективности в студенческой среде – на первый взгляд видимый, эмоционально ощутимый, но состоящий из разрозненных, автономных частиц. Коллективность существует как эмоциональная отдушина от тяжелых условий жизни ради общения, но при обязательном невмешательстве в личную жизнь каждого, даже если она имеет антиобщественную, антиличностную направленность.

Таблица 1

Основные ценности студенческой молодежи (в %)

Ценности	Исследование 1989 г.	Исследование 2004 г.
Справедливость	55,4	12,8
Дружба	46,3	11,6
Интересная любимая работа	45,6	15
Семья	42,5	43,8
Любовь	42,5	52,4
Материальное благополучие	31	43,3
Здоровье	27	49
Уважение окружающих	3,5	23,8

Об этом свидетельствует тот факт, что, отвечая на вопрос: «Как коллектив Вашей группы реагирует на негативное поведение отдельных студентов?», заданный нами в 2000 г. студентам КемГУ, – 67,6 % опрошенных ответили, что однокурсники предпочитают не замечать поведение своих товарищей. Из них 23 % считают, что разбираться с нарушителями порядка должны деканат и ректорат, а 44,5 % считают, что каждый вправе поступать так, как он сам хочет.

По данным исследования того же года студенты толерантны к проявлению бескультурья – морального насилия над личностью. Так, например, встречали в вузе грубость по отношению друг к другу 77,3 % (592 из 765 опрошенных); сквернословие – 65,7 % студентов и т. д. Приведенные факты свидетельствуют о формировании в студенческой среде коллективности без коллективизма, без ориентира на базовые ценности, которые объединяют людей.

Студенческая молодежь все более становится прагматичной. Романтизм, поиск идеалов, стремление к правде и искренности, к максимальному проявлению своих сил и способностей, — все эти характерные для молодежи черты оказываются редко востребованными в обществе и потому затухают и не развиваются.

Это хорошо видно из результатов исследования, проведенного в КемГУ среди абитуриентов 2000 года. На вопрос: «Почему Вы выбрали данную профессию?» – 51 % опрошенных ответили, что, получив данную профессию, они всегда смогут найти работу, смогут обеспечить себя и семью. При этом абитуриенты выбирали в основном профессии престижные, наиболее ценящиеся в настоящее время. Это оказался наиболее важный фактор для 70 %, поступавших на экономический и юридический факультеты. То есть студенты все более становятся трезво мыслящими реалистами, видя, какие привилегии дают людям некоторым профессии.

Кроме того, появились студенты, на выбор профессии которых оказывает решающее влияние угроза безработицы. На это указали 27,3 % поступавших в Кемеровский государственный университет (КемГУ), 28,7 % – в Кемеровскую государственную медицинскую академию (КГМА), 43,3 % поступавших в Кемеровский институт коммерции Московского государственного университета коммерции (КИК МГУК), 45 % поступавших в Кузбасский государственный технический университет (КузГТУ).

То есть для многих молодых людей высшее образование становится гарантом от безработицы. В связи с тяжёлой политической обстановкой растет число юношей, для которых поступление в вуз – это отсрочка от призыва в армию. Таких 48,3 % юношей, поступающих в КГМА, 31 %, поступающих в КемГУ, окончание которого и работа в сельской местности учителем обеспечит бронь от воинской службы, 18 %, поступающих в КИК МГУК и 78 %, поступающих в КузГТУ. Таким образом, возрастает число молодых людей, для которых ценность вузовского образования становится социальной защитой от неспокойного, полного конфликтов времени.

Многие из решивших стать студентами, уверены, что не только знания, настойчивость нужны для поступления в вуз, но также и приличные род-

ственные связи, значительные денежные средства. И чем престижнее специальность, которую хотят получить будущие студенты, тем больше возрастает процент ориентирующихся на последние два обстоятельства.

Из данных таблицы 2 видно, что почти каждый третий поступавший, рассчитывал на надежность связей и денежные средства, а не на свои знания. Эти данные свидетельствуют о том, что значительная часть молодых людей имеет установку на противоречащие нормам морали, а порой и закону, ориентации.

Настоящий период развития высшей школы характеризуется реальной перспективой платного образования. Но это не пугает многих абитуриентов и их родителей. Так, если плата за обучение будет установлена в разумных размерах, то обязательно учились бы 80,0 % поступающих в КИК МГУК, 63,4 % поступающих в КГМА, 62 % поступающих в КемГУ, 47 % поступающих в КузГТУ.

Таблица 2

Что необходимо для поступления в вуз

Что необходимо для поступления	Нужны глубокие знания, %	Настойчивость, упорство, немного везения, %	Знакомство с нужными людьми, родственные связи, %	Значительные денежные средства, %
Поступающие в КемГУ	51,7	68,5	45,3	27,1
Поступающие в КГМА	34,7	54,3	21,8	9,9
Поступающие в КИК МГУК	20	36,7	26,7	33,3
Поступающие в КузГТУ	18	21,5	29,6	21,6

При любом размере платы за обучение хотела бы учиться в вузе заметная часть, опрошенных абитуриентов, в том числе:

В КемГУ	19,3%
В КИК МГУК	16,7%
В КузГТУ	11,6%
В КМА	9,9%.

В основном за обучение в любых размерах согласны платить те из поступающих, кому больше 20 лет (табл. 3).

Таблица 3

Отношение к платному образованию

Возраст поступающих	***При любом размере платы будут учиться, %***
14-16 лет	9,9
17 лет	9,1
18 лет	8,3
19 лет	9,6
20 лет	9,4
Старше 20 лет	25,7

Как показали исследования, платное обучение отпугивает большей частью абитуриентов из сельской местности и небольших городов и поселков городского типа.

Это значит, что при платном обучении может резко сузиться социальная база формирования новых поколений студенческой молодежи.

Анализ ценностных ориентаций современной студенческой молодежи невозможно провести, не учитывая два важных фактора, которые, главным образом, и оказывают влияние на изучаемый нами процесс динамики ценностных ориентаций студенческой молодежи в современном российском обществе. Во-первых, это та общественная ситуация, в которой находится сегодняшняя Россия, и, во-вторых, специфика студенческой молодежи как относительно самостоятельной социально-демографической группы.

Российское общество находится в кризисе. Предпринимаемые радикальные реформы, к которым, прежде всего, следует отнести создание рыночной экономики и демократизацию политической жизни, воздействуют на кризис, но не способствуют его разрешению.

Российское общество сегодня уже нельзя охарактеризовать как традиционное, находящееся в состоянии равновесия, каким оно было еще недавно, но и новое название тому, что станет с ним завтра, после выхода из кризиса, из хаоса, из неустойчивого состояния, тоже пока не придумано. «Российское общество сегодня находится на переломном этапе перехода от общества традиционного типа к современному. Переход осуществляется посредством радикальных реформ – через кризис, который носит тотальный социокультурный характер, угрожающий целостности России».

Кризис поразил все сферы жизнедеятельности человека, все общности и социальные слои. Студенческая молодежь является объектом нашего исследования, а потому нами были учтены некоторые моменты.

Во-первых, облик студенческой молодежи, ее формирование, ее ориентации зависят от кон-

кретных социальных условий, в которых она живет и воспитывается.

Во-вторых, студенческая молодежь как органически составная часть общества испытывает его постоянное воздействие (идеологическое, общественно-психологическое), что способствует выработке у молодых людей черт, обусловленных господствующими в обществе производственными отношениями.

В-третьих, молодые люди в силу особенностей своего возраста имеют специфический психофизиологический склад. Эта специфика выражается в повышенной эмоциональности, острой восприимчивости, впечатлительности, подвижности, обостренном чувстве нового.

Студенческая молодежь, таким образом, оказалась под влиянием многосторонних социальных процессов. С одной стороны, закономерных, внутренних, связанных со становлением личностных качеств. С другой – возникшего в обществе кризиса тотального характера. Кризис общества распространяется и на индивидуальный уровень формирующейся личности. Студенческая молодежь, как наиболее восприимчивая, подвижная часть общества, в первую очередь ощутила на себе «кризисность» современной ситуации. Это сказалось на ее жизненных ориентациях, складывающихся именно в этот период жизни человека.

Однако, на наш взгляд, речь идет скорее не о переориентации субъекта только на личностные ценности, а о сохранении и усилении значимости этих жизненных ценностей. Идеологический пресс, заставляющий долгое время поступаться всем ради идеи примата коллективного над личным, общественной жизни над частной, подминал под себя, подавлял все другие ценности.

Но необходимо понимать, что кризис ценностей общества не может не отражаться на молодом поколении и является одним из проявлений общего кризиса российского общества. От того, какие ценности будут господствовать завтра в сознании российского студенчества, во многом зависит то, каким будет наше общество, какое будущее ждет Россию. Следовательно, важно знать, какие ценностные ориентации предпочитает сегодняшняя студенческая молодежь, так как роль ценностей в том состоянии, в котором находится сегодня наше общество, очень велика. Они являются сильными мотиваторами поведения индивидов и широких масс. Поэтому так актуально изучение структуры и динамики, жизненных ориентаций современной российской студенческой молодежи. Именно с этих позиций нами и был осуществлен анализ жизненных ценностных ориентаций студенческой молодежи, вступающей в самостоятельную жизнь, находящейся на этапе фактического самоопределения.

Губанова Маргарита Ивановна – доктор педагогических наук, доцент, профессор межвузовской кафедры общей и вузовской педагогики Кемеровского государственного университета, профессор кафедры педагогики и психологии Кузбасского регионального института повышения квалификации и переподготовки работников образования, член-корреспондент Академии социальных и педагогических наук, ученый секретарь диссертационного совета Д 212.088.02.

Специалист в области организаторской и фасилитационной деятельности, творческого развития и воспитания, конструктивного взаимодействия, инновационного обучения. Занимается методами обучения педагогическому мастерству, разрабатывает технологии профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогов.

УДК 378.147

М. И. Губанова

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Анализ теоретических источников, практического опыта и современного состояния проблемы профессиональной подготовки будущих специалистов в сфере образования позволил констатировать, что формирование их готовности к выполнению широкого спектра профессионально обусловленных социальных функций – актуальное и перспективное направление педагогической науки и практики. Это своеобразное «отражение» инновационных социокультурных изменений общества, взаимоотношения поколений, возрастающей роли социальных факторов, а главное – человека, как созидающей, творческой силы.

В ходе нашего исследования выявлена следующая динамика научного и практического интереса педагогов к исследуемой проблеме:

а) появление новых социальных реалий, кардинальные изменения условий социализации молодежи;

б) возникновение острой потребности в позитивной социализации молодого человека к слишком часто меняющимся жизненным ситуациям и необходимость компетентной педагогической помощи

в) оформление на базе актуальных направлений образования и воспитания технологий педагогической поддержки;

д) рост «новаторских идей», являющихся показателями динамики образовательной практики, стимулами обновления ее структуры и содержания, преодоления её кризисных состояний.

В тезаурусе понятия «*готовность к деятельности*» в качестве фасетов и входящих в них дескриптов нами выделены:

- различные определения готовности в исследованиях других авторов (отношение, состояние, установка, условие, регулятор и др.);
- разновидности (психологическая, нравственная, практическая, теоретическая, профессиональная);
- компонентный состав (мотивационный, содержательный, процессуальный, оценочный);
- процессуальные характеристики (подготовка профессионала, специалиста);
- производные (подготовленность, пригодность, профессионализм, компетентность).

В связи с этим *формирование готовности студентов* – будущих учителей к выполнению новых педагогических функций рассматривается как процесс проявления, образования и развития тех необходимых качеств личности, мотивационных установок, профессиональных навыков, которые обеспечивали ей возможность сознательно и обоснованно избрать данный вид профессиональной деятельности, адекватно оценить свои возможности, способности и свое отношение к ней (В. Г. Афанасьев, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, Н. Д. Левитов, М. И. Махмутов, В. А. Сластенин, С. Н. Чистякова, Т. И. Шалавина, Н. Б. Шмелева и др.).

Новые цели образования молодежи, связанные с процессом ее социализации, объективно выводят на первый план особый вид деятельности педагога – *педагогическую поддержку ребенка.* Научное обоснование этой инновационной концептуальной идеи связывают с именами Ш. А. Амонашвили, О. С. Газмана, Н. Б. Крыловой, Н. Н. Михайловой, А. В. Мудрика и др. Разработка этой проблемы продолжается в таких аспектах, как новый методологический подход в образовании, альтернатива авторитарному (Н. Б. Крылова, Н. Н. Михайлова, С. Д. Поляков и др.); принцип педагогической деятельности (Е. А. Александрова, В. П. Бедерханова, С. М. Юсфин и др.); методика оказания помощи ребенку (Т. В. Анохина, Ф. И. Кевля, Н. Н. Михайлова, Т. В. Фролова, И. Ю. Шустова и др.); технология разновозрастного взаимодействия (Л. В. Алиева, А. В. Волохов, И. Д. Демакова, О. М. Кодатенко, Н. Ю. Кунакова, Т. Г. Курганова, П. А. Эльканова, И. С. Якиманская и др.). Под *педагогической поддержкой* понимается система педагогической деятельности, раскрывающая личностный потенциал школьника и обеспечивающая развитие индивидуальности, неповторимости, самостоятельности личности, включающая помощь ученику, родителю, учителю в преодолении трудностей и создании ситуации успешности.

Педагогическое сопровождение социального самоопределения старшеклассников включает:

а) педагогическое содействие обретению старшеклассниками способности конституировать (устанавливать, определять) ситуацию понимания образа - Я;

б) педагогическую помощь старшеклассникам в устранении личностных, социокультурных, профессиональных препятствий на пути реализации потребности, переживания осмысленности собственной жизни и жизненных выборов.

Основной *целью* педагогического сопровождения социального самоопределения школьников является расширение возможности самореализации, осознание своего призвания, смысла жизни, жизненного выбора, социальной компетентности. *Сферы влияния* педагогического сопровождения ориентированы на создание благоприятных условий и безопасной среды для саморазвития; раскрытие и реализацию внутренних сил; формирование способностей к самостоятельным действиям и свободному выбору; содействие в разрешении проблем. *Векторы содействия*: психологический, социальный, индивидуально-консультирующий, координирующий, организаторский. В соответствии с технологией педагогической поддержки *основными направлениями реализации* педагогического сопровождения социального самоопределения старшеклассников определены: целеполагание; вариативный поиск, информационный обмен, дискуссионное обсуждение, реализация замысла, критический анализ, взаимооценка результатов.

Педагогическое сопровождение социального самоопределения старшеклассников осуществляется на основе *принципов*: дифференциации и индивидуализации, непрерывности, гибкости, открытости. Реализация разнообразия *видов* (замещение, призыв к подражанию, сотрудничество, инициирование, упреждение) и *формы* помощи (прямая (непосредственная) / опосредованная, моральная / материальная, индивидуальная / групповая) зависят от грамотно выстроенной (гибкой и непротиворечивой) системы педагогических средств. В качестве *методов* педагогического сопровождения социального самоопределения старшеклассников используются: дискуссии, проекты, тренинги, деловые игры, наставничество, социальные практики, индивидуальные и групповые консультации, с помощью которых молодой человек приобретает опыт самопознания, самопонимания социокультурной, рефлексивной, профессиональной деятельности.

Результатом педагогического сопровождения социального самоопределения старшеклассников является овладение воспитанниками ключевыми компетенциями, содержание которых обеспечивает успешность социального самоопределения.

Результативность педагогического сопровождения социального самоопределения старшеклассников зависит от соблюдения основных требований (целостность, непрерывность, последовательность, эффективность). С этой целью необходимо обеспечить *комплекс условий*, предполагающих фасилитационную направленность взаимодействия, ориентацию каждого на достижение успеха, проблематизацию общения, педагогическую компетентность. Полезность и ценность результатов совместного со старшеклассником решения проблем социального самоопределения вероятны только, если сопровождение (со-действие, со-участие, сотрудничество) осуществляется ненавязчиво и деликатно, своевременно и грамотно, адресно и дозированно, повседневно и экстренно.

Таким образом, *педагогическое сопровождение социального самоопределения старшеклассников* – особая сфера деятельности педагога как фасилитатора, ориентированная на взаимодействие со школьником по оказанию ему поддержки в становлении личностного роста, социальной адаптации, альтернативном выборе способов поведения, принятии решения об избираемой деятельности и самоутверждения в ней. ***Процесс формирования готовности будущего учителя к педагогическому сопровождению социального самоопределения старшеклассников*** – это поэтапное продвижение, становление личности специалиста в образовательной сфере от начального, стартового уровня его потенциальных профессионально-педагогических данных (личностных профессионально значимых качеств, комплекса знаний, умений и навыков) к индивидуально скорректированному образцу педагога – фасилитатора. Результатом новых подходов к профессионально-педагогической подготовке студентов становятся *умения* будущего учителя ***создавать условия для деятельностного обучения школьников:***

- *выбору альтернатив,*
- *принятию ответственных решений в проблемных ситуациях,*
- *командной работе,*
- *самостоятельному поиску;*
- *реализации ресурсов.*

В ходе исследования нами выявлена трехкомпонентная структура готовности будущего учителя к педагогическому сопровождению социального самоопределения старшеклассников, включающая: *мотивационно-ценностный* (отношение личности к характеру и результатам конкретного вида профессиональной деятельности), *содержательно-процессуальный* (активность личности в профессиональной деятельности, проявление индивидуальности в ее освоении и практической реализации технологии педагогического сопровождения), *рефлексивный* (оценка собственной и совместной деятельности, понимание ее значимости).

Необходимо подчеркнуть, что содержание и технологическое обеспечение подготовки студентов к данной сфере педагогической деятельности последовательно направлялись на повышение уровня профессиональной готовности будущего специалиста и отличались индивидуально-личностной в сочетании с социально значимой ориентацией. Поэтапное развитие профессионально-личностных качеств, теоретико-методологических знаний и организаторских умений, мотивов участия в конструктивном взаимодействии с воспитанниками в совокупности обеспечивают готовность учителя к педагогическому сопровождению социального самоопределения старшеклассников как компоненту профессиональной готовности к педагогической деятельности.

В нашей экспериментально-практической деятельности мотивация студентов – будущих специалистов в профессиональной сфере «человек-человек» рассматривается нами не только как процесс выбора между различными возможными действиями, но и процесс регулирующий, направляющий действия на достижение специфических для конкретного мотива целевых состояний и поддерживающих эту направленность (1).

Нельзя игнорировать проблему многообразия влияний мотивации на наблюдаемое поведение и его результаты. Во всякой деятельности можно выделить:

- внешнюю мотивацию, не связанную с содержанием работы;
- содержательную мотивацию, когда сама работа интересна и приятна;
- мотивацию, связанную с потребностью в самоутверждении, высокой самооценке.

При этом необходимо учитывать, что все виды мотивации важны и все взаимодействуют между собой. Изменчивость, подвижность, разнообразие мотивов очень трудно свести к определенным структурам, однозначно определить способы управления ими. Тем не менее, определив «пусковые» механизмы любого процесса, появляется возможность постижения самого процесса и достижения его осуществления.

Как известно, основными стимулами познавательной деятельности являются:

- опора на желания обучаемого;
- использование идентификации (перенос на собственный опыт);
- учет интересов и склонностей;
- использование намерений обучаемых (помощь в их осуществлении)
- поощрение желания добиться признания;
- показ последствий совершаемых поступков;
- признание достоинств;
- одобрение успехов;
- необходимость сделать работу привлекательной;
- говорить «надо» – указание на необходимость тех или иных действий);
- предоставления обучаемым шанса проявить себя (2).

При организации лабораторно-практических и семинарских занятий мы использовали *алгоритм формирования мотиваций,* включающий:

1. Определение и уточнение целей познавательной деятельности.
2. Выявление возрастных возможностей.
3. Изучение исходного уровня мотивации.
4. Изучение превалирующих мотивов.
5. Изучение индивидуальных особенностей мотивации.
6. Анализ причин изменения мотивации.
7. Формирование должных мотивов (переключение с одного вида деятельности на другой, использование заданий оптимальной трудности, соревнование, иногда создание «помех» нормальному течению процесса).
8. Оценка достижений и планирование дальнейших действий.

В ходе аспектного анализа содержательной, процессуальной и технологической составляющих профессионально-педагогической подготовки студентов установлено, что достижение ее эффективности обеспечивается следующими принципами, условно разделенными нами на три группы: общенаучные, управленческие, организационные. *Общенаучные* (целенаправленности, преемственности и целостности; интегрированности; диалектического единства теоретических и эмпирических знаний, научности, прогностичности и др.) и *управленческие* (дифференциации и индивидуализации, непрерывности, гибкости, открытости и др.) *принципы* общеизвестны и широко применяются на практике, поэтому мы их не раскрываем. Третью группу мы характеризуем более подробно, так как она в наибольшей степени отражает специфику предмета нашего исследования. К данной группе мы отнесли:

- *принцип комплексности и последовательности,* обеспечивающий создание условий для профессионального обучения будущих педагогов и для проектирования процесса собственного самообразования студента на основе свободного включения в совместную познавательную, практико-ориентированную деятельность;
- *принцип дополнительности и вариативности,* ориентированный на реализацию индивидуальных интересов, потребностей и возможностей студентов в процессе профессионально-педагогической подготовки на основе самостоятельного выбора ими содержания, способов, характера и форм деятельности;
- *принцип субъект-субъектного взаимодействия,* способствующий активизации субъектной позиции каждого участника взаимодействия и максимальному учету индивидуальных особенностей будущих специалистов;
- *принцип ориентированности на самоактуализацию,* предполагающий дифференцированную помощь будущему педагогу в осознании ближних, средних и дальних задач профессионального развития, самосовершенствования и самореализации;
- *принцип сферности,* обеспечивающий интегрирование всех аспектов педагогического процесса со *сферами индивидуальности* человека (интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, предметно-практической, экзистенциальной, сферой саморегуляции) и актуализирующий ресурсные возможности образовательного процесса на основе объединения усилий комплексов (социального, культурного, воспитательного, семейного).

Особая сфера деятельности преподавателя в профессионально-педагогической подготовке студентов – активизация само- и взаимопроцессов. Активность – проявляемое обучающимися отношение к учебно-познавательной деятельности, которое характеризуется стремлением достичь поставленную цель в пределах заданного времени. Активность студентов рассматривается в двух аспектах: а) активность в конкретной учебной ситуации и б) активность как качество личности. Познавательная активность имеет внешнюю (результативность учебы) и внутреннюю стороны (потребностно-мотивационная сфера, умственные, физиологические и нравственно-волевые усилия субъекта, направленные на достижение цели обучения, стремление реализовать свои познавательные возможности).

В структуре *активности* выделяют следующие компоненты:

- готовность выполнить учебные задания;
- стремление к самостоятельной деятельности;
- сознательность выполнения заданий;
- системность обучения;
- стремление повысить свой личный уровень и др.

В качестве важнейшей задачи организационных элементов образовательного пространства и обучающих стратегий вуза рассматривается интенсификация интеллектуальной деятельности студентов, стимулирование его «встречной» активности по усвоению культуры. Управление активностью обучающихся традиционно называется активизацией. Ее можно определить как постоянно текущий процесс побуждения к энергичному, целенаправленному учению, преодоление пассивной и стереотипной деятельности, спада и застоя в умственной работе. Главная цель активизации – формирование активности обучаемых, повышение качества воспитательно-образовательного процесса. Основной путь – разнообразие форм, методов и средств обучения, выбор таких их сочетаний, которые в возникших ситуациях стимулируют активность и самостоятельность обучаемых

Среди многообразия путей и средств, выработанных практикой для формирования устойчивых познавательных интересов, особо выделим следующие:

- увлеченное преподавание;
- новизну учебного материла;
- связь знаний с судьбами людей, их открывших;

- показ практического применения знаний в связи с жизненными планами и ориентациями студентов;
- использование новых нетрадиционных форм обучения;
- чередование форм и методов обучения;
- проблемное обучение;
- эвристическое обучение
- взаимообучение (в парах, группах);
- тестирование знаний, умений;
- показ достижений обучаемых;
- создание ситуаций успеха;
- создание положительного микроклимата, рабочей обстановки;
- доверие к обучаемому;
- педагогический такт и мастерство и т. д.

Как показывает анализ результатов нашей экспериментально-педагогической работы, в процессе подготовки студентов к педагогической деятельности по включению школьников в социальные отношения необходимо сориентировать их деятельность на расширение социальных связей, развитие социальных отношений и способствовать реализации их социальных интересов, намерений, потребностей, функций, ролей, перспектив. Это позволит сформировать представления юношей и девушек о диапазоне социального поведения, запас определенных стереотипов и гибкость их реализации в деятельности.

Влияние такого взаимодействия субъектов педагогического процесса во многом определяется следующими критериями:

- его *общим уровнем* (направленность, характер, основные формы и их содержание, мера развернутости контакта во времени и пространстве);
- *позициями* участников (характер существующей между ними связи, степень проявления ими активности, инициативы и творчества);
- *позитивным преобразованием реальных взаимоотношений*, складывающихся между преподавателем и студентами, педагогом и школьниками.

Действенность и эффективность влияния взаимодействия педагога и школьника на их личностное саморазвитие зависит от конкретных, специфических педагогических условий организации такого взаимодействия. Выявление и учет реального состояния процесса самоопределения студентов позволит педагогически грамотно и целесообразно преобразовывать взаимодействия преподавателя и учащихся.

Стратегией повышения осознанности, интенсивности и продуктивности профессиональной подготовки студентов к педагогической деятельности выступают системный, деятельностный и личностный подходы. При этом саморазвивающаяся личность субъектов педагогического взаимодействия становится целью, смыслом и главной ценностью воспитательной деятельности. Основные требования к профессиональной готовности будущего учителя к педагогическому сопровождению социального самоопределения старшеклассников представлены в разработанных нами ее *функциональных характеристиках*:

а) профессионально значимые личностные качества, ролевые позиции педагога (организатор, коммуникатор, консультант, фасилитатор);

б) мотивационно-ценностное отношение к личности старшеклассника, его внутреннему миру, со-действие процессу социального самоопределения;

в) совокупность практических умений, направленных на организацию совместного поиска (педагог как организатор, коммуникатор), взвешенного реалистичного выбора (педагог как консультант) и самостоятельную реализацию (педагог как фасилитатор) индивидуальной траектории социального самоопределения старшеклассника.

Особо мы выделили следующие профессиональные умения: диагностические, прогностические, конструктивные, организаторские, координационные, рефлексивно-оценочные и аналитические. Основными *направлениями* экспериментально-педагогической деятельности стали:

а) теоретико-методологическая и практическая подготовка студентов к использованию технологии педагогического сопровождения социального самоопределения старшеклассников;

б) развитие потребностно-мотивационной сферы как условие повышения практической подготовленности студентов к профессиональной деятельности;

в) обеспечение практического взаимодействия дисциплин психолого-педагогического блока с предметами специального и частнодидактического блока;

г) формирование социально-познавательных потребностей студентов в приобретении профессиональных навыков путем максимального приближения образовательного процесса к практике.

Повышение эффективности технологии профессионально-педагогической подготовки студентов в высшей школе возможно только в случае преобладания творческого, поискового начала в деятельности обучаемых на всех этапах обучения над исполнительской, репродуктивной его составляющими.

Литература

1. Хеккаузен, Х. Мотивация и деятельность. - М., 1986. – Т. 1. – С. 34-36.
2. Подласый, И. П. Педагогика: Учеб. для студентов высших пед. учеб. заведений. – М.: Просвещение: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1996. – С. 401-408.

Ложникова Наталья Александровна – кандидат педагогических наук, доцент межвузовской кафедры общей и вузовской педагогики КемГУ. Тема исследования: «Формирование и совершенствование профессионального мастерства педагога».

УДК: 378.147

Н. А. Ложникова

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ МАСТЕРСТВО ПЕДАГОГА В РЕАЛИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОГО СТИЛЯ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ СО ШКОЛЬНИКАМИ

Одной из ведущих задач сегодняшней педагогики является задача модернизации воспитательно-образовательного процесса с тем, чтобы он максимально способствовал самовоспитанию, саморазвитию, самоактуализации личности школьника. Для решения этой задачи педагогами – учеными и практиками разрабатываются и внедряются новые программы обучения, применяются инновационные технологии преподавания, организуются разнообразные воспитательные дела. Однако, как показывает изучение хода и результатов деятельности педагогических коллективов, часто затраченные усилия не венчаются успехом. На наш взгляд, причина здесь кроется в сохранении авторитарных взаимоотношений педагога и учащихся. Ведь авторитаризм, по нашему мнению, проявляется не только в «жестких» требованиях, в менторском тоне, в нарушении педагогической этики – этого большинство педагогов в общении стремятся избегать. Авторитаризм проявляется и в подчеркивании статусных позиций «учитель – ученик», а главное – в непредставлении школьникам возможности выбирать содержание занятия, формы работы, в единообразных для всех требованиях, в отсутствии личностного подхода.

Применяемые же новые технологии обучения и воспитания школьников могут быть эффективны только при новом характере взаимоотношений учителей и учащихся. Поэтому, полагаем, необходимо совершенствовать, прежде всего, характер взаимоотношений педагогов и школьников и способы проявления этих взаимоотношений.

Взаимоотношения, по словам В. Н. Мясищева, являются «внутренней, личностной основой взаимодействия, а последнее – реализаций или следствием и выражением первого» [1].

Взаимоотношения педагогов и школьников (как и все другие взаимоотношения) есть обоюдные связи, существующие между субъектами (или коллективом и личностью), система межличностных установок, ориентаций, ожиданий, определяемых целью и содержанием их деятельности и общения.

Понимая взаимоотношения как внутреннюю, «невидимую» психологическую основу взаимодействия субъектов, подчеркнем, что внешне, «видимо» они реализуются посредством определенных способов общения, в широком понимании – способов и приемов взаимного воздействия.

В большинстве работ, посвященных изучению различных педагогических и психологических аспектов общения педагогов и школьников, рассматриваются способы и приемы такого общения с позиций воспитательной деятельности взрослых, то есть, речь идет либо о педагогическом руководстве, либо об отношении педагога к воспитанникам (А. А. Бодалев, С. Г. Вершловский, В. А. Кан-Калик, Я. Л. Коломинский, А. В. Мудрик, Т. Н. Мальковская и др.). Говоря о стиле (совокупности способов и приемов) педагогического общения, обычно имеют в виду деятельность педагога – методы и приемы педагогического воздействия на учащихся. *Взаимоотношения* же, как мы их понимаем, всегда *субъект – субъектны*, то есть и учитель, и школьники воздействуют (влияют) друг на друга. Так, воздействия учащихся проявляются в стремлении к совместной с педагогом деятельности, к неформальному общению с ним или в уклонении от этого; в подчинении или неподчинении его распоряжениям; в демонстративном проявлении характера поведения – проявление уважения, дружеских чувств или неуважения (грубость, пререкания и пр.) и т. п. Таким образом, характер и стиль взаимоотношений зависит от обеих сторон при ведущей, но не всегда определяющей роли педагога.

Стиль взаимоотношений педагога и школьников рассматривается нами как присущая субъектам относительно устойчивая совокупность преобладающих способов обоюдных связей,

проявляющихся в процессе совместной деятельности и общения.

Особенностью стиля указанных взаимоотношений является то, что он всегда имеет воспитательную направленность. Иными словами, школьники всегда видят в педагоге, его словах, поступках не просто действия человека, но действия Учителя и соответствующе воспринимают, оценивают их.

Стиль взаимоотношений педагога и школьников характеризуется совокупностью трех групп признаков:

а) общими – свойственными любому стилю взаимоотношений (их цель, совместная деятельность, нравственная основа, эмоциональный характер);

б) общепедагогическими – обусловленными воспитательными задачами, целью и содержанием конкретной совместной деятельностью;

в) специфическими – связанными с особенностями участников взаимоотношений (деловыми и личностными качествами педагога, школьников, уровнем развития коллектива (группы) учащихся, возрастными и психологическими особенностями детей и др.).

Любому стилю взаимоотношений присуще внутреннее противоречие: с одной стороны, стремление к стабильности – повторению способов взаимоотношений, давших положительный воспитательный эффект в определенных обстоятельствах; с другой – необходимость изменения способов под влиянием новых задач, изменившейся ситуации совместной деятельности и общения. Очевидно, что наиболее эффективным является стиль, характеризующийся постоянным выбором способов и приемов, созданием их новых сочетаний, соответствующих данной конкретной ситуации деятельности и общения, то есть – творческий.

Здесь может возникнуть сомнение: а не является ли любой стиль взаимоотношений творческим, ведь ситуации школьной жизни очень разнообразны и не похожи? Но дело в том, что, как показывает практика, большинству людей (и учителям – тоже) свойственно применять одни и те же способы воздействия, проявлять одни и те же реакции во взаимоотношениях с одними и теми же партнерами, независимо от ситуации.

Для определения сущности и особенностей творческого стиля взаимоотношений необходимо, во-первых, охарактеризовать его как процесс и продукт творчества; во-вторых, раскрыть своеобразие проявлений такого стиля взаимоотношений педагога и школьников в процессе их совместной деятельности и общения.

Творческой, и это убедительно доказывают исследования педагогов, психологов, социологов, является не только художественная, научная или техническая деятельность, продукты которой можно видеть, изучать (стихи, картины, изобретения и др.). Творчество может проявляться и во взаимоотношениях людей, и его можно назвать социальным творчеством.

Творчество принято рассматривать в двух планах: процесс деятельности и ее продукт. В отличие от репродуктивной деятельности, когда применятся какой-либо готовый шаблон, стереотип, творчество проявляется в самостоятельном поиске, в выборе новых способов, средств деятельности или их нового сочетания.

Взаимоотношения осуществляется посредством определенных способов и приемов (их совокупности), значит, творческий стиль взаимоотношений – это процесс выбора или создания совокупности новых способов взаимоотношений, наиболее эффективных для достижения цели в данных обстоятельствах.

При творческом стиле все участники ситуации взаимоотношений последовательно осуществляют ряд действий:

- планируют ситуацию взаимоотношений (цель, содержание, условия, способы воздействия друг на друга и пр.) на основе сложившихся взаимоотношений и возникшей потребности в деловом или неформальном общении;
- анализируют данную ситуацию с позиций конкретной цели деятельности и общения (педагог учитывает и основную цель воспитания), определяют роль ситуации в системе взаимоотношений;
- стараются предвидеть конкретные и отсроченные результаты того или иного решения;
- из различных вариантов субъекты выбирают решения, наиболее эффективные для достижения цели и адекватные содержанию данной ситуации;
- комбинируют и преобразуют ранее известные способы и применяют новое их сочетание в новых обстоятельствах;
- при необходимости изменяют неверно принятое решение и «конструируют» новую ситуацию на основе сложившейся.

Этапы такого процесса осуществления ситуации взаимоотношений совпадают с последовательностью любого эвристического поиска [2].

Особенностью творческого стиля взаимоотношений как процесса является временная спрессованность общей его структуры. Кроме того, творчество одного субъекта во взаимоотношениях тесно сопряжено с творчеством другого (возможно, при ведущей и побуждающей роли одного из них), а результаты – могут быть весьма отсроченными.

Любой творческий процесс направлен на создание человеком (группой) объективно или только субъективно нового, на оригинальное, нестереотипное разрешение возникших перед ним проблем бытия и должен завершаться определенным результатом. В исследованиях творчества выделяется объективно и субъективно творческий продукт: насколько продукт деятельности нов, для кого он нов и кому он нужен. Объективно творческим считается такой продукт, который отличается социальной значимостью и принципиальной новизной с точки зрения предыдущего человеческого опыта. В субъ-

ективно творческом продукте, каковым и является творческий стиль взаимоотношений, такая новизна отсутствует, а нов он и значим лишь для его создателей.

Субъекты творческого стиля посредством определенных совокупностей способов творят свои взаимоотношения. Следовательно, объектом творческого процесса в данном случае являются конкретные взаимоотношения (деловые и неформальные), складывающиеся и реализующиеся в ситуациях их совместной деятельности и общения.

Взаимоотношения в любых ситуациях осуществляются либо путем переноса прежнего опыта в новые обстоятельства (стереотипное решение «по аналогии», использование известных, апробированных способов независимо от обстоятельств) – репродукция; либо путем создания и применения, новых для себя способов или их сочетаний – творчество.

Продуктом стиля как творческого процесса является новая ситуация взаимоотношений, возникающая в результате активного преобразования субъектами прежней в соответствии с целью, содержанием, условиями совместной деятельности и общения. Итог этого преобразования – те изменения во взаимоотношениях, к которым стремятся их участники.

Таким образом, *творческий стиль взаимоотношений педагога и школьников понимается нами как присущая субъектам относительно устойчивая совокупность способов обоюдных связей, характеризующаяся созданием новых для себя способов (или их новым сочетаниям) в соответствии с ситуацией и особенностями ее участников*

Содержание творческого стиля обусловлено основной целью воспитания и обучения, нравственной направленностью взаимоотношений педагога и школьников, целью и содержанием их совместной деятельности (учебной и внеучебной), признаками креативности.

Творческому стилю взаимоотношений педагога (учителя, классного руководителя, воспитателя) и школьников (коллектива класса) присущи:

- *общность* целей и задач субъектов взаимоотношений;
- *полнота и многогранность* содержания *совместной* деятельности;
- *взаимное* соблюдение норм нравственных взаимоотношений – «нравственное равенство»;
- *высокая степень* ценностно-ориентационного единства педагога и школьников;
- *положительный* эмоциональный характер взаимоотношений.

Вступая во взаимоотношения на уроке и вне его, и педагог, и школьники ставят свои определенные цели, которые могут совпадать, могут и не совпадать. Полного совпадения целей педагога и школьников не может быть, ибо цель педагога всегда шире. Речь в данном случае идет об общности *конкретных* (оперативных – А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина, Ю. Н. Кулюткин и др.) целей деятельности и общения, постановкой и реализацией которых может быть достигнута основная (стратегическая) цель обучения и воспитания. В целях действий педагога и воспитанников непременно существует в чем-то «...разрыв, своего рода зазор, обеспечивающий ... продуктивное взаимодействие. Мера этого разрыва или отдаленности определяет согласованность действий» (Ю. А. Азаров). С одной стороны, «зазор» между целями педагога и школьников является движущей силой и источником творчества. С другой стороны, если это расхождение велико, то есть конкретные цели не только не являются общими, но различны или противоположны, между субъектами наступает отчуждение, снижающее или исключающее возможность сотрудничества.

Так, планируя ту или иную ситуацию взаимоотношений, общения, выбирая способы взаимоотношений, педагогу необходимо предполагать и конкретный результат деятельности (факт участия, зримые достижения), и, что важнее, предвидеть отсроченный воспитательный эффект.

Возникает вопрос: могут ли школьники (даже старшеклассники) сознательно планировать цель ситуации взаимоотношений, выбирать способы ее реализации? Отвечая утвердительно, оговоримся: школьники по объективным причинам не могут в полной мере предвидеть воспитательный результат той или иной ситуации общения, однако цель (как итог) конкретной деятельности и своего участия в ней они планируют (не всегда, правда, осознанно). Цель же ситуации взаимоотношений они видят в том случае, когда сами являются ее инициаторами. Выбор же способов осуществления взаимного воздействия, их сочетания даже в таких случаях осуществляется ими почти всегда интуитивно.

Обратим внимание на то, что, поскольку каждый из субъектов взаимоотношений ставит свою конкретную цель, для их хотя бы частичного совпадения, превращения в *общую цель деятельности и общения,* необходимо не только школьникам «принимать» цель педагога, но и учителю, воспитателю знать, понимать, учитывать цель школьников.

Творческий характер стиля проявляется в самой постановке цели взаимоотношений, в применении такого сочетания способов, которое бы в данных обстоятельствах способствовало «переводу» педагогической цели в цель, значимую для школьников, в принятии педагогом цели учащихся: совет, обсуждение, убеждение и др.

Общность цели проявляется в *обоюдном* стремлении достичь определенного, одинаково представляемого результата совместной деятельности: усвоения школьниками учебного материала, выполнения определенного задания, проведения того или иного коллективно дела и пр.

Цели и задачи субъектов взаимоотношений на практике реализуются в ходе *конкретной* ситуации общения. Творческий стиль характеризуется *совместным* участием педагога и школьников в деятельности. Ее содержание определяет форму дела, но само оно на характер стиля

взаимоотношений влияет опосредованно, так как в любом виде деятельности (познавательной, трудовой, художественной и др.) возникают похожие ситуации взаимоотношений.

Общими в процессе организации разнообразной совместной работы являются ее планирование, осуществление и анализ хода и результатов, определение перспектив. Позиции субъектов деятельности по отношению друг к другу, цели и процессу ее достижения определяют характер взаимодействия.

Любое общение, совместная деятельность, а тем более сотрудничество возможны лишь при соблюдении партнерами определенных норм взаимоотношений. Для эффективности воспитательно-образовательного процесса особо значимы нравственные взаимоотношения. Поэтому очень важным параметром, характеризующим содержание творческого стиля взаимоотношений педагога и школьников, является *взаимное соблюдение норм нравственных взаимоотношений.*

Прежде чем характеризовать эти нормы, отметим, что в различных ситуациях совместной деятельности и общения могут превалировать либо официально-деловые, либо эмоционально-личностные взаимоотношения. Так, в ситуациях совместной деятельности и делового общения доминируют функционально-ролевые (деловые) отношения. Например, взаимоотношения «учитель – ученик» на уроке, обусловлены служебными обязанностями и функциями учителя, положением и обязанностями учащихся. Деловые взаимоотношения реализуются независимо от эмоционально-личностных: педагог – субъект, учащийся – объект обучения (но субъект учения и самовоспитания). Неформальные же взаимоотношения основаны на чувствах, эмоциях, симпатиях, антипатиях, взаимном восприятии и взаимной оценке личностных и деловых качеств. Такие взаимоотношения преобладают в ситуациях неформального общения.

В воспитательно-образовательном процессе осуществляются как деловые, без которых было бы невозможным выполнение своих функций всеми его участниками, так и эмоционально-личностные взаимоотношения, позволяющие проникнуть во внутренний мир друг друга, без чего нельзя реализовать подлинно воспитательное взаимное влияние. Оба вида взаимоотношений взаимосвязаны и взаимообусловлены, и при реализации тех и других необходимо *взаимное* соблюдение норм нравственных взаимоотношений – «нравственное равенство».

На характер взаимоотношений решающее влияние оказывает педагог, его взгляды и поступки, чувства и убеждения. *Взаимное уважение* предполагает сознательное стремление и воспитателя, и школьников считаться с мнением друг друга, принимать его в расчет, даже если оно расходится с собственным. Творческий стиль предполагает выбор таких способов, которые либо помогут убедить школьников в ошибочности их мнения, оценки, либо в ходе совместной деятельности продемонстрируют ребятам, что они ошибались. Особое уважение школьники проявляют к педагогу, который может принять их предложение, согласиться с ними, признать ошибочность своего мнения.

Взаимное уважение тесно связано с *требовательностью* к себе и к другим. Обычно требовательность рассматривается как способ воздействия педагога на учащихся. Однако работа учителя, его поведение, личностные качества оцениваются многими людьми, в том числе и школьниками, о чем свидетельствуют и специальные исследования Н. В. Кузьминой, С. В. Кондратьевой и др.: «Знания, ум, действия, поступки учителя – все подвергается критическому анализу со стороны учащихся. Если нравственный облик учителя не отвечает представлениям учащихся о том, каким должен быть учитель и как должен поступать, дети не только сопротивляются его воздействию, но даже вступают с ним в конфликт» [3].

Любое требование можно рассматривать с двух сторон: содержания (что требуется) и формы предъявления (как требуется). Содержание определяется основными целями воспитания и задачами конкретной ситуации деятельности и общения. Творческий характер стиля взаимоотношений педагога и школьников характеризуется тем, что, во-первых, прямое непосредственно высказанное требование отражает и воспринимается лишь как собственное желание предъявляющего его. Во-вторых, форма и способы предъявления требования выбираются участниками взаимоотношений в соответствии с ситуацией и должны в наибольшей мере способствовать достижению успеха совместной деятельности, совершенствованию личностных качеств участников взаимоотношений.

Взаимное уважение и взаимная требовательность неразрывно связаны с проявлением *взаимной ответственности* педагога и школьников за свои действия, за выполнение порученного дела. (Безусловно, мера ответственности их различна, поскольку различны по содержанию и объему их права и обязанности.) Взаимная ответственность проявляется в выполнении обещаний, в единстве слова и дела.

Взаимное соблюдение норм нравственных взаимоотношений предполагает и основывается на *взаимопонимании и доброжелательном* отношении друг к другу.

Взаимопонимание достигается тогда, когда понимание целей и задач совместной деятельности, психологических особенностей личности каждого носит обоюдный характер. В реальной школьной жизни объяснение причин тех или иных поступков зачастую требуется только от учащихся, учитель же не считает нужным, более того, полагает вредным, дабы «не подрывать авторитет», давать какие-либо разъяснения. Ребятам же иногда трудно понять своего учителя: сказывается недостаток жизненного опыта, неумение видеть за поступком его мотивов, возрастной барьер и т. п., и поэтому часто требовательность педагога воспринимается как придирчивость, а невзыскательность – как доброта.

Лишь на основе взаимопонимания формируется единство взглядов и оценок разнообразных событий коллективной жизни, поступков товарищей, действий педагога. На характер взаимоотношений педагога и школьников оказывает существенное влияние степень совпадения их мнений, оценок, установок, позиций по отношению к лицам, идеям, целям, событиям, наиболее значимым в их жизни. *Высокая степень совпадения ценностных ориентаций*, характеризующая творческий стиль взаимоотношений, – это не абсолютное совпадение мнений по всем вопросам (что и невозможно), это сближение оценок наиболее существенных событий в нравственной и деловой сферах, в подходах к целям и задачам совместной деятельности и общения.

Единство ценностных ориентаций способствует созданию *положительного эмоционального характера взаимоотношений*, который проявляется в совпадении «знака» эмоционального восприятия и реакции на одни и те же события, поступки. Переживание одинаковых по окраске эмоциональных состояний позволяет педагогу и школьникам лучше понять друг друга, достичь единства в оценке ситуаций, поступков, что, естественно, способствует успеху их сотрудничества и, в конечном итоге, достижению цели воспитания.

Все признаки изучаемого стиля взаимосвязаны и взаимообусловлены и отсутствие хотя бы одного из них не позволяет характеризовать стиль взаимоотношений как творческий.

С внутренней, содержательной стороной творческого стиля взаимоотношений связана внешняя сторона – форма его проявления: вербальная (имеется в виду лексическое содержание способов взаимного воздействия), невербальная (жесты, взгляды, мимика, паузы и проч.) и комбинированная.

Ведущая роль в формировании такого стиля взаимоотношений принадлежит педагогу как человеку, профессионально подготовленному и более опытному.

Литература

1. Мясищев, В. Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека. – В кн.: Психологическая наука в СССР. – М., 1960. – Т. 2. – С. 215.
2. Моделирование педагогических ситуаций / под ред. Ю. Н. Кулюткина и Г. С. Сухобской. – М., 1981. – С. 44.
3. Кондратьева, С. В. Понимание учителем личности учащегося. – Вопросы психологии, 1985, № 5. – С. 11.

Красношлыкова Ольга Геннадьевна - в 1990 г. закончила исторический факультет КемГУ, в 1996 г. закончила аспирантуру КемГУ и защитила кандидатскую диссертацию на тему: «История и перспективы подготовки кадров профориентаторов в системе высшего педагогического образования (1920-е – 1990-е гг.)», в 1998 г. ей было присвоено ученое звание доцента. В настоящее время О. Г. Красношлыкова является доцентом кафедры педагогики и читает курс истории педагогики на историческом факультете, на ОЗО исторического факультета и факультета физкультуры и спорта, курс психологии и педагогики профессиональной деятельности на юридическом факультете, а также курс «Pablic Relation» на факультете истории и международных отношений. О. Г. Красношлыкова ведет работу над докторской диссертацией.

УДК 37.014

О. Г. Красношлыкова

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГА

Современное развитие образования требует от учителя развития его способности к профессиональной мобильности и творческому росту. Ключевой фигурой, определяющей состояние образования, выступает личность учителя. От уровня его профессионализма, способности к непрерывному образованию напрямую зависят результаты социально-экономического и духовного развития российского общества. Все это обуславливает необходимость активизации послевузовского образования педагогов, как правило, аккумулированную в системе повышения квалификации.

Основными нормативными документами, определяющими содержание процесса повышения квалификации педагогических работников являются Закон РФ «Об образовании», «Положение об учреждении дополнительного профессионального образования», «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года», «Программа развития системы непрерывного

педагогического образования России на 2001-2010 годы».

Концепция модернизации российского образования в разделе 2.5 «Обеспечение системы образования квалифицированными кадрами, их поддержка государством и обществом», предусматривает пути повышения профессионализма педагогических кадров (п. 3), одним из которых является «реорганизация системы учреждений повышения квалификации работников образования, перевод их финансирования на конкурсную основу и введение персонифицированного финансирования повышения квалификации педагога на основе его собственного выбора места дополнительного профессионального образования».

Однако современная ситуация развития профессионализма педагогов, в том числе и через систему повышения квалификации, имеет ряд проблем, препятствующих решению этой задачи.

Одной из проблем развития профессионализма педагога на современном этапе становится ситуация неопределенности сущности данного понятия.

Специфика теоретико-познавательной ситуации, связанной с исследованием профессионализма в рамках педагогической науки заключается в том, что термин «профессионализм» является относительно новым, а потому не устоявшимся. Так анализ учебных пособий по теории и истории педагогики 60–90-х гг. показывает, что термин «профессионализм» не упоминается, что свидетельствует о том, что данное понятие не было общепринятым, а этимология понятия «профессионализм» не нашла своего объяснения в педагогической литературе. В 90-е годы этот термин все более укрепляет свои позиции. Например, в материалах международной научно-практической конференции «Педагогическое образование для XXI века» (1994 г.) каждая вторая тема была связана с исследованием профессионализма учителя. Появляются исследования по формированию и управлению развитием профессионализма учителя в системе непрерывного профессионального образования (Л. К. Гребенкина, Н. В. Кузьмина А. К. Маркова, И. И. Проданов, З. И. Равкин, Е. И. Рогов, В. Я. Синенко и др.).

В словарях и справочно-энциклопедических изданиях, в том числе и педагогических, понятие «профессионализм» отсутствует. Как правило, приводятся такие термины близкие по смыслу как «профессия», «профессиональный», «профессионал». Только в Толковом словаре русского языка С. И. Ожегова дается определение «профессионализма» как «хорошее владение своей профессией», что, конечно, не дает полного представления о сути данного понятия.

Анализ психолого-педагогической литературы, исследований по проблеме определения сущности профессионализма показал:

во-первых, что сегодня ученые выделяют два понятия: педагогический профессионализм и профессионализм учителя (Л. К. Гребенкина, В. Я. Синенко), как показывает анализ, основная масса исследователей чаще всего не различают этих двух понятий, что отражается на определении сущностных характеристик профессионализма;

во-вторых, существуют различные точки зрения на вопрос о компонентах профессионализма, что в свою очередь позволяет нам выделить 3 подхода: психологический, технологический (процессуальный) и комплексный (интегрированный);

в-третьих, в последние годы наметилась четкая тенденция к доминированию акмеологического подхода к определению профессионализма, включающего профессионализм деятельности и профессионализм личности находящихся в диалектическом единстве;

в-четвертых, исследователи рассматривают профессионализм как динамическую структуру и выделяют различные уровни профессионализма (например, высокий, средний, низкий; допрофессионализм, профессионализм, суперпрофессионализм и др.);

в-пятых, неоднозначны подходы к определению критериев и показателей профессионализма. Так, например, к их числу относят готовность к профессионально-педагогической деятельности, профессионально-ценностные ориентации, показатели педагогического мастерства и др. Но все исследователи сходятся в том, что профессионализм отражает возможность и способность педагога обеспечить результативность педагогической деятельности. Хотя понятие результативность также является весьма многовариантным;

в-шестых, исследователи часто используют как равнозначные, синонимичные понятия профессионализм, компетентность, мастерство, квалификация.

Для определения единых подходов к организации работы по развитию профессионализма, нами был проведен анализ психолого-педагогической литературы, посвященной изучению содержания деятельности педагогов и понятий, ее наполняющих («педагогическое мастерство», «педагогическая компетентность» и др.).

Сделанный анализ позволил нам определить профессионализм педагога как **системную интегральную характеристику личности, представляющую взаимосвязь педагогической компетентности, педагогического мастерства, профессионально значимых качеств и индивидуального имиджа педагога, детерминирующих неповторимую индивидуальность каждого учителя-профессионала, обеспечивающих эффективность и оптимальность педагогической деятельности.**

Составляющие профессионализма:

- педагогическая компетентность - единство теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности, включающей уровень овладения предметными, методическими (технологическими) и психолого-педагогическими знаниями и умениями;
- педагогическое мастерство - владение современными методиками, техниками и технологиями передачи знаний, умение форми-

ровать развивающую среду, создавать комфортные условия для взаимодействия субъектов образовательной среды, техника и культура невербального общения, техника и культура вербального общения (вербальная выразительность), эмоционально-волевая саморегуляция.

- профессионально-значимые качества личности педагога (ядро имиджа и профессионализма в целом) - качества, обеспечивающие успешность реализации личности в профессии.
- индивидуальный имидж педагога как интегрированное понятие, определяющее единство психологических, вербальных и невербальных характеристик, позволяющих наиболее компетентно реализовывать свою профессиональную деятельность через формирование позитивного мнения (вербальный имидж, габитарный имидж, кинетический имидж).

Такой подход к определению сущности профессионализма педагогов, на наш взгляд, обеспечивает целостность представлений о труде педагога и о результатах его деятельности. И, в свою очередь, может стать основой для разрешения следующей проблемы развития профессионализма.

Второй проблемой развития профессионализма педагогов является необходимость обновления содержания работы по его развитию, основанному на выявлении затруднений и построении индивидуальной траектории развития. Появление данной проблемы обусловлено тем, что традиционно развитие профессионализма педагогов связывается с системой повышения квалификации, которая, в свою очередь, ограничивает содержание повышения квалификации ориентацией на функциональную деятельность педагогов через курсы повышения квалификации один раз в пять лет. Эта форма не позволяет в полной мере обеспечить качественное повышение квалификации педагогических работников, так как у педагогов отсутствует альтернатива выбора повышения квалификации, как следствие отсутствует личностно-ориентированный подход в повышении квалификации. Целенаправленное изучение и анализ состояния повышения квалификации в городской системе образования (мониторинг образовательных потребностей педагогов, анализ методической работы, анализ кадрового потенциала по результатам сверки кадров) в период с 2000 по 2003 гг. позволил сделать вывод о необходимости совершенствования существующей системы повышения квалификации.

Анализ прохождения повышения квалификации педагогическими работниками показал, что в среднем 30 % педагогов в течение последних 5 и более лет не проходили повышения квалификации.

В качестве причин, приведших к сложившейся ситуации, нами были определены следующие причины:

- низкой мотивацией учителей к повышению квалификации один раз в пять лет (наши исследования показывают, что если форма «курсы повышения квалификации в Кузбасском региональном институте повышения квалификации каждые 5 лет» в 2000–2001 учебном году занимала первое место среди различных форм повышения квалификации, то в 2003–2004 учебном году она спустилась на 4-е место, только 21 % педагогов в муниципальной системе образования обозначили эту форму в числе приоритетных);
- неудобным графиком курсовой подготовки, связанной с отрывом от производства (в числе причин неявки на курсы педагоги называют то, что администрация не отпускает на курсы; производственная необходимость, вызванная проблемами замены педагога на время его обучения на курсах и т. д.);
- отсутствием личностно-ориентированного подхода в повышении квалификации (нежелание педагогов идти на курсы, так как не дифференцируется материал исходя из уровня подготовленности педагогов, учета специфических проблем городского образования и сельской местности и т. д.).

В связи с этим мы предлагаем следующие принципы организации и варианты развития профессионализма педагогов.

Основные принципы организации работы по развитию профессионализма:

- диверсификация, предполагающая многообразие, вариативность услуг, форм, уровней повышения профессионализма;
- личностно-ориентированный подход, учитывающий запросы, потребности, а также индивидуальный уровень развития профессионализма каждого педагога;
- оптимальность форм, методов и содержания непрерывного развития профессионализма;
- открытость и доступность, предполагающие свободу выбора индивидуального пути совершенствования профессионализма, форм и содержания, места обучения, возможности перехода из одной образовательной системы в другую.

Подходы к развитию профессионализма.

Первый подход – непрерывное научно-методическое сопровождение развития профессионализма через оказание поддержки методическим объединениям, отдельным педагогам в организации и содержании деятельности на уровне школ; удовлетворение образовательных потребностей педагогов с учетом педагогического стажа, уровня профессионализма и индивидуальных запросов личности педагога.

Этот вариант развития профессионализма может реализовываться через следующие формы работы:

- систему постоянно-действующих семинаров по актуальным проблемам образования и по потребностям педагогов, осуществляемых в режиме посещения 1-2 раза в месяц по методическим дням (8–24 часа);
- система проблемных семинаров для педагогов, организованных на основе изучения образовательных потребностей и затруднений;

- индивидуальные консультации тематические и по обращению;
- работа временных творческих коллективов по актуальным проблемам развития педагогической теории и практики, позволяющей педагогам, ориентированным на самообразование как форму развития профессионализма, определить интересующую проблему и принять участие в работе ВТК;
- индивидуальные стажировки на базе Опорных методических площадок предполагают разработку индивидуальной программы стажировки по усвоению актуального педагогического опыта лучших педагогов города;
- консалтинговые услуги по заявкам образовательных учреждений и отдельных педагогов, с определением востребованного количества часов;
- оказание методической помощи и учебы на местах, с выездом в образовательное учреждение по проблемам учреждения, групп педагогов.

Второй подход – развитие профессионализма через курсы повышения квалификации без отрыва от производства. Этот вариант направлен на удовлетворение потребностей педагогов, ориентированных на получение документа государственного образца о повышении квалификации. Данная форма реализуется на основании Договоров с учреждениями, имеющими Лицензию на повышение квалификации. Это Кузбасский региональный ИПК и ПРО, факультет повышения квалификации Кемеровского госуниверситета.

Этот вариант повышения профессионализма и повышения квалификации позволяет решить основную проблему в прохождении курсов повышения квалификации с отрывом от производства – срыв учебного процесса.

Необходимость создания гибкой системы прохождения курсов повышения квалификации без отрыва от производства способствовала отработке нескольких вариантов организации курсов:

- с утра или со второй половины дня в зависимости от смены, в которой работает педагог;
- один раз в неделю в методический день в течение нескольких месяцев;
- в течение каникулярного времени;
- в субботние и воскресные дни.

Подобная вариативность позволяет педагогу не только выбрать удобный режим работы, но и возможность посещать одновременно несколько интересующих курсов без отрыва от профессиональной деятельности.

Третий подход – удовлетворение специфических образовательных потребностей, заявок на работу с ведущими учеными г. Кемерово и России через курсы (краткосрочные) с приглашением ведущих ученых (Ш. А. Амонашвили, В. В. Гузеев, И. Д. Демакова, М. М. Поташник и др.).

Четвертый подход – реализация накопительной системы повышения квалификации, учитывающей индивидуальную образовательную программу педагога, и основанную на блочно-модульном подходе. В свою очередь, реализация четвертого варианта в развитии профессионализма педагогов составляет очередную проблему, так как до сих пор не определены механизмы ее реализации.

Со своей стороны, мы определили ряд ее характерных признаков:

- наличие единой диагностической основы, позволяющей определить образовательные потребности, основные трудности и проблемы педагогической деятельности;
- наличие инвариантной и вариативной частей в простраиваемой индивидуальной образовательной программе, обеспечивающих обязательный минимум образования и удовлетворение потребностей на дополнительное знание согласно выявленных затруднений;
- право педагога свободно выбирать учебные курсы и программы, которые отвечают его интересам;
- реализацию свободы выбора и индивидуализации «образовательной траектории» по времени, срокам прохождения обучения;
- осуществление повышения квалификации без отрыва от образовательного процесса учреждения как наиболее экономически выгодной формы повышения квалификации;
- активное привлечение учителей к разработке индивидуальных программ профессионального роста по результатам диагностики;
- построение содержания повышения квалификации с учетом выявленных трудностей в педагогической работе, разнообразных педагогических проблем.

Единым диагностическим механизмом построения индивидуальной образовательной программы педагогов по накопительной системе, определяющим субъективный аспект потребностей, является программа «Уровень профессионализма педагога», направленная на определение затруднений и наиболее «западающих» компонентов профессионализма.

В соответствии с составляющими профессионализма педагога, мы предлагаем примерный перечень обязательных (инвариантных) и вариативных (элективных) курсов. Содержание инвариантных курсов является федеральным компонентом повышения квалификации (согласно рекомендаций Академии повышения квалификации о стандарте дополнительного профессионального образования), так как они напрямую связаны с квалификационными требованиями к педагогам при присвоении им квалификационных категорий и составляют объективный аспект повышения квалификации. Вариативные курсы являются региональным (муниципальным) компонентом, компонентом, направленным на удовлетворение образовательных потребностей и устранение выявленных затруднений в результате диагностик – субъективный аспект.

Набор обязательных и вариативных модулей, разумное сочетание традиционных форм образования со стажировкой и практикой в образовательном учреждении, комбинация учебных модулей в течение длительного промежутка времени (например, один раз в неделю по методическим дням, на каникулах, в вечернее время) и др. позволяют эффективно реализовывать модульные образовательные программы повышения квалификации учителей. Важным, на наш взгляд, при реализации подобной модели повышения квалификации является накопление аудиторных часов, необходимых для получения удостоверения о повышении квалификации.

Обязательные курсы предусматривают следующее содержание:

1) нормативно-правовые основы образовательной деятельности и аттестации педагогических работников (6 часов);
2) общество и образование (философия современного образования) (4 часа);
3) психолого-педагогические основы образовательной деятельности (24 часа);
4) современные образовательные технологии (18 часов);
5) воспитательная деятельность педагога и в образовательном учреждении (6 часов);
6) информационные технологии в образовании (16 часов);
7) содержание образования, образовательные области и программы (40 часов).

Посещение данных курсов является обязательным. Педагоги вправе выбрать индивидуальную траекторию посещения курсов в одной из групп по каждому модулю, исходя из расписания занятий в школе, методического дня, общей занятости в образовательном процессе учреждения и т. д. Педагогам предлагается 4 варианта посещения данных модулей в течение учебного года. Обязательный (инвариантный) блок составляет 114 часов.

Вариативный блок предлагает педагогам на выбор 46 краткосрочных программ (8–16 часов), направленных на развитие «западающих» компонентов профессионализма, выявленных в ходе диагностики.

Выбранные элективные курсы, согласно нашим рекомендациям, должны содержать в совокупности не менее 46 часов. При реализации подобной модели повышения квалификации отрабатывается система накопления аудиторных часов, необходимых для повышения квалификации (не менее 160 часов).

Группы формируются по мере выбора слушателями элективных курсов. Место и время проведения слушателям сообщается индивидуально куратором программы.

Критерием оценки эффективности, всех рассматриваемых подходов развития профессионализма, будет являться положительная динамика в уровне профессионализма педагогов, а так же уровень удовлетворенности педагогов образовательными услугами.

Четвертой проблемой развития профессионализма педагогов на основе вышеозначенных подходов и вариантов его развития является определение организационных механизмов и структур, обеспечивающих развитие профессионализма. Современная психолого-педагогическая наука и практика ищут различные альтернативные формы повышения квалификации, так как все чаще звучит вывод о том, что система повышения квалификации, закрепленная Законом «Об образовании», предполагающая курсовую подготовку педагогов один раз в пять лет, не всегда бывает эффективна. По мнению исследователей, система повышения квалификации, должна строиться с учетом диагностики образовательных потребностей и уровня квалификации, индивидуальных затруднений педагогов в деятельности, что позволило бы управлять процессами совершенствования профессионализма и определять индивидуальную траекторию повышения квалификации каждого педагога.

Решить задачи развития профессионализма, в том числе и в режиме накопительного повышения квалификации, на наш взгляд, позволит муниципальная система методической работы, организуемая методическими службами.

Приближенность методических служб непосредственно к месту работы педагогов, позволяет в основу деятельности положить такой системообразующий фактор как индивидуальные затруднения, выявляемые посредством диагностики, экспертных оценок. Однако до сих пор муниципальные методические службы неуполномочены осуществлять повышение квалификации педагогов, так как существует монополия на данный вид деятельности со стороны ИПК. И это является еще одной проблемой развития профессионализма педагогов в современных условиях.

Таким образом, разрешение обозначенных проблем, например, определение сущности профессионализма педагога позволит создать единую теоретико-методологическую основу для его развития. Решение проблемы обновления содержания работы по развития профессионализма педагогов через предложенные варианты, обеспечивающие диверсификацию и вариативность, позволит педагогу выбрать индивидуальную траекторию развития профессионализма и повышения квалификации. В конечном итоге будет способствовать реализации личностно-ориентированного подхода, создаст такую развивающую образовательную среду (образовательное пространство), в котором сможет быть реализован весь потенциал учителя, педагогического коллектива в полном соответствии с социальными и личностными потребностями. В свою очередь, развитие профессионализма педагогов позволит повысить качество образования в целом.

Боброва Наталья Александровна – кандидат педагогических наук, доцент. Работает в КемГУ с 1974 года. За 30 лет педагогической деятельности в университете прошла путь от ассистента межфакультетской кафедры иностранных языков до доцента межвузовской кафедры общей и вузовской педагогики.

Активно занимается учебной, учебно-методической и общественной работой. В 1987 году защитила кандидатскую диссертацию по проблеме профессиональной ориентации учащихся во Франции. Круг научных интересов: система образования в России и за рубежом; психолого-педагогическая подготовка студентов – будущих преподавателей к профессиональной деятельности.

УДК 37.03

Н. А. Боброва

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ К РАЗВИТИЮ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ

Одной из главных задач модернизации российского образования является повышение его качества. Качество образования школьников, их учебные успехи и неудачи зависят от многих условий: социально-экономических, семейных, личностных, а также педагогических. Среди последних важнейшую роль играет характер педагогического воздействия и организация взаимодействия всех участников педагогического процесса. Этот характер, в свою очередь, определяется концептуальной позицией педагога относительно интеллектуальных способностей ребенка и возможностей их развития.

Педагоги, склонные считать, что развитие предопределено от рождения, и педагоги, ориентированные на созидательный аспект в развитии личности, по-разному формируют образовательную среду. Сторонники второго подхода признают ребенка субъектом воспитания, образования, полноправным партнером разнообразных взаимодействий, в частности, взаимодействия «учитель – ученик», которые в значительной степени являются источником развития интеллекта.

Педагогические действия представителей второго подхода, по мнению многих специалистов (1, 2, 3), заметно отличаются от сторонников первого. Так, например, они реже прибегают к повторам, упражнениям (т. е., репродуктивным методам), больше задают вопросов так называемого «открытого типа» (например, «Как ты будешь решать эту проблему?», «Объясни, как ты нашел ответ?» и т. д.), чаще предлагают задачи проблемного и эвристического характера. По-разному относятся представители двух подходов к ошибкам учеников. Одни считают, что если ребенок допускает ошибки, не успевает, то это свидетельствует о его внутренней некомпетентности, неспособности и с этим ничего нельзя сделать. Другие рассматривают ошибки, заблуждения как явления неизбежные в процессе обучения, как трудности, которые учащийся должен преодолеть. Отсюда совершенно иная – оптимистическая, активная позиция педагога. Он начинает искать пути раскрытия внутреннего потенциала личности, стимулирования собственных усилий ученика.

В отечественной педагогической науке прочно утвердился личностно-ориентированный подход, предполагающий создание гуманистической педагогической среды, условий, способствующих развитию личности в целом и, в частности, её интеллектуальных способностей. Однако на практике действия, осуществляемые педагогами оказываются не всегда соответствующими современному уровню и, более того, характеризуются признаками типичными для концепции «предопределенности способностей».

В связи с вышеизложенным возрастает актуальность проблемы совершенствования подготовки студентов – будущих преподавателей. В отечественной и зарубежной науке сложились различные подходы к определению профессионально значимых качеств и умений педагогов, созданию моделей их подготовки (О. А. Абдулина, Э. Ф. Зеер, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, А. С. Мудрик, В. А. Сластенин, С. Бэллокэс, П.-А. Дудэн, П. Перрену).

Не претендуя на рассмотрение всех аспектов, попытаемся выделить лишь некоторые, связанные с решением задач интеллектуального развития учащихся.

Значительный интерес в этом плане представляет программа подготовки преподавателей, разработанная зарубежными учеными [3].

В ней можно выделить пять основных направлений.

1. Расширение теоретических знаний учителя о развитии и функционировании интеллекта, о процессах обучения и мотивации учащихся. Кроме того, педагог должен получить информацию о метапознавательной деятельности учащихся, решающих учебные проблемы, а также знания, которые позволят ему анализировать деятельность как успевающих, так и испытывающих неудачи учащихся. Эти знания

являются основой для дальнейших размышлений педагога.

2. Развитие умений учителя наблюдать и анализировать характер взаимодействий между учащимися, учителем и учениками, делать выводы насколько эти взаимодействия способствуют развитию познавательной сферы учащихся, их самостоятельности и мотивации учения. Важно также научиться анализировать ошибки учащихся и способы их действий в случае заблуждений.
3. Расширение и анализ знаний преподавателя о своей собственной познавательной и мотивационной деятельности; о собственных способах обучения, в том числе, в ситуации решения проблем; их эффективности.
4. Совершенствование способов метапознавательной деятельности. Чем лучше педагог овладевает метапредметными познавательными компетенциями (элементы логической, методологической деятельности, планирование, анализ, самооценка и т. д.), тем скорее он сможет стимулировать развитие этих метапознавательных действий у учащихся.
5. Развитие способностей учителя осуществлять педагогические воздействия, организовывать взаимодействия всех участников педагогического процесса, создавать ситуации обучения, таким образом, чтобы они активизировали метапознавательные механизмы учащихся, усиливали их познавательную мотивацию и формировали чувство уверенности, компетентности.

Для достижения поставленных целей могут быть использованы самые разнообразные методы и формы обучения, позволяющие размышлять, взаимодействовать. Наиболее полезными и эффективными являются так называемые «интерактивные» методы и технологии взаимодействия: обмен мнениями и анализ занятий, взаимные наблюдения, метакоммуникации с учащимися, обсуждения видеозаписей, взаимная проверка, проигрывание ролей, деловые игры и т. д. В данном случае приоритет отдается групповой работе. Она имеет ряд преимуществ по сравнению с фронтальной. У студентов появляется возможность чаще выступать, используя язык как средство обучения; размышлять о своей собственной познавательной деятельности, об эффективности применяемых процедур. Они изучают и обучают друг друга. Преподаватель имеет более широкие возможности наблюдать за студентами, перераспределять свое внимание, реализовывать дифференцированный подход, иначе говоря, более гибко организовывать работу в аудитории.

С другой стороны, меняются отношения между преподавателем и студентами. Он уже не является просто передатчиком информации. Теперь его роль заключается в том, чтобы создать систему учебных исследований и стимулировать творческую, познавательную деятельность обучающихся, приобщая их, таким образом, к исследовательской деятельности.

В данном случае, речь идет не о том, чтобы будущие преподаватели стали учеными, а об их обучении путем исследований. Такой подход позволяет студентам овладеть системой знаний наук о человеке; использовать в своей будущей практике результаты, полученные в ходе учебных исследований; перестраивать имеющиеся знания, применять логические и эвристические способы познания и научиться «передавать» эти умения будущим ученикам, организуя их учебно-исследовательскую деятельность и т. д. Студентам важно научиться преобразовывать знания в действия, опираясь главным образом, не на сложившиеся установки и стереотипы, а на размышления, анализ, оценку.

Подчеркнем еще раз, что в процессе интерактивной, исследовательской деятельности у студентов формируется не только система знаний, но и умения и навыки метапознавательной деятельности (анализировать ситуации, планировать свои действия, оценивать и использовать приемы решения учебно-познавательных проблем, рефлексировать и т. д.), что очень важно, чтобы в дальнейшей практической работе содействовать развитию аналогичных способностей у учащихся.

Таким образом, сформированность внутренней концептуальной позиции педагога, ориентированной на развитие ребенка, признания его полноправным партнером в воспитательно-образовательном процессе; овладение преподавателем способами организации взаимодействия между всеми участниками педагогического процесса, методами и технологиями интерактивного обучения; освоение способов исследовательской деятельности и умение организовывать учебно-исследовательскую деятельность учащихся являются непременными (очевидно, не единственными) условиями развития интеллектуальных способностей учащихся и, в конечном счете, повышения качества образования.

Литература

1. Левина, М. М. Технологии профессионально-педагогического образования. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.
2. Chauvet, J., Gentil R. – Les représentations liées à l'expression «élève en difficulté». Éducation et Formation, 1993. - № 36. - P. 13-20.
3. Doudin P.-A., Martin D. Conception du développement de l'intelligence et formation des enseignants. Revue Française de Pédagogie, 1999. - № 126. – P. 121-132.

Солодова Галина Геннадьевна - кандидат педагогических наук, доцент.

Закончила исторический факультет КемГУ. Защитила диссертацию в НИИ профтехпедагогики АПН СССР (г. Казань).

УДК 378: 001.891

Г. Г. Солодова

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ КУРСА ПЕДАГОГИКИ

В воспитательно-образовательном процессе классического университета одним из важнейших направлений выступает подготовка студентов к педагогической деятельности. Изучение курса педагогики является системообразующим фактором в профессиональном становлении студентов как будущих педагогов. Однако, как показывает практика, студенты в процессе своей подготовки к педагогической деятельности недооценивают роль педагогической теории, считая, что теория и практика – это разные сферы педагогической деятельности. Единственным критерием педагогической подготовки, по их мнению, выступают умения, связанные с организацией различных форм воспитательно-образовательного процесса, причём, умения анализировать, сравнивать, обобщать, выделять существенные связи и характеристики и др. не воспринимаются ими как составная часть педагогического мастерства. Студент имеет неверные установки на изучение теоретического курса, он ожидает своей профессиональной подготовки сразу же после сдачи экзамена по курсу педагогики в его успешных действиях на педагогической практике.

Кроме того, процесс преподавания и контроль знаний по теории педагогических дисциплин традиционно ведётся на уровне формального усвоения знаний, то есть получается, что подготовка учителя, в основном, ведётся как процесс овладения педагогическими знаниями и лишь в меньшей степени как овладение умениями осмысливать ситуации, принимать решения, обосновывать свои действия. При традиционном подходе оказывается, что изучение педагогического знания не привносит в развитие личности будущего профессионала каких-либо изменений. Педагогическое знание не воспринимается студентом как фактор его профессионально-педагогического становления.

На педагогической практике студенту со стороны школы также не предъявляются требования, которые изучались им на теоретических занятиях, на первое место выступают умения, связанные с организацией воспитательно-образовательного процесса. Практика показывает, что студенты недооценивают умений, приобретаемых благодаря теории, а потому потенциальные возможности теоретической подготовки студентов как будущих педагогов также остаются невостребованными ими в процессе их профессионально-педагогического развития.

Педагогическое знание – всегда оценочное знание, как самих авторов, так и тех, кто его изучает, – студентов. Необходимость изучать "чужой" опыт и знания без возможности выразить своё отношение делает процесс обучения неполноценным, формализует получаемые знания. Корректировка установок и ожиданий студентов, осмысление ими задач профессионально-педагогического становления, которые реально могут быть решены в процессе изучения теоретических дисциплин – одна из проблем преподавателя педагогики. Наш опыт общения со студентами показывает, что при традиционных формах преподавания курса педагогики происходит формальное усвоение основных понятий педагогической науки, что является недостаточным для видения их практической значимости.

В связи с обозначенными проблемами на протяжении многих лет нашей педагогической деятельности мы пытались вносить некоторые коррективы в традиционный процесс преподавания курса "Общая педагогика".

Педагогическая теория, как определяет ее В. В. Краевский, – это, прежде всего, "теория практической деятельности.., это система обобщенных знаний, ориентированных на объяснение тех или иных сторон действительности и составляющих основу практических действий" (2, с. 148-149).

Смысл теоретического знания в педагогике состоит в том, чтобы исследовать и выявлять сущностные характеристики процессов развития,

воспитания и обучения, раскрывать "механизмы" развития и функционирования педагогических процессов и условия их совершенствования, формулировать закономерности, принципы и правила, следуя которым педагогическая деятельность сможет обеспечить полноценный процесс развития личности. Педагогическая теория не может заменить собой педагогический опыт и мастерство учителя, которые приходят с годами в процессе практической деятельности. Суть педагогической теории – не в открытии новых форм и методов обучения и воспитания, а именно этого от нее ожидают почему-то и студенты, и многие учителя-практики, и если, читая педагогическую литературу, они этого не находят, то считают педагогику ненужной и бесполезной наукой. Скорее всего, эти открытия нужно ожидать со стороны опыта, там, где учитель находится в непосредственном общении с личностью воспитанника. Задача педагогической науки - исследовать процессы развития, воспитания, образования и обучения, описывать и обосновывать целесообразность форм, методов и приемов педагогического воздействия и взаимодействия. А потому результатом научения студентов, изучающих курс педагогики, должно стать:

- *знание* о процессах развития, воспитания, образования и обучения;
- *педагогическая позиция;*
- *педагогическая направленность мышления* будущего учителя;
- *саморефлексия* как умение оценивать свои качества в соответствии с теми требованиями, которые предъявляет педагогическая деятельность.

Задача преподавателя педагогики - помочь студентам, готовящимся к педагогической деятельности, *увидеть себя в свете требований воспитательно-образовательного процесса для того, чтобы понять, каким надо быть, чтобы стать хорошим учителем; вырабатывать индивидуальный стиль своей педагогической деятельности, ориентируясь на те условия, в которых эта индивидуальность будет проявляться.* Это имеет особое значение именно в тот период развития личности, когда у студентов как будущих педагогов ещё не сформировалась педагогическая позиция, не выработались стереотипы поведения и профессиональные привычки. Студентам ещё только предстоит осмыслить педагогическую реальность, выработать стиль своей профессиональной деятельности. Педагогическое образование в данный период личностного и профессионального развития студента выступает значимым фактором.

Однако, как показывают данные нашего исследования, студенты, изучающие курс педагогики, не ставят перед собой таких профессионально-значимых задач, так как их осмысление требует необходимого опыта и специально-организованной работы со стороны преподавателя. На протяжении изучения студентами всего курса педагогики возникает необходимость методологического осмысления педагогических знаний и их отражения в практической деятельности. При разработке курса педагогики мы считали возможным не только приобщать студентов как будущих педагогов к педагогическому опыту, помогать им осмысливать и оценивать его целесообразность в решении современных проблем, но и сосредоточить их внимание на *методологических основах* процесса познания педагогических явлений и конкретных педагогических ситуаций, осознать *смысл* педагогического знания в подготовке к педагогической деятельности.

Педагогические знания формируют у будущих педагогов представление о процессах развития, воспитания, образования и обучения. Педагогические знания позволяют познать сущностные характеристики педагогических процессов; эти характеристики отличают педагогический процесс от всех других случайных и стихийных влияний, которые также оказывают развивающее и формирующее влияние на личность школьника, потому эти характеристики определяют необходимость действий педагога. Это позволяет нам рассматривать педагогическое знание как *критерий* в оценке профессионально-педагогической деятельности преподавателя (её эффективности и целесообразности). Такое понимание значимости педагогического знания для практической деятельности ставит для преподавателя педагогики задачу – в теоретическом курсе педагогики представить педагогический процесс как реализацию его сущностных характеристик, что позволяет будущему учителю оценивать целесообразность и необходимость его преднамеренных, специально организованных действий, оценивать их результативность. В этом будут проявляться не только описательная и диагностическая, но и мировоззренческая, конструктивно-преобразующая, прогностическая и рефлексивная функции педагогической науки.

Основная задача, которую должен решить преподаватель педагогических дисциплин, по нашему мнению, состоит в формировании *педагогической позиции* будущего учителя – системы ценностных ориентаций, обусловливающих его педагогическую деятельность (ситуации его взаимоотношений с учащимися). Принятие решения в конкретной педагогической ситуации, проявление стиля педагогической деятельности во многом обусловлено тем, как учитель понимает сущность педагогических явлений и процессов (например, развитие, воспитание, образование, обучение и др.), как он интерпретирует и оценивает идеи педагогов-теоретиков и опыт педагогов-практиков. Личная позиция студента, изучающего педагогику, обусловливает восприятие и оценку каждого фрагмента педагогического знания, возможность его включения в собственный опыт. Это дает нам основание видеть смысл в изучении педагогики как возможности формирования педагогической позиции студента, которая делает будущего учителя свободным от случайных действий, позволяет обоснованно и целенаправленно решать задачи развития

личности, то есть осуществлять те действия, которые мы называем воспитанием и обучением.

Педагогическая позиция обусловливает проявление определённых ориентиров в организации педагогической деятельности и проявляет себя в мотивационной сфере профессионального поведения педагога. Педагогическая позиция может рассматриваться и как проявление способности осмысливать и оценивать практический опыт с точки зрения сущностных основ процессов развития, воспитания, образования и обучения; как способность привести в стройную систему отдельные эмпирические приёмы воспитания и обучения. Педагогическая позиция студента проявляется в стремлении к поиску и внедрению в свою практику новых форм и приёмов учебно-воспитательной работы в соответствии с постоянно изменяющимися условиями развития школьников. В педагогической позиции отражаются взгляды педагога на процесс развития личности ребенка, его движущие силы, возможности саморазвития, проявляется понимание роли взрослого в процессе развития личности ребёнка. Педагогическая позиция - это те нормы и принципы, которые реализуются в общении с ребёнком, в организации воспитательно-образовательного процесса, потому её сформированность выступает как определённая готовность к выполнению профессиональной деятельности. Уровень сформированности педагогической позиции обусловливает уровень профессионализма учителя.

Таким образом, формирование педагогической позиции, в которой находят отражение научные знания и жизненный опыт студента, его ценностные ориентации и профессионально-педагогические ценности, становятся важнейшей задачей преподавателя педагогики. Педагогическое знание помогает осмысливать многогранный опыт практической деятельности, обосновывает необходимость формирования профессионально значимых качеств педагога.

Для того чтобы педагогические знания стали фактором личностного и профессионального развития студента как будущего педагога, необходимо выстраивать теоретический курс педагогики в соответствии с обозначенными задачами. В нашей теоретической и экспериментальной работе мы попытались выявить специфику педагогического знания и особенности его усвоения студентами, что позволяет искать новые технологии преподавания курса "Общая педагогика".

Особенностью педагогической науки выступает тот факт, что она представляет собой совокупность педагогических теорий и взглядов различных авторов на решение конкретных вопросов практики (1). Как показывает опыт, нередко эти теории по-разному объясняют педагогические явления и процессы. Именно эта особенность педагогической науки создает сложности в восприятии педагогического знания. Студенты сталкиваются с неоднозначностью формулировок и рекомендаций, которые предлагаются для осмысления на лекциях и семинарах.

В восприятии педагогического знания нередко можно наблюдать ещё одно противоречие, когда взгляды автора того или иного учебника (учебного пособия) не совпадают с опытом (взглядами) студента, и они оказываются в ситуации необходимости усваивать и воспроизводить чужой опыт, даже если он не соотносится с личными убеждениями студента. Отсюда – педагогическая теория воспринимается студентом как нечто «чужое», «надуманное», «далекое от конкретной практики знание». При таком отношении студент не готов усваивать и осмысливать педагогическую теорию путем соотнесения «науки» и личного опыта, в результате чего могла бы сформироваться собственная педагогическая позиция.

Таким образом, студент в изучении курса педагогики оказывается в ситуации выбора, но при отсутствии личного педагогического опыта он всегда руководствуется собственными взглядами, в основе которых лежат его "житейские" знания и обыденный опыт. И как показывает наша практика, при изучении педагогической теории студентом воспринимается и усваивается только то знание, которое соответствует его жизненному опыту, его ценностным ориентациям, что также не способствует полноценному восприятию курса педагогики как фактора его профессионально-педагогического становления. Педагогическое знание не обогащает опыт студента как будущего педагога, не становится критерием в оценке целесообразности его будущей профессиональной деятельности.

Подготовка к педагогической деятельности начинается с изучения педагогической теории, в которой отражается педагогический опыт и попытка осмысления его целесообразности. Одна из характерных особенностей педагогической науки – многообразие подходов в объяснении конкретных проблем развития и воспитания личности. Педагогическая наука представляет собой совокупность различных педагогических теорий, научных направлений, взглядов, концепций и подходов в решении проблем развития личности. В этой связи педагогу очень важно определиться в своих позициях, а потому преподаватель педагогики должен научить студентов умению выбирать наиболее результативные концепции и подходы с учетом конкретных условий развития личности и жизненных ценностей.

Осмысление данной задачи определяет необходимость построения лекционно-практических занятий таким образом, когда студент должен осмысливать, сравнивать и оценивать наиболее значимые для современной практики подходы в решении конкретных задач развития личности школьника. В этих подходах нашли отражение не только педагогические позиции (взгляды) "теоретиков" и "практиков" прошлого, но их можно услышать и у наших современников. Именно теоретические положения, которые осмыслены педагогами, обусловливают принятие решений и конкретные действия по их реализации. Педагогическая позиция как осознанная и личностно

принятая система теоретических обоснований той или иной деятельности изменяет педагогическую практику, "заставляет" педагога перестраивать устоявшиеся взгляды и привычки, стереотипы в решении типичных проблем (ситуаций) развития и воспитания личности школьника.

Педагогическая теория должна стать для студентов критерием в оценке целесообразности воспитательной деятельности, потому нами были разработаны практические задания, позволяющие понять, что любая воспитательная деятельность должна быть построена как реализация сущностных характеристик процесса воспитания. Решая конкретные педагогические задачи, студенты должны выстроить свои педагогические действия в соответствии с сущностными характеристиками процессов развития и воспитания личности. Так, нами были разработаны занятия по таким темам курса педагогики, как "Характеристика педагогических теорий (концепций) в истории педагогики", "Противоречия и закономерности воспитательного процесса", "Принципы воспитания и стили педагогической деятельности", "Диалектика процессов воспитания и самовоспитания" и др., на которых студентам необходимо обосновывать принимаемые решения с учётом их теоретической позиции.

Опыт показывает, что применение теоретических знаний на практике имеет некоторые особенности. Педагогическое знание в отличие от знаний, получаемых студентами на дисциплинах специализации, должно быть, во-первых, личностно принято, во-вторых, оно должно быть соотнесено с особенностями личности педагога-практика. В практической деятельности можно наблюдать ситуации, в которых проявляется противоречие между теми педагогическими идеями, принципами и нормами, которые личностно приняты педагогом-практиком (например, идея саморазвития личности, принципы естественного и природосообразного развития и воспитания, гуманного отношения к детям и т. п.), *с одной стороны*, и авторитарными чертами, присущими ему (например, властность, подозрительность, стремление доминировать, недоверие и т.п.), *с другой стороны*. Таким образом, оказывается, что при решении конкретных практических проблем в первую очередь "срабатывают" личностные качества, прошлый опыт, стереотипы поведения (образы наших учителей). И тогда педагогическое знание, если оно усвоено на формальном уровне, не оказывает влияния на принятие педагогических решений. Это дает повод противопоставлять "теорию" "практической деятельности", утверждая, что она не имеет практического значения. В данном случае формально усвоенные педагогические знания (т. е. то, чему учили в курсе педагогики) на практике оказываются невостребованными.

Мы считаем, что усвоение педагогического знания не исчерпывается заучиванием теоретических положений и их воспроизведением на семинарах и экзаменах. Это всего лишь первоначальный этап в подготовке к педагогической деятельности. Сформированность педагогической позиции (теоретических идей и положений, принципов и нормативов) можно рассматривать следующим шагом профессионально-педагогической готовности студента к успешной деятельности воспитателя. На наш взгляд, осмысление научных основ развития и воспитания только тогда приобретает практический смысл, когда обосновываются нормативы наиболее целесообразной воспитательной деятельности, выявляются личностные качества, определяющие успешность этой деятельности. Для решения данной проблемы нами были разработаны лекции-дискуссии и семинарские занятия, на которых студентам предлагалось осмысливать различные педагогические теории, известные в истории педагогики, и на этом основании обосновывать типичный образ педагога и стили его профессиональной деятельности.

Таким образом, изучение научных (теоретических) основ воспитательной деятельности становится фактором профессионально-педагогического становления студента. Нами разработаны вопросы, позволяющие как бы "примерить" эти знания на себя, оценить, что из педагогических нормативов соотносится с особенностями личности студентов, а что противоречит их личностным характеристикам.

На протяжении всего курса студенты выполняют работу по самотестированию. Это помогает им познать свою личность с позиции тех требований, которые предъявляет будущая профессия. Мы считаем, что подготовка к педагогической деятельности требует особого внимания к *самопознанию* своей личности. Отвечая на наши вопросы, студенты задумываются о себе, своих жизненных принципах, формах поведения, личностных качествах и особенностях.

Наш опыт доказывает, что при таком подходе курс педагогики воспринимается студентами как профессионально-значимый. Процесс профессионального становления всегда предполагает *познание* того, каким надо быть, чтобы стать хорошим педагогом, и *самопознание* того, что нужно изменить или совершенствовать в своей личности, чтобы соответствовать тем требованиям, которые предъявляет будущая профессия. Только в этом случае воспитатель может создать тот образ жизни, организовать тот тип взаимоотношений с воспитанниками, которые станут естественным условием их развития. Данный подход позволяет совершенствовать процесс подготовки студентов к педагогической деятельности и рассматривать курс педагогики как фактор их профессионального становления.

Литература

1. Коротяев, Б. И. Педагогика как совокупность педагогических теорий. - М., 1986.
2. Краевский, В. В. Основы общей педагогики. - М., 2003.

УДК 37.018.4

Н. Э. Касаткина, Е. Л. Руднева

ПРОТИВОРЕЧИЯ КАК ИСТОЧНИК РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ

Аннотация: в статье рассматриваются теоретические подходы к проблеме творческого потенциала студентов и выделяются противоречия, которые необходимо преодолеть для развития творческого потенциала студентов вузов.

Вузовская практика требует решения проблемы развития творческого потенциала личности как в теоретическом, так и в практическом плане. Сложность этого решения определяется в значительной мере тем, что личность представляет собой многокачественную целостность, которая органически связана в своем развитии с общественной системой.

Для решения проблемы важно не только углубление теоретического анализа, но и определение оптимальных путей практического решения задач сегодняшнего дня, от которых во многом зависит общественное развитие.

Реальная ситуация, объективная потребность в творчестве каждого члена общества определяет и актуальность проблемы формирования творчески активной личности в условиях высшей школы, ибо уровень подготовки специалиста с высшим образованием, развитость его творческого потенциала проявится в будущей деятельности в качестве организатора производства, исследователя, работника культуры, педагога, инженера.

Современные условия - это реальное единство старого и нового. Чтобы созидать новое, нужен объективный глубокий анализ старого, а объективность всегда требует разностороннего, взвешенного подхода к оценке любого социального явления.

В основе процесса становления и развития творческого потенциала лежит диалектическое противоречие как элемент системы причинно-следственных связей.

Диалектическое противоречие - универсальный источник развития процесса формирования творческого потенциала личности, его фундаментальная структура. Оно определяет построение, организацию, закономерную связь и единство, целостность всего творческого процесса, многообразие взаимных переходов материального и идеального, необходимого и случайного, внешнего и внутреннего, общего и отдельного, объективного и субъективного. Являясь источником движения и самодвижения природы и общества противоречие все же не может быть движущей силой творческого процесса, как это утверждает Н. Н. Кириллова [2, с. 51].

Творческие возможности субъекта актуализируются по мере преодоления противоречия посредством взаимодействия субъекта с объектом и в процессе преобразования объекта преобразуются сами. Взаимодействие это обусловлено особенностями и субъекта, и объекта, что проявляется в активности субъекта по актуализации своего творческого потенциала, который отражается в высшей степени активности личности.

Чем выше степень включенности личности в деятельность по разрешению конкретной проблемы, тем выше эффективность процесса развития творческого потенциала личности и, соответственно, всех ее качеств. Внешняя детерминация включенности субъекта в процесс творчества определяется в наибольшей мере его социальным статусом, внутренняя - творческими способностями личности, ее ценностными ориентациями.

В причинной обусловленности отражается и сложность взаимосвязи субъекта и объекта в силу противоречивости обоих. Объект противоречив, так как он может быть внешней и может быть внутренней реальностью творческого потенциала. С одной стороны, объект есть внешнее и внутреннее по отношению к субъекту творчества, с другой - в объекте деятельности основывается сама возможность творчества. Противоречив и субъект творчества. Он есть и замкнутая и не замкнутая в себе субъективность. Данные противоречия преодолеваются в практической деятельности человека, в результате чего творческий потенциал проявляется как внутренне необходимая генетическая связь объекта и субъекта деятельности.

По мере преодоления противоречия между действительным уровнем творческого потенциала действующего субъекта и уровнем, необходимым для решения проблемы, и происходит развитие способности к творчеству в процессе ее актуализации. Постановка таких задач в вузе связана с продуктивными методами обучения.

Таким образом, преодоление противоречия обусловливает реализацию и развитие творческого потенциала как интегративного свойства взаимосвязи и направленности всех качеств личности. Вместе с тем развиваются и отдельные качества личности, включаемые в этот процесс.

Если противоречие - источник формирования творческого потенциала личности, то его адекватное определение способствует и определению путей преодоления этого противоречия, ибо процесс формирования творческого потенциала личности начинается с выявления и определения противоречия и завершается его разрешением и получением результата, заключающего в себе черты субъекта и объекта творческой деятельности.

Таким образом, противоречие, являющееся источником творческого процесса, есть одновре-

менно и его структурная основа. Выявление, определение противоречия, формулировка проблемы и определение путей ее разрешения - это, по сути, структура целостного процесса творчества. И это отражается в таких основополагающих противоположностях развития, как старое и новое, возможность и действительность, созидание и разрушение. В возникновении и развитии этих противоречий есть существенные моменты. Известно, что в любом старом объективно заложено новое и развитие оказывается эффективным в том случае, когда это "новое" удается "увидеть" на самом высоком уровне развития "старого" в любом направлении жизнедеятельности, а не тогда, когда старое уже отжило себя и начинает разрушаться. Именно это происходит на современном этапе общественного развития и как его отражение – в системе высшего образования. Его преобразование мы осуществляем, к сожалению, заимствуя формы подготовки специалистов в западных странах, значительно меньше уделяя внимания поиску новых подходов на основе анализа сложившегося опыта собственной страны.

В процессе взаимодействия субъекта с объектом старое видоизменяется, проявляясь в новом, возможность, в этом случае, превращается в действительность. В этом превращении старого в новое, возможного в действительное проявляется единство созидания и разрушения.

Определение путей преодоления противоречий крайне важно, ибо прежде чем разработать технологию формирования творческого потенциала личности, то есть дать ответ на вопрос “как?”, необходимо ответить на вопрос “почему?”. Ответ на эти два вопроса мы считаем сущностью разработки технологии процесса формирования творческого потенциала личности студента в вузе.

Исходя из того, что противоречие - источник развития личности, результаты которого зависят от направленности и силы преодоления этого противоречия, мы определили прежде всего основные противоречия воспитательно-образовательного процесса вуза.

В основе разрешения противоречий лежат целенаправленные действия преподавателей и руководства вуза. Подходов к выделению противоречий в педагогике существует достаточно много. Так, В. И. Зверева считает, что основным является противоречие, суть которого можно сформулировать так: “Если в вузе не будет реализован человекоцентристский принцип и не будут созданы условия, обеспечивающие развитие и саморазвитие каждого преподавателя и студента в соответствии с их собственными потребностями, а также с потребностями развивающихся общества и вуза, сформулированное прежде и сохраняющееся поныне внутривузовское управление лишь усугубит положение дел в вузе и станет сильнейшим тормозом на пути так необходимых ей преобразований. Разрешение данного противоречия - одно из важнейших условий обновления вуза” [1, с. 12]. Конечно, форма выражения данного противоречия больше напоминает гипотезу исследования (или условие), чем само противоречие. Но тем не менее мы согласны с В. И. Зверевой, что одно из противоречий деятельности вуза действительно состоит в наличии двух противоположностей: личности с ее особенностями и объективного процесса деятельности.

Сопоставляя комплекс противоречий с другими, мы пришли к необходимости разрешения противоречий между:

- одновременным осуществлением двух процессов: функционирования и развития вуза и неустойчивостью системы как признака ее развития и устойчивостью всего комплекса как условия существования;
- необходимой вертикальной иерархией и определенной автономией структурных элементов комплекса (модулей);
- самоорганизацией (самоуправлением) образовательной системы и управленческим воздействием;
- наличием в образовательной системе специалистов по разным наукам и достаточно узкой специализацией администрации вуза;
- мотивацией и стимулированием образовательной творческой деятельности преподавателей и управленческими требованиями выполнять рутинные обязанности и др.

На наш взгляд, максимально возможное разрешение этих противоречий может рассматриваться в качестве одного из условий эффективности оптимизации воспитательно-образовательного процесса вуза. Кроме того, их наличие еще раз подтверждает актуальность нашего исследования.

Творческий потенциал реализуется и развивается в деятельности, обусловленной внешними и внутренними причинами, а потому основное противоречие заключено именно в этом взаимодействии. Действительно, особенность современного этапа общественного развития, который характеризуется необычайной динамичностью, часто непредсказуемыми изменениями, объективно требует максимальных творческих усилий всех членов общества, однако сама общественная система не стимулирует формирования творческого потенциала каждой личности, не создает для этого соответствующего механизма и не использует внутренний механизм собственно процесса творчества. Отсюда - невостребованность творческих возможностей выпускника вуза на производстве, в школе, в научном коллективе. И связано это с тем, насколько творческой является атмосфера труда в коллективе, какую роль здесь выполняет молодой специалист, какова творческая насыщенность характера деятельности.

Анализ использования молодых специалистов после окончания вуза показывает, что абсолютное большинство из них считают, что традици-

онная система использования выпускников снижает их ориентацию на творчество уже в процессе обучения в вузе, а значительная часть студентов представляет свою работу по специальности как добросовестный исполнительский труд, не предполагающий самостоятельных творческих решений. Как показывает практика, для такой ориентации есть определенные обоснованные причины. На основании проведенного социологического исследования Г. Н. Соколова утверждает, что пассивность молодых специалистов по отношению к творчеству порождена уравнительной тенденцией в оплате их труда, несовершенным материальным и моральным стимулированием, а также замедленным должностным продвижением. В подтверждение своих заключений они приводят такие данные: за 10 лет после окончания вуза 70 % специалистов не поднимаются выше уровня инженера третьей категории. Профессиональная самостоятельность не получает должного вознаграждения и социального признания [3]. К сожалению, на большинстве предприятий и организаций и сегодня, как показало наше исследование, ничего не изменилось.

Чтобы молодой специалист стал творчески мыслящим, активно действующим работником, ему необходимо поручать серьезные и ответственные дела, с достаточной степенью риска, за которые исполнитель должен нести ответственность. Но в нынешней государственной структуре производства ответственность за результат работы несет в подавляющем большинстве только руководитель подразделения.

Большое значение в реализации творческого потенциала выпускников вузов имеет характер их деятельности. Профиль всех групп специальностей, включенных в наше исследование, обеспечивает относительно высокий уровень творческих возможностей трудовой деятельности, что относится и к труду юриста, экономиста, исследователя, научного работника, педагога. Но труд преподавателя в меньшей мере зависит от занимаемой должности, от выполняемой на производстве роли, чем, например, труд инженера. Труд преподавателя по-разному оплачивается в зависимости от стажа работы, звания, разряда, квалификации, от ЕТС, которые введены в образовательных учреждениях и которые в решающей мере зависят более всего от длительности работы. Но характер выполняемого труда, творческая наполненность его содержания одинакова (имеется в виду непосредственно педагогический труд, а не административный, в содержании которого также немало творческих возможностей) для всех педагогов, хотя используется ими по-разному.

Для труда преподавателя характерно практически постоянное возникновение педагогических ситуаций, в которых нельзя сразу применить то или иное стандартное решение. Такие ситуации требуют обязательного анализа, умения прогнозировать результат в соответствии с исходными данными, творческого подхода к выбору способов достижения нужных результатов, притом это характерно как для учебного процесса непосредственно, так и для всех форм воспитательной работы, но в первую очередь ситуации, требующие нестандартного решения, присущи процессу приобретения знаний. Эти же особенности характеризуют и деятельность преподавателя в вузе.

Причин реально сложившейся ситуации в вузах несколько. Прежде всего, вузы - составная часть всей нашей системы и все особенности этой системы им присущи. За работу всех преподавателей отвечает ректорат, деканаты, кафедры, у которых никто не спрашивает ни за уровень обеспечения творчества в воспитательно-образовательном процессе, ни за творческую подготовку и реализацию творческого потенциала каждого преподавателя. А если этот вопрос где-то и ставится, то, как правило, на научно-методическом уровне, в работе определенных секций, конференций или чисто формально в отчетах. Персональной ответственности никто за это не несет. Более того, работа в вузе настолько заформализована планами, обязательными к выполнению, и большим количеством другой документации, ограничивающей творческую индивидуальность преподавателя и отбирающей у него массу времени, что творческий характер процесса познания используется и реализуется в практической работе далеко не всеми преподавателями. Сама атмосфера в вузе очень часто не стимулирует проявления творчества со стороны преподавателя. Это причины глубоких противоречий между творческим характером педагогической деятельности и его реализацией. В последнее время осуществляется программа модернизации образования. И все же основное внимание здесь опять уделено изменению структуры и содержания предметов на различных уровнях подготовки специалистов. И значительно меньше методическому обеспечению целенаправленного развития творческого мышления обучающихся, а также использования и развития творческого потенциала преподавателя.

Не менее важна и другая причина. Значительная часть выпускников вузов оказывается просто неподготовленной к творческой работе. В вузе и до настоящего времени основное внимание также уделяется овладению определенной суммой знаний, предусмотренных программой конкретных курсов, и значительно меньше внимания уделяется методологии приобретения знаний, выработке умений использования их в различных ситуациях. Эта причина связана с противоречиями непосредственно вузовской системы подготовки специалистов.

Противоречия процесса формирования творческого потенциала личности обусловлены как воздействием внешних причин, так и несовершенством вузовской системы становления личности, ее внутренними особенностями. Основные

противоречия этой системы заключены во взаимодействии основных факторов, обеспечивающих воспитательно-образовательный процесс вуза. Результативность воздействия на личность всей системы подготовки и каждого фактора зависит от многих моментов, которые невозможно учесть в одном исследовании. Поэтому мы ограничимся анализом комплекса основных, по нашему мнению, факторов с целью углубления педагогической концепции и получения материала для разработки технологии формирования творческого потенциала личности.

Исходя из специфики и условий образовательной деятельности и образа жизни студенчества, в котором основное место занимает подготовка к будущей профессиональной деятельности, овладение знаниями и навыками специалиста, мы позволили себе утверждать, что основными факторами формирования творческого потенциала студентов являются воспитательно-образовательный процесс вуза в совокупности всех его форм и направлений и их самостоятельная работа в единстве аудиторных и внеаудиторных форм.

Противоречие между внутренними потребностями человека в творческом развитии и условиями деятельности, обеспечивающими (или необеспечивающими) это развитие, и есть источник становления творческого потенциала личности студента в вузе, по мере преодоления которого творческий потенциал развивается и формируется личность с развитым творческим потенциалом.

Литература

1. Зверева, В. И. Организационно-педагогическая деятельность руководителя школы. - М.: Новая школа, 1997. - 320 с.
2. Кириллова, Н. Н. К вопросу о гносеологическом анализе личностных характеристик творца // Человек и творчество. - М., 1973. - С.45.
3. Солдатова, Е. Л. Креативность в структуре личности (на примере развития креативности в подростковом возрасте). - СПб., СПГУ. - 1996. - 16 с.

УДК 37.018.4

Н. Э. Касаткина, Е. Л. Руднева

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ СИБИРСКИХ ВУЗОВ

Аннотация: в статье на основании социологического исследования, проведенного среди преподавателей, анализируются их ценностные ориентации. Исследование позволяет сделать вывод, что ценностные ориентации преподавателей сибирских вузов могут быть только ориентиром для формирования ценностных ориентаций студентов.

Ценностные ориентации преподавателей сибирских вузов нами изучались с целью, могут ли они быть ориентиром для формирования ценностных ориентаций студентов.

Исследование проводилось в мае 2004 г. В нем приняли участие 596 преподавателей Кемеровского государственного университета и Кузбасского государственного технического университета.

Проанализировав научный потенциал преподавателей университетов, мы установили, что среди преподавателей -9,6 % докторов наук, профессоров; -56 % кандидатов наук, доцентов; - 34,4 % старших преподавателей, ассистентов без степени.

Мы изучили, какое значение для преподавателей имеют различные ценности (табл. 1).

Таблица 1

Ценностные ориентации преподавателей

Ценности	0		1		2		3		4	
	чел	%	чел	%	чел	%	чел	%	чел	%
1. Семья	—	—	—	—	6	6,2	36	37,5	54	56,3
2. Мир, мирная жизнь	—	—	—	—	9	9,4	30	31,2	57	59,4
3. Интересная работа	—	—	—	—	12	12,4	42	43,8	42	43,8
4. Здоровье	3	3,1	3	3,1	6	6,3	48	50,0	36	37,5
5. Проф.мастерство	3	3,1	—	—	12	12,5	45	46,9	36	37,5
6. Творчество	—	—	6	6,2	12	12,5	45	46,9	33	34,4
7. Самостоятельность в суждениях и поступках	—	—	—	—	27	28,1	45	46,9	24	25,0
8. Материальное благополучие	—	—	6	6,3	18	18,7	51	53,1	21	21,9
9. Высшее образование	—	—	3	3,1	24	25,0	48	50,0	21	21,9
10. Любовь	6	6,2	3	3,1	24	25,0	30	31,3	33	34,4
11. Красота природы и искусства	—	—	3	3,1	33	34,4	39	40,6	21	21,9

Продолжение таблицы 1

12. Друзья	—	—	6	6,3	27	28,1	39	40,6	21	21,9
13. Жизнь с пользой для других	—	—	12	12,5	30	31,3	30	31,3	24	25,0
14. Равенство, как равные возможности для всех	—	—	18	18,7	24	25,0	36	37,5	18	18,8
15. Общественное признание	6	6,2	12	12,5	33	34,4	30	31,3	15	15,6
16. Разнообразная увлекательная жизнь	3	3,1	12	12,5	51	53,1	21	21,9	6	6,3
17. Развлечения	3	3,1	51	53,1	33	34,4	6	6,3	3	3,1
18. Участие в общественно-политической жизни	18	18,7	39	40,6	27	28,1	6	6,3	6	6,3

Ответы преподавателей сосредоточены в основном во второй половине таблицы, что говорит о значимости выдвинутых для ранжирования ценностей.

Самыми важными ценностями, по мнению преподавателей, являются жизненные ценности: «семья» (93,8 %), «мирная жизнь» (90,6 %), «здоровье» (87,5 %), а также «любовь» (65,7 %), «друзья» (62,5 %), «хорошо иметь интересную работу» (87,6 %), «профессиональное мастерство» (84,4 %). В верхней половине иерархической лестницы располагаются «самостоятельность в суждениях и поступках» (71,9%), «материальное благополучие» (75,0 %) (табл. 2).

Конкретизируя выбор ценностей, респонденты должны были высказать свое согласие или несогласие в той или иной степени с различными суждениями. Все суждения при этом нами были разделены на пять блоков, по семь суждений каждый.

Первый блок содержал утверждения, касающиеся жизненных ценностей.

Таблица 2

Жизненные ценности преподавателей (в %)

Утверждения	Полностью не согласен	Скорее не согласен	Ни согласен, ни не согласен	Скорее согласен	Полностью согласен
1. Я думаю, что мир, мирная жизнь нужны каждому человеку	—	—	3,1	9,4	87,5
2. Я полагаю, что здоровье дороже всего	—	—	3,1	21,9	75,0
3. Я считаю, что необходимо иметь настоящих друзей	—	—	9,3	31,3	59,4
4. Я считаю, что для всех людей должны быть равные возможности	—	—	9,3	34,4	56,3
5. Я считаю, что необходимо достичь счастья в семейной жизни	3,1	—	9,4	46,9	40,6
6. Я считаю, что нужно жить с пользой для людей	—	3,1	12,5	46,9	37,5
7. Я думаю, что можно прожить без большой любви	18,8	28,1	18,7	34,4	—

Преподаватели считают самыми важными ценностями мир (96,9 %) и здоровье (96,9 %). Дополняют картину ценностей - друзья (90, 7 %) и семья (87,5 %). 90,7 % преподавателей считают, что в жизни должны быть равные возможности для всех. Любовь, по мнению преподавателей, (46,9 %) не столь важна, как все остальные ценности.

Следующий блок суждений касался материальных ценностей (табл. 3).

Преподаватели сибирских вузов видят большую ценность в материальном благополучии, считая, что деньги (59,4 %) обеспечат яркую привлекательную жизнь, и нет ничего зазорного в том, что люди стремятся к приобретению собственности (40,6 %), красивой одежды (43,8 %). С тем, что счастье возможно без материального благополучия утверждают 31,3 %.

Таблица 3

Материальные ценности педагогов (в %)

Утверждения	Полностью не согласен	Скорее не согласен	Ни согласен, ни не согласен	Скорее согласен	Полностью согласен
1. Я думаю, что необходимо достичь высокого уровня благосостояния	—	—	18,7	46,9	34,4
2. Я считаю, что деньги обеспечивают яркую, привлекательную жизнь	12,5	12,5	15,6	43,8	15,6
3. Я уверен, что люди должны стремиться к приобретению собственности	6,3	15,6	37,5	25,0	15,6
4. Я уверен, что красивая одежда создает путь к успеху	9,4	12,5	34,3	34,4	9,4
5. Я думаю, что предприимчивость, приобретательство — нормы жизни	15,6	28,1	31,3	15,6	9,4
6. Я считаю, что привлекательная, яркая внешность обеспечивает карьеру	12,5	34,4	28,0	18,8	6,3
7. Я считаю, что счастье невозможно без материального благополучия	15,6	37,5	15,6	25,0	6,3

Духовные ценности рассматривались в третьем блоке вопросов (табл. 4).

Среди преподавателей нет равнодушных к красоте природы (96,9 %) и музыки (93,7 %). Преподаватели ценят игру актеров на сцене (93,1%) и полотна живописи (84,4 %). Это значит, что искусство волнует педагогов (81,3%), они стремятся к самосовершенствованию (87,6 %).

Мы изучили и отношение преподавателей к нравственным ценностям (табл. 5).

Таблица 4

Духовные ценности преподавателей (в %)

Утверждения	Полностью не согласен	Скорее не согласен	Ни согласен, ни не согласен	Скорее согласен	Полностью согласен
1. Меня удивляет красота природы	—	—	3,1	28,1	68,8
2. Я стремлюсь к самосовершенствованию	—	—	12,4	31,3	56,3
3. Меня волнует музыка	—	—	6,3	40,6	53,1
4. Я склонен к творческой деятельности	—	—	18,8	28,1	53,1
5. Меня волнует игра актеров на сцене	—	3,1	3,8	53,1	40,0
6. Я могу долго смотреть на полотна живописи	—	6,3	9,3	31,3	53,1
7. Я могу жить без искусства	62,5	18,8	9,3	3,1	6,3

Преподаватели считают нормы нравственности значимыми в жизни человека (93,7 %). Пристрастие к алкоголю (87,6 %), наркотикам (78,1 %), праздной, беззаботной жизни (75,1 %), половая жизнь до брака (50,0 %) неприемлемы для них. Главное — это жить с чистой совестью (90,6 %), чему помогает здоровый образ жизни (87,6 %).

Последний блок вопросов был посвящен профессиональным ценностям (табл. 6).

В таблице 6 ответы заметно сосредоточены только во второй части таблицы, т. е. мы еще раз убеждаемся, что профессионализм для преподавателей очень важен. Высшее образование (90,6 %), по мнению педагогов, позволяет больше расширить свой кругозор (93,7 %), дает возможность найти более интересную работу (87,5 %). Стремление хорошо выполнять любую работу (93,7 %) и достигать вершин профессионального мастерства (90,7 %) присуще преподавателям в высокой степени. Но при этом утверждение, что многое зависит от преподавателя, разделяют лишь 59,4 % респондентов.

Таким образом, у преподавателей на первом месте - профессиональные и жизненные ценности. Далее идут духовные и нравственные ценности. Материальные ценности - на последнем месте.

Таблица 5

Нравственные ценности преподавателей (в %)

Утверждения	Полностью не согласен	Скорее не согласен	Ни согласен, ни не согласен	Скорее согласен	Полностью согласен
1. Я считаю, что необходимо соблюдать нормы нравственности	—	—	6,3	15,6	78,1
2. Я считаю, что надо жить с чистой совестью	—	—	9,4	25,0	65,6
3. Я думаю, что все должны вести здоровый образ жизни	6,3	3,1	3,0	31,3	56,3
4. Я считаю, что наркотики губят жизнь	—	—	3,1	18,8	78,1
5. Я уверен, что всех людей привлекает беззаботная праздная жизнь	—	43,8	21,8	3,1	31,3
6. Я думаю, что можно проявлять пристрастие к алкогольным напиткам	—	18,8	9,3	68,8	3,1
7. Я уверен, что половая жизнь до брака – это норма	9,4	40,6	28,1	15,6	6,3

Таблица 6

Профессиональные ценности преподавателей (в %)

Утверждения	Полностью не согласен	Скорее не согласен	Ни согласен, ни не согласен	Скорее согласен	Полностью согласен
1. Я стремился получить высшее образование	—	—	9,4	15,6	75,0
2. Я стремлюсь расширять свой кругозор	—	—	6,3	28,1	65,6
3. Мне необходима интересная работа	—	—	12,5	25,0	62,5
4. Я стремлюсь хорошо выполнять любую работу	—	—	6,3	40,6	53,1
5. Я стремлюсь достигнуть вершин профессионального мастерства	—	3,1	6,2	46,9	43,8
6. Я получаю в профессии преподавателя широкие возможности для самореализации	3,1	3,1	31,3	21,9	40,6
7. Я считаю, что многое зависит от преподавателя	3,1	6,3	31,2	31,3	28,1

Итак, **ценностные ориентации преподавателей сибирских вузов** могут быть только ориентиром для формирования ценностных ориентаций студентов. Безусловно, ценностные представления педагогов не являются эталонными. Духовные и нравственные ценности преподавателей можно оценить как высоко сформированные, в отношении других ценностей нами выявлены более низкие показатели.

Королева Тамара Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, работала на кафедре с 1988 года. Сейчас работает в Калининградском государственном университете.

Филатова Елена Витальевна – начала работу на межвузовской кафедре педагогики Кемеровского государственного университета лаборантом в 1983 году, в 1994 году в г. Новосибирске защитила кандидатскую диссертацию. Участвовала в работе ВНИК Департамента образования области по темам: «Региональная программа образования», «Семейный детский дом», в научно-исследовательской программе «Выход молодежи на рынок труда» Модельного Центра занятости г. Кемерово.

УДК 37.014.53

Т. В. Королева, Е. В. Филатова

МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ПОСТРОЕНИЯ ТРАЕКТОРИИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Общественное производство предъявляет определенные требования к системе образования и воспитания молодежи, которые в настоящее время обусловлены научно-техническим прогрессом, коренными изменениями, происходящими в экономической и социальной жизни нашей страны.

Формирование рыночных отношений в экономике порождает атмосферу конкурентоспособности в области профессионального мастерства, требует социально-профессиональной мобильности человека, способности перестраивать себя и свою деятельность в соответствии с изменившимися условиями труда, его функциями и сферой.

Сегодня именно образованию необходимо обеспечить более высокие темпы развития по сравнению с темпами преобразования в обществе. В самой системе образования зарождаются такие структуры, деятельность которых обеспечит более высокий уровень профессиональной подготовки, качество обучения и воспитания.

Перестройка общественной и экономической жизни страны остро ставит проблему повышения квалификации и переподготовки кадров. Статистические данные свидетельствуют, что в последние годы наблюдается тенденция к устойчивому росту численности слушателей этой категории. Предполагается, что эта тенденция будет усиливаться, в связи с чем необходима мобильная, гибкая система переподготовки и повышения квалификации кадров, которая может способствовать принципиальному изменению порядка и содержания базового образования, поскольку знания быстро устаревают.

Рассмотрение профессиональной ориентации как системы взаимодействия личности и общества предполагает определенный характер этого взаимодействия: личность, будучи объектом профориентационных воздействий, является одновременно субъектом ориентации в мире профессий и субъектом профессионального самоопределения. Сложность процесса самоопределения заставляет подумать о разработке новых критериев оценки результатов воспитательно-образовательного процесса, профессиональной подготовки личности. Это предполагает не только создание в обществе условий, стимулирующих развитие человеческой личности, ее информационных потребностей, организационно-структурных и содержательных форм образования. Исследования, посвященные проблеме готовности и стремления людей к образовательной деятельности, свидетельствуют о недостаточной активности субъекта, отмечают отсутствие действенной, истинной потребности в получении образования не только среди школьников, но и среди многих студентов, работающих специалистов.

Таким образом, недостаточно просто предоставить людям благоприятные условия для получения или продолжения образования. Необходимо еще вызвать активное желание воспользоваться предоставленными возможностями. Иначе

неизбежен «синдром образовательной индифферентности» населения. Понятно, что потребность в образовании должна сознательно, целенаправленно формироваться обществом. Потребность в образовании и возможность ее реализации являются показателем демократизма общественного строя, его отношения к развитию человека. Для успешного осуществления образовательной деятельности общество должно быть готово удовлетворить потребность каждой личности в получении желаемого образования (по срокам, содержанию, способу, уровню), но для этого должно быть воспитано стремление людей к образованию.

Исследователи (Л. П. Алексеева, Т. Н. Мальковская, Ю.В. Укке, А. Н. Ягодин) констатируют, что потребность личности в образовании носит интегративный характер, объединяющий социальные, духовные и материальные запросы личности. Учитывая это, можно выделить несколько аспектов проблемы стимулирования образования: требования к общей культуре, к образованию, к мотивации. Стимулирование образования предполагает развитие и обогащение перспектив личности, расширение представления об образовании как о социальной ценности, позволяющей постигать все другие ценности, которые может предложить общество.

С учетом современных рыночных реалий, изменения содержания профессионального труда и для эффективного решения задач жизненного и профессионального самоопределения молодежи, необходимо разработать модель развития личности в социокультурном пространстве.

Процесс моделирования осуществляется на основе региональной образовательной политики, направленной на предотвращение на рынке труда диспропорций разного рода (по профессиональным, квалификационным, социально-психологическим, половозрастным критериям), и предполагает в качестве результата сознательный профессиональный личный выбор.

Новое поколение выходит в социокультурное пространство с новой иерархией ценностей (окружающая среда, здоровье, материальные и духовные богатства, образование, профессиональная карьера, самореализация и другое).

Молодые люди нуждаются в специально организованных условиях (психолого-педагогических, правовых, социально-экономических), направленных на перспективную траекторию развития личности, что предполагает построение структурно-функциональной модели профессионального самоопределения личности, которая должна управлять этим процессом. Но, с одной стороны, модель должна предлагать новые образцы экономического поведения в современном социуме: опору на собственные силы, уверенность в собственном успехе, проявление инициативы в условиях конкуренции, с другой – модель обеспечивает свободную циркуляцию информации о социокультурных объектах, осуществляющих процесс жизненного и профессионального самоопределения в непрерывном образовательном пространстве.

Предполагаемая структурно-функциональная модель профессионального самоопределения личности служит средством выявления ориентиров для разработки теоретических представлений о перспективной траектории развития личности в непрерывном образовательном пространстве. Данная модель служит выявлению закономерных связей, присущих педагогической действительности, и в то же время она прогнозирует процесс жизненного и профессионального самоопределения.

Функции предлагаемой модели: интерпретаторская, объяснительная, прогностическая, критериальная.

Используя структурно-функциональную модель, полагаем, что определенная структура выполняет определенную функцию, но одна и та же функция может выполняться различными структурами.

Таким образом, структурно-функциональная модель предполагает систему комплексного взаимодействия социальных институтов (школа, УПК, ПТУ, техникумы, вузы, учреждения дополнительного образования, вечерние школы, интернаты, центр профориентации молодежи, центр занятости населения, департамент образования, средства массовой информации и другие социальные институты) с тем, чтобы решать задачи учебной, профессиональной ориентации, а также вопросы занятости молодежи на рынке труда.

В нашей модели особое внимание уделяется школе как центру профориентационной работы с молодежью.

Основными принципами, объединяющими деятельность социальных институтов в современных экономических реалиях, являются:

- принцип научности;
- принцип гуманистического отношения к личности;
- принцип системности;
- принцип дифференциации, интеграции, координации;
- территориально-отраслевой принцип.

Одним из условий реализации структурно-функциональной модели профессионального самоопределения является подготовка специалистов (профориентаторов). Мы рассматриваем модель подготовки профориентаторов как одну из подструктур модели профессионального самоопределения личности.

Практика показывает, отсутствие системы комплексного взаимодействия (по горизонтали и вертикали) социальных институтов, призванных решать задачи профессионального самоопределения занятости молодежи, что затрудняет процесс взаимодействия рынка труда и рынка образовательных услуг, осложняет ситуацию трудоустройства разных категорий молодежи, а также является одним из факторов девиантного поведения и искажения ценностных ориентаций личности.

Прогресс общества невозможен без прогресса каждой личности. Таким образом, структурно-функциональная модель может обеспечи-

вать устойчивое жизненное и профессиональное самоопределение и развитие личности на основе истинной свободы человека в принятии решения.

В социокультурном пространстве накоплен научно-практический опыт для реализации структурно-функциональной модели профессионального самоопределения личности.

Наше исследование имело своей целью проанализировать основные потоки молодежи с точки зрения профессиональной подготовки и социально-психологической ориентации на рынке труда города.

Образовательная структура города представлена следующими учреждениями: 83 школы, 10 школ-интернатов, 2 детских дома, 10 вечерних школ, 17 учреждений дополнительного образования.

Одной из особенностей образовательной структуры города является сохранение и развитие учебно-производственных комбинатов (УПК) и сети учреждений дополнительного образования. Сеть учреждений дополнительного образования города постоянно расширяется. Учреждения дополнительного образования дают возможность учащимся осуществлять пробу сил в различных видах деятельности, позволяющих раскрыть личностный творческий потенциал, способствующий познанию, развитию, формированию образа «Я». Особенностями данных учреждений стало то, что они предложили детям компенсаторные курсы, позволяющие с помощью специально приглашенных учителей ликвидировать пробелы в знаниях, а также то, что эти учреждения одними из первых в городе организовали психолого-педагогическую деятельность по реабилитации молодежи, имеющей ограниченные физические возможности.

В ходе исследования отмечено усиление ориентации выпускников школ на продолжение образования. Одна часть выпускников как 9-х, так и 11-х классов явно ориентирована на немедленный выход на рынок труда (3 %). Другая часть выбирает более высокую ступень общего и профессионального образования.

Следует сказать еще об одной категории молодежи, выходящей на рынок труда – выпускники школ-интернатов и детских домов.

Данные исследования свидетельствуют о том, что:

- эта категория молодежи склонна к асоциальному поведению;
- она индифферентна к получению образования;
- интернатные учреждения не дают полноценного профессионального образования, а потому их выпускники пополняют ряды низкоквалифицированной рабочей силы;
- состояние здоровья этой части молодежи не соответствует современным требованиям рынка труда и не позволяет длительно работать по традиционным рабочим специальностям;
- в данных учреждениях практически отсутствует система профориентации и психологической помощи учащимся.

Способности к самостоятельной социальной адаптации в современной и профессиональной рыночной среде у данной категории молодежи значительно ниже.

Анализ данных позволил нам выявить тенденции, связанные с социально-психологической ориентацией выпускников разных типов образовательных учреждений на рынке труда города:

а) отмечается рост безработной молодежи до 24 лет;

б) возрастает занятость подростков;

в) скрытая безработица среди молодежи переходит в открытую форму;

г) нарастает выход учащейся молодежи на рынок труда.

Патрина Вера Викторовна окончила Кемеровский государственный университет по специальности «Французский язык и литература». С 1980 года работает на межвузовской кафедре общей и вузовской педагогики. С 2000 года – кандидат педагогических наук, доцент кафедры.

УДК 377.35(571.17)

В. В. Патрина

РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НАСТАВНИКОВ В УСЛОВИЯХ ПРОМЫШЛЕННОГО ГОРОДА

В Кузбассе накоплен огромный опыт работы наставников с молодыми рабочими. В период социалистического способа производства «наставничество» являлось важным социально-педагогическим институтом обучения и воспитания молодежи на производстве.

Научное значение исследования проблем «наставничества» в этот период определялось,

прежде всего, усилением роли наставников в пополнении рабочих кадров профессионально зрелыми молодыми тружениками.

Существовали разные подходы к организации, формулировке и оценке форм и методов работы наставников.

В исследованиях большинства авторов прослеживалась тенденция рассматривать «наставничество» как явление, присущее только социалистическому образу жизни, так как оно обладало качествами, отражающими сущность социалистического строя: коллективизмом, совпадением общественных и личных интересов и др.

Во второй половине 70-х - начале 80-х годов «наставничество» в психолого-педагогической литературе трактовалось как «высшая» форма «шефства» передовых представителей трудовых коллективов над молодежью, ставшее важным фактором преемственности процесса воспитания на стыках системы «школа – ПТУ – трудовой коллектив».

«Наставничество» рассматривалось как процесс преемственности подрастающего поколения лучших традиций передовиков производства в системе «ПТУ – базовое предприятие».

Прежде чем приступить к рассмотрению существенных признаков «наставничества» того периода, нам бы хотелось обратить внимание на тот факт, что в изучении истории «наставничества» следует учитывать опыт производственного ученичества, бытовавшего еще в дореволюционной России на предприятиях, в ремесленничестве, в индивидуальном ученичестве у опытных мастеров, профессионалов. Таким образом, «наставничество» - это не выдуманное, а исторически необходимое, существовавшее во все экономические формации социальное явление по передаче опыта старшего поколения младшему, которое в брежневский период формализовалось и искажалось за счет политизации и тем самым отрицательно сказывалось на воспитании кадров.

Изучая сущность явления «наставничества», мы считаем, что оно отражает связь ответственной зависимости между опытными работниками и новичками, а также обеспечивает педагогическую поддержку процессу формирования профессионального самоопределения молодых рабочих в реальных производственных условиях, выделяя для этого специально уполномоченных лиц.

Рассматривая «наставничество» конца 70-х начала 80-х годов как педагогический процесс, мы определяем его как совокупность последовательно развертывающихся во времени воспитательных взаимодействий воспитанников с воспитателями, включающих прямое или опосредованное общение. Однако следует отметить, что не всякое общение оказывается сферой процесса воспитания, а только то, где есть обмен деятельностью или ее результатами. Следовательно, процесс профессионального самоопределения молодого человека может осуществляться только в процессе собственной активной деятельности, которая обеспечивает ему необходимое взаимодействие с другими людьми.

Важным периодом в профессиональном самоопределении молодых рабочих 70–80-х гг. являлся период вхождения в трудовой коллектив. У молодого рабочего возникали новое положение, новые обязанности, чувство принадлежности к рабочим. Он вступал в новые отношения с новыми для него людьми: мастерами, инженерами, начальником цеха, рабочим коллективом. Все эти объективные факторы являлись основой формирования его внутренней позиции, потребностей, интереса к овладению профессиональными знаниями, профессионально-значимыми личностными качествами.

Таким образом, в тот период «наставничество» рассматривалось как педагогический процесс взаимодействия молодых рабочих с различными факторами производства в ходе трудовой деятельности, направленный на выработку у молодых рабочих необходимых социально-профессиональных качеств личности под руководством наставников.

Изучая работу наставников, мы определили, что их деятельность в тот период была направлена на овладение молодыми рабочими профессионального мастерства, его нравственное воспитание и успешную адаптацию в трудовом коллективе и имела определенное содержание.

Содержание педагогической деятельности находилось в единстве с методикой. Методика в свою очередь не функционировала вне содержания. Содержание и методы для их осуществления предполагали некоторые формы организации, в результате которых между рабочими педагогами и молодыми рабочими возникали определенные формы общения.

Изучение опыта «наставничества» в период середины 80-х начала 90-х гг. показывает, что «наставничество» носило коллективный характер. Предпочтение отдавалось таким формам работы, как групповая – шефство над учащимися или молодыми рабочими: ученическая бригадная – когда под руководством бригадира осуществлялся процесс обучения и воспитания нескольких молодых рабочих; воспитание в бригадах квалифицированных рабочих, т.е. включение учащихся в комплексные бригады рабочих; создание комсомольско-молодежных бригад и коллективов, костяк которых составляли кадровые молодые рабочие; трудовые династии, каждая из которых была коллективным наставником молодежи, в которых органично сочетались производственные, личные, семейные и общественные отношения; индивидуальная форма наставничества – когда к квалифицированному рабочему прикреплялись несколько молодых рабочих; коллективное наставничество, осуществляемое по двум направлениям: в первом – шефство цеха или завода над школой, профтехучилищем, группой учащихся, бригадой или звеном; во втором – шефство над отдельными молодыми рабочими.

Следует отметить, что содержание, методы, формы, средства педагогического воздействия, уровень педагогического и профессионального

мастерства наставников являлись внешними факторами повышения качества общеобразовательной и профессиональной подготовки молодых рабочих, в то время как внутренними факторами становились индивидуально-психологические особенности молодых рабочих. В условиях использования коллективных форм работы нереально было обеспечить учет индивидуальных особенностей подопечных.

Деятельность наставников вытекала из объективно существующих задач производства.

«Наставничество» – одна из эффективных форм воспитания подростков, имеющая свою историю и принимавшая различные формы, а потому важно найти и обосновать наиболее эффективную форму «наставничества», оправдавшую себя на протяжении всей своей истории с момента зарождения.

В России всегда существовала система взаимопомощи. Накоплен огромный опыт работы наставников с подопечными. В трудовых коллективах опытные работники передавали не только профессиональные знания, умения, навыки, но и помогали молодежи сориентироваться в жизненных проблемах, определить реальные ценности вещей, фактов, событий, выстроить свою систему ценностей, научиться отстаивать свою позицию.

В настоящее время в период практицизма и переоценки ценностей, когда у подростков особенно болезненно протекает процесс профессионального самоопределения, нельзя пренебрегать апробированным положительным отечественным опытом «наставничества» и зарубежным опытом «тьюторства».

Однако сегодня наблюдается трансформация содержания и форм «наставничества» при сохранении их основных функций. В постоянно изменяющихся условиях социума сегодня не срабатывают те формы и методы работы, в которых нарушались субъект-субъектные отношения. Социальная тенденция сегодняшнего дня в регионе свидетельствует об острой необходимости педагогической поддержки подростков со стороны взрослых наставников. Поэтому проблема восстановления и трансформации содержания и форм «наставничества» становится сегодня как никогда актуальной.

Накопленный многолетний опыт профессиональной ориентации в Кузбассе стал предпосылкой для проверки проекта «Город как школа» в условиях Кузбасса и реализации его в социокультурной и экономической среде г. Кемерово. Разработка проекта предусматривает несколько направлений работы по упрочнению достижений в современном образовании. В том числе проект предполагает развитие сотрудничества, наставничества и ученичества на рабочем месте как основы культурной и нравственной взаимосвязи поколений.

Социально-экономические особенности региона, тенденции, складывающиеся на региональном рынке труда, многолетний опыт профессиональной ориентации подростков стали предпосылками для разработки проекта «Город-как-школа» и его осуществления в социокультурной среде в г. Кемерово. Реализация проекта «Город-как-школа» базируется на основном концептуальном положении продуктивного обучения о городе как образовательном, социокультурном пространстве со своими экономическими особенностями развития, которые позволяют подросткам включаться в реальную деятельность по решению проблемы своей профессиональной карьеры. В данном концептуальном положении нас привлекают задачи, направленные на активное вовлечение подростков в реальную трудовую деятельность: расширение их социального и трудового опыта, создание условий для профессионального самоопределения, а также осуществление прямой связи учебы с содержанием и результативностью трудовой деятельности.

Следует отметить, что создание системы обучения как продуктивной деятельности в г. Кемерово предполагает учет идей региональной личностно-ориентированной модели профессиональной ориентации. В связи с тем, что данная модель опирается на индивидуальный подход в профессиональной подготовке, профконсультационных методах, направленных на развитии профессионального самоопределения подростков в условиях рынка труда, в рамках нашего исследования нас интересовали формы и методы организации обучения подростков на рабочих местах, развитие их способностей в освоении мастерства. Для нас актуально решение задачи профессионального самоопределения подростков, оставивших школу и потерявших связь с социумом. Этот путь возможен только в условии индивидуального подхода, он представляется нам достаточно сложным и экономически дорогим, а потому его использование предполагает кропотливую многоэтапную работу с подростками, потерявшими связь с социумом. Учитывая достоинства модели, заключающиеся в предоставлении подросткам возможности попробовать свои силы в разных видах деятельности, в том числе и профессиональных, в реализации комплекса мер с использованием индивидуальной и групповой работы по специальным развивающим программам, нам кажется, что этот вариант необходим для подростков, потерявших связь с социумом, которые сами не в состоянии найти пути для жизненного и профессионального самоопределения.

В современных условиях, когда ни школа, ни семья не в состоянии обеспечить всем подросткам вхождение в социум, именно организация «наставничества» как наиболее распространенная, исторически оправданная форма передачи опыта старшего поколения младшему может выполнять воспитательные функции по социализации подростков, потерявших связь с социумом при соответствующей поддержке со стороны государства.

Трубина Ирина Исааковна – кандидат педагогических наук, доцент, проректор негосударственного образовательного учреждения «Университет – Высшая школа педагогики».

УДК 371

И. И. Трубина

МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОСНОВЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УЧРЕЖДЕНИЕМ

Повышение качества обучения является одной из приоритетных задач модернизации отечественного образования.

Среди множества определений "качества образования" можно выделить два основных подхода, основанных на различной оценке образования: как процесса или его конечного результата.

Исторически сложилось так, что и в нашей стране и за рубежом прежде всего стремились оценить качество образования по результату. В этом случае значительно легче формализовать требования к качеству в виде стандартов и контролировать его на всех этапах обучения.

Такими стандартами выступали требования к подготовке учащихся, которые включали требования к подготовке учащихся (или выпускников) и выражались в форме знаний и умений. Поэтому все, что связано с оценкой качества подготовки учащихся, является важнейшим компонентом качества образования и может оцениваться только при наличии стандартов как системы, позволяющей это качество измерить, оценить и улучшить.

Для достижения высокого уровня качества подготовки учащихся необходимо предоставить учащимся адекватное содержание образования и эффективно организовать учебно-воспитательный процесс в образовательном учреждении. Здесь на первый план выходит понимание качества как процесса, который призван обеспечить высокое качество результата. Измерить и оценить качество образования как процесса труднее, а процедуру и результаты сложнее формализовать.

Вместе с тем следует сказать, что указанные подходы не противоречат, а дополняют друг друга, на что указывали многие исследователи: М. В. Рыжаков, С. Е. Шишов, В. А. Кальней, А. А. Кузнецов и др. Таким образом, качество образования слагается из двух основных компонентов, которые условно можно назвать как "качество процесса" и "качество результата".

Качество образования является основным "объектом управления" в образовательном учреждении.

Общая теория научного управления впервые была разработана в начале XX века Ф. Тейлером и А. Файолем. Согласно этой теории управлять - это: предвидеть, организовывать, распоряжаться, координировать, контролировать. Американским социологом и психологом Э. Мэйо и его последователями было сформировано новое направление в теории управления – теория человеческих отношений, которая определила так называемый поведенческий подход к управлению. В начале 60-х годов Ч. Барнард, Г. Саймон, Р. Аккофф, С. Оптнер, У. Кинг предложили системный подход к управлению. При этом подходе организация рассматривается не как сумма отдельных компонентов, а как система, совокупность связанных и взаимодействующих между собой частей, что при этом возникает целое, обладающее собственными качествами, отличными от качеств составляющих его частей. Английскими учеными Т. Бенсом и Г. Сталкером был предложен ситуационный подход к управлению, в основе которого лежит построение моделей управления в зависимости от условий внешней среды. Актуальным, на наш взгляд, является и процессный подход к управлению, рассматривающий управление как целостный процесс реализации управленческих функций.

Наиболее общий подход к управлению был выработан в рамках кибернетики. Управление качеством образования, согласно традиционной кибернетической схеме, содержит следующие основные компоненты: цель управления, управляющая и управляемая системы, управляющее воздействие, обратная связь. Только при наличии всех названных компонент процесс управления может привести к поставленной цели.

Для построения эффективной системы управления образовательным учреждением необходимо выполнение ряда принципов. Основными из них являются: принцип обратной связи – управляющий орган должен иметь информацию о состоянии управляемой системы и об условиях ее функционирования; обладать

достаточными возможностями для адекватной реакции на эти состояния – принцип адекватности, в том числе с учетом временных и ресурсных характеристик управляемой системы (условия оперативности, адаптивности, опережающего отражения).

Кроме того, в критерий эффективности входит требование минимального изменения управляемой системы и используемых для этой цели ресурсов, наконец, при управлении необходимо учитывать интересы и цели субъектов управления, а также обеспечивать равенство условий для субъектов одного уровня.

Современная система отечественного образования выработала вполне эффективную и рационально построенную управляющую систему. Вместе с тем сама система управления качеством знания продолжает оставаться малоэффективной. Основная проблема состоит в том, что само понятие качества образования еще недостаточно формализовано. Имеющиеся на сегодняшний день параметры оценки качества образования не всегда адекватно и с необходимой полнотой отражают состояние качества образования. Это затрудняет формулировку цели управления и разработки методики обеспечения обратной связи в процессе управления.

Традиционным механизмом обеспечения этих связей является педагогический мониторинг, который эффективно используется в самых разнообразных ситуациях. Вместе с тем современная теория и практика мониторинговых оценок имеют существенные недостатки. К числу важнейших из них относятся следующие: контроль состояния обучения носит нерегулярный характер, а сама методика оценок не ориентирована на вскрытие динамики изменений; оцениваются в основном результаты обучения – процесс их достижения остается вне поля зрения; не вполне отработана методика интерпретации полученных результатов, что делает их малоинформативными.

Эти недостатки в значительной мере могут быть преодолены, если будут решены следующие задачи:

- разработана функционально полная система оценок качества образования не только конечных результатов, но и процесса их получения;
- разработаны подходы к адекватной оценке и интерпретации результатов мониторинга;
- разработана методика непрерывного мониторинга, позволяющего получить картину динамики выбранных параметров.

Решение этих задач создает информационную основу управления образовательным учреждением.

Основные подходы к решению этих задач заключаются в следующем. Основным субъектом процесса обучения является человек обучаемый. Эффективность процесса обучения определяется динамикой изменения личностных качеств обучаемого. Личность есть целостность, поэтому общее образование должно быть направлено на развитие всех сторон этой целостности. Согласно психологическим представлениям, основными компонентами этой целостности являются:

- функциональные механизмы психики, обеспечивающие управление психическими процессами и поведением человека;
- опыт личности, включающей знания, умения, навыки, привычки, познавательные, преобразовательные, эстетические, коммуникативные, физические качества личности, опыт разнообразных видов деятельности и пр.;
- обобщенные типологические свойства личности: характер, темперамент, способности и пр.

Главным компонентом личности, который формируется в процессе обучения, является опыт личности, т. е. знания, умения, навыки, способы деятельности.

Человек становится личностью в процессе деятельности. С другой стороны, всякая деятельность, в том числе и чисто репродуктивная, является в конечном итоге учением, поскольку ее главным итогом являются новые знания и умения или новые качества прежних знаний и умений.

Таким образом, учение выступает ведущим видом деятельности, в котором формируется личность. Основными компонентами учения в соответствии с тремя компонентами структуры личности являются: воспитание, обучение и развитие. Ведущим в этой триаде является обучение, т. е. процесс передачи обучаемым опыта деятельности.

При этом очевидно, что передавать опыт конкретной деятельности бессмысленно. Жизненная практика, конкретный опыт старшего поколения далеко не всегда имеют высокую значимость для молодежи. Поэтому речь может идти лишь о некоторых инвариантах - обобщенных видах деятельности. К таким инвариантам можно отнести (В. С. Леднев):

- познавательную деятельность;
- коммуникативную деятельность;
- художественную деятельность;
- преобразовательную деятельность;
- физическую деятельность.

Образовательный процесс является по существу процессом развертывания названных обобщенных видов деятельности. Таким образом, целостная оценка качества образования складывается из двух компонентов:

- результатов названных видов деятельности;
- оценки самой деятельности.

Важность оценки самой деятельности заключается в том, что учащийся может продемонстрировать невысокие итоговые показатели, однако сама образовательная деятельность может оказать существенное влияние на изменение личностных характеристик учащихся, что является показателем качества образования.

Следует подчеркнуть, что фрагментарное использование мониторинговых оценок, отражающих личностные качества обучаемых,

позволяет построить только некоторую модель личности обучаемого.

Адекватность этой модели реальному положению вещей является предметом сложного, многофакторного анализа и может быть установлена далеко не всегда. Более перспективным, на наш взгляд, является использование *системы* мониторинговых оценок, которые в совокупности давали бы адекватное представление о результатах и процессе обучения. Выделение информационной основы мониторинга позволяет связать его с другими функциями управления. Он непосредственно затрагивает цели, прогнозы, решения, организацию и исполнение педагогической деятельности, коммуникацию и коррекцию. Такой управленческий мониторинг требует проведения значительной аналитической работы с информацией, которая включает в себя, в частности:

- умение находить необходимую информацию;
- умение анализировать ситуацию и формулировать запросы с целью получения необходимой информации;
- умение предоставлять информацию в доступной форме;
- на основе полученной информации организовать процесс решения поставленной задачи.

Мониторинг, оценивающий динамику развития личностных качеств, целесообразно строить с использованием психодиагностических методов выявления индивидуальных особенностей и перспектив развития личности. Это позволяет поставить «психологический диагноз» - оценить возможности отдельного человека, способности и степень их реализации на конкретном этапе профессиональной деятельности. Такая оценка поможет руководителю и самому человеку реально представить свое положение в обществе и направление усилий по развитию необходимых качеств и знаний.

Основным инструментом психодиагностических процедур является тест.

Тестирование - метод психодиагностики, использующий стандартизированные задачи, определенную шкалу значений, на которую отражаются результаты испытаний испытуемого, и программу их обработки и интерпретации.

Тестовые методики позволяют получить количественные показатели, характеризующие качественные характеристики тестируемых, и использовать эти данные при организации управления общеобразовательным учреждением.

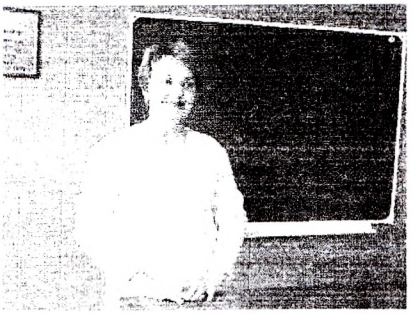
В отличие от социологических исследований, громоздкость проведения которых и необходимость осуществления в режиме мониторинга делает их достаточно дорогими, психодиагностические процедуры имеют ряд существенных преимуществ:

- инструмент проведения психологического тестирования практически не устаревает, поскольку личностные качества человека не меняются с изменением социальной ситуации. Даже на этапах социальных переломов (один из которых переживает сейчас наша страна) они остаются неизменными:
- тесты не нуждаются в корректировке при проведении повторных измерений в отличие от социологического инструментария, который даже в мониторинговых исследованиях необходимо корректируется;
- достоверность полученных данных зависит только от качества используемого инструментария (проверенные валидные тесты), а не от искренности тестируемого, поскольку при ответах на вопросы теста отсутствует ориентация на социальные эталоны (при проведении тестирования действует правило - «не бывает хороших и плохих ответов, их содержание зависит только от вкусов и взглядов отвечающих»);
- простота и оперативность обработки результатов тестирования позволяют использовать их работниками общеобразовательных учреждений, которые не являются профессиональными психологами, что существенно расширяет сферу применения этих методов и повышает информативность деятельности всей системы управления общеобразовательным учреждением.

В то же время тестовые методики имеют ряд существенных ограничений. Так, результаты тестирования, как правило, дают общую картину наличия и состояния измеряемого качества в настоящее время. Не отражается способность человека динамично изменяться под влиянием изменяющейся социальной ситуации и психологической обстановки во внешней среде. Применение единственного, даже самого информативного, теста не позволяет составить целостное представление о личности аттестуемого. Для составления максимально полного психологического портрета личности необходимо применение научно-обоснованного комплекса тестов («батареи»), причем при составлении такого комплексного инструментария следует учитывать конкретные требования, предъявляемые программой исследования в виде поставленной цели и ожидаемого конечного практического результата.

Литература

1. Трубина, И. И. Педагогический мониторинг как инструмент развития информационной основы управления образовательным учреждением // Образование и информатика. – М., 2003.
2. Трубина, И. И. Информатизация методической системы обучения в условиях становления новых стандартов образования / И. И. Трубина, В. В. Липатов, В. В. Лукин // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. - № 6.
3. Трубина, И. И. Информационная основа управления образовательным учреждением // Информатика и образование. – 2003. - № 2.



Игонина Татьяна Борисовна – с сентября 1988 года работает в Кемеровском госуниверситете, с января 1990 года - на межвузовской кафедре общей и вузовской педагогики, с 1993 года - руководитель педагогической практики КемГУ, в то же время активно занимается научно-исследовательской работой (ею опубликовано 82 статьи различного уровня) и преподавательской деятельностью. В 2001 году защитила диссертацию по теме «Формирование профессиональной компетентности студентов – будущих учителей в условиях педагогической практики в классическом университете».

УДК 378.14

Т. Б. Игонина

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

Радикальные изменения, происходящие в России с 80-х годов XX столетия и затронувшие все сферы общественно-политической и государственной жизни России, имеют важнейшие и неоднозначные последствия для развития нашего общества в XXI веке. Сегодня мы можем говорить, что в России происходит формирование гражданского общества, реформируются и создаются демократические институты, обновляется система ценностей, в которой интегрирующая роль принадлежит традициям русской культуры, идеалам справедливости, ценности прав и свобод личности.

Однако изменения, повлекшие за собой ряд проблем в жизни современного российского общества, так или иначе затронули студенческую молодежь. Не будем детально останавливаться на этих проблемах, так как они большей частью связаны с потерей студенчеством экономических и социальных прав и свобод, тем не менее необходимо отметить, что это значительно усложняет процесс адаптации студенческой молодежи в современных условиях, поиска социально приемлемых и оптимальных форм самореализации личности.

Социально-экономическое преобразование в нашем обществе негативно сказалось в первую очередь на организации и осуществлении воспитания как в целом в системе образования, так и в высшей школе в частности. Это вызвано прежде всего размыванием национальной специфики русской культуры, резким снижением ее духовной роли в общенациональном и общемировом цивилизационном процессе. В результате традиционная система воспитания, сложившаяся в предшествующие годы, практически полностью распалась, а формирование новых систем протекало стихийно, недостаточно научно обоснованно и зачастую не отвечало потребностям общества и личности.

Необходимо признать, что состояние нынешней системы воспитания в вузе характеризуется определенными противоречиями:

- распад основных целеобразующих элементов воспитательной политики и ценностей привел к поиску новых ориентиров;
- неблагоприятные условия, которые формируют кризисное сознание у студентов, падение нравственности, агрессии, жестокости, значительное ослабление политического и идеологического влияния и расширение свободы деятельности и слова, роста потенциальных возможностей для социального становления самостоятельности и инициативы личности.

Характеризуя состояние воспитательной деятельности в высшей школе, необходимо отметить также, что система воспитания студенческой молодежи пришла в упадок во всех структурах и направлениях. А значит, для возрождения традиций российского образования, придания системе воспитания в современных условиях смыслообразующей роли необходимо новое прочтение и усвоение потенциала русской гуманитарной культуры – философской, психолого-педагогической, социально-экономической.

Сегодняшние стратегические цели государственной политики в области образования вновь выдвигают на одно из ведущих мест проблемы воспитания студентов как одной из наиболее крупных и ведущих социально-демографических групп современной молодежи. Именно эта часть молодежи оказывает существенное, а вскоре будет оказывать решающее влияние на общественные процессы, демократическое и экономическое обновление России, ее духовную атмосферу, социально-психологический климат. Поэтому, на наш взгляд, формирование гражданской позиции как личностного качества, особенно у будущих учителей, становится одной из актуальных проблем в высшей школе в современной ситуации.

Анализ философской, психолого-педагогической литературы позволяет сделать вывод, что вопросу гражданского воспитания уделялось всегда особое внимание. Точкой отсчета серьезных исследований по проблемам гражданства считается книга Аристотеля «Политика», где представлена концепция гражданства и определены основные параметры этого феномена. Проблемы гражданского воспитания в его понимании связаны с формированием уважения к государству, законопослушания, политической образованности народа, нравственными качествами, патриотическими чувствами и т. д. Определение гражданина Аристо-

тель выводит из понятия «город», что означает сообщество граждан. Именно этот феномен олицетворял государство и соответственно граждан и общество. Однако автор подчеркивает, что не все люди являются гражданами, не все граждане – добрые люди, а не все добрые могут быть хорошими людьми. Древний философ ставит и ряд вопросов: как стать хорошим гражданином и хорошим человеком? Как преодолеть конфликт между ними? Основной смысл ответов не претерпел серьезных изменений за многие столетия, ибо сохранилась содержательная сторона воспитания гражданственности как нравственно-политического качества личности. Отвечая на вопрос «Что делает человека хорошим гражданином?», автор утверждает: гражданство родителей, членство в политическом обществе и разделение его законодательных и исполнительных функций, пользование конституционными правами участия в законодательной и исполнительной власти.

Философские идеи о формировании гражданственности и гражданского воспитания, включавшие анализ трудов мыслителей античности, эпохи Возрождения, эпохи Просвещения, впервые представил как педагогическую теорию Г. Кершенштейнер (1854–1932), отразив в ней идеи теоретиков зарубежной и отечественной педагогики, важнейшими положениями которой являлись следующие:

- необходимость формирования у людей стремления к совершенным общественным отношениям;
- соединение и совершенствование нравственного и трудового воспитания;
- разграничение гражданского и классового партийного воспитания.

Содержание гражданского воспитания в России было традиционно наполнено революционно-демократическими идеями и взглядами. Мыслители России видели в гражданине человека, любящего свое Отечество, готового положить жизнь в борьбе за Россию, за счастье людей, борца против всех форм социальной несправедливости. Для России, как и для истории различных стран мира, разработка теории и практики воспитания граждан, формирования их гражданственности была сопряжена с социально-политическими преобразованиями общества, реформированием социальной и политической сфер жизни. Это и определяло идеологизацию явления гражданственности на определенных исторических этапах. Идеологизмы гражданского воспитания и представления о гражданственности были возведены в России к середине XX века в ранг абсолюта. На сегодняшний день объективно возникла необходимость разработки новых оснований гражданственности вне доминирующей идеологической составляющей, построенных на понимании гражданами актуальности соблюдения разумного баланса интересов общества, государства, с ориентацией на общечеловеческие ценности.

Гражданственность – это приоритетная ценность, обретение которой позволяет осознать человеческое достоинство и достигнуть человеческого совершенства.

Анализ процесса становления феномена гражданственности свидетельствует о том, что исследователи акцентируют внимание на личностных аспектах развития человека как гражданина и отражают определенный уровень его социального развития.

Становление личности как гражданина проявляется не только во внешней стороне его жизнедеятельности (например, получение паспорта, место жительства, язык общения, приобретение прав и обязанностей и т. д.), сколько в изменениях его сознания и самосознания, отдельных поступках и поведении в целом, эмоционально-чувственной сфере и др. Так, можно получить паспорт гражданина России, но совершенно не испытывать свою принадлежность данному государству, нации, ее языку, традициям.

В обществе предпринимается попытка сформулировать новый подход к воспитательной системе студенческой молодежи, разрабатываются цели и задачи воспитания. Направленность процессов воспитания и обучения в высшей школе в современном обществе должна соответствовать интегральной цели воспитания – формированию культурной, мобильной личности, жизнеспособной в условиях изменяющейся социальной среды. Данная цель может быть достигнута только через реализацию конкретных целей воспитательно-образовательной деятельности на соответствующих этапах обучения студентов в вузе. Целью же современной воспитательной системы вуза на современном этапе должна явиться подготовка профессионально и культурно ориентированной личности, обладающей мировоззренческим потенциалом, способностями к профессиональному, интеллектуальному и социальному творчеству, владеющей устойчивыми умениями и навыками профессиональных обязанностей.

Сегодня в качестве целей гражданского воспитания предлагается формирование человека культуры, ядро которого – субъективные свойства, определяющие меру его свободы, гуманности, духовности, жизнетворчества. Это предполагает воспитание таких качеств в человеке, как высокий уровень самосознания, самоуважения, собственного достоинства, независимости суждений, способности к ориентировке в мире духовной ценности и в ситуациях окружающей жизни, готовности принимать решения и нести ответственность за свои поступки. Поэтому, на наш взгляд, проблема формирования гражданской позиции может стать ментальной основой подготовки будущего специалиста любой специальности, а тем более сформированная гражданская позиция важна будущему учителю, который несет ответственность за формирование развивающейся личности школьника. И от того, насколько у учителя, наставника будет сформирована собственная гражданская позиция, будет зависеть не только результат его профессиональной деятельности, но и будущая жизнь его подопечных. А потому мы считаем данную

проблему актуальной для формирования профессиональной компетентности будущего учителя.

Профессиональная компетентность выступает главным условием реализации индивида, так как от этого зависит успех профессиональной карьеры и жизненного благополучия. Следовательно, развитие и реализация творческого потенциала личности как субъекта профессиональной деятельности является ключевой проблемой высшей школы. Соответственно, объективно возрастает значение профессиональной компетентности каждой личности.

Удовлетворение потребностей общества требует от современного учителя высокой культуры, глубокой нравственности, сформированной системы ценностей и убеждений, способности к инновационной деятельности, самосовершенствованию, профессиональной активности, заинтересованности педагога в развитии творческого потенциала своих учащихся и т. д. Все эти качества отражают гражданскую позицию учителя.

Исходя из определенной на сегодняшний день цели воспитания, можно сформулировать основные задачи, направленные на формирование гражданской позиции студентов, которые необходимо решать в воспитательно-образовательном процессе вуза:

- способствовать углублению воспитательного аспекта методологической и профессиональной подготовки специалиста на основе формирования мировоззренческих знаний, ориентированных на системное понимание фундаментальных связей;
- способствовать формированию нравственно-ценностных ориентаций в социальной и профессиональной деятельности, личностной активности;
- способствовать приобщению к общечеловеческим нормам морали, национальным традициям, кодексам профессиональной чести и моральным ценностям, воспитанию адекватной самооценки результатов своей деятельности;
- способствовать воспитанию внутренней потребности личности в здоровом образе жизни, обеспечению и воспитанию нового поколения на основе гуманистических принципов и демократии и др.

Достижение выделенных целей и решение выдвинутых задач возможно только при организации комплексного, научно обоснованного подхода к организации гражданского воспитания в вузе и формированию гражданственности как личностного качества студентов. А это, в свою очередь, требует теоретического и методологического решения.

По мнению А. М. Князева, формирование гражданственности как актуальная педагогическая задача современности соотносится с общей концепцией развития личности. В процессе гражданского воспитания он выделяет три основных этапа:

1. Развитие познавательных функций личности, позволяющих получать знания и формировать представления об особенностях жизнедеятельности в условиях гражданского общества и государства.
2. Становление системы отношений личности к себе как к личности, к себе как к гражданину, к гражданскому обществу и государству, к гражданским правам и обязанностям.
3. Проявление личностью гражданских качеств как устойчивого психического образования, необходимого для успешной адаптации и личностного роста.

Гражданственность как личный способ отражения и освоения действительности детерминируется соотнесенностью потребностей, ориентацией познания и деятельности человека на интересы государства и общества. В основе отражения лежит сформированный идеал государственного устройства и общества. Гражданская позиция таким образом - это направленность личности на интересы государства и общества, а также соответствующая данной направленности система отношений, поведения и деятельности личности в условиях государства.

Осмысление гражданственности отражает жизнь человека как гражданина с ее условиями, ориентирует на выявление ценностно-смысловой регуляции поведения, особенностей личностного, гражданского и профессионального становления. Поэтому формирование гражданской позиции можно рассматривать как социализацию личности, отражающую целостность и включенность в социальную реальность нескольких сфер личности:

- познавательной;
- нравственной;
- волевой;
- эмоциональной.

Все сферы личности составляют основу гражданственности и взаимосвязаны. Так, познавательная сфера личности задействует все познавательные функции, познавательные процессы, процессы рефлексии и творческой активности. Познание предполагает необходимость воспринимать, осмысливать процессы, протекающие в обществе и государстве, определять причинно-следственные связи.

Нравственная сфера отражает степень осознанности личностью собственных интересов, интересов общества и государства, проявляющихся в поведении и жизнедеятельности. Исходными элементами нравственности гражданина являются:

- сформированная система отношений человека к гражданскому обществу и государству;
- реализация системы сформированных гражданских отношений в поведении и жизнедеятельности.

Волевая сфера позволяет мобилизовать волевые усилия в ситуации выбора для реализации существующих гражданских норм, прав и обязанностей, саморегуляцию в соответствии с существующими гражданскими нормами собственного поведения и жизнедеятельности.

Эмоциональная сфера обеспечивает эмоциональные переживания, вовлеченность личности в интересы государства и общества.

Результатом гражданского воспитания можно считать готовность человека к осуществлению прав и реализации обязанностей гражданина на основе сформированной гражданской позиции. К компонентам гражданского воспитания мы относим:

- гностический (необходимые для формирования гражданской позиции политические, экономические, юридические, психологические, педагогические и другие знания);
- операционально-деятельностный (актуальные для формирования гражданской позиции умения и навыки);
- эмоциональный (наличие выраженных гражданских чувств, забота о судьбе Родины, государства, его символике, формирования гражданского общества и др.);
- волевой (готовность и способность к саморегуляции поведения, самомобилизации в интересах государства и общества, сочетание личностных интересов и интересов государства и общества);
- ценностно-мотивационный (осознанность гражданских устремлений, сформированность гражданской позиции, действий как ценности);
- отношенческий (наличие сформированной системы гражданских отношений).

Таким образом, задачи гражданского воспитания и образования можно рассматривать в контексте его основных направлений: гражданско-патриотическом, духовно-нравственном, политико-правовом, социально-экономическом, историко-культурном.

Гражданско-патриотическое направление ориентирует на развитие в личности любви к Родине, национального самосознания, верности гражданскому долгу, готовности к достойному служению Отечеству. При этом гражданский долг выступает как постоянная внутренняя потребность личности, а патриотизм – как олицетворение любви к своему Отечеству, сопричастность к ее истории и культуре, проблемам; как потребность служения Отечеству.

Духовно-нравственное направлено на осознание личностью высших человеческих ценностей, идеалов и ориентиров, которые должны стать нормами и принципами в ее повседневной жизни, в практической деятельности и в поведении. В рамках данного направления становится возможным развитие высокой культуры и образованности человека, осознание им нравственных идей, во имя которых он проявляет гражданский долг в выполнении своих гражданских обязанностей.

Политико-правовое направление предполагает формирование понимания политических и правовых событий и процессов в обществе и в государстве, знание правовых норм и принципов, способностей реализовать свои права и обязанности, готовности к защите своих прав и обязанностей. Сюда же можно отнести и задачи, связанные с профилактикой противоправного поведения подростков и развитием их правовой культуры.

Социально-экономическое направление проявляется в решении задач, направленных на формирование у студентов основ экономического мышления, их адаптации к рыночным экономическим условиям, формирование конкурентоспособности к рынку труда и пониманию происходящих в связи с этим изменений в жизни общества, а также приобретение некоторых навыков принятия экономических решений в повседневной жизни.

Формирование рыночного сознания в рамках гражданского образования должно стать важной задачей и содержанием образования на протяжении всех лет обучения в образовательном учреждении. Это будет способствовать ликвидации у граждан страны экономической неграмотности, характерной для современного российского общества.

Историко-культурное направление в гражданском воспитании и образовании ставит своей задачей помочь человеку познать свои исторические корни и культурные традиции, вызвать чувство гордости за сопричастность к деяниям предков и исторической ответственности. Изучение исторического и культурного прошлого способствует пониманию особенностей российского менталитета, ценностей, нравов, обычаев, верований и традиций наших народов, героического прошлого поколений.

Основой формирования гражданской позиции будущего учителя должна стать такая организация воспитательно-образовательного процесса, которая позволяла бы целенаправленно способствовать не только формированию профессиональной компетентности, но и личностному развитию студентов. В каждой изучаемой студентами учебной дисциплине заложены потенциальные возможности для формирования гражданской позиции. Об этом говорилось и на Международной конференции «Гражданское образование в информационный век», проходившей в Красноярске в 1998 г. Обучение основам гражданственности нельзя сводить к одному изолированному предмету или просто к сумме отдельных гуманитарных дисциплин. Только совместная планомерная, целенаправленная работа всех преподавателей и общественных организаций и структур может привести к ожидаемому положительному результату. А для этого, по нашему мнению, необходимо не только объединить усилия преподавателей и общественных организаций, но и разработать программу гражданского воспитания, которая бы отражала следующие уровни в содержании гражданского воспитания: предметный, межпредметный, воспитательный, институциональный, проективный. Так, на предметном и межпредметном уровнях определяющим будет гностический компонент через реализацию учебных программ; на воспитательном и институциональном уровнях - операционно-деятельностный компонент через организацию планируемой внеурочной активности студентов, организацию студенческой жизни, в которой гражданские качества и умения упражняются, где воз-

никает ситуативная гражданская активность; на проективном уровне – все компоненты интегрируются, что позволяет студентам участвовать в решении социально и личностно значимых проектов на уровне города, села, региона, страны и способствовать развитию рефлексивных умений, направленных на оценку сформированности гражданской позиции.

Лесникова Светлана Леонидовна – кандидат педагогических наук, доцент межвузовской кафедры общей и вузовской педагогики КемГУ. В 2000 году защитила диссертацию по теме «Формирование профессионального самоопределения студентов классического университета в процессе изучения дисциплин психолого-педагогического цикла».

УДК 378.1

С. Л. Лесникова

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОДХОДА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

Глубокие преобразования, происходящие во всех сферах нашего общества: социальной, экономической, политической, культурной, не могли не затронуть систему высшего образования:

- ликвидирована жизненная предопределенность, в связи с чем необходимо формирование мобильного члена общества, способного несколько раз менять профиль деятельности, достаточно быстро адаптироваться к будущей деятельности;
- кардинально изменились характер и цели труда: возрастает его интенсивность, напряженность, профессионализм и ответственность. Что касается требований к специалисту-педагогу, то время требует яркой масштабной личности, способной быть носителем накопленных культурой общечеловеческих ценностей, глубоко владеющей методами психолого-педагогической диагностики, искусством профессионального общения, современными педагогическими технологиями.

Вследствие происходящих преобразований актуализируется проблема эффективного формирования профессионального самоопределения студентов классического университета. Мы рассматриваем формирование профессионального самоопределения студентов на профессию педагогического профиля как одно из ведущих направлений деятельности преподавателей вуза по формированию профессионального самоопределения студентов.

Считаем, что процесс формирования профессионального самоопределения студентов в условиях классического университета может быть эффективным, если:

- предусматривается при изучении предметов психолого-педагогического цикла включение студентов в профессионально-педагогическую деятельность, ориентированную на актуализацию профессионального самоопределения;
- процесс формирования профессионального самоопределения студентов строится на принципах целостности, системности, функциональности, информированности, управляемости, при учете субъект-субъектных отношений преподавателя университета и студента;
- деятельность преподавателей психолого-педагогического цикла направлена на формирование у студента адекватного образа «Я» в профессии, на развитие его личностной мобильности, приобретение практико-ориентированного опыта педагогической деятельности;
- используются возможности предметов психолого-педагогического цикла, способствующие формированию у студентов творческого подхода к будущей педагогической деятельности на основе адекватной самооценки.

Профессиональное самоопределение рассматривается нами как интегративное понятие, включающее философско-мировоззренческий, социально-экономический и психолого-педагогический аспекты. Философско-мировоззренческий аспект рассматривается как системообразующее социальное самоопределение личности как субъекта социума. Психолого-педагогический аспект связан с формированием определенных личностных и профессиональных качеств. Социально-экономический аспект характеризует профессиональное самоопределение ря-

дом социально-экономических факторов: изменением целей профессионального самоопределения молодежи с выходом на интегративное представление о современном рынке труда, рынке профессий; признанием образования как приоритетной сферы развития общества, средством развития личности на всех этапах жизнедеятельности; наличием вариативности и специфики в ценностно-содержательных ориентирах развития образования.

Профессиональное самоопределение студентов в условиях классического университета можно рассматривать и как процесс, и как результат профессионального выбора, при этом под результатом мы понимаем готовность к осознанию данного акта, а под процессом - поэтапное формирование этой готовности.

Проведенное исследование позволило определить особенности формирования профессионального самоопределения студентов классического университета. К ним мы отнесли: наличие условий для удовлетворения образовательных запросов личности; предоставление студентам выбора пути профессионально-педагогического образования; обеспечение высокого уровня научной и общекультурной подготовки студентов и др.

В результате анализа теории и практики формирования профессионального самоопределения студентов в условиях классического университета нами выделены три группы психолого-педагогических условий, обеспечивающих эффективность этого процесса профессионального самоопределения:

Научно-методическая группа – обеспечение анализа психофизиологических качеств и свойств личности с целью индивидуального и дифференцированного подхода в процессе профессионального самоопределения; моделирование условий, ситуаций, в которых проверяются и развиваются профессионально важные качества; разработка содержания, форм и методов подготовки студентов к профессиональной деятельности и др.

Организационная группа – интеграция деятельности психолого-педагогических кафедр вуза на методических и дидактических уровнях; построение процесса профессиональной подготовки студентов на принципах гуманизации, демократизации, практико-ориентированной направленности и др.

Дидактическая группа – обеспечение развития профессионально важных качеств личности; наличие достаточно оснащенной методической базы для проведения учебных занятий и самостоятельной работы студентов в процессе профессиональной подготовки студентов в вузе; учебные программы по психолого-педагогическим и профессиональным дисциплинам, обеспечивающим подготовку к профессиональной деятельности.

Таким образом, основательная профессионально-педагогическая и психологическая подготовка студентов университета выполняет воспитательные и развивающие функции, связанные с формированием профессионального самоопределения. Одновременно осуществляется и интегративная функция: содержание предметов психолого-педагогического цикла отражает органическую взаимосвязь педагогики, психологии, философии, социологии, физиологии, медицины и других наук о человеке.

В процессе преподавания психолого-педагогических дисциплин преподаватели педагогики и психологии успешно решают следующие задачи:

- обосновывают роль психолого-педагогических знаний в общем и в профессиональном развитии будущего учителя;
- раскрывают возможности психолого-педагогических знаний как теоретической основы профессионального самоопределения будущего специалиста педагогического профиля;
- раскрывают необходимость знаний по гуманитарным, общенаучным и специальным дисциплинам как содержательной стороны воспитательно-образовательного процесса для успешного развития личности школьника и коллектива;
- развивают умения совершенствовать известные и разрабатывать новые формы и методики учебного процесса с использованием знаний по гуманитарным наукам и дисциплинам специализации;
- нацеливают студентов на использование психолого-педагогических знаний для внедрения новаторского опыта в систему образования;
- ориентируют студентов на внедрение знаний по специализации в систему факультативов, кружков, уроков;
- развивают умения планировать и организовывать отдельные формы учебного процесса и профориентационной работы и др.

Изучение влияния дисциплин психолого-педагогического цикла на профессиональное самоопределение студентов подтверждает, что достижение цели вузовского этапа профессионального самоопределения реализуется всеми компонентами преподавания дисциплин психолого-педагогического цикла, в числе которых: изучение предметов психолого-педагогического цикла, педагогическая практика, индивидуальные занятия и индивидуальные консультации, НИРС по педагогике и психологии, пример преподавателя психолого-педагогических дисциплин и др.

Продолжая исследование формирования профессионального самоопределения студентов классического университета в процессе изучения предметов психолого-педагогического цикла, предлагаем некоторые результаты экспериментальной работы, проведенной вместе со студентками Савченко Н. А. и Тимошенковой О. С. на факультете физической культуры и спорта Кемеровского государственного университета в 2001 году.

При поступлении в вузы не учитывается тот комплекс психологических феноменов, который определяет успешность обучения, формирование устойчивой профессиональной направленности каждого студента. Актуальность проблемы усили-

вается, когда речь касается изучения личностных процессов, связанных с проблемой формирования профессионального самоопределения.

Большое значение в процессе формирования профессионального самоопределения студентов имеет изучение факторов, влияющих на выбор профессии.

Анализ анкетирования студентов-первокурсников показал, что 96 % первокурсников выбрали для поступления в высшее учебное заведение КемГУ, так как хотят получить высшее образование. При этом 84 % студентов считают, что в КемГУ находится нужный им факультет. Если бы вновь пришлось поступать в вуз 62,5, % студентов вновь выбрали бы это вуз.

86 % студентов-первокурсников хотят учиться и одновременно желают продолжать спортивную карьеру и повышать квалификацию. Эти факторы выбора факультета имеют максимальное количество баллов – 4,3. Помимо этого, 64 % респондентов привлекает будущая специальность (3,25 балла). Все это свидетельствует о высокой спортивной направленности студентов, связанной со спортивной деятельностью до обучения в вузе.

Большинство студентов выбрали профессию по совету тренера и родителей. Но эти мотивы нельзя назвать ведущими т. к. решающую роль играет выбор самой личности, а не воздействие со стороны.

Немаловажное значение имеет то, как относятся родители к выбору будущей профессии своих детей. Опрос показал, что в 87 % случаев родители одобряют выбор профессии. Но 13 % опрошенных студентов, к сожалению, не знают мнения своих родителей в отношении выбора профессии.

Профессиональная направленность отвечающих проявляется в стремлении к тренерской деятельности 54 % студентов; желание работать преподавателем в вузе высказывают 17 %. Проявляется слабый интерес студентов к научной деятельности, в том числе к обучению в аспирантуре (всего 15 %), и к работе учителем физической культуры в школе (лишь 8 %).

В проведенном исследовании мы сравнили два вопроса: «Есть ли у Вас желание работать тренером?» и «Есть ли у Вас желание работать учителем физической культуры в школе?». Сравнив желание студентов работать тренером и учителем, выяснили, что только 6,25 % первокурсников уверены в том, что хотят работать учителем, 50 % опрошенных первокурсников отрицательно относятся к работе учителем физкультуры в будущем, остальные - пока не определились. «Полностью уверены» в том, что хотят работать тренером – 25 % студентов, а 8,3 % студентов сомневаются в своем желании работать тренером.

Проанализировав анкету, мы видим, что около 50 % студентов не определились с выбором профессии. Личностные мотивы самоопределения студентов направлены на спортивную деятельность.

Отсутствие достаточно глубокой профессиональной направленности у студентов не исключает возможности ее формирования в период учебы в вузе. Однако задача состоит в том, чтобы выбор профессии оказывался логическим следствием постепенного повышения уровня профессиональной направленности, то есть формирование в процессе обучения деятельностно-смыслового единства: совпадения ценностно-смыслового (формирование жизненных смыслов) и предметно-действенного (выбор адекватной смыслу деятельности) аспектов деятельности.

В качестве пути эффективного формирования профессионального самоопределения студентов мы рассматриваем формирование творческого подхода к будущей профессиональной деятельности.

Считаем, что классический университет - то высшее учебное заведение, где наличие широкого спектра специализаций делает реально возможным выбор студентами индивидуального творческого пути в образовательной деятельности. Специфика университетской подготовки позволяет создать атмосферу совместной творческой и исследовательской деятельности (творческие мастерские, дискуссионное обсуждение проблем на семинарах, научные семинары, тренинги и т. п.).

Формирование творческого подхода к будущей профессиональной деятельности у студентов осуществляется не просто. Сказываются педагогические традиции, знания, убеждения, опыт преподавателей, привыкших работать в традиционной парадигме. Изучение сущности подхода и даже конкретных методических приемов еще не преобразует традиционное обучение в творческое. Ранее проведенные исследования показывают, что даже при использовании методических приемов, способствующих творческой работе студентов, преподаватели иногда навязывают свое мнение студентам, вмешиваются в процесс работы студентов, ведут себя авторитарно и т. д.

В новой парадигме образования взаимодействие преподавателя и студентов складывается на таких принципах, как самостоятельность и добровольное признание студентами стимулирующей роли преподавателя, которые проявляются в стремлении учиться у него, общаться с ним, то есть преподаватель – первый среди равных. Поэтому в основе творческого подхода лежит установка преподавателя: как воспринимает он студентов, что больше всего ценит в них, на какие качества личности опирается.

С позиций сегодняшнего дня именно индивидуальная творческая продуктивность (креативность) личности занимает авангардное положение в списке профессионально важных качеств личности специалиста, так как данная характеристика способствует формированию творческого подхода к профессиональной деятельности. Креативность проявляется в творческом мышлении и в творческой профессиональной деятельности, в данном случае мы рассматриваем креативность только через творческое мышление.

Изучение психолого-педагогической литературы помогло нам определить методику прове-

дения эксперимента. Для определения уровня креативности была выбрана система исследования тех интеллектуальных свойств, которые традиционно связываются с творческим стилем мыслительной деятельности, а именно: беглость (широта ассоциативного ряда), определяемая как свойство мышления, отражающее одномоментность «схватывания» многочисленных свойств объектов в их взаимодействии со свойствами других объектов; гибкость - свойство мышления, отражающее быстроту перехода от одной категории к другой, к которой могут быть отнесены каждый из ответов); оригинальность - это свойство мышления, отражающее остроумность решения.

Для измерения уровня развития указанных свойств мышления у студентов были использованы проективные тесты «Применения», «Видение проблем», «Неполные фигуры» и «Кружки» (Дж. Гилфорда и Е. П. Торренса, адаптированные Р. Е. Тафель). Креативность оценивалась по показателям беглости, гибкости, оригинальности, а также по общему показателю креативности, равному их сумме.

Среднеарифметические показатели креативности в баллах: беглость равна 43,1 балла, гибкость – 28 баллов, оригинальность – 15,9 балла, общий показатель креативности – 87 баллов. Важно отменить, что у студентов первого курса довольно высокие показатели по такой категории, как «беглость», и гораздо ниже по категории «оригинальность». Это еще раз доказывает, что общеобразовательная школа в основном формирует ассоциативное мышление, но не достаточно работает над формированием самостоятельности и уникальности решения мыслительных задач.

Максимальное значение общего показателя креативности – 135 баллов (специализация «легкая атлетика»), минимальное – 37 баллов («тяжелая атлетика»).

Проведенный анализ показателей относительного уровня креативности позволил выделить студентов с высоким, средним и низким уровнями.

Что же влияет на развитие творческого потенциала в процессе вузовского обучения? Мы попросили студентов ответить на этот вопрос (при этом они имели возможность выбрать несколько факторов). Высоки проценты выбора по значимости факторов – «личность творчески работающего преподавателя» и «учебные занятия» и на третьем – «самостоятельная работа». Низок процент студентов, отметивших в качестве фактора научно-исследовательскую работу (возможно, для студентов-первокурсников это еще не знакомо и поэтому незначимо). Самые низкие показатели имеет фактор «индивидуальные занятия». Но это вызвано тем, что объем часов у преподавателя на индивидуальную работу со студентами очень мал (и порой используется для отработки со студентами пропущенных занятий) или отсутствует.

В контексте нашей работы было важно определить уровень общительности студентов и провести комплексную оценку уровня развития общения в группе («социально-психологическая самоаттестация группы как коллектива»).

Согласно полученным результатам, 73 % студентов первого курса факультета физической культуры и спорта имеют уровень общения выше среднего (выше нормы): они весьма общительны, любопытны, разговорчивы, любят высказываться по разным вопросам, охотно знакомятся с новыми людьми, любят быть в центре внимания, никому не отказывают в просьбах, хотя не всегда могут их выполнить. 23 % студентов имеют средний уровень общения (норма): нормальная коммуникабельность, достаточно терпеливы в общении, отстаивают свою точку зрения без вспыльчивости. 4 % студентов имеют низкий уровень общения: коммуникабельность носит болезненный характер. Вспыльчивы, обидчивы, не редко бывают необъективны. Серьезная работа не для них.

Оценивая свою группу как коллектив студенты отмечали: высокий уровень контактности, то есть взаимную общительность; личные эмоционально-непосредственные отношения между членами группы, но пока еще низкий уровень организованности, то есть отсутствие способности к быстрому созданию и изменению организованной структуры деловых взаимоотношений, необходимый для эффективной групповой работы.

Полученные результаты учитывались при преподавании предметов психолого-педагогического цикла, которые составляют основу как для личностного развития, так и для целенаправленной подготовки студентов к профессиональной деятельности.

Мы считаем, что определенные возможности для формирования творческого подхода к будущей профессиональной деятельности представляет осуществление воспитательно-образовательного процесса на основе принципов диалогизации и индивидуализации. Принцип диалогизации современного монологизированного процесса позволит активизировать формы обучения. Индивидуализация позволит заменить фронтальные формы индивидуальными.

Шмырева Наталья Александровна – кандидат педагогических наук, доцент межвузовской кафедры общей и вузовской педагогики КемГУ.

Работает на кафедре с 1992 г. Защитила диссертацию на тему «Эстетическое воспитание студентов в воспитательно-образовательном процессе вуза». Области научных интересов: воспитание и воспитательная работа; профессиональная компетентность и педагогический менеджмент.

УДК 37.036.5-057.87

Н. А. Шмырева

РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ

Ретроспективный анализ подходов к решению проблемы эстетического воспитания молодого человека в условиях высшей школы необходим для того, чтобы осмыслить данную проблему, выделить традиции эстетического воспитания в отечественной практике, охарактеризовать наметившиеся тенденции по совершенствованию условий эстетического воспитания.

Практика эстетического воспитания, его научное осмысление шли сложными путями в социально-экономических условиях российского общества. В России идеи эстетического воспитания осваивались педагогической теорией начиная с XVII века главным образом в связи с использованием в воспитательной практике художественной литературы и курсов риторики. Для русской эстетической мысли характерно рассмотрение искусства через призму социальных проблем. Вместе с тем сохранялось значение идеалов русского православия, нравственно-религиозного осмысления красоты и искусства. Такое понимание выражено Ф. М. Достоевским в словах: "Красота спасет мир".

Эстетическое воспитание в дореволюционной России ограничивалось системой классического образования. По мнению К. Д. Ушинского, эстетическое воспитание необходимо на всех этапах обучения средствами всех учебных предметов. Роль литературы и искусства в учебном процессе, в воспитании чувств, культуры речи и мышления рассмотрена в трудах В. Я. Стоюнина. Идеи эмоционально "заражающего" действия искусства в качестве основы воспитательного воздействия выдвинуты Л. Н. Толстым.

В трудах философов серебряного века представлялась мысль об искусстве как преображении жизни, о красоте как о материально воплощенном Абсолюте, о своеобразии как о совершенстве природной жизни.

В дореволюционной России эстетическое воспитание студентов университетов отличалось насыщенностью и разнообразием: чтение курса эстетики, теории и истории искусств сочеталось с практикой студентов на уроках рисования и живописи, пения и музыки, танцев, в кружках - литературном, музыкальном, драматическом; с широкой наглядностью (наличие в университетах музеев изящных искусств).

Анализ исторического развития системы эстетического воспитания в России показывает, что это направление имеет солидные традиции. В то же время необходимо отметить, что как специальная воспитательная система не выделялась, а потому в литературе выражалась как часть общих воспитательных проблем.

Эстетическая направленность учебно-воспитательной работы в 20-е годы определялась уровнем идейно-эстетической культуры молодого специалиста, формирующим эстетическое отношение с позиций коммунистической идеологии.

В наиболее общем смысле эстетическое воспитание в соответствии с духом и потребностями времени являло собою средство образования и нравственного воспитания молодого поколения. Как показывает анализ психолого-педагогической литературы, на разных этапах своего существования проблема эстетического воспитания имела определенные цели и задачи и была социально ориентирована.

На каждом этапе (I этап - 1918-1940-е гг., II этап - 50-60-е гг., III этап - 70-е - середина 80-х гг., IV этап - конец 80-х – начало XXI) решение проблемы эстетического воспитания студентов имело свои особенности.

В условиях становления советской государственности и политической системы эстетическое воспитание занимало второстепенное

значение. Политическая система рассматривала эстетические проблемы в тесной связи с практикой политической борьбы "за революционное изменение действительности". Поэтому задачи и методы эстетического воспитания развивались на политизированной основе и формулировались исключительно как часть коммунистического воспитания молодого поколения в целом.

Оформившаяся к концу 20-х годов система эстетического воспитания была первоначально отмечена в "Основных принципах единой трудовой школы" от 16 октября 1918 г., в составлении которых принимали участие Н. К. Крупская и А. В. Луначарский. Была дана формулировка, определившая в общих чертах характер эстетического образования и воспитания в России.

Характерной особенностью «Основных принципов...» явилось то, что эстетическое образование ставило перед собой цель не только воспитывать умение пассивно воспринимать красоту, но и предполагало формирование потребностей для ее создания.

В документе "Эстетическое воспитание в единой трудовой школе" была представлена программа художественного развития молодого поколения; конечным результатом этого развития признавалось формирование творческой воли, умение творить жизнь "такою, какою хочет настоящее правдивое внутреннее чувство".

Идея об активном творческом характере эстетического воспитания нашла свое отражение и в "Трудовой школе" П. П. Блонского: "...не от искусства следует идти к молодому человеку, а от учащегося с его переживаниями, настроениями, естественным творчеством к элементарному овладению и пониманию искусств сначала в их единстве, потом дифференциаций и, наконец, в высшем синтезе".

Теоретические постулаты, изложенные П. П. Блонским в "Трудовой школе", говорили о складывавшейся в 20-е годы в условиях Гражданской войны системы воспитания образованного и эстетически развитого человека. Широкий резонанс мнений вызвал вопрос сущности эстетического воспитания.

В высказывании на Первом Всероссийском съезде по просвещению (1918) А. В. Луначарский сказал: "...эстетическое образование не может быть оставлено в стороне: мы понимаем его как развитие творческих побуждений человека к красоте". Статья А. В. Луначарского "Художественные задачи советской власти" обобщала идею эстетического образования, имеющую взаимосвязанные и вместе с тем отличимые друг от друга линии. Работу по эстетическому воспитанию предполагалось проводить, с одной стороны, как ознакомление с искусством, развитие интереса к нему, а с другой как - овладение навыками и умениями художественной деятельности.

Кроме того, А. В. Луначарский обосновал положение о том, что искусство должно служить средством воспитания мировоззрения нового человека, становление которого не мыслилось вне творческого отношения к труду. Это означало, что человек может находить красоту в любой своей деятельности: в познании мира, труде.

Авторы исследований, опубликованных в 20-30-е годы, утверждали:

- эстетическое воспитание должно быть неотделимо от всего процесса обучения;
- эстетическое воспитание молодежи должно осуществляться на каждом занятии;
- эстетическое воспитание - дело не одних только преподавателей художественных дисциплин, но и всего педагогического коллектива.

Таким образом, несмотря на политический характер, желание рассматривать этот вопрос в идеологическом контексте молодого советского государства, делались попытки поставить разработку проблемы эстетического воспитания на научно-педагогическую основу.

Подспорьем в решении проблемы эстетического воспитания в учебном процессе явилось инструктивное пособие "Художественное воспитание", в котором обсуждались вопросы методологических принципов эстетического образования и воспитания. В данном источнике идея эстетического воспитания подменялась понятием художественного воспитания, поэтому не давало возможности разрешить проблему эстетического воспитания в полном объеме в педагогической практике.

Таким образом, в работах Н. К. Крупской, А. В. Луначарского была сформулирована программа эстетического образования молодого человека и ее конечная цель - "воспитание всесторонне развитых людей, имеющих цельное мировоззрение, подготовленными в теории и на практике ко всякого рода труду, умеющих строить разумную, красивую, радостную общественную жизнь".

В исследованиях С. Т. Шацкого и в его практической деятельности разработана и воплощена в жизнь система эстетического воспитания, в которой большое место занимает эстетическое образование и воспитание средствами природы, общественнополезного труда, общения детей и преподавателей.

С. Т. Шацким процесс активизации эстетического воспитания рассматривался через развитие потребности в соприкосновении с искусством. Проведение систематических музыкальных занятий, фестивалей музыки с лекциями и концертами профессиональных артистов, организация литературных вечеров, художественных чтений, издание творческого литературного журнала "Наша жизнь", участие в театральных постановках; формой деятельности по изобразительному искусству являлись рисование, лепка, выжигание по дереву, художественная выставка.

Утверждая ведущую роль учителя в учебно-воспитательном процессе, С. Т. Шацкий говорил о новом типе педагога, которого требует твоя школа,

- это человек широких общественных интересов, умелый наблюдатель, исследователь, умеющий стимулировать интересы ученика, делать уроки живыми, захватывающими.

Анализ работ в области эстетического воспитания показывает, что в период 20-30-х гг. в русле реализации культурной революции выкристаллизовывались и постепенно воплощались в жизнь основные принципы новаторской системы эстетического воспитания. Через приобщение молодежи к общеполезному творческому труду, через умение понимать эстетико-идеологическую функцию искусства, скрепляющих в педагогической практике взаимодействие марксистско-ленинских идей, труда и искусства.

В 40-е годы, в военный период, проблема эстетического воспитания подрастающего поколения в связи с политическими событиями становится второстепенной.

50-60-е годы знаменуют новый этап в эстетическом воспитании молодежи, что имеет свое объяснение: в связи с новыми веяниями политики (XX съезд КПСС) происходит изменение отношения к культуре и искусству, появляется литература нового типа; проводятся международные форумы, фестивали приоткрыли завесу недозволенного, в результате чего появилась возможность ознакомиться с западной культурой.

Вопрос эстетического воспитания молодежи был поднят и на государственный уровень, о чем свидетельствуют правительственные документы того времени. Документы партийных съездов подчеркивали "необходимость усилений позиций в деле всестороннего развития личности силами искусства и требований определенной готовности к реформе этой существенной части образования подрастающего поколения, в создании цельной всеохватывающей системы эстетического воспитания, отвечающей требованиям коммунистического воспитания молодежи".

Следует отметить, что именно в эти годы теория эстетического воспитания студентов выделяется в самостоятельную область научных изысканий; опубликовываются методические работы педагогов и психологов по проблемам эстетического воспитания студентов. Анализ специальной литературы показывает, что ряд высших учебных заведений страны разрабатывали, а затем и реализовывали программы эстетического цикла, которые в основном представляли собою план работы по художественно-эстетическому воспитанию студентов; занятия по этике и эстетике имели факультативный статус в учебном плане.

В научных материалах анализировалась проблема недостаточной результативности эстетического воспитания студенческой молодежи в силу разобщенности звеньев всей системы. В этой связи в педагогической теории разрабатывались идеи эффективности эстетического воспитания студенческой молодежи.

В практике Московского государственного университета, Ленинградского государственного университета, Томского государственного университета и др. была предпринята попытка разработать и внедрить систему эстетического воспитания студенческой молодежи (специализированные факультеты эстетики, музыкальные клубы, художественные лектории, студенческие театры и др.).

В целом развитие теории эстетического воспитания вызвало серьезные дискуссии и в партийных документах, и в философской, и в психолого-педагогической литературе. Проблеме выявления места и роли эстетического воспитания в духовной жизни молодого человека были посвящены научные конференции, публикации ряда монографий и научных статей представителей философской науки.

В 60-70-е годы усиливается внимание к проблеме эстетического воспитания на вузовском этапе. В этот период закладываются теоретические и практические основы организации эстетического воспитания в вузе как в центре учащейся молодежи. Разрабатываются теоретические вопросы эстетического воспитания студентов, которые предусматривали:

- развитие идей эстетического воспитания студентов и соединение образования с воспитательным процессом;
- изучение научного понимания вопроса: исследование философских, психологических основ эстетического воспитания подрастающего поколения;
- разработку системы эстетического воспитания студентов в вузе.

Изучению этих вопросов посвящены работы Е. С. Громова, А. И. Донченко, В. И. Кузнецова, Д. С. Лихачева и др. Тенденции, сложившиеся в работе по эстетическому воспитанию, утверждение в среде ученых мнения, что эстетическое воспитание студентов должно развиваться на научной основе, логически подводили к выводу о том, что эстетическое воспитание должно осуществляться квалифицированными кадрами. Однако преподаватели этих дисциплин не всегда имели высокую квалификацию, что имеет свое объяснение (отсутствие институтов образования для подготовки специалистов данного профиля). В определенной мере это способствовало тому, что в 60-е годы остро ставился вопрос о необходимости подготовки кадров к осуществлению эстетического воспитания молодежи, т. к. подготовка кадров к деятельности по эстетическому воспитанию носила эпизодический характер, чаще всего осуществлялась по инициативе отдельных педагогических вузов. Активизация поиска эффективных путей к организации работы по эстетическому воспитанию была обусловлена тем, что с конца 60-х годов в среде ученых, на страницах научных изданий все чаще стал подниматься вопрос об актуальности проблемы. В связи с этим указывалось на то, что высшее учебное заведение должно способствовать ее решению. Ученые полагали, что создание системы эстетического образования и воспитания при учете специ-

фики "эстетического" в общем воспитательно-образовательном процессе будет способствовать повышению интеллектуального, культурного уровня учащейся молодежи. Эта идея была провозглашена на I Всероссийском симпозиуме молодых ученых (20-22 февраля 1968 г.), где была предпринята попытка обратить внимание государственных органов, научных организаций на актуальные проблемы эстетического воспитания, раскрыть сущность и уточнить формы и методы эстетического воспитания студентов. Идея решения "насущных задач эстетического воспитания" была поддержана на II Всероссийском симпозиуме молодых ученых (ноябрь 1970 г.). Несмотря на широкий интерес к эстетике, новые подходы к эстетической проблематике с позиций психологии, философии, педагогики, а также специалистов различных видов искусств, очевидным недостатком в работах симпозиумов был, с одной стороны, разнобой мнений и истолкований ряда основных вопросов эстетики и эстетического воспитания, а, с другой стороны - основное внимание уделялось воспитанию на школьном этапе.

Рассматриваемая в общесоюзном масштабе проблема эстетического воспитания студентов носила эпизодический характер.

Коллектив авторов под руководством В. В. Кукшанова указывал, что необходимо не только анализировать историю вопроса эстетического воспитания, но и заниматься методологией эстетического воспитания молодежи.

В 70-е годы ряд педагогических вузов занимались самостоятельным поиском путей, форм и содержания образования и воспитания в области эстетического воспитания: научно-экспериментальная работа в ряде университетов ЛГУ, МГУ, МагнГУ, ТГУ и др. подтвердила необходимость создания системы эстетического воспитания на вузовском этапе.

В 80-е годы вопросы эстетического воспитания находят освещение в партийных, государственных решениях, документах по образованию и воспитанию подрастающего поколения. На XXVII съезде КПСС говорилось о "недооценке социально-культурной сферы эстетического воспитания, необходимости общекультурного развития учащихся и студентов". Был поставлен вопрос о создании общегосударственной программы эстетического воспитания.

Социально-экономические особенности развития советского общества во второй половине 80-х годов сказались на политической, экономической, духовной сфере общества. Была поставлена задача "обеспечения оптимизации эстетического и общекультурного развития личности". С другой стороны, интеграция видов искусства в 80-е годы способствовала изменению эстетической и научной картины мира, художественно-эстетического творчества.

Очевидной явилась необходимость разработки проблемы теории и практики эстетического воспитания, которая должна была строиться с учетом объективных тенденций, характеризующих сущность культурного процесса на данном этапе развития общества.

Однако большинство принимаемых решений, касающихся эстетического воспитания, носило в основном декларативный характер. Тем не менее в эти годы имеет место существенное усиление внимания к эстетическому воспитанию, а динамика отражения в партийных и государственных решениях ее роли и значения позволяет выявить то реальное содержание, которым оно наполнялось, проследить формы, в которых воплощалась идея эстетического воспитания студенческой молодежи в практику.

В этот период наблюдается развитие и углубление теоретических и практических основ эстетического воспитания молодежи высшей школы:

- изучение научного понимания вопроса эстетического воспитания студенческой молодежи (философии, психологии, социологии, культурологии);
- развитие идей эстетического воспитания молодежи, его содержания, форм, методов и т. д.

Возрастает интерес к опыту эстетического воспитания в высших учебных заведениях, появляются статьи по анализу этой работы, в определении содержания эстетического воспитания студентов.

Тенденции, сложившиеся в предшествующий период, подчеркивали мнение о том, что эстетическое воспитание должно развиваться на основе научной концепции организации условий эстетического воспитания молодежи в воспитательно-образовательном процессе вуза.

Социально-политические и экономические изменения, произошедшие во второй половине 80-х годов, потребовали постановки и решения вопроса эстетического воспитания молодежи на новый качественный уровень. В это время определяются научно-методические предпосылки для разрешения проблемы эстетического воспитания молодежи на вузовском этапе. В среде ученых и практиков поднимается проблема: создание целостной системы эстетического воспитания, ее реализация в образовательном процессе и в художественно-творческой деятельности молодежи.

В указанный период создается основа для методического обеспечения процесса эстетического воспитания; разрабатываются программы, методические рекомендации, что способствует активизации работы по определению наиболее эффективных путей и форм эстетического воспитания.

В этот период можно выделить три основных раздела эстетического воспитания студентов:

1) эстетическое образование как составной компонент эстетического воспитания, который

осуществляется в рамках учебной программы (обязательные занятия по теории и истории эстетической мысли и художественной культуры на основе курса марксистско-ленинской эстетики);

2) факультативный (спец. курсы по эстетике, этике быта и поведения, по истории, теории и критике отдельных видов искусства; организация студенческих клубов, кружков);
3) индивидуальную работу студентов.

Художественно-эстетическое воспитание строилось с учетом профессиональной направленности, указывалась необходимость построения эстетического цикла с учетом педагогической специфики будущих молодых специалистов.

В разработанных педагогических направлениях системы эстетического воспитания были выделены структурные компоненты самой системы. Каждая крупная структурная единица объединяла в себе важную часть исследований.

В структуре системы эстетического воспитания выделились три основные подсистемы:

1. Определение места искусства, предметов эстетического цикла в общей системе предметов учебного плана и на этой основе выяснение роли искусства в процессе познания объективного мира. Взаимоотношение и взаимообогащение искусства другими предметами учебного плана.
2. Определение возможности совершенствования системы эстетического воспитания за счет науки, вычленения эстетического в проблемах естественно-математического и гуманитарного цикла. Изучение путей, методов выявления и использования эстетического в процессе преподавания любого предмета, способствуя раскрытию взаимосвязи элементов системы эстетического воспитания с системой умственного формирования молодого человека. Разработка идей единства систем эстетического и нравственного воспитания.
3. Установление взаимосвязи учебной и внеучебной эстетической деятельности.

Разработанная система эстетического воспитания представляла собой основные черты эстетического воспитания, связанные с положением искусства в учебной программе, выявлением "эстетического" в науке, с управлением эстетической информацией, поступающей по внеучебным каналам.

Этот этап характеризуется, с одной стороны, пониманием целесообразности ведения работы по эстетическому воспитанию; с другой – необходимостью разработки и внедрения четкой программы по эстетическому воспитанию, включающей как аудиторную, так и внеаудиторную работу со студентами.

Практическая работа вузов по эстетическому воспитанию студентов четко отражала запросы времени и тенденции, складывающиеся в развитии теории воспитательно-образовательного процесса.

Обобщение и анализ психолого-педагогической литературы, периодической печати, опыта работы по организации эстетического воспитания студентов на вузовском этапе в 70-80-е годы позволили нам выделить тенденции решения этой проблемы:

а) обоснование необходимости комплексного подхода к эстетическому воспитанию, раскрытие структуры и сущности комплексной программы эстетической подготовки студентов на весь период обучения;

б) проведение эмпирических исследований самооценки личности, уровня ее притязаний, критического отношения студента к себе - выявление зависимости самооценок от индивидуальных особенностей, предложение подходов к формированию "адекватных самооценок".

Проанализировав возможности учебных программ, специальных дисциплин эстетического цикла, исследователи отметили, что программы учебных дисциплин, методические пособия недостаточно отражают вопросы теории и практики эстетического воспитания, однако содержат значительные резервы для наполнения их содержанием эстетического характера. Как правило, отмечая недостаточное отражение вопросов эстетической направленности, одни предлагали рассматривать эстетическое воспитание как самостоятельную проблему, другие указывали на необходимость при построении системы эстетического воспитания использовать принцип комплексного подхода к искусству и их взаимодействия с основами наук: "Система эстетического воспитания должна быть единой, объединяющей все дисциплины, внеучебные занятия, общественную деятельность обучаемого". Таким образом, произошло теоретическое и организационно-методическое обоснование в необходимости обеспечения организации системы эстетического воспитания, способствующей активизации работы по поиску эффективных путей в эстетическом воспитании студентов.

На сегодняшний день складывается определенная система по эстетическому воспитанию, однако каждый вуз самостоятельно ищет пути и формы эстетического воспитания, что, конечно же, ведет к отсутствию единства в программах.

Новым, на наш взгляд, является подход к эстетическому воспитанию молодежи в новых социально-экономических условиях страны в 90-е-2000 годы. Социально-политический и экономический кризис этого времени поставил педагогов перед необходимостью пересмотра педагогических позиций, критической переоценки устоявшихся научно-теоретических и практических систем эстетического воспитания подрастающего поколения.

В истории нашей страны конец 80-х - начало 90-х гг. знаменуется переосмыслением и

смещением идеологических акцентов в воспитании.

Политическая ориентация в построении демократического общества оказала влияние и на процесс подготовки специалиста с духовным, художественно-эстетическим качествами личности студента.

Вопросы теории и практики эстетического воспитания стали предметом дискуссий в секции эстетического воспитания в НИИ искусствоведения: определились цели, задачи и принципы эстетического воспитания, обсуждались вопросы эстетического развития общества, возможность реализации программы эстетического воспитания, разрабатывались новые формы организации воспитательной работы, наметилась тенденция изменения ракурса научного анализа процесса эстетического воспитания молодежи. В основе исследований рассматривается культурологический подход в воззрении на воспитательный процесс.

В воспитательно-образовательных программмах учебных заведений 90-х годов наметился переход на новые организационные и методические принципы воспитания студентов: предметы социально-политического профиля трансформировались в предметы гуманитарного цикла, которые обеспечивали бы стратегию гуманитаризации образования.

Современные представления об эстетических целях и задачах вузовского воспитания и образования рассматриваются в контексте культурологической подготовки молодого специалиста. По мнению М. М. Бахтина, Г. В. Драча, П. С. Гуревича и других, культурологическое образование следует рассматривать как средство эстетического воспитания студенческой молодежи с целью формирования личностной ориентации в современном мире, к осмыслению совокупности культурных достижений человеческого общества, к взаимопониманию и продуктивному общению представителей различных культур, к умению ориентироваться в культурной среде современного общества и быть способным участвовать в диалоге культур. В воспитательно-образовательном процессе вуза учебная дисциплина "Культурология" восполняет идеологическую нишу: до 90-х годов в наших вузах преобладала установка на освоение молодым человеком политических ценностей, на передачу студенту определенного комплекса знаний и навыков, функционально необходимых специалисту по роду его профессиональной деятельности. Изучение культурологических дисциплин способствует становлению личности как субъекта деятельности, дает возможность овладеть достижениями мировой и отечественной культуры, определить свои мировоззренческие позиции, помогает определить для себя духовные ценности и развивать свои творческие способности.

Оценивая состояние эстетической культуры в нашей стране, полагают, что на современном этапе развития общества в воспитательно-образовательном процессе необходимо создавать условия для формирования эстетических потребностей, вкусов, идеалов студенческой молодежи.

В целях изменения положения, сложившегося в области эстетического воспитания, созданная Всесоюзная ассоциация деятелей эстетического воспитания (1991) и объединившая работников культуры, искусства, науки, образования, учебных заведений, поставила перед собой такие задачи, как:

- поддержка инициативы и экспериментальной деятельности в сфере эстетического воспитания в образовательной сфере;
- совершенствование гуманизации процесса эстетического воспитания молодежи в учебных заведениях;
- развитие теории и методики эстетического воспитания, социологических и психолого-педагогических исследований;
- повышение престижа педагогов, осуществляющих эстетическое воспитание;
- организация учебы кадров, распространение передового опыта эстетического воспитания.

Однако в силу экономических и финансовых трудностей деятельность ВАДЭВ на сегодняшний день является непостоянной и носит эпизодический характер, поэтому обобщение, распространение и пропаганда отечественного и зарубежного опыта эстетического воспитания осуществляется не в полной мере.

Обобщение опыта работы по эстетическому воспитанию позволило нам определить специфические стороны решения данной проблемы. Система эстетического воспитания студенческой молодежи складывалась и развивалась в соответствии с особенностями развития общества, рассматривалась в контексте исторического прошлого; разрабатывая новые подходы и методы эстетического воспитания, основное внимание в научной литературе уделялось и уделяется эстетическому воспитанию школьников.

Анализ научной литературы позволил заключить, что проблема эстетического воспитания студентов в различные периоды развития общества решалась стихийно; чаще всего эта тема являлась предметом обсуждения научных конференций, проходивших достаточно редко; вузы страны по мере необходимости самостоятельно искали и определяли направления воспитательно-образовательной работы.

Яницкий Михаил Сергеевич – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной психологии и социальной работы Кемеровского государственного университета.

УДК 378:316

М. С. Яницкий

ОБЪЕКТ СОБСТВЕННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

Социальная работа – один из видов профессиональной деятельности, относящихся к категории «человек – человек», где ее объектом является не какое-либо вещество природы, а сама человеческая личность. В качестве объекта социальной работы выступают отдельные личности и группы, нуждающиеся в посторонней помощи. Это пенсионеры, инвалиды, матери-одиночки, беженцы и мигранты, лица и группы лиц с девиантным поведением, психически больные и т. д.

Очевидно, что для людей, которые работают в данной сфере, наличие нравственно-этических установок и убеждений является профессиональной необходимостью. Социальная установка здесь должна предполагать психологическую готовность к положительной реакции по отношению к объекту профессиональной деятельности. Невозможно быть профессионалом в социальной сфере и иметь негативную социальную установку по отношению к тем категориям людей, с которыми приходится работать и которые нуждаются в корректном отношении к себе, так как установки влияют на способ обработки информации, на избирательность в ее усвоении, на поведенческие и мотивационные стереотипы.

Соответственно, одной из важных задач профессионального обучения будущих специалистов по социальной работе является формирование установок толерантного сознания. Конкретным проявлением толерантного сознания, его лингвокультуральной формой является установка на соблюдение норм политической корректности, под которой понимается особый язык, построенный на запрещении употребления стереотипной, особенно негативно оценочной, лексики в отношении каких бы то ни было групп населения. Политическая корректность выражается в стремлении найти новые способы языкового выражения взамен тех, которые задевают чувства и достоинства индивидуума, ущемляют его человеческие права привычной языковой бестактностью и/или прямолинейностью в отношении расовой и половой принадлежности, возраста, состояния здоровья, социального статуса, внешнего вида и т. п.

Данная статья посвящена изучению «политкорректности» личностных конструктов, используемых для обозначения объектов собственной профессиональной деятельности, представленных в психосемантическом пространстве будущих специалистов по социальной работе. В исследовании приняли участие 96 студентов старших курсов Кемеровского государственного университета, обучающихся по специальности «социальная работа», объектом будущей профессиональной деятельности которых должны стать приведенные выше категории населения. Исследование образа данных категорий в индивидуальном смысловом и языковом пространстве осуществлялось с использованием теста репертуарных решеток Дж. Келли. Репертуарная решетка в качестве элементов включала в себя 12 объектов (шесть к шести – полярные) профессиональной деятельности:

1. Женщина – Мужчина;
2. Лица пожилого возраста – Молодые;
3. Лица с ограниченными возможностями – Лица, не имеющие ограничений в возможностях;
4. Правонарушители – Законопослушные;
5. Национальные меньшинства – Национальное большинство;
6. Лица, страдающие психическими заболеваниями – Лица, не страдающие психическими заболеваниями.

Испытуемым предлагалось записать понятия, характеризующие различия полярных элементов в каждой паре. В результате мы получили список значимых операциональных понятий (конструктов), имплицитно используемых каждым испытуемым. Как политически корректные расценивались положительные или же нейтральные дифференцирующие характеристики (например,

«потребность в посторонней помощи»), как политически некорректные – негативно оценочные и/или дискриминирующие (например, «неполноценность»).

В результате исследования общее количество конструктов по всей экспериментальной группе, интерпретированных нами как политически корректные, составило 40 % (в том числе у юношей 36 %, у девушек – 41 %). При этом «уровень политкорректности» оказался существенно различным как в отношении конкретных объектов (категорий), так и в сознании ее субъектов (отдельных ценностных типов) (табл. 1).

Таблица 1

Частота политически корректных конструктов в исследуемых группах (в %)

Объекты профессиональной деятельности	*Типы ценностных ориентаций*				*Все типы*
	адаптирующийся	социализирующийся	индивидуализирующийся	промежуточный	
Женщины	75	67	67	50	67
Лица пожилого возраста	50	29	33	50	40
Лица с ограниченными возможностями	31	33	0	38	31
Правонарушители	44	38	0	38	38
Национальные меньшинства	38	57	100	13	46
Лица, страдающие психическими заболеваниями	13	24	0	25	19
Все категории	42	41	33	36	40

«Женщины» в нашем исследовании являются категорий, для характеристики которой политически корректные конструкты используются наиболее часто (67 % от общего числа конструктов, в том числе у женщин – 71 %, у мужчин – 54 %). Тем не менее треть выявленных конструктов представляют собой субъективно значимые негативные отличительные признаки данной категории, такие как «отсутствие логики», «тупость», «стервозность». Рядом исследуемых женщины характеризуются как «вредные», «капризные» и даже как «дуры».

«Лица пожилого возраста», как и все другие последующие рассматриваемые категории, в отличие от женщин, дифференцируются преимущественно с использованием негативно оценочной лексики – только 40 % употребляемых в отношении них конструктов являются политкорректными. Эту категорию, в представлении исследуемых, от молодежи отличает «консерватизм», «упрямство», «ворчливость». Наиболее часто лица пожилого возраста характеризуются как «злые», «слабые», «скучные», «суеверные», «дементные», «тугодумы».

«Лица с ограниченными возможностями» только менее чем в трети случаев определяются нейтральными отличительными качествами (31 % конструктов). Наиболее значимыми отличиями этой категории в сознании исследуемых являются «озлобленность», «обида на общество, на весь мир», «неполноценность», «недееспособность», «беспомощность», «иждивенчество», «манипулирование своими увечьями».

«Правонарушители» (38 % политкорректных конструктов) также наделяются в основном негативными оценочными характеристиками, в том числе такими, как «жестокость», «безнравственность», «дерзость». В отличие от «законопослушных», они воспринимаются исследуемыми как «обиженные жизнью», «злобные», «отходы общества», «моральные уроды». При этом мужчины отличаются большей корректностью в отношении данной категории (46 % против 34 % у женщин).

«Национальные меньшинства» несколько чаще определяются корректными отличительными характеристиками (44 % конструктов). Однако чаще используемая при их дифференцировке неполиткорректная лексика является и наиболее оскорбительной, и ущемляющей достоинство: «уроды», «чурки», «чужаки», «наглые», «нахальные», «навязчивые», «грубые».

«Лица, страдающие психическими заболеваниями» являются категорией, в отношении которой негативные стереотипы доминируют наиболее отчетливо – только 19 % выявленных конструктов могут быть отнесены к политически корректным. Наиболее же часто они характеризуются как «непригодные для жизни», «неполноценные», «опасные для себя и других», приносящие «вред окружающей среде и людям», «изгои», «странные», «малопригодные для общения».

Приведенные общие результаты свидетельствуют о том, что представленные в сознании исследуемых языковые средства, используемые для обозначения объектов их будущей профессиональной деятельности, в большинстве случаев основаны на негативных социальных стереотипах.

Мы предположили, что частота и характер проявления политической корректности определяются уровнем развития индивидуальной ценностной системы будущих специалистов по социальной работе. В данной работе нами исследовались особенности проявления политической корректности

по отношению к различным группам в зависимости от типа индивидуальной ценностной иерархии.

В предложенной нами ранее типологической модели в зависимости от субъективной значимости терпимости и других либеральных ценностей в индивидуальной иерархии, уровня их осознанности и интернализованности, их «внешнего» или «внутреннего» характера выделяется три типа личности, ориентирующихся, соответственно, на ценности адаптации (выживание и безопасность), социализации (социальное одобрение) или индивидуализации (независимость и саморазвитие).

Для отнесения испытуемых к тому или иному ценностному типу использовалась модифицированная нами методика Р. Инглхарта, основанная на выборе респондентами наиболее важных ценностей из предлагаемого списка, включающего индикаторы ориентации на описанные выше группы ценностей. Испытуемые на основании большинства сделанных ими выборов были отнесены к одному из трех основных ценностных типов:

- «адаптирующиеся» (ориентация на порядок, здоровье, материальный достаток) – 33 % исследуемых;
- «социализирующиеся» (семья, карьера, общественное признание) – 44 %;
- «индивидуализирующиеся» (самореализация, свобода, терпимость) – 6 %.

Остальные исследуемые (17 %) были отнесены к промежуточному типу.

Адаптирующийся тип, ценностная система которого формируется преимущественно психологическими защитными механизмами, характеризовался наиболее частым использованием политкорректной лексики (42 % конструктов). Политкорректность таким образом выступает здесь одним из средств и условий успешного приспособления к требованиям общества. При этом наиболее корректно определяются женщины, пожилые и правонарушители, наименее – психически больные, лица с ограниченными возможностями и национальные меньшинства (38 % политкорректных конструктов в отношении последней категории).

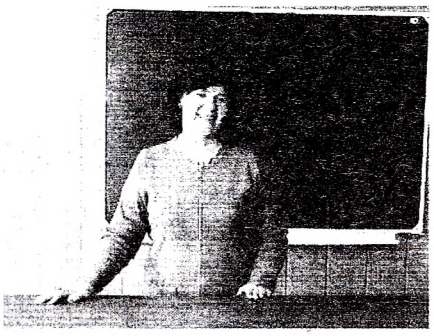
Социализирующийся тип, в наибольшей степени ориентирующийся на принятые в обществе нормы и ценности, употребляет корректные характеристики практически с той же частотой, что и адаптирующийся тип (41 % конструктов, интерпретированных как политкорректные). Однако в данном случае наиболее толерантно обозначаются женщины и национальные меньшинства (последние – в 57 % случаев), наименее – лица пожилого возраста («непонимание современной ситуации», «стремление учить, как надо жить»), что может определяться тем, что референтной группой для исследуемых являются сверстники.

Индивидуализирующийся тип, отличающийся независимостью оценок и суждений, наличием «автономной» морали, существенно реже, чем остальные исследуемые, использует политкорректные конструкты (29 %). Особенно это проявляется при характеристике лиц с ограниченными возможностями, психически больных и правонарушителей – в отношении всех этих категорий не выявлено ни одного конструкта, который можно было бы интерпретировать как политически корректный. Характеристики, которые употребляются при дифференцировании данных групп, отличаются прямолинейной «бестактностью» формулировок: «иждивенцы», «непригодные для жизни», «моральные уроды» и т. п. В то же время, по сравнению с исследуемыми, отнесенными к другим типам, они наиболее часто употребляют корректные конструкты при характеристике национальных меньшинств (100 %).

Промежуточный тип (36 % политкорректных конструктов), в отличие от индивидуализирующегося, характеризуется наименьшей терпимостью по отношению к национальным меньшинствам (только 13 % конструктов), используя откровенно расистские определения («чурки», «уроды» и т. п.). Т. е. не определившиеся, «маргинальные» в ценностном отношении испытуемые обретают позитивную самоидентичность через противопоставление себя уничижительно характеризуемым национальным меньшинствам.

Полученные в ходе нашего исследования результаты, требующие уточнения и дальнейшей более глубокой интерпретации, в целом свидетельствуют о том, что чем выше уровень развития ценностной системы исследуемых, тем реже они употребляют политически корректные конструкты для характеристики большинства рассматриваемых категорий. Явным исключением является отношение к национальным меньшинствам: чем выше уровень развития индивидуальной системы ценностей, тем чаще по отношению к национальным меньшинствам используются политкорректные конструкты. При этом отношение к национальным меньшинствам является более откровенным и независимым - или открытая неприязнь и враждебность, или искреннее уважение. Упрощенно говоря, отношение исследуемых к большинству изучаемых категорий определяется скорее социальными стереотипами (как позитивными, так и негативными), а отношение к национальным меньшинствам может быть интернализованным, являясь индикатором уровня развития ценностной системы личности.

Последнее позволяет надеяться, что явно доминирующая сегодня «внешняя политкорректность» все же может стать «внутренней» в процессе личностного роста и развития. Средством достижения такого изменения может стать современное образование, ставящее своей целью формирование внутренне свободной и гуманистически ориентированной личности. При этом образование по специальности «социальная работа» должно стать эффективным инструментом осознания и внутреннего принятия установок на политкорректное поведение не только в отношении различных этнических групп, но и других проявлений «инаковости».



Градусова Тамара Константиновна – окончила Кемеровский государственный университет в 1975 году. Работала учителем, завучем в средней общеобразовательной школе. С 1985 года работает в КемГУ на межвузовской кафедре общей и вузовской педагогики инженером-организатором педагогической практики, с 1991 г. – начальником учебно-методического управления. В 2000 году защитила кандидатскую диссертацию на тему «Организационно-педагогические условия становления творческого учителя в классическом университете». С 2002 г. - докторант межвузовской кафедры общей и вузовской педагогики.

УДК 378.1

Т. К. Градусова

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

Человеческое общество, его становление и развитие протекает и оформляется в культуре и при помощи культуры, которая в свою очередь является результатом и перспективой для него. Понятие культуры для человека, для общества является многосмысленным. Главные смыслы и ориентиры в овладении этим понятием представляет высшая школа.

Современная модернизация и реформирование системы образования в целом и высшей школы в частности, к сожалению, мало имеют отношение к содержанию образования, к ценностям, которые накопила за весь период существования и должна создавать наша высшая школа. Современная рыночная ситуация диктует переход многих образовательных учреждений к прагматическому обучению профессионала-функционера. Последние мероприятия и документы государственного управления образованием направлены на то, чтобы отрегулировать финансовые потоки республиканского бюджета на образование и встроить высшие учебные заведения в определенный регламент и присвоить им соответствующий статус. Педагогические коллективы, администрация вузов находятся сегодня в тревожном ожидании - какой уровень образования им будет позволено осуществлять: магистратуру, бакалавриат или только бакалавриат. В финансовом отношении при определении последнего вуз теряет серьезную долю материальной поддержки, в нравственном и культурном плане – невостребованность потенциала высококвалифицированных преподавателей влечет за собой необратимые последствия потерь. Потерь в плане личностно-творческой самореализации преподавателя и студента, их духовности.

Развитие системы, в особенности системы образования, только структурными преобразованиями, а именно это, на наш взгляд, предлагается управленцами, обеспечить невозможно. Энергия, за счет которой существует высшая школа как культурная система, содержится в преподавателях и студентах. Эта энергия постоянно преобразуется. Ее извлекают и заставляют работать или потребляют. Но для этого необходимы разумные инструменты и механизмы. Инструменты и механизмы - всего лишь средства, обслуживающие эту силу. Известный философ Кант говорил, что в цивилизованном обществе человек не должен быть средством, он должен быть целью. Уровень культуры государства, власти определяется этой целью. Противоречие между требованиями, предъявляемыми к высшей школе по воспитанию и обучению молодого поколения, и финансовым и материальным обеспечением воспитательно-образовательного процесса, сохраняется долгие годы и особенно обостряется сегодня (сокращение бюджетных мест, отмена налоговых льгот учреждениям образования, низкая оплата труда преподавателей и т. д.). При данном уровне поддержки система может развиваться ограниченно: до пределов, обусловленных эффективностью материальной базы и людей.

Практика развития советского и постсоветского общества показывает, что и культура, и образование в нем продолжают существовать и развиваться «не потому что, а вопреки». Не потому, что созданы все условия для развития, а как раз потому, что их нет. Проведенный историко-педагогический анализ развития школы подтверждает вывод о том, что степень прогресса культуры и просвещения находится в обратной зависимости от политики правительства. Чем можно объяснить, что в последнее десятилетие прошлого столетия, в условиях недофинансирования, большое число учителей и преподавателей занялись и добились хороших результатов в инновационной образовательной деятельности? Появились новые, эффективные методики обучения и воспитания, соответствующие новому времени образовательные технологии. Субъектом этого образовательного процесса является человек культуры - личность учителя, личность ученика. Образование ими трактуется как базовый процесс в культуре.

Развитие высшей школы невозможно без осознания огромной роли культуры и образования, личностно-творческой самореализации преподавателя и студента, их духовности. Духовность человека - это широта и глубина его мироощущения и мироотношения, то ценностно-смысловое пространство, в границах которого он себя мыслит.

Изменилась парадигма образования: от образования как системы подготовки специалиста, полезного обществу, к образованию, удовлетворяющему запросам личности. Фундаментальный уровень образования – формирование человека как свободной и ответственной личности. Смысл образования - духовная целостность. Это нашло отражение в законах РФ «Об образовании» и «О высшем и послевузовском образовании».

Изменения, происходящие в обществе, во всех сферах жизни и деятельности человека требуют превращения высшей школы в институт воспроизводства и создания педагогической культуры. Эту задачу решать преподавателю как носителю научного знания, культурно-педагогического опыта общества. Каким он должен быть?

Анализ особенностей педагогической деятельности, профессионально значимых качеств личности преподавателя представлен в исследованиях Н. В. Кузьминой, В. А. Сластенина, З. Ф. Есаревой, Н. Д. Никандрова и др.

Проблема педагогической культуры преподавателя вуза впервые была поставлена в 1980-х и получила развитие в 90-е годы в исследованиях А. В. Барабанщикова, И. Ф. Исаева, Л. Б. Соколовой и др. Однако и сегодня имеющиеся научно-педагогические исследования, передовой педагогический опыт помогают лишь частично совершенствовать профессионально-педагогическую культуру. Эмпирическим и экспериментальным путем выделены группы противоречий: социокультурные, общепедагогические, личностно-творческие [1, с. 24].

Социокультурные противоречия:

1. Между необходимостью развития научно-педагогического потенциала высшей школы и отсутствием достаточных условий для его оптимального использования.
2. Между объективно существующими общекультурными традициями и опытом и их недостаточным учетом в профессиональной деятельности преподавателей высшей школы.
3. Между стремительно накапливающейся социокультурной, профессионально-ориентированной информацией и физической ограниченностью преподавателя в ее усвоении, переработке и использовании.

Общепедагогические противоречия:

1. Между многообразием ценностей педагогической культуры и степенью их освоенности преподавателем высшей школы.
2. Между традиционным представлением о педагогической культуре и феномене профессионально-педагогической культуры.
3. Между богатым уникальным опытом, традициями отдельных вузов, преподавателей и неизученностью, необобщенностью и изолированностью такого опыта.

Личностно-творческие противоречия:

1. Между общественной формой существования профессионально-педагогической культуры и индивидуально-творческой формой ее присвоения и развития.
2. Между педагогическими стереотипами, дидактическими клише и необходимостью их преодоления в процессе педагогической деятельности.
3. Между научной и педагогической деятельностью.
4. Между педагогической информированностью, осведомленностью и отсутствием глубоких и прочных психолого-педагогических знаний.

Практика показывает, что эти противоречия можно объединить в одно: между необходимостью интегрировать в сознании и использовать в деятельности ценности педагогической культуры и уровнем развитой способности к рефлексии. Профессионально-педагогическая культура преподавателя вуза - это мера и способ творческой самореализации его личности в разнообразных видах педагогической деятельности, направленной на освоение, передачу и создание педагогических ценностей и технологии. Уровень способности преподавателя к анализу своей деятельности никогда не бывает слишком высок. Разрешение этих противоречий требует постоянного преодоления инерции и стереотипов, работы психики и сознания по освоению культурных и профессиональных ценностей. Один из известных организаторов высшей школы А. П. Пинкевич еще в 30-е годы, оценивая состояние методической культуры преподавателя вуза, писал, что в «области мастерства обучения мы наследовали сравнительно очень немного положительного материала и немало предрассудков вроде того, что хорошему педагогу никакие методы не нужны, а плохого все равно не научишь и т.д. Этими рассуждениями прикрываются леность мысли, нежелание думать над вопросами рационализации педагогического процесса, незнание дела, а часто и величайшее презрение к своему делу» [3, с. 40]. К сожалению, актуальность этих слов сохраняется и сегодня. По результатам исследований Института психологии человека Балтийской педагогической академии, 90 % преподавателей ориентированы на свой прошлый опыт, а это значит, что в своей деятельности они повторяют своих учителей, и не всегда лучших, тиражируют устаревшие приемы, у них снижена креативность [2, с. 15].

Самовыражение личности преподавателя происходит в трех направлениях: в науке преподаваемого предмета, в педагогических исследованиях, в педагогической деятельности. Наиболее яркими представителями отечественной науки и педагогической мысли являются М. В. Ломоносов, математик Н. И. Лобачевский, историк В. О. Ключевский, физиолог И. П. Павлов, биолог Н. И. Вавилов и многие другие. Главные признаки педагогической культуры этих ученых основывались на высоком уровне общей культуры, их педагогическая деятельность была естественным продолжением глубокой, активной научно-исследовательской работы. Главной чертой лекционных и практических занятий был проблемный характер, позволяющий студентам проникнуть в творческую лабораторию преподавателя.

Педагогика, профессионально-педагогическая культура преподавателя – связующее звено между культурой человечества и духовной целостностью формирующейся личности. Двуединство педагогической деятельности, не только трансформирующей на индивидуально-личностный уровень опыт, накопленный обществом, но формирующей потребность и способность создавать новое, можно представить так [4, с. 183]:

Опыт культуры	– педагогика.
Знания, сведения, факты	– просвещение.
Навыки, умения, стереотипы действия	– обучение, научение.
Ценности и смыслы	– воспитание.
Творческая деятельность	– творческое развитие.

В современных условиях решить задачу совершенствования профессионально-педагогической культуры преподавателя вуза представляется делом трудным. Объясняется это следующими причинами: недостаточным осознанием сути профессионально-педагогической культуры как фактора формирования личности специалиста, теоретической неразработанностью понятия и содержания, отсутствием системы и модели повышения профессионально-педагогической культуры.

Целостное становление личности преподавателя как профессионала - процесс многоаспектный и противоречивый, решающая роль в нем принадлежит системе вузовского и послевузовского образования. Одним из главных направлений осуществления этого процесса является создание вузовской программы формирования профессионально-педагогической культуры. Реализация программы должна осуществляться на уровнях преподавателя, кафедры, факультета и университета в сложившихся организационных формах (теоретический, научно-практический, методологический семинары; учебно-методическая комиссия; совет социально-гуманитарных дисциплин; учебно-методический совет; совет университета; формы реализации стандарта «Преподаватель высшей школы») и в творческих объединениях.

Литература

1. Исаев, И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с.
2. Коржова, Е. Ю. Психология адаптации педагогов к профессиональной деятельности: Монография / Балтийская педагогическая академия; Институт психологии человека. СПб., 1996. – 156 с.
3. Пинкевич, А. П. Педагогика высшей школы // Высшая технологическая школа. 1934. - № 1. - С. 39-44.
4. Праздников, Г. А. Культура личности студента как необходимое условие формирования российского интеллигента // Формирование российского интеллигента в университете. - 2000. – Вып. 6. - С. 177-198.

Морозова Надежда Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент, декан социально-психологического факультета КемГУ, действительный член Академии социального образования.

УДК159.922.8

Н. И. Морозова

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

О социальном неблагополучии в обществе можно судить по отклонениям от социальных норм – этических, правовых, отклонений самого разнообразного типа, включая агрессивные, корыстные, социально-пассивные. Отклонения выражаются в разных формах саморазрушающего поведения: алкоголизме, наркомании, сексуальной распущенности, проституции и др.

Обречено государство, если подрастающее поколение в массе своей оказывается зараженным этими пороками.

Человеческое общество в лице своих институтов, таких как государство, религия, образование, всегда пыталось бороться с социальными отклонениями и в этой борьбе использовало принуждения и

жесточайшие наказания (инквизицию, публичные казни, экзекуцию).

В современном обществе практически все цивилизованные страны отказались от этой практики. А потому чем меньше, чем слабее осуществляется внешний контроль и регуляция поведения за счет страха наказания, осуждения, тем прочнее должны быть внутренние регуляторы поведения, ориентированные на нравственные ценности. Если внутренние регуляторы не сформированы, то предоставление чрезмерной свободы может привести к социальному хаосу.

Формирование личности, поведение которой регулируется прежде всего на уровне внутренних морально-психологических механизмов, является важнейшей задачей, обеспечивающий успех общества во всех его сферах.

И здесь, очевидно, государство в лучшем случае может создать лишь необходимые социально-экономические условия, а решающее слово за теми, кто непосредственно работает с ребенком, то есть за педагогами, психологами и социальными работниками.

Именно со школы в жарких спорах и дискуссиях развернулся в 80-х годах вопрос о педагогике сотрудничества и ее антиподе авторитарной педагогике и началась подготовка умов наших соотечественников от отказа от авторитарности и тоталитаризма не только в школе, но и в общественно-политической жизни.

Особенно нетерпимо оказалось состояние превентивной государственной системы, призванной заниматься предупреждением детской преступности.

В настоящее время в основном создан свод первоочередных законов, обеспечивающих функционирование и развитие новой социальной инфраструктуры, в основном для детей и семей группы риска: учреждения социального обслуживания, центры психолого-медико-педагогической помощи, социальные приюты, реабилитационные центры.

Нам приятно осознавать, что университет, социально-психологический факультет, коллектив кафедры педагогики непосредственно причастны к решению проблемы кадрового обеспечения новой социальной структуры, и прежде всего подготовки профессиональных психологов и социальных работников.

Экономическая нестабильность, социальное расслоение в обществе усилили негативные явления. Различные стрессовые ситуации ухудшают соматическое, психическое и социальное самочувствие человека. Это во многом обострило проблему социально-дезадаптированных детей и подростков. Психологические тестирования подтверждают, что большинство подростков, относящихся к группе «повышенного риска», пессимистически принимают жизнь. Для них характерно нарастание скептицизма, агрессивности, эгоизма, эмоциональной напряженности. Они очень ранимы, эмоционально бедны, психологически незащищены. Решение этих проблем требует использования современных методов и форм социальной помощи, совершенствования технологий психокоррекции, которые направлены на снижение порога сопротивления и психологического «барьера», активизацию психологической деятельности на основе проявления положительных эмоций, укрепления эмпатических способностей и снижения агрессивности.

Под коррекцией мы понимаем частичное изменение или исправление тех особенностей психологического, педагогического и социального характера, которые не соответствуют принятым в обществе моделям и стандартам.

Объект коррекционного воздействия – люди, утратившие в силу разных обстоятельств социальный статус или социальные связи в обществе.

Социальная коррекция – важнейший компонент социальных технологий и весьма сложный и ответственный вид деятельности психолога и социального работника.

В основе коррекционного воздействия лежит процедура социальной помощи, оказания поддержки, ликвидация негативных последствий. Например, коррекционная работа с клиентами, имеющими физические недостатки, прежде всего будет направлена на развитие физических функций, а работа с детьми девиантного поведения предполагает исправление негативных отрицательных свойств личности. Восстановление социальных связей и социального статуса – приоритетное направление коррекционной работы с лицами, отбывшими срок наказания.

В целом методы социальной коррекции проводятся как в групповой форме, так и индивидуально. Целью такого взаимодействия могут быть решение определенных эмоциональных проблем, развитие социальных навыков, коррекция ценностных ориентаций и др.

Различные методы социальной коррекции часто используются в сочетании с трудотерапией, которая рассматривается как «лечение занятостью». Хорошо организованный труд – это мостик, соединяющий человека с социальной действительностью. Труд предохраняет человека от личностного распада, создает условия для межличностного общения, организовывает структурную микросреду.

Трудотерапия является непременной частью социальных программ, связанных с реабилитацией лиц, страдающих алкоголизмом и наркоманией.

Индивидуальная коррекция применяется к тем клиентам, решение проблем которых требует конфиденциальности, кто не готов участвовать в коллективной работе или нуждается в решение таких проблем, как сексуальные, общественно неодобряемые или унижающее клиента. В некоторых случаях целесообразно приглашать родителей, членов семьи, родственников.

Социальная коррекция – особая, достаточно сложная область профессиональной деятельности, требующая специальной подготовки, которая носит практико-ориентированный характер.

Многообразие методов социальной коррекции определяет широкий спектр ее использования в

практике деятельности различных социальных служб в зависимости от структуры социального учреждения, его кадровых возможностей, технологической обеспеченности.

Развитие в России социальной коррекционно-реабилитационной работы нуждается в освоении и адаптации западных социальных технологий, которые имеют в этом направлении богатый опыт.

Крецан Зоя Викторовна работает в КемГУ с 1989 года. С 1999 года является руководителем педагогической практики на межвузовской кафедре общей и вузовской педагогики. В 2003 году защитила кандидатскую диссертацию по теме «Формирование готовности учителя к воспитательной работе в системе непрерывного педагогического образования».

УДК 378

З. В. Крецан

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Глубокие социально-экономические преобразования жизни общества в конце прошлого столетия напрямую отразились на процессе воспитания подрастающего поколения, это тяжелый кризис, выразившийся не только в слабом материально-техническом, финансовом положении, но и в неопределенности его целей и содержания. В нашей жизни воспитание отражает все те противоречия и болеет всеми социальными болезнями, которыми пронизано общество, поскольку оно органично связано с ним.

В связи с этим в конце 90-х годов Министерством образования России принимаются нормативные документы: «Программа развития воспитания в системе образования России на 1999-2001 годы», «Программа патриотического воспитания граждан Российской Федерации на 2001-2005 годы» и другие, привлекающие внимание общественности к вопросам воспитания и подготовке учителя заниматься данной проблемой. Поскольку в отличие от обучения, главная задача которого состоит в том, чтобы дать учащимся определенный объём знаний, вооружить их соответствующими умениями и навыками, воспитание направлено на духовное развитие детей и подростков, на формирование у них ценных установок, моральных норм. Если обучение определяется такими ключевыми словами, как «сознание – мышление – знание – деятельность», то воспитание отражает качественно иное содержание: «ценности – отношение – поведение». Соответственно содержание, формы, методы и приемы воспитания имеют свои особенности, свою логику и структуру. Их знание является предметом профессиональной компетентности педагога-воспитателя.

В качестве одного из значимых источников совершенствования профессионализма педагога-воспитателя является обучение на курсах повышения квалификации.

Важно, что учитель в системе повышения квалификации не только воспринимает учебную информацию, он её анализирует, сопоставляет с уже известной, подвергает сомнению и даже может отвергнуть. Вновь полученные знания он пробует тут же мысленно применить в собственной практике и формирует таким образом свою профессиональную последующую деятельность.

С целью достижения единства познавательной и практической деятельности, качества повышения квалификации педагогов мы использовали различные формы активного обучения. Активное обучение педагогов предполагало не только увеличение объёма информации, оно предусматривало создание дидактических и психологических условий осмысления учения, включение в него обучающихся на уровне интеллектуальной, личностной, социальной активности.

Активное обучение в системе повышения квалификации способствовало переходу от регламентированных, алгоритмизированных форм и методов организации дидактического процесса к развивающим, проблемным, поисковым, способствующим познавательной мотивации, которая обеспечивает интерес к воспитательной деятельности.

Нами была разработана программа формирования готовности учителя к воспитательной работе,

которая включала в себя два раздела: теоретический и практический, всего на 48 часов. Содержание программы, предложенное нами для изучения, может варьироваться в соответствии со спецификой учреждения, особенностями педагогического коллектива, желаниями и потребностями педагогов.

Первый раздел программы - теоретический (10 часов). Основная задача теоретических занятий - углубление знаний по предметам психолого-педагогического цикла, включающее в себя изучение особенностей современного процесса воспитания; рассмотрение современных воспитательных технологий; особенностей воспитательной деятельности педагога-воспитателя и классного руководителя; рассмотрение понятия «воспитательная система класса»; индивидуальная работа с учащимися.

Формы проведения занятий: лекции, семинары-практикумы, беседы, дискуссии, доклады, сообщения.

Необходимо отметить, что предложенные слушателям формы проведения занятий являются наиболее привычными. Поэтому для нас было важным активное участие учителей в обсуждении и решении педагогических задач, в анализе ситуаций, происходящих в их классе, школе, педагогическом коллективе.

Второй раздел - практический (38 часов), который включает в себя такие формы проведения занятий, как практические, деловые и организационно-деятельностные игры и тренинги.

Основная задача практических занятий - способствовать формированию и совершенствованию умений педагога-воспитателя применять на практике знания теории воспитания, методики коллективной творческой деятельности, реализовывать методику индивидуального воздействия; анализировать воспитательно-образовательный процесс, свою деятельность и деятельность коллег; моделировать воспитательную систему класса; разрабатывать программу воспитания; разрабатывать свои и использовать имеющиеся диагностики изучения личности и коллектива учащихся.

Наше исследование показало, что трудности, возникающие при проведении практических занятий со слушателями курсов, связаны с тем, что не все педагоги осознают значимость и необходимость планирования своей работы, а поэтому деятельность многих педагогов-воспитателей носит стихийный характер.

Не все педагоги владеют умениями анализировать воспитательно-образовательный процесс в его целостности, свою деятельность и деятельность коллег, а это сказывается на результативности воспитательных воздействий, умении предвидеть их и найти наиболее педагогически целесообразные способы решения педагогических ситуаций.

По нашему мнению, одним из наиболее эффективных методов формирования готовности педагога-воспитателя к воспитательной работе являлись *деловые игры*. Особенность проведения деловых игр выражалась в том, что мы процесс обучения максимально приблизили к реальной практической деятельности педагогов; деловая игра являлась игровым методом обучения. Она сочетала индивидуальный и коллективный метод обучения, где специальными средствами создавался определенный эмоциональный настрой участников.

Процесс обучения становился, по мнению участников деловых игр, более творческим и увлекательным. Активность слушателей в деловых играх проявлялась ярко, носила продолжительный, а не эпизодический характер.

Так, например, тема деловой игры «Взаимодействие педагогов школы с родителями», которую мы проводили со слушателями, была определена потребностью школы в установлении плодотворного сотрудничества родителей и педагогов в процессе воспитания.

Цель деловой игры - освоить методику организации сотрудничества педагогов и родителей; научиться организовывать обсуждение проблемы людьми разными по возрасту, культурному уровню, отношению к проблемам школы и воспитанию; разработать программу сотрудничества.

Основная задача, которую мы решали при организации и проведении деловой игры, была направлена на формирование и совершенствование умений методически грамотно организовать сотрудничество педагогов и учащихся во внеучебной деятельности; педагогов и родителей - в процессе воспитания школьников.

Данная деловая игра способствовала совершенствованию профессионализма педагогов, она была достаточно эффективной, т. к. атмосфера игры раскрепощала педагогов. Это давало свободу для творчества, возможность проявить организаторские, коммуникативные, проектировочные и другие умения. Особенность данной игры заключалась в том, что она не была искусственно созданной. Её тема была определена реально существующими проблемами. Успешность такого метода обучения зависела от неограниченности во времени, положительного эмоционального настроя, осознания важности и значимости данной обсуждаемой темы участниками игры.

Со слушателями факультета такие деловые игры проводись по различным темам: «Гуманизация процесса воспитания», «Культура педагогического общения», «Мастерство педагога-воспитателя», «Современные формы воспитания» «Современный педагог-воспитатель» и др.

Являясь одновременно методикой и технологией, деловая игра, на наш взгляд, эффективно способствовала проявлению готовности у педагогов умений и навыков воспитательной работы через трансляцию собственного личностного отношения к процессу воспитания и построению индивидуального плана формирования готовности к воспитательной работе.

Понимание *сущности проблемы и способов её разрешения* участниками игры осуществляется через:

- организацию новых форм интеллектуальной деятельности, способствующих перестройке мышления;
- через личное самоопределение педагога-воспитателя по отношению к процессу воспитания и роли педагога в этом процессе; собственной стратегии формирования готовности к воспитательной работе;
- оптимизацию межличностного общения и делового взаимодействия, обеспечивающего личностный и профессиональный рост каждого в данной деятельности др.

Осуществляемая в логике деловой игры *групповая работа* способствовала формированию у педагогов следующих *умений*:

- *осознавать и удерживать* в процессе игры определенную, четко обозначенную *позицию*, говорить и действовать в различных ситуациях именно с этих позиций;
- осознанно *менять позицию для позитивного анализа* умений и навыков педагога-воспитателя;
- *выстраивать стратегию* формирования готовности учителя к воспитательной работе, осуществлять её, анализировать индивидуальные способы достижения цели и их эффективность;
- *различать мысль и действие, мысль и личность, переводить мысль в действие.*

Основная ***цель*** *тренинговых занятий*, проводимых со слушателями, заключалась в *формировании умений* педагога *анализировать и управлять своим эмоциональным и физическим состоянием, воздействовать на коллектив и личность ученика.* Основную цель использования тренинга мы видели также в формировании и *совершенствовании индивидуально-личностной системы умений и навыков, в формировании профессионального мастерства педагог-воспитателя в воспитательной деятельности.*

Основные ***задачи***, решаемые в ходе тренинга:

- диагностика индивидуальных умений готовности педагога анализировать и управлять своим эмоциональным и физическим состоянием;
- развитие саморегуляции; совершенствование индивидуальных приемов контроля над своим состоянием;
- совершенствование индивидуальных умений и навыков воспитательной деятельности.

При проведении тренинговых занятий мы руководствовались следующими ***принципами***:

1. *Принцип личной активности*, предполагающий заинтересованность педагога в саморазвитии во время работы в тренинговой группе.
2. *Принцип межличностного участия*, предполагающий полное взаимодействие педагогов друг с другом на занятиях группы, основанное на взаимном уважении и принятии проявлений друг друга.
3. *Принцип самодиагностики*, предполагающий рефлексивную позицию педагога в ходе работы группы, осознание и решение им личностно-значимых проблем.

Именно эти принципы позволяют наиболее отчетливо увидеть личностную позицию каждого слушателя.

В рамках *тренинга «Мастерство педагога-воспитателя»* мы апробировали следующие методы групповой работы: *проблемные дискуссии, упражнения,* направленные на *формирование умений воздействовать на другого человека,* и др.

В условиях тренинговых занятий с позиции формирования умений педагога анализировать и управлять своим эмоциональным и физическим состоянием, были возможны самореализация педагога-воспитателя преодолевать профессиональные затруднения; психокоррекция индивидуальных особенностей, мешающих педагогу в организации процесса воспитания; снятие педагогических и психологических барьеров; формирование и совершенствование индивидуальных умений педагога воспитателя.

В тренинговой группе, по нашему мнению, педагог чувствовал себя принятым и активно принимающим других, он пользовался доверием группы и не боялся проявлять свои индивидуальные особенности. В группе постоянно действовала обратная связь, что позволяло педагогам узнавать мнения коллег об эффективности действий, направленных на умения анализировать и управлять своим эмоциональным состоянием, об индивидуальных качествах, о чувствах, которые испытывали люди, вступающие с ним в контакт. В условиях группы педагог брал на себя различные социальные и профессиональные роли, осознавал и развивал свою индивидуальность как педагог-воспитатель, отрабатывал индивидуальные приемы взаимодействия с коллегами, родителями и учащимися.

Использование вышеназванных форм обучения в процессе формирования готовности педагога к воспитательной работе в системе непрерывного педагогического образования являлось важным моментом в организации воспитательно-образовательного процесса.

Шульгина Наталья Вениаминовна – выпускница физического факультета Кемеровского государственного университета.

Вся профессиональная деятельность связана с КемГУ. В настоящее время является начальником учебного отдела учебно-методического управления университета. Область научных интересов – «Мониторинг качества образования».

УДК 378.147

Н. В. Шульгина

АКТУАЛЬНОСТЬ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА И ВОЗМОЖНЫЙ ВАРИАНТ ТРАНСФОРМАЦИИ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В условиях высокого динамизма, комплексности, масштабности, неопределенности функционирования общества остро встает вопрос об изменениях целей образования. В последние десятилетия, как отмечают специалисты, происходит резкая переориентация оценки результатов образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность» на понятия «компетенция», «компетентность», звучит призыв организовывать образовательный процесс на основе компетентностного подхода. Реализация компетентностного подхода ставит целый ряд общеметодологических и теоретических вопросов. Прежде всего, это ответ на вопросы:

- Чем вообще вызвана необходимость введения компетентностного подхода?
- Как соотнести организацию на этой основе образовательного процесса с его традиционной ориентацией на знания, умения, навыки?
- Какие изменения в организацию образовательного процесса (его формы, методы) необходимо внести, чтобы содействовать выявлению и формированию компетентностей обучающихся?

Исследователи отмечают, что основными характеристиками современных общественных процессов являются:

- усиление фактора динамизма и неопределенности;
- изменение стилей жизни на всех уровнях: глобальном, социальном, организационном, индивидуальном;
- внедрение рыночных механизмов в профессиональное образование;
- возрастание роли горизонтальной мобильности в течение трудовой жизни;
- принципиальная трансформация многих профессий, их глобализация и ускоренная демаркация;
- усиление роли и усложнение задач «личностного развития» («умения на всю жизнь»);
- сокращение социальной защиты граждан.

В этих условиях повышение адаптации человека к постоянным изменениям социальных и экономических условий жизни и деятельности является актуальной социальной задачей.

В аналитическом обзоре 2003 года «Реформы образования» отмечается «...в условиях глобализации мировой экономики смещают акценты с принципа адаптивности на принцип компетентности...» [1].

В европейской практике профессионального образования различают четыре модели компетенций (МК1 – МК4) (Models of competense).

Каждая из четырех моделей компетенции (МК1–МК4) ведет к различным подходам к планированию, организации и предоставлению высшего профессионального образования, и в особенности *к оценке и признанию достижений студента и оценке возможностей* его трудоустройства на рынке труда.

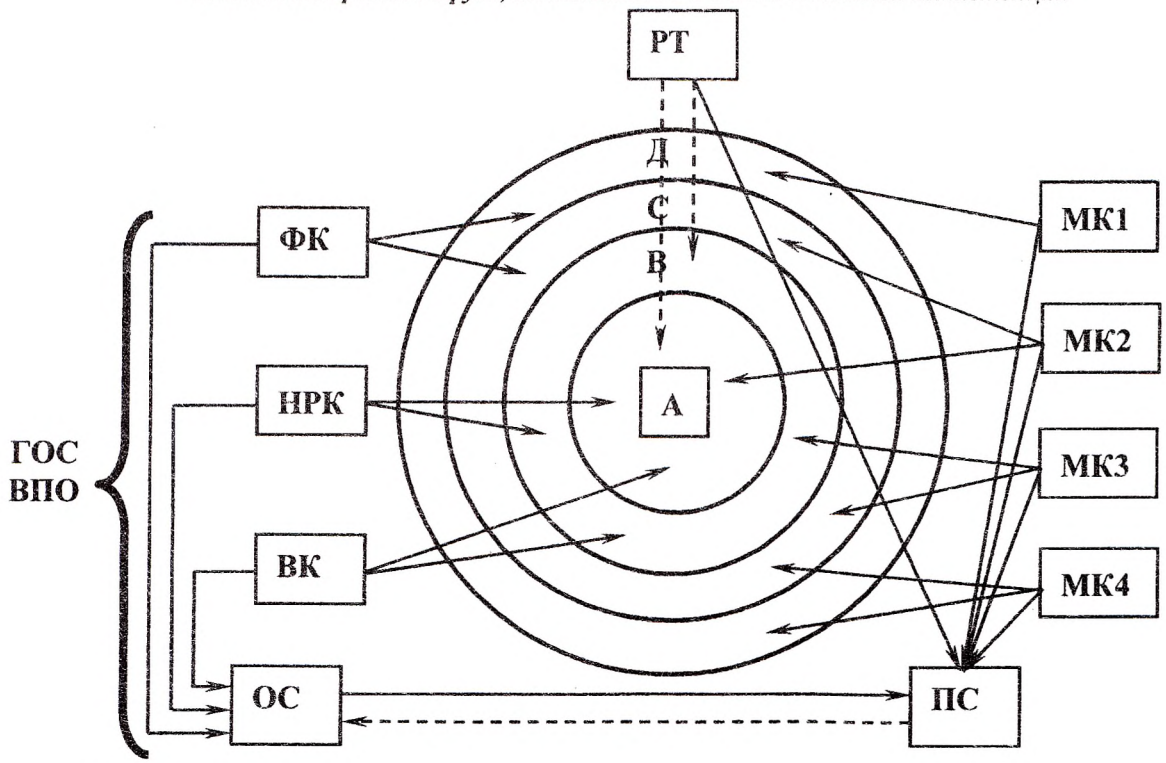
Модель компетенции, основанная на параметрах личности (МК1), лежит в основе подходов (прежде всего, в образовании), *придающих особое значение развитию моральных, духовных и личных качеств человека.* Она может привести к заключению, что каждому человеку «природой уготовано» свое место в жизни и в профессиональной сфере. Например, предположение, согласно которому, чтобы стать исследователем, нужно иметь адекватные академические способности, выделяет параметр «академические способности» как основу компетенции, относящейся к исследовательской деятельности. Процессы образования и обучения в этом случае будут связаны с выявлением тех, кто обладает данным качеством, и отсевом, переориентацией тех, кто им не обладает. *Используемые образовательные программы/учебные планы и модели оценки будут нацелены на отбор и поощрение тех, кто обладает академическими способностями.* Первая модель во многом оказывает влияние на традиционное высшее образование и на тради-

ционные подходы к подготовке руководящих кадров, хотя реальные доказательства того, что определенные параметры личности определяют предрасположенность человека к определенной компетенции, чрезвычайно скудны.

Модель компетенции решения задач (МК2) обращает *особое внимание на освоение человеком стандартных (алгоритмизированных) процедур* и операций (посредством изучения процесса труда, методов работы и др.). В основу образовательной программы положен анализ задач и процессов, а также оценка трудностей, с которыми может сталкиваться человек при освоении задач, которые требуется решать на рабочем месте. Образовательная *программа и методы оценки позволяют человеку осваивать четко определенный набор умений,* практиковаться в их использовании и осуществлять деятельность на их базе, а также решать конкретные задачи. Сильная сторона этого подхода в том, что он позволяет резко сократить время обучения выполнению конкретных задач, связанных с данным рабочим местом. А слабая – в том, что образовательная программа может стать узкой. Осваивая только ограниченный набор учений и знаний, человек может столкнуться с трудностями в будущем при необходимости адаптации к изменениям методов и форм труда или технологий и сможет предложить на рынке труда лишь ограниченный набор умений (компетенций).

Модель компетенции для производительной деятельности (МК3) подчеркивает *важность достижения результатов и является весьма распространенным подходом к компетенции в специальностях и профессиях,* где деятельность измеряется по результатам, например, продажи, управление проектом или производством. Образовательная *программа основана на оценке мотивации и стратегий, используемых для достижения целей.* Оценка *основана на том, что люди делают, а не на том, что они знают, а также на эффективности достижения целей, а недолговечности результатов.* Образование и обучение, основанное на этой точке зрения, во многом рассчитано на способность учащихся, учиться самостоятельно. Достоинством этого подхода является то, что он может дать возможность тем, кто полагается только на свои силы, научиться очень быстро достигать своей цели. Он не принимает в расчет или считает неспособными к достижению целей тех, чья внутренняя мотивация может быть низкой. Особое значение придается прагматическому подходу к содержанию образовательной программы, а не новомодным идеям и стратегиям, как это часто бывает. В *результате люди могут получить обширные, но поверхностные знания в своей профессиональной области и обладать некоторыми очень хорошо развитыми навыками (компетенциями), но им может не доставать другой,* необходимой для адаптации к изменениям или для смены мест работы, специальности или профессии.

Взаимосвязи рынков труда, компонентов ГОС ВПО и моделей компетенций



Обозначения:

МК1, МК2, МК3, МК4 – европейские модели компетенций;

ФК – федеральный компонент ГОС ВПО;

НРК – национально-региональный компонент ГОС ВПО;

ВК – вузовский компонент ГОС ВПО;

ОС – образовательный стандарт;
ПС – профессиональный стандарт;
А – узкоспециализированные компетенции
В – специализированные компетенции
С – общепрофессиональные компетенции
Д – ключевые (переносимые) компетенции
РТ – рынок труда

} содержательные «поля» для «выращивания» соответствующих компетенций

Согласно модели управления деятельностью (МК4), *деятельность является функцией социального контекста человека,* в котором существует некий порядок требований и ожиданий относительно человека на рабочем месте, которые могут быть взаимосогласованы. Образовательные программы/учебные планы основаны на анализе и согласовании важных ожиданий, которые люди должны оправдать при выполнении своих трудовых обязанностей. Такие ожидания «базируются» на требованиях, предъявляемых работодателями, характере выполняемой работы, моделях взаимодействия с другими, законодательной основе, имеющей отношение к выполняемой деятельности, и на других социальных факторах. В соответствии с данной точкой зрения, внимание уделяется *как широте охвата, так и глубине содержания учебных планов и программ* с тем, чтобы люди могли отвечать полному набору требований, предъявляемых при найме на работу, *независимо от того, где они будут работать.*

В предлагаемой схеме В. И. Байденко рассматривает взаимосвязь рынков труда, компонентов ГОС ВПО и моделей компетенций.

Примечания к схеме

1. Компетенции формируются в социальных и деятельностных «полях» (методиках, форматах) тех или иных компонентов (как правило, в междисциплинарной логике) и за счет использования соответствующих образовательных технологий и организационно-методических решений.
2. Переносимые (ключевые) и общепрофессиональные компетенции более автономны по отношению к рынкам труда. Национально-региональный (региональный) и вузовский компоненты наиболее «чувствительны» к сигналам рынка труда, допускают оперативное реагирование на запросы работодателей посредством систематического обновления ГОС ВПО (компетенция вуза).
3. ГОС ВПО, образовательные программы должны проектироваться с учетом процессов глобализации профессий и профессионалов, а также параметров профессий, регулируемых со стороны Евросоюза.
4. Ключевые (переносимые) компетенции по определению (по сути) как правило, не формируются только в терминах ЗУН; они имеют свою «собирательную» терминологическую специфику (например, коммуникативные навыки и способности; творчество; способность к критическому мышлению; адаптируемость; способность работать в команде; способность работать самостоятельно; самосознание и самооценка). Компетенции имеют два типа: *универсальные* (инструментальные; межличностные, систематические), а также компетенции *определенной* предметной области (знания и навыки). Компетенции, ориентированные на предмет, – знания и навыки (связанные с предметом навыки). Это: соответствующие методы и технические приемы, свойственные различным предметным областям (химический анализ, анализ древних рукописей, выборочные методы и т. п.).
5. Компетенции могут менять свое доминирующее положение. В зависимости от специальности компетенции «переливаются» друг в друга, «перемещаются», «смещаются».

По мнению В. И. Бойденко, трансформация концептуальной модели ГОС ВПО (новое поколение) может происходить следующим образом:

5.1. Наряду с требованиями квалификационных характеристик и другими требованиями ГОС ВПО (возможно, в его начале) помещаются:

5.1.1. Перечень *компетенций* (в основании которых лежат знания):

- ***демонстрация*** основ знания и истории выбранной области профессиональной деятельности;
- ***демонстрация*** способности логично излагать приобретенные базовые знания;
- ***демонстрация*** способности оценивать новую информацию и интерпретировать ее в контексте накопленного знания;
- ***демонстрация*** понимания общей структуры выбранной профессиональной области, взаимосвязей между различными дисциплинами и профессиональными областями, сопряженными/подчиненными с выбранной специальностью (областью деятельности);
- ***демонстрация*** понимания и умения реализовывать методы критического анализа и развития теории;
- ***демонстрация*** понимания качества исследований;
- ***демонстрация*** адекватного использования относящихся к избранной области профессиональной деятельности методик, техник, инструментария, технологии;
- ***демонстрация*** понимания экспериментальной и эмпирической проверки научных требований (TUNING).

Таким образом, ключевыми словами профессиональных и общих (переносимых) компетенций являются слова ***«демонстрация», «обладание».***

5.1.2. Перечень ***результатов*** для магистров:

- обладание высшим уровнем знаний в избранной персональной области, включая знакомство с новейшими теориями, интерпретациями, методами, техниками, инструментарием, технологиями;
- обладание умением критически осмысливать и интерпретировать новейшие явления в теории и на практике;
- обладание методами независимых исследований;
- обладание способностью интерпретировать результаты деятельности на высоком уровне;
- обладание способностью и готовностью внести свой оригинальный (хотя и ограниченный) вклад в развитие избранной профессиональной области (посредством выполнения соответствующих проектов, требующих междисциплинарного, творческого и проблемного подходов);
- обладание оригинальным и творческим стилем мышления и деятельности в пределах избранной профессиональной области;
- обладание способностью и готовностью наращивать свои профессиональные компетенции (TUNING).

5.2. Переориентируем образовательный процесс на современные методы, организационные формы и образовательные технологии, имея в виду, что посредством их вырабатываются (или, напротив, не вырабатываются) соответствующие компетенции.

Словом, вся предлагаемая ***декомпозиция (трансформация)*** ГОС ВПО требует резкого повышения академической свободы вуза наряду с ростом его общественной и государственной подотчетности.

Литература

1. Гришанова, Н. А. Компетентностный подход в обучении взрослых: материалы к третьему заседанию методологического семинара 28 сентября 2004 г. / Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – М., 2004. – 16 с.
2. Байденко, В. И. Концептуальная модель государственных образовательных стандартов в компетентностном формате (дискуссионный вариант): материалы ко второму заседанию методологического семинара / Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – М., 2004.

Богданова Людмила Александровна – кандидат педагогических наук, член–корреспондент Академии педагогических и социальных наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования, декан факультета повышения квалификации государственного образовательного учреждения «Кузбасский региональный институт развития профессионального образования».

УДК 371.13

Л. А. Богданова

АТТЕСТАЦИЯ – ПУТЬ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ И ЛИЧНОСТНОМУ РОСТУ ПЕДАГОГА

Изменения в институциональной структуре общества оказывают активное воздействие на все сферы общественной жизнедеятельности, которые отражаются и на состоянии образования, его организации, содержании и результатах образовательного процесса в учебных заведениях. В системе профессионального образования произошли большие преобразования: изменились цели, задачи, содержание; повысились требования к качеству подготовки специалистов: наряду с овладением профессией молодой специалист должен обладать способностями быстро адаптироваться к техническим изменениям и уметь учиться, творчески мыслить и самостоятельно решать принципиально новые задачи, быть мобильным.

Повышение профессионального уровня работников образовательных учреждений – одна из важнейших проблем в процессе модернизации и развития системы образования, решение которой неразрывно связано с аттестацией педагогических и руководящих работников государственных, муниципальных учреждений и организаций образования, проводимой на основе дифференцированных норм и показателей оценки труда работников.

Что же такое аттестация?

АТТЕСТАЦИЯ (от лат. attestatio) – свидетельство – 1) определение, установление соответствия уровня знаний, квалификации работника занимаемой им должности, месту, на которое он претендует; установление категории оплаты труда работника в соответствии с его квалификацией; 2) заключение, отзыв о деловых качествах и знаниях работников. (ЭП, Т. 1, с. 53), отсюда **АТТЕСТАЦИЯ ПЕДАГОГА** – комплексная оценка уровня квалификации, педагогического профессионализма и продуктивности деятельности работников государственных, муниципальных образовательных учреждений.

Аттестация педагогических кадров способствует повышению квалификации, профессиональному и личностному росту учителя, раскрытию его творческого потенциала. Этот процесс прочно входит в жизнь педагогического коллектива, является механизмом реализации кадровой политики, хорошим стимулом для самообразования и творческой деятельности. Аттестация дает реальную возможность для самореализации педагога, создает условия для объективной оценки его деятельности, обеспечивает в определенной мере социальную защищенность педагогов в условиях экономической нестабильности.

Нормативно-правовой основой аттестации является Типовое положение об аттестации педагогических и руководящих работников государственных, муниципальных учреждений и организаций образования Российской Федерации (приказ Министерства образования РФ № 1908 от 26.06.2000).

Требования к педагогическим работникам, претендующим на ту или иную категорию, зафиксированы в квалификационных характеристиках, утверждаемых Правительством Российской Федерации. В этих документах указываются должностные обязанности и характеризуются требования к знаниям и умениям работников каждой категории, т. е. его компетентность. Поэтому целесообразно рассмотреть понятия «квалификация» и «компетентность».

Термин «**квалификация**» происходит от лат. gualis – какой по качеству и facio - делаю и по своей сути многозначен. Анализ различных источников (лингвистических, философских, педагогических и пр.) показывает, что главным образом он употребляется в таких смыслах, как:

- качественность, т.е. переход из одного профессионального действия в другое, особая характеристика деятельности;
- степень годности, подготовленности к какому-либо мастерству, виду труда, исполнительского искусства;
- общественное признание, удостоверение той или иной степени годности;
- уровень подготовленности выпускника профессионального учебного заведения;
- профессия, специальность.

Обобщая вышесказанное, квалификация определяется:

1) *как способность человека качественно выполнять определенный вид труда;*
2) *как уровень развития способностей работника, позволяющий ему выполнять трудовые функции определенной степени сложности в конкретном виде деятельности.* Квалификация является константой, в рамках которой существует, сохраняется и совершенствуется профессиональное качество специалиста.

Как правило, квалификация определяется объемом теоретических знаний и практических навыков, которыми владеет работник и является его важнейшей социально-экономической характеристикой.

Педагогическая квалификация зависит от уровня полученного специального образования (удостоверяется дипломом об окончании учебного заведения), а также от опыта работы.

В систему показателей квалификации преподавателей входят как качественные (неформальные) критерии (качество занятий, авторитет, овладение педагогическими технологиями), требующие адекватных показателей, так и собственно количественные (формальные) показатели (стаж педагогической работы, стаж работы по специальности).

В основных государственных нормативных документах используется термин «квалификация».

Концепция квалификации, утвержденная ЮНЕСКО в 1970 г., выдвинула на первый план такие ее черты, как:

- поливалентность (многопрофильность);
- высокий уровень общей и технической культуры;
- динамизм.

Уровень квалификации соотносится с профессионально-педагогической компетентностью.

Компетентность как интегральная профессионально-личностная характеристика определяется «готовностью и способностью выполнять профессионально-педагогические функции в соответствии с принятыми в социуме в настоящий момент нормами и стандартами» (Никитин Э. М.).

Компетентность может служить показателем уровня квалификации.

Так как нормы и стандарты педагогической деятельности со временем меняются и появляются новые акценты в системе профессиональных педагогических ценностей, то компетентность носит конкретно-исторический характер, динамична, и содержание ее должно обновляться в процессе непрерывного образования педагога.

Соответственно динамичными должны быть и квалификационные характеристики работников образования, а также критерии и показатели педагогического профессионализма и продуктивности педагогической деятельности.

Изменяются и характеристики профессиональной компетентности педагога.

Отечественные исследователи профессионализма педагога (Сластенин В. А., Маркова А. К., Никитин Э. М. и др.) выделяют следующие характеристики компетентности современного учителя:

1) наличие рефлексивной культуры (умение анализировать основания своей деятельности, способы, содержание, результат и соответствие их цели);
2) методологическая культура (умения концептуального мышления, моделирования педагогического процесса и прогнозирования результатов собственной педагогической деятельности);
3) информационная культура (освоение культуры получения, отбора, хранения, воспроизведения, обработки и интерпретации информации в условиях лавинообразного нарастания информационных потоков);
4) принятие философии маркетинга и профессиональной конкуренции;
5) стремление к развитию и формированию креативных качеств;
6) способность к системному мышлению.

В современной социально-образовательной ситуации происходит модернизация социальных функций учителя – это изменение системы ценностей, развитие его способности к саморегуляции, инициативы, индивидуальности, духовного мировоззрения, готовности к принятию новаторских решений, способности к свободе выбора.

Для организации педагогической деятельности педагог выполняет ряд функций: гностические, проектировочные, конструктивные, организаторские, коммуникативные, воспитательные.

Резюмируя вышесказанное, профессионализм педагога – показатель его личностно–деятельностной сущности, обусловленный мерой реализации его гражданской ответственности, зрелости, профессионального долга.

Решать проблему развития профессиональных умений и навыков педагога призваны учреждения дополнительного профессионального образования: академия повышения квалификации и переподготовки работников образования, институт повышения квалификации, институт развития образования.

Одной из функций образовательного учреждения дополнительного профессионального образования является подготовка к аттестации педагогов и руководящих работников образовательных учреждений. В ГОУ «КРИРПО» проводятся различные формы по подготовке профессионально–педагогических работников к аттестации: консультации, семинары, краткосрочные курсы. Однако разовые мероприятия не всегда удовлетворяют полностью запросы педагогов. Исходя их этого, возникла необходимость планирования целенаправленной, систематической работы по подготовке педагогов к аттестации. Используя опыт своих коллег, мы организовали курсы повышения квалификации, для претендующих на высшую (первую) квалификационную категорию. Программа курсов состоит из 6 разделов. Главный акцент делается на представлении психолого-педагогического блока: лекционные, семинарские занятия, педагоги представляют свой опыт работы в педагогических мастерских. Это позволит педагогу в процессе практической деятельности осознать, понять и ответить на вопросы: «Что я делаю?», «Для чего я это делаю?», «Какие результаты получаю?». После проделанной работы педагог приступает к описанию своей профессиональной деятельности, которую представляет перед квалификационной комиссией в виде творческого отчета, защиты модели профессиональной деятельности, программы и т. д. Как показывает анализ работы по проведению аттестации, изменилось отношение педагогов к выбору форм аттестации: если в 2002-2003 учебном году до 90 % педагогов выбрали форму прохождения квалификационного испытания – собеседование, то в 2004-2005 учебном году 75 % педагогов выбрали творческий отчет, защиту методической разработки; повысилось качество представленных работ.

Уникальность данных курсов состоит в том, что слушателям предоставляется возможность пройти квалификационные испытания.

Защита модели профессиональной деятельности (экспертиза профессиональной компетентности) проходит на итоговом занятии в присутствии квалификационной комиссии. Ход защиты моделей протоколируется. Во время итогового занятия слушатели курсов продемонстрируют культуру самопрезентации, навыки профессионального общения и навыки использования разных носителей информации (компьютера, аудио- и видеотехники и др.).

По результатам защиты моделей профессиональной деятельности квалификационная комиссия выносит решение о том, что пройдена (не пройдена) экспертиза профессиональной компетентности на высшую (первую) квалификационную категорию по должности «учитель» (руководитель, педагог–психолог и т. д.). При положительном решении в свидетельство о повышении квалификации вносится соответствующая запись о прохождении экспертизы. Этим результатом слушатель может воспользоваться в течение последующих пяти лет при прохождении аттестации.

Это одна из форм работы по подготовке профессионально–педагогических работников к успешному прохождению аттестации. Однако в связи с модернизацией образования, развитием новых профессиональных технологий, могут изменяться требования к профессионализму, социальный заказ на те или иные профессиональные качества, поэтому задача подготовки педагогов к аттестации будет актуальной и востребованной.

Вотинова Елена Григорьевна – кандидат педагогических наук, доцент межвузовской кафедры общей и вузовской педагогики.

В 2003 году ею было успешно защищено диссертационное исследование по теме «Формирование профессионального мастерства будущих специалистов в условиях педагогического училища».

В 2004 году Е. Г. Вотинова принята на работу на межвузовскую кафедру общей и вузовской педагогики КемГУ. Она ведет семинарские, лабораторные занятия по дисциплинам «Педагогика», «Педагогическое мастерство», является руководителем педагогической практики, активно участвует в работе кафедры, привлекается в качестве оппонента на заседания диссертационного совета КемГУ.

УДК 378.1

Е. Г. Вотинова

САМООБРАЗОВАНИЕ И САМОВОСПИТАНИЕ КАК СТРАТЕГИЯ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

В последние годы образовательная стратегия в России направлена на развитие личности в соответствии с её возможностями и способностями, формирование профессионально значимых качеств будущих специалистов.

Именно поэтому овладение методиками самообразования и самовоспитания будет способствовать личностно-профессиональному развитию будущего педагога.

Личностно-профессиональное развитие будущего специалиста начинается с первых дней обучения в образовательном учреждении. Он контактирует и общается с преподавателями, постигает азы педагогики и психологии, методики преподавания дисциплин по выбранной специальности, учится организовывать самостоятельную деятельность по овладению знаниями, умениями и навыками, необходимыми в практической, исследовательской деятельности. Рассмотрим специфику процессов самообразования и самовоспитания.

Процесс самообразования можно разделить условно на несколько периодов:

первый период – самообразование дошкольника – характеризуется развитием всех психических познавательных процессов; самопостижением несложных умений и навыков в процессе познания окружающего мира;

второй период – самообразование школьника – характеризуется овладением элементарными навыками самообучения, самостоятельной и исследовательской работы;

третий период – самообразование студента – это более высокий уровень мотивации в осознанном овладении знаниями, умениями и навыками, необходимыми для будущей профессиональной деятельности, планомерное и систематическое самообразование, совершенствование познавательных способностей;

четвертый период – самообразование специалиста – характеризуется систематическим проведением мониторинга и коррекции собственного качества профессиональной деятельности, наблюдением педагогического опыта своих коллег, овладением новыми методиками и технологиями, способствующими более успешному воспитательно-образовательному процессу.

Остановимся на характеристике особенностей самообразования студентов и специалистов-профессионалов.

Для студенческой молодёжи овладение самообразованием начинается с самостоятельной работы при подготовке к практическим, семинарским занятиям, коллоквиумам, зачётам и экзаменам. На первых порах студенту необходима помощь преподавателя, который должен объяснить приёмы правильного использования времени для качественного овладения знаниями, напомнить правила конспектирования литературных источников и записи лекции, помочь спланировать график рациональной внеучебной деятельности с учётом физиологического развития молодого организма, потребностей во сне и отдыхе.

Следующим этапом овладения самообразованием будет систематическая рефлексия, направленная на самопознание способностей, имеющихся умений и навыков, необходимых для качественного формирования личностно-профессиональных характеристик будущего педагога.

Только при успешном проведении такой подготовительной работы студент сможет осмысленно войти в процесс самообразования и получить систематические знания, умения и навыки по выбранной профессии.

Период самообразования педагога характеризуется несколькими целями:

- продолжить овладение профессиональными знаниями, умениями и навыками, необходимыми для более успешного и качественного осуществления воспитательно-образовательного процесса;

– расширить границы собственных личностных способностей, проявляемых в педагогической технике, овладении технологиями подачи материала, качественного его усвоения.

Так, при выполнении первой цели педагог изучает профессиональную литературу по преподаваемой дисциплине, ищет интересный дидактический материал, знакомится с опытом своих коллег. Но этого недостаточно для полноценного самообразования, так как развивается только одно направление профессиональной деятельности. Вторая цель, наоборот, позволяет педагогу воплотить весь свой творческий и интеллектуальный потенциал в процесс преподавания, обучения школьников, развития у них определённых способностей. Этому процессу также способствует и развитие у педагога новых личностных характеристик, качеств, способствующих полноценному взаимодействию с учащимися.

Процесс самовоспитания также является важным направлением личностно-профессионального развития специалиста.

Самовоспитание – это не только своего рода механизм, позволяющий учителю сформировать у себя те или иные умения педагогической техники, но и средство профессионального развития личности, её интеллекта, чувств и воли, т. е. основы для педагогически эффективного исполнения любого метода или приёма педагогической техники и технологии.

Самовоспитание включает интеллектуальное, волевое и эмоциональное направления. Рассмотрим специфику интеллектуального самовоспитания.

К основным свойствам человеческого ума относят самокритичность, понимание относительности своих способностей и знаний, стремление осознать недостатки своей умственной деятельности.

Следующее свойство – глубина, то есть способность вскрывать суть явлений, отбрасывать ложное, находить новое и оригинальное (творческий характер ума).

Следует подчеркнуть, что для успешной педагогической деятельности очень важно сочетание у учителя теоретических и практических сторон интеллекта.

Когда стремление к самовоспитанию ума появилось, полезно отработать ряд обобщённых приёмов мыслительных действий: анализа, синтеза, сравнения, аргументации и т. д. Обобщённые приёмы мыслительных действий представляют собой систему операций, выполняемых в определённой последовательности. Например, мыслительная деятельность человека в процессе доказательства, аргументации суждений осуществляется как система логических действий в следующем порядке:

1) анализ аргументируемого положения и определение конкретного предмета доказательства: о каких явлениях, событиях идёт речь;
2) установление последовательности обоснования суждения, определение, в какой зависимости друг от друга находятся выделенные признаки, какова их соподчинённость;
3) подбор в установленной последовательности веских аргументов, подтверждающих наличие или отсутствие у изучаемых явлений ранее намеченных признаков;
4) выводы из рассуждения, адекватные цели аргументации.

Различного рода отклонения от такой структуры рассуждений делают их недостаточно или неправильно обоснованными.

Овладевая приёмом общей логической аргументации, человек получает возможность правильно, гибко строить свои рассуждения в зависимости от конкретных условий по типу прямого, косвенного, индуктивного и дедуктивного доказательства, опровержения. Его мышление становится более содержательным и гибким, т. е. поднимается на более высокую ступень.

Умственное самовоспитание предполагает самостоятельное корректирование своей мыслительной деятельности, исправление её недостатков. При этом усилия личности направлены как бы вглубь себя, на беспристрастный анализ и оценку самого процесса думания.

Стремясь увеличить личный опыт аргументации, можно специально потренироваться в проблемной постановке вопросов и заданий на доказательство. Такие вопросы и задания активизируют мыслительную деятельность человека, развивают у него стремление к обоснованию своих суждений.

Чтобы сделать работу по совершенствованию логической аргументации более зримой, «слышимой», полезно обратить особое внимание на свою речь, с которой тесно связан процесс мышления. Стремление оттачивать свою речь, делать её более чёткой, ясной, убедительной и одновременно краткой – условие самовоспитания интеллекта. Для этого человеку нужно уметь распределять своё внимание, уметь слушать себя, оценивать сказанное, вносить коррективы и одновременно думать, что сказать дальше, отсеивать лишние высказывания и т. д.

В учительской деятельности важное значение имеет воля учителя, его умение владеть собой, управлять своими психическими состояниями, оптимально воздействовать на себя и своих учеников. Прежде всего, самовоспитание должно быть направлено на достижение конкретных результатов в умении властвовать собой: сдерживать себя, поддерживать хорошее, бодрое настроение, использовать самоприказ и самовнушение, выполнять личные правила, режим дня и т. д.

Наряду с целью развить личностные свойства важно одновременно запланировать достижение конкретных результатов в практической деятельности. Развитие воли может быть направлено на достижение успехов в профессии, во взаимоотношениях с людьми, в самообразовании в целом.

Для достижения цели полезно наметить частные результаты и задачи, рассчитанные на день, неделю, месяц.

Самоанализ и самоотчёт играют роль своего рода прожектора, освещающего путь самовоспитания. Сам по себе этот путь – соблюдение режима дня. Для успешности самовоспитания большую

роль играют самоприказ, направленный на самоуправление, и самовнушение. Оба эти компонента мобилизуют дополнительные физические силы. При этом самовнушение должно быть направлено на усиление воли человека.

Немаловажное значение имеет и эмоциональное самовоспитание. При этом весьма важно не только владеть своими чувствами в плане выдержки, внешнего сдерживания, но и уметь в какой-то мере управлять возникновением и течением различных эмоциональных состояний, добиваться положительной окраски переживаний.

Чтобы стать более жизнерадостным, оптимистичным, уравновешенным и не допускать отрицательных переживаний, связанных со злобой, пессимистичным настроением, надо в максимальной мере мобилизовать своё состояние, свой интеллект, понять и устранить причины этих состояний.

Люди весьма ограниченные, неумные склонны фиксировать своё внимание на мелких коллизиях и недоразумениях, что отрицательно влияет на их нервную систему. Для них могут стать свойственными мелочность, вздорность, мстительность, что особенно нетерпимо, когда речь идёт об учительской профессии.

Чтобы не поддаваться вредным привычкам, важно продолжать самоанализ и самопознание; поучительно посмотреть на себя как бы со стороны, сравнить себя с другими.

Итак, оптимистичный положительный эмоциональный настрой должен сочетаться с развитым интеллектом.

Таким образом, процессы самообразования и самовоспитания включают широкий круг аспектов развития личностных качеств специалиста-педагога. Именно в таком широком понимании эти явления и должны являться стратегией личностно-профессинального развития будущих педагогов.

Литература

Учителю о педагогической технике / под ред. Л. И. Рувинского. – М.: Педагогика, 1987. – С. 32 -34.

Сахарова Валентина Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент, член-корреспондент АПСН, ученый секретарь ученого совета, заведующая кафедрой педагогики и психологии профессионального образования государственного образовательного учреждения «Кузбасский региональный институт развития профессионального образования», г. Кемерово

УДК 37. 013. 77 - 377. 3

В. И. Сахарова

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Дополнительное профессиональное образование Кемеровской области развивается в соответствии с Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года. Кузбасский региональный институт развития профессионального образования (ГОУ «КРИРПО») реализует задачи формирования и развития творческой личности, активно участвующей в различных сферах общественной жизни. Одним из структурных подразделений института является кафедра педагогики и психологии профессионального образования, созданная 14 января 2003 года с целью научно-методического обеспечения дополнительного профессионального образования педагогических работников образовательных учреждений начального и среднего профессионального образования (НПО, СПО) в системе повышения квалификации.

Концептуальным основанием деятельности кафедры является идея комплексности профессионального образования специалистов, формирующего целостность понимания в получении знаний о новейших достижениях в области педагогики и психологии, передового отечественного и зарубежного опыта.

Образовательная деятельность кафедры педагогики и психологии профессионального образования ГОУ «КРИРПО» направлена на осуществление региональной политики в сфере дополнительного профессионального образования, на удовлетворение профессиональных потребностей педагогов в интересах развития их личности и творческих способностей. Кафедра призвана способствовать повышению качества дополнительного профессионального образования, формирова-

нию компетентности специалистов на всем протяжении их профессиональной деятельности, активизации интереса педагогов в освоении новых педагогических технологий и творческом применении их в воспитательно-образовательном процессе.

Научно-методическое обеспечение инновационных процессов начального и среднего профессионального образования в системе повышения квалификации ведется кафедрой в трех аспектах:

1. Диагностический – мониторинг уровня профессиональной компетентности педагогических работников учреждений НПО, СПО; комплексное изучение педагогов в системе повышения квалификации совместно с лабораториями андрагогики, психологии, культуры здоровья.
2. Инструментальный – освоение новых педагогических технологий, форм и методов повышения квалификации, их апробирование, адаптация и введение в практику образовательной деятельности кафедры.
3. Исследовательский – научный анализ педагогического, психологического, андрагогического материалов, их публикация и реализация в спецкурсах, тренингах, консультациях.

Наиболее активно в деятельности кафедры развиваются исследовательский и инструментальный аспекты. В течение двух лет создано более тридцати учебных программ спецкурсов по разным дисциплинам: педагогике, психологии, андрагогике, основам коррекционной педагогики, частным методикам. Кафедра активно сотрудничает с высококвалифицированными специалистами высших учебных заведений Кемеровской области, Сибирского федерального округа, что позволяет на начальном этапе становления достигать качественного уровня ее профессионально-педагогической деятельности.

Обеспечение профессионально-педагогического качества в современной системе повышения квалификации требует принципиально нового построения системы повышения квалификации и идеологии ее деятельности, а также снятия методической монополии на определенные образовательные программы, учебные пособия, формы обучения. Для этого необходимыми являются:

1. Типология программ повышения квалификации, в основании которой лежит этапность профессионального становления.
2. Четко сформулированные целевые установки программ, определяющие вид и формы прогнозируемого результата развития профессионально-педагогического качества.
3. Способность кафедры педагогики и психологии профессионального образования ГОУ «КРИРПО» обеспечить слушателям полноту информации по интересующей их проблематике.
4. Формирование профессорско-преподавательского состава нового качества, среди которых стоит особо выделить информационных менеджеров, способных предоставить слушателю данные о той информации, которая им нужна с указанием первоисточника; первичных носителей инновационного опыта, носителей технологий; консультантов, готовых оказать научно-методическую поддержку в разработке всех видов образовательных маршрутов и траекторий.
5. Прогнозирование, получение практического доказательства развития профессионально-педагогического качества в результате прохождения образовательного маршрута (планирование продукта, адекватного образовательным целям).

Для разработки и реализации новых форм повышения квалификации преподаватели кафедры участвовали в семинаре-практикуме, проводимом лабораторией андрагогики по теме «Современные технологии повышения квалификации педагогов» по активным методам работы с взрослыми. Предлагаемые методики основаны на совместной деятельности участников образовательного процесса. Использование их преподавателями кафедры в своей деятельности помогает сделать процесс повышения квалификации педагогов более успешным, творческим и жизнерадостным.

Показателями успешности обучения педагогов в рамках повышения квалификации в данном случае станут появление в структуре субъективного опыта новых компонентов (самооценка, экспертная оценка и др.); развивающее (стимулирующее) действие прошедшего обучение специалиста на коллектив; успешное решение им своей проблематики на основе пройденного обучения; повышение уровня технологичности деятельности в послекурсовой период; повышение степени социальной защищенности.

Профессорско-преподавательский состав кафедры педагогики и психологии профессионального образования ГОУ «КРИРПО» включает 13 человек, из них 2 доктора наук и 11 кандидатов наук. Преподаватели имеют большой практический опыт работы в образовательных учреждениях, вузах, системе дополнительного профессионального образования и являются в настоящее время научными консультантами различных инновационных проектов и программ, научными руководителями соискателей диссертационных исследований и экспериментальных площадок института.

Сотрудники кафедры постоянно участвуют в региональных, всероссийских и международных научно-практических конференциях, публикуют научные статьи и методические разработки по проблемам профессионального образования педагогов в системе повышения квалификации.

Перспективы деятельности кафедры педагогики и психологии профессионального образования ГОУ «КРИРПО» по развитию профессионально-педагогического качества педагогов связаны с:

- освоением новых видов деятельности или содержания образования (обучение, воспитание, поддержка, консультирование, сопровождение, новые дисциплины, разные возрастные категории, вариативные программы, пособия, типы учреждений);

- качественным преобразованием системы отношений;
- наращиванием квалификационного объема (приобретение новых специализаций, переподготовка, защита диссертации);
- расширением сферы компетентности (карьерное и функциональное продвижение);
- освоением культурного опыта различных субъектов, носителей профессионально-педагогического опыта;
- самосовершенствованием в движении к мастерству как высшему проявлению личностного и профессионального роста.

Мы надеемся, что опыт работы кафедры педагогики и психологии профессионального образования государственного образовательного учреждения «Кузбасский региональный институт развития профессионального образования» будет интересен коллегам и партнерам.

Рапоцевич Ольга Станиславовна – доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования Кузбасского регионального института развития профессионального образования.

УДК 37.015.323

О. С. Рапоцевич

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА КАК КОМПОНЕНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ

Разнообразие и разноплановость трактовок понятия «профессиональная компетентность» обусловлены различием научных подходов к задачам, решаемым исследователями. В основном сущность понятия «профессиональная компетентность» рассматривается в контексте вопросов целеполагания. Система дополнительного профессионального педагогического образования предполагает формирование компетентности педагога на основе освоения актуальных и инновационных профессиональных компетенций (2, 4, 5).

Повышение квалификации в системе дополнительного профессионального образования призвано создавать условия для самоактуализации педагогических работников, совершенствовать приемы самообразования на основе имеющегося опыта. Если характеризовать понятие «профессиональная компетентность» в этом аспекте, необходимо говорить об овладении педагогом новыми востребованными способами деятельности, умении выполнять профессиональные обязанности, определяющиеся необходимостью и эффективностью реальной образовательной практики. Этот набор знаний, умений, способов деятельности совершенствуется педагогом самостоятельно и при косвенном управлении этим процессом андрагогом.

В структуре профессиональной культуры педагога самостоятельный компонент, профессиональная компетентность проявляют себя как способность к успешной педагогической деятельности в рамках определенной воспитательно-образовательной системы.

Обучение педагога в системе повышения квалификации ГОУ «КРИРПО» включает два циклически повторяющихся этапа – курсовой и межкурсовой, каждый из которых имеет свою направленность. Процесс обучения предполагает взаимосвязь деятельности ГОУ «КРИРПО», методических объединений учреждений СПО и НПО с деятельностью самого педагога.

При создании модели профессиональной компетентности педагога в системе повышения квалификации ГОУ «КРИРПО» можно выделить 3 уровня разработки:

- общий, включающий в себя ключевые и операциональные компетентности (1);
- частно-методический, включающий компетентности должностной группы в определенном образовательном учреждении СПО и НПО;
- элементный, включающий компетентности определенного педагога, мастера производственного обучения в рамках учреждения.

Стратегия модернизации содержания профессионального образования характеризует компетентности по следующим признакам: многофункцио-

нальности, надпредметности и междисциплинарности, многомерности.

В структуре профессиональной компетентности самостоятельная подсистема «психолого-педагогическая компетентность» выделяется как возможность, способность педагога в определенных условиях успешно взаимодействовать с различными субъектами воспитательно-образовательного процесса.

Психолого-педагогическая компетентность – совокупность определенных качеств, свойств личности, связанных с высоким уровнем профессиональной готовности к педагогической деятельности (уже сформированной в вузе) и эффективным взаимодействием с обучаемыми, коллегами, руководством.

Психолого-педагогическая компетентность является коммуникативной по своей характеристике, так как обеспечивает контакты, сотрудничество, совместную деятельность, взаимодействие в воспитательно-образовательном процессе. Психолого-педагогическая компетентность связана с эмоциональной устойчивостью, экстраверсией, способностью конструировать прямую и обратную связь, умением конструктивно решать педагогические конфликты, речевые умения.

Интеллектуальный характер психолого-педагогической компетентности выражается в умении применять имеющиеся знания для установления педагогически целесообразных взаимоотношений, приобретения и преобразования знаний обучающимися и самим педагогом, выработки способов инновационной деятельности. Интеллектуальный характер психолого-педагогической компетентности связан с качествами интеллекта: анализом, синтезом, сравнением, абстрагированием, обобщением, конкретизацией.

Регулятивный характер психолого-педагогической компетентности предполагает наличие умений управлять собственным поведением и включает в себя: целеполагание, планирование, мобилизацию и активность, оценку результатов деятельности, рефлексию, саморегуляцию.

Главным определяющим фактором психолого-педагогической компетентности являются педагогические ценности.

Элементно-структурный анализ психолого-педагогической компетентности включает 3 блока профессиональной ориентации: профессиональные знания, профессиональные умения и навыки, профессионально-личностные качества, формируемые в вузе.

Опираясь на исследования Кузьминой Н. В. (3), в структуре психолого-педагогической компетентности мы выделяем:

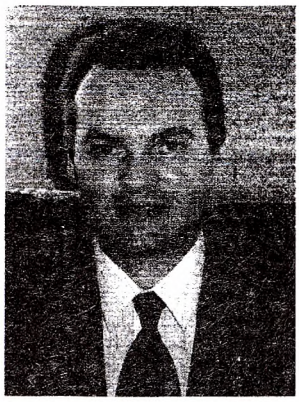
- дифференциально-психологическую компетентность (знания об особенностях усвоения учебного материала в соответствии с индивидуальными и половозрастными характеристиками; умения составлять индивидуальную программу развития личности обучаемого);
- социально-психологическую компетентность (знания об особенностях учебно-познавательной и коммуникативной деятельности учебной группы и конкретного обучаемого; знания об особенностях педагогического взаимодействия педагога и воспитанников, закономерностях общения; умения конструктивно решать педагогические конфликты);
- аутопсихологическую компетентность (знания о достоинствах и недостатках собственной педагогической деятельности; умения преодолевать профессиональные деструкции).

При разработке модели психолого-педагогической компетентности важен учет типа образовательного учреждения НПО и СПО его проблемной направленности, занимаемой педагогом должности, личностных особенностей обучаемых, уровня профессионализма педагога и его потребностей. Создание модели конкретизируется на основе самопознания педагога. Используемые формализированные диагностические методики, опросники, анкеты, проективные методики решение проблемных профессионально-педагогических задач позволяют организовать проблемно-ориентированное обучение педагога. Нами выделяются два типа профессионально-педагогических задач: актуальные для педагога в конкретных условиях; направленные на переоценку собственной деятельности и имеющие перспективное значение.

Таким образом, развитие психолого-педагогической компетентности педагога как компонента профессиональной культуры в результате целенаправленной активности предполагает изменение его качеств личности, обеспечивает повышение эффективности деятельности.

Литература

1. Байденко, В. И. / В. И. Байдёнко, Б. Оскарссон Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса // Профессиональное образование и формирование личности специалиста. – М., 2002.
2. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования. - М., 2003.
3. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. - М., 1990.
4. Новиков, А. М. Профессиональное образование России. – М., 1997.
5. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация: Пер. с англ. - М., 2002.



Куриленко Александр Александрович – в 1995 году окончил факультет иностранных языков Новокузнецкого государственного педагогического института по специальности «Французский и английский языки». В 2000 году окончил аспирантуру НГПИ по специальности 13.00.01 – «Общая педагогика». 23 ноября 2000 года защитил в Кемеровском государственном университете кандидатскую диссертацию на тему «Формирование эстетической культуры старшеклассников в условиях профильного обучения». В настоящее время работает зам. декана по НИР факультета иностранных языков Кузбасской государственной педагогической академии, доцентом кафедры французского языка КузГПА.

УДК 37.036

А. А. Куриленко

О МОИХ НАУЧНЫХ ИНТЕРЕСАХ

Основной сферой моих научных интересов в настоящее время является православная педагогика и христианская антропология как её важнейшая теоретическая предпосылка. Среди причин обращения к указанным темам можно выделить две наиболее существенные.

1. В диссертации, посвящённой проблемам формирования эстетической культуры личности, мной было обосновано положение о том, что основные эстетические категории и компоненты эстетической культуры личности являются системообразующими в системе её общей культуры, а основной теоретико-методологической предпосылкой формирования эстетической культуры выступают философско-эстетические концепции, имеющие в качестве основы субъективный идеализм. Принципиальное положение данных концепций есть теория о том, что действительность эстетически нейтральна, источник её красоты в душе индивида. Эстетическое возникает благодаря «проецированию» духовного богатства человека на действительность, оно результат восприятия предмета субъектом. Количество разнообразных объектов, воспринимаемых индивидом как эстетически значимые, зависит от уровня развития его духовного потенциала. Качественный уровень воздействия любого эстетического объекта на духовный мир человека определяется не столько собственными свойствами этого объекта, сколько уровнем развития эмоционально-чувственной сферы реципиента – читателя, зрителя, слушателя.

Наличие эстетических реакций, пусть на примитивном уровне, даже у детей самого младшего возраста, позволяет говорить об имманентности и априорности эстетических, большей частью неосмысленных, представлений человека о гармонии. Данный вывод ставит вопрос о природе этих представлений, их глубинных основаниях. Я глубоко убеждён, что они имеют трансцендентное, супранатуралистическое происхождение и являются отголоском того переживания абсолютной гармонии, в котором человек пребывал до своего грехопадения. Это согласуется с христианским учением о человеке, основополагающая идея которого есть откровение об образе Божьем в человеке, проявляющемся прежде всего в исканиях Абсолюта, томлении о Бесконечном, невозможности успокоиться ни на чём товарном, то есть конечном, преходящем, земном. С другой стороны, причины проявления в человеке и мире безобразного, дисгармоничного, лишённого образа, порядка, меры, возможность чистого, эстетического наслаждения злом, стремления воли ко злу проясняются в свете христианского учения о первородном грехе в человеке, как добровольном уходе от Бога, попытке жить без Него, грехе, также восходящем к нетварному началу в человеке, его духовной основе.

Следует сказать, что мой интерес к христианской антропологии объясняется, конечно же, не только и не столько изучением проблем эстетического воспитания, сколько её возможностями дать всякому ищущему и мыслящему человеку ответы на вечные вопросы о глубинных основаниях его бытия, смысла и цели его земной жизни. Ответы, которые невозможно найти ни в одной светской гуманитарной науке, только лишь в которых, к сожалению, педагогика ищет свои основания.

2. Второй основной причиной, побудившей меня обратиться к православной педагогике, является осознание тупиковости развития педагогики светской, безбожной.

Те цели, к которым стремится направить детскую душу сегодняшняя педагогика, в высшей степени шатки и ограничены вследствие их крайней субъективности. Демагогические рассуждения об общечеловеческих ценностях представляют собой продукт идеалистических грёз педагогической общественности о светлом будущем человечества. Так называемое личностно-ориентированное образование, являясь сегодняшним педагогическим мейнстримом, по сути, возводит задачу воспитания личности как таковой, вне вопроса о смысле её жизни, в высшую тему педагогики, что превращает воспитание в бессодержательную задачу, в чистое

развитие принципа личности, забывая, что «личность человека не развивается «из самой себя», в её высших и творческих силах она связана с миром ценностей сверхиндивидуальных, сверхэмпирических» (Зеньковский В. В.).

Для меня очевидной является необходимость обращения педагогов к христианской антропологии, чтобы в свете её учения осмыслить содержание богатого педагогического опыта, накопленного за последние столетия, и по возможности поделиться им с ещё только зарождающейся православной педагогикой.

Костюк Наталья Васильевна – педагог-психолог ГОУ «Губернаторский многопрофильный лицей-интернат», доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования ГОУ «Кузбасский региональный институт развития профессионального образования».

Выпускница социально-психологического факультета ГОУ ВПО «Кемеровский государственный университет», специальность «Психология». С 2002 года аспирант межвузовской кафедры общей и вузовской педагогики КемГУ. В декабре 2004 года защитила диссертацию на соискание учёной степени кандидата педагогических наук на тему «Развитие позитивной мотивации к обучению учащихся начального профессионального образования».

УДК 37. 013. 77 - 377. 3

Н. В. Костюк

ПОЗИТИВНАЯ МОТИВАЦИЯ К ОБУЧЕНИЮ: ПОНЯТИЕ, ЗАКОНОМЕРНОСТИ, ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ

Мотивация является одной из фундаментальных проблем в отечественной и зарубежной науке. Её значимость для разработки проблем современной педагогики связана с анализом источников активности человека, побудительных сил его деятельности, поведения. Общим вопросам мотивации и мотивации к обучению посвящены работы Ш. А. Амонашвили, Б. Г. Ананьева, Л. И. Божович, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, А. К. Марковой, Т. А. Матис, В. Н. Мясищева, А. Б. Орлова, С. Л. Рубинштейна, Б. А. Сосновского, В. Э. Чудновского, A. Altshuller, G. Atkinson, G. Makintire, G. McLelland, K. Rogers, G. Harlow, R. de Charms и др. Понимаемая как источник активности и одновременно как побудительная система любой деятельности мотивация изучается в различных аспектах, вследствие чего она трактуется авторами по-разному. Исследователи определяют её и как один конкретный мотив, и как единую систему мотивов, и как особую сферу, включающую в себя потребности, мотивы, цели, интересы в их сложном переплетении и взаимодействии. Мотивационная сфера, или мотивация в широком смысле, понимается как стержень личности, к которому «стягиваются» такие её свойства, как направленность, ценностные ориентации, установки, социальные ожидания, притязания, эмоции, волевые качества и другие социально-психологические характеристики. Мотивация - это совокупность, система разнородных факторов, обусловливающих поведение и деятельность человека.

Вместе с тем разработка проблемы мотивации в педагогике связана в основном с учебной деятельностью, которая определяется как процесс приобретения человеком (учащимся) новых знаний, умений и навыков или изменения старых, как деятельность по решению учебных задач.

Так, в научной литературе *обучение* рассматривается как побуждение и удовлетворение познавательной активности человека путём его приобщения к общим и профессиональным знаниям, способам их получения, сохранения и применения в личной практике, как целенаправленное влияние на развитие информационно-операционной сферы человека, как двусторонний процесс, осуществляемый учителем (преподавание) и учащимся (учение), как управляемый процесс, направленный на усвоение знаний, умений и навыков, формирование мировоззрения, развитие умственных сил и потенциальных возможностей, т. е. *обучение* – это специально организованный, управляемый процесс взаимодействия педагогов и учащихся, направленный на усвоение знаний, умений и навыков, формирование мировоззрения, развитие потенциальных возможностей учащихся и включающий в себя единство учебной и внеучебной деятельности, а *мотивация к обучению - побуждение учащихся к продуктивной познавательной деятельности, активному освоению содержания образования в учебной и внеучебной деятельности.* Таким образом, *позитивная мотивация к обучению* – это мотивация к достижению положительного результата

осуществляемой деятельности, приведённого в соответствие с социальными ценностями личности, коллектива и общества в целом.

Специфику понятия «позитивная мотивация к обучению» характеризуют следующие его критерии:

- *познавательный* - осознанность учащимся особенностей обучения, необходимости профессиональной подготовки к предстоящей профессиональной деятельности, интерес к содержанию обучения;
- *эмоциональный* - отношение учащегося к характеру, процессу и результатам обучения;
- *деятельностный* - степень участия учащегося в освоении будущей профессии в учебной и внеучебной деятельности, способность к целеполаганию.

Показателями развития позитивной мотивации к обучению выступают: *интерес* к обучению, *активность* учащегося в процессе обучения и *отношение* к обучению.

Основные закономерности развития позитивной мотивации к обучению заключаются в том, что в деятельности всегда есть её мотивационное ядро, существует единство деятельности и мотивации, поведение и деятельность учащегося побуждаются, направляются и регулируются мотивацией, развитие мотивации учащегося и реализация мотивационной стороны процесса обучения осуществляется эффективно при взаимодействии педагога и учащихся, организованном в соответствии с мотивационной основой учебной и внеучебной деятельности.

Анализ работ, посвящённых изучению факторов, влияющих на развитие мотивации к обучению, позволяет утверждать, что существует общее между группами факторов, выделяемых разными исследователями, работающими с учащимися разного возраста, различных образовательных учреждений. В целом выделяют факторы, влияющие на формирование и развитие мотивации к обучению, связанные с содержанием учебной деятельности, её процессом, оценкой и самооценкой деятельности, возможностью проявления самостоятельности и присутствием совместной деятельности педагогов и учащихся в учебной деятельности. Большинство исследований, посвящённых выявлению факторов, влияющих на развитие мотивации к обучению, связаны либо с условиями школьного обучения, либо с условиями обучения в учреждениях высшего профессионального образования. Сегодня особо актуальна научная разработка проблем развития позитивной мотивации к обучению учащихся начального профессионального образования, которым предстоит составить основное ядро персонала отечественной индустрии, но в силу специфики системы начального профессионального образования автоматический перенос факторов, влияющих на развитие у учащихся мотивации к обучению, представляется нецелесообразным.

Исследование, проведённое среди 1998 учащихся и 492 профессионально-педагогических работников учреждений начального профессионального образования Кемеровской области, разных видов учреждений начального профессионального образования, обеспечивающих подготовку специалистов массовых рабочих профессий, отражающих особенность экономики Кузбасса: профессиональных лицеев, многопрофильных профессиональных училищ, профессиональных колледжей и т. д., посвящённое выявлению факторов, влияющих на развитие позитивной мотивации к обучению учащихся начального профессионального образования, позволило выявить группы социальных, побудительных, образовательных, организационных, коммуникативных и психологических факторов.

Социальные факторы включают в себя социальный статус учащихся, их семьи, родителей и их влияние на профессиональный выбор учащихся, средства массовой информации, систему социального партнёрства и т. д.

Побудительные факторы влияют на развитие мотивов профессионального образования. В эту группу факторов входят и ценностные ориентации учащихся, определяющие их жизненные устремления.

Образовательные факторы – это представления, факты, законы, теории и методы науки, то есть знания, используемые для осуществления профессиональной деятельности, обеспечивающие её успешность. Определяя содержательную сторону учебной деятельности, данные факторы являются необходимым элементом самого воспитательно-образовательного процесса.

К *организационным факторам* относятся формы, методы и приёмы работы педагога с учащимися в учебной и внеучебной деятельности.

Коммуникативные факторы включают в себя особенности межличностного взаимодействия учащихся с педагогами, сверстниками в учебной и внеучебной деятельности.

Психологические факторы обусловлены возрастными особенностями учащихся начального профессионального образования, а также факторами личного характера: склонностями, интересами, способностями, особенностями эмоционально-волевой сферы, самооценкой и т. д.

Таким образом, учёт в организации воспитательно-образовательного процесса закономерностей и факторов развития позитивной мотивации учащихся к обучению повышает его эффективность. Вместе с тем актуализация проблемы позитивной мотивации учащихся к обучению как необходимой составляющей профессионального развития и личностной самореализации приобретает особую значимость в сфере начального профессионального образования, специфика которого во многом определяется социальным составом учащихся и предполагает взаимосвязь образовательной и воспитательной практик в целях не только качественного профессионального развития учащихся, но и последующей их социализации.

Жукова Татьяна Александровна – в 1988 году пришла на кафедру в качестве сотрудника вузовского этапа факультета профессиональной ориентации, занималась изучением и формированием социально–профессиональной адаптации студентов. Затем работала заведующей лабораторией кафедры педагогики. Одновременно с 1989 г. занималась преподаванием на этой же кафедре. В 2003 г. защитила кандидатскую диссертацию и перешла полностью на преподавательскую работу. Область научных интересов: социально–профессиональная адаптация студентов, акмеология.

УДК 37.048.45+378

Т. А. Жукова

ЗАДАЧА ВУЗА – АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ

Адаптация личности студентов за последние десятилетия активно изучается философами, социологами, психологами и педагогами. Но в основном, в работах затрагиваются лишь отдельные аспекты социально - профессиональной адаптации студентов, что не дает возможности разрешить существующее противоречие между актуальной потребностью в формировании социально – профессиональной адаптации студентов в системе университетского образования и не разработанностью теоретических основ ее формирования. Это и позволило нам выдвинуть проблему: каковы педагогические условия, способствующие формированию социально–профессиональной адаптированности (СПА) студентов в системе университетского образования? Социально–профессиональную адаптированность мы рассматриваем как результат, меру процесса социально–профессиональной адаптации студентов.

Для ее решения мы сочли необходимым решить следующие задачи.

1. Обосновать теоретические подходы и определить особенности и этапы формирования СПА студентов в системе университетского образования.
2. Разработать модель педагогического руководства формированием СПА студентов в системе университетского образования.
3. Выявить и экспериментально проверить педагогические условия формирования СПА студентов университета.

Базой педагогического эксперимента и опытной работы стали исторический (гуманитарный, многоуровневая система подготовки специалистов), химический (естественнонаучный, многоуровневая система подготовки бакалавров и магистров) факультеты и факультет романо-германской филологии (гуманитарный, традиционная система обучения). В педагогическом эксперименте участвовало 312 студентов первого курса, 274 - третьего курса и 260 – пятого курса.

Мы определили, что ***сущность*** СПА студентов заключается в том, что это состояние динамического равновесия, которое характеризуется взаимодействием личности и системы университетского образования, когда личность без длительных внешних и внутренних конфликтов продуктивно выполняет свою ведущую учебную деятельность, удовлетворяет в полной мере свои основные социально-профессиональные потребности, в полной мере идет навстречу тем ролевым ожиданиям, которые предъявляет к ней система университетского образования, переживает состояние самоутверждения и свободного выражения своих творческих способностей.

В ***структуру*** СПА студентов мы включили следующие компоненты: социальный и профессиональный.

Нами были разработаны ***критерии*** СПА студентов: *познавательный, эмоциональный, деятельностный, волевой.*

В процессе эксперимента нами выделены ***этапы*** формирования СПА студентов.

На *первом этапе* мы считали целесообразным сформировать отношение к представителям избранной профессии, их образу и стилю деятельности, к вузовской социальной и культурной среде, к вузовским условиям обучения; совершенствовали имеющиеся и формировали новые базовые трудовые умения в учебе; корректировали понимание роли избранной трудовой деятельности в жизни человека и общества; привлекали студентов к участию в различных видах учебной и имитационно-трудовой деятельности.

На *втором этапе* мы развивали у студентов профессиональные намерения внутри профессиональной области деятельности; осознание своих интересов, способностей, личных и общественных

ценностей, связанных с профессией; развитие базовых профессионально значимых качеств; формирование личностного смысла выбора профессии и профессиональной деятельности; соотнесение личностного смысла, личностных возможностей в учебе и будущей работе и общественных потребностей; участие в различных видах практической деятельности.

На *третьем этапе* мы совершенствовали личную базу профессиональной деятельности студентов путем изучения учебных предметов, особенностей практической профессиональной деятельности, формирования умений оценивать и совершенствовать свои возможности в исполнении трудовой деятельности и корректировать качества и способности собственной личности, включая способности к поиску рабочего места, выбору трудового поста, обучению и переобучению; навыки самопредъявления.

Результат проведенного нами исследования показывает, что *общими особенностями* формирования СПА студентов является то, что адаптация студентов становится определяющим звеном подготовки специалиста; студенты выступают в качестве субъектов выбора своей будущей профессиональной деятельности, что требует углубления личностного деятельностного подходов в решении проблем СПА; сегодня рыночные отношения в экономике страны определяют подход к адаптации студентов как основе формирования профессиональной компетентности будущих специалистов; в университетском образовании присутствует неопределенность оптимального соотношения фундаментальной, общеобразовательной, специальной научной, профессиональной подготовки, а также воспитательной работы со студентами за пределами обязательных учебных планов.

В результате исследования мы выявили, что основными *частными особенностями* формирования СПА студентов являются: *информационно-поисковые* (1 этап, 1–2 курсы); *ориентационно-формирующие* (2 этап, 3–4 курсы); *результативно-оценочные* (3 этап, 5 курс).

В разработанной нами *модели* педагогического руководства формированием СПА студентов были определены цели, содержание, формы, методы, средства, критерии деятельности по формированию СПА студентов.

Социальные цели: формирование профессиональных намерений, отвечающих запросам личности и общества, коррекция понимания роли избранной профессиональной деятельности в жизни человека и общества; развитие устойчивых профессиональных намерений внутри профессиональной области деятельности; закрепление профессиональных намерений.

Психологические: изучение «Образа Я» с целью соотнесения личностных особенностей с представителями избранной профессии; их образу и стилю деятельности; изучение «Образа Я» с целью соотнесения личностных особенностей с требованиями профессии; изучение «Образа Я» с целью успешной адаптации в трудовом коллективе.

Дидактические: обеспечение преемственности общеобразовательной и вузовской систем обучения; обеспечение преемственности общеобразовательной и профессиональной подготовки; закрепление потребности в самообразовании и работе по профессиональному самосовершенствованию.

Воспитательные: формирование убеждения в необходимости профессиональной адаптации; воспитание ответственного отношения к работе по избранной профессии; формирование положительного эмоционального отношения к профессии.

Для реализации поставленных целей нами определены функции, имеющие свое проявление в деятельности всех звеньев системы.

Обучающие: сообщение сведений о многообразии возможностей профессионального обучения в вузе, о современном обществе; обучение специальным знаниям, умениям и навыкам, необходимым в профессиональной деятельности; формирование готовности к самообразованию в условиях вуза, консультация по социально-экономическим и технологическим особенностям профессии.

Развивающие: формирование общефундаментальных знаний, умений, навыков, подготовка к выполнению элементов профессиональной деятельности, участие в различных видах имитационно-трудовой деятельности; помощь в осуществлении студентами профессиональных проб; изучение особенностей профессиональной практической деятельности, изучение опыта работы по совершенствованию профессионального мастерства.

Воспитывающие: воспитание уважения к труду, формирование эмоционально-волевых установок к овладению профессией; стимулирование позитивных проявлений в профессиональных намерениях (занятия научными исследованиями, повышение культурного уровня, поиск «своей» профессии; коррекция профессиональных ценностных ориентаций и нивелирование негативных социальных стереотипов.

Деятельность в ходе эксперимента поэтапно определялась следующим содержанием:

1 этап. Поисково-экспериментальный: изучение теории и практики формирования социально–профессиональной адаптированности студентов; координация деятельности факультетов, кафедр, учебно-воспитательных служб и подразделений университета по формированию социально-профессиональной адаптации студентов; вхождение в профессиональные, уточняюще-корректирующие мероприятия.

2 этап. Диагностический эксперимент: справочно-информационная диагностическая работа по выработке для каждого студента рекомендаций по формированию социально-психологической адап-

тации; изучение динамики формирования социально–профессиональной адаптированности студентов в процессе их подготовки к профессиональной деятельности; изучение изменения отношения к профессии в процессе профессиональной практики, анализ студентами своего профессионального становления для совершенствования этого процесса.

3 этап. Формирующий эксперимент: программа формирования социально-профессиональной адаптированности, разработка соответствующих учебных планов, программ, учебно-методических пособий, лабораторные и научные работы; разработка программ владения профессией, спецкурсов по будущей профессии, практика на местах будущей работы, встречи со специалистами и т. д.; семинары, консультации по проблемам социально-профессиональной адаптации.

В соответствии с целями, функциями и содержанием деятельности мы определили формы организации воспитательно-образовательного и научно-исследовательского процессов и самостоятельной работы студентов.

Организация воспитательно-образовательного процесса: лекции, лабораторно-практические занятия, предварительное знакомство с научными направлениями работы кафедр и т. д.; лекции, лабораторно-практические занятия, специализация, практикумы по профессиональному мастерству, экспедиции, практики на местах будущей работы; курсы по выбору, индивидуальные консультации и т. д.

Организация научно-исследовательского процесса: семинары, конференции, написание и защита рефератов, курсовых работ, участие в НИРС и т. д.; научные конференции студентов, защита курсовых работ по месту будущей работы, олимпиады, УИРС, НИРС; формы самообразования, проблемные семинары, научно - практические конференции, творческие отчеты, защита дипломных работ, НИРС.

Организация деятельности во внеучебное время: кружки, семинары, традиционные университетские праздники («Посвящение в студенты», «Первый снег», «Студенческая весна» и т. д.), развитие самостоятельной работы студентов; круглые столы, клубы по интересам, творческие объединения, экспедиции и т. д.; индивидуальная и групповая работа со студентами в творческих объединениях, научных обществах.

Методы как способы достижения поставленных нами целей в нашем исследовании делятся на группы, такие как методы диагностики, методы формирования качеств личности, методы организации деятельности и методы контроля.

Методы диагностики: методы изучения личности, педагогических условий, развития знаний о себе, о мире профессий, методы изучения мотивов и факторов выбора профессии: анкеты, опросники; методы изучения профессионально значимых качеств, необходимых для профессиональной деятельности, методы изучения динамики формирования социально-профессиональной адаптации: анкеты, опросники и т. д.; методы изучения становления личности будущего специалиста: анкеты, анализ практической деятельности и т. д.

Методы формирования качеств личности: овладение знаниями, умениями, навыками в процессе учебных занятий; подготовка сквозных программ профессиональной адаптации, проведение имитационных игр, научные и педагогические конференции студентов и т.д.; беседы и консультации по формированию СПА студентов.

Методы организации деятельности: проверка соответствия своих представлений о профессии в процессе профессиональных проб; использование семинаров, практик по месту работы как метода вхождения в профессию; проведение учебных занятий различных форм с целью закрепления профессиональных навыков.

Методы контроля и самоконтроля: социологическое исследование и анализ уровней сформированности СПА студентов; решение творческих задач, направленных на совершенствование технологии проведения квалификационного тестирования по выполнению государственного стандарта; помощь в осуществлении индивидуальных планов становления студентов как профессионалов.

Обобщенными средствами достижения цели формирования СПА студентов являются: на первом этапе комплекс методов изучения личности, курс «Введение в специальность», видеофильмы по профессиональному самоопределению студентов и т. д. На втором этапе используются пособия, видеофильмы об избранной профессии, газеты учебных заведений и т. д. На третьем этапе добавляется то, что студентов ориентируют на создание личной библиотеки по специальности, используются монографические описания кадровой структуры учреждений, предприятий – мест будущей работы и т. д.

Критерии оценки эффективности формирования СПА студентов в системе университетского образования нами определены как познавательный, эмоциональный, деятельностный и волевой компоненты.

Проверка модели педагогического руководства формированием СПА студентов показала, что она отвечает потребностям практической деятельности вуза для реализации основной задачи: подготовки, становлению и развитию будущего специалиста. Эффективность решения этой задачи была обусловлена комплексностью мероприятий по формированию СПА студентов.

Мы определили основные педагогические *условия* реализации педагогического руководства формированием СПА студентов.

Первое условие – изучение сформированности СПА студентов – позволило определить три группы студентов по уровню сформированности СПА.

Высокий уровень – студентов привлекает содержание будущей профессиональной деятельности, творческий характер труда, разнообразие видов

работы; профессиональный выбор устойчив; профессиональные намерения студентов направлены на приобретаемую в университете профессию; присутствует интерес к научной литературе по будущей профессии; удовлетворены своим положением в группе, взаимоотношениями с деканатом, преподавателями, куратором; стабильное состояние здоровья; отлично развиты волевые качества, необходимые для преодоления трудностей в приобретении профессии; ведущий мотив учения – подготовка к будущей профессиональной деятельности; *средний уровень* – студентов характеризует знание сфер применения профессии; профессиональный выбор не устойчив (готовы сменить вуз, специальность); не очень удовлетворены своим положением в группе, взаимоотношениями с деканатом, преподавателями, куратором; состояние здоровья ослабленное; присутствуют волевые качества, необходимые для преодоления различных трудностей в приобретении профессии; ведущий мотив учения – приобретение знаний по любимому предмету; *низкий уровень* – студенты профессию выбрали случайно; привлекают условия труда, перспективы продвижения по службе; профессиональный выбор оценивают как неудачный; профессиональные намерения не связаны с профессией, приобретаемой в университете; не удовлетворены положением в группе, отношениями с деканатом, с преподавателями, куратором; не хватает необходимых волевых качеств для преодоления различных трудностей в приобретении профессии; ведущий мотив учения – стремление получить диплом; плохо представляют будущую профессию.

Дальнейшую экспериментальную работу мы строили, учитывая особенности каждой из вышеуказанной групп.

Работа с группой с *высоким уровнем* заключалась в закреплении стремления студентов развивать профессиональные интересы в соответствии с требованиями будущей профессии, в вовлечении студентов в разные формы научно-исследовательской работы студентов, в работу, имеющую конкретные элементы профессиональной деятельности. Работа с группой со *средним уровнем* состояла в развитии и закреплении профессионально значимых мотивов, потребностей, интересов с целью выработки у студентов установки на профессиональную деятельность; в выявлении у студентов профессиональных способностей, их проверке; в закреплении, оценивании их самими студентами; в расширении и закреплении знаний студентов о содержании и требованиях будущей профессии; ориентации на послевузовскую профессиональную деятельность. Работа с группой с *низким уровнем* заключалась в ознакомлении студентов с содержанием будущей профессии, требованиями к ней; раскрытием перед студентами значимости будущей профессиональной деятельности, с целью оценивания статуса специалиста и понимания престижа профессии; выявлении и развитии интереса студентов к профессиональной деятельности; во включении студентов в вузовскую жизнь (научную, общественную, культурно-массовую, спортивную), с целью формирования профессионально значимых мотивов, потребностей, интересов и приобретения профессиональных умений и навыков.

Второе условие – осуществление адаптации студентов к учебному процессу – позволило формировать СПА студентов через организацию систематической и последовательной самостоятельной работы студентов. С этой целью на *первом этапе* решались задачи адаптации студентов к вузовским условиям обучения, совершенствования имеющихся и формирование новых базовых умений в деятельности учения, вовлечения студентов в участие в различные виды учебной деятельности; на *втором этапе* - соотнесения личностного смысла, личностных возможностей в учебе, будущей работе и общественных потребностей на основе обеспечения преемственности общеобразовательной и профессиональной подготовки, стимулирования позитивных проявлений в учебной деятельности (занятия научными исследованиями, повышение культурного уровня, активная позиция в самостоятельной работе и т. д.); на *третьем этапе* - закрепления потребности и готовности к самообразованию в условиях вуза. Эти задачи реализовывались нами через: программы работы куратора:

а) по формированию СПА студентов;

б) по научной организации труда студентов; рекомендации для преподавателей, работающих со студентами первого курса; определение особенностей деятельности деканов, заведующих кафедрами, преподавателей в организации самостоятельной работы студентов.

Третье условие - реализация дифференцированного подхода к формированию СПА студентов – обеспечивало возможность не навязывать студентам профессиональный выбор, а помогать им в выборе соответствующего вида деятельности в процессе обучения путем оптимального формирования студенческих групп, сознательного выбора специализации, осуществлением корректировки выбора профессии через предоставленную студентам возможность выбора образовательной траектории в зависимости от индивидуальных способностей и возможностей; обучение на различных уровнях образования по различным учебным планам и программам.

Четвертое условие – применение педагогических технологий в формировании СПА студентов – позволило переориентировать деятельность преподавателя от информационной к организационной – по руководству самостоятельной учебно-познавательной, научно-исследовательской и профессионально-практической деятельностью студентов. Это повысило уровень личностной активности как студентов, так и преподавателей, а также привело к рассмотрению процесса обучения как процесса межличностного взаимодействия и общения в

системах «преподаватель - студент», «студент - студент» и др., организуемого для достижения целей формирования СПА студентов.

Среди педагогических технологий наиболее эффективными в процессе формирования СПА студентов явились проблемные, модульные, тренинговые: проблемные и проблемно-поисковые лекции, лекции–конференции, лекции–дискуссии, семинары двух преподавателей, семинары-диалоги, семинары «погружения», тренинги и т. д.

Формирование СПА студентов находилось в постоянной динамике. В процессе эксперимента были проведены контрольные срезы на каждом этапе формирования СПА студентов, анализ результатов которых позволил нам изучить динамику успешности этого процесса (табл. 1).

Таблица 1

Уровни сформированности социально-профессиональной адаптированности студентов

Факультет, этап/уровень	*ИФ*			*ХФ*			*ФРГФ*		
	I	II	III	I	II	III	I	II	III
	абс. ч. /%	**абс. ч. /%**	**абс. ч. /%**	**абс. ч. /%**	**абс. ч. /%**	**абс. ч. /%**	**абс. ч. /%**	**абс. ч. /%**	**абс. ч. /%**
Высокий	**48/46**	**56/54,2**	**67/67**	**31/43,4**	**27/38,3**	**40/66**	**68/50**	**53/52**	**73/73**
Средний	**27/25,8**	**26/24,9**	**23/23**	**19/26,8**	**24/34,2**	**12/19,6**	**35/26**	**26/25,8**	**19/18,9**
Низкий	**30/28,2**	**21/20,9**	**10/10**	**22/29,8**	**19/27,5**	**8/14,1**	**32/24**	**21/22,2**	**8/8,1**

Анализируя полученные данные, мы отметили, что в процессе эксперимента количество студентов с низким уровнем сформированности СПА уменьшилось на ИФ на 18,2 %; на ФРГФ на 15,9 %; на ХФ на 15,7 %; со средним уровнем – уменьшилось на ФРГФ на 7,1 %; на ХФ на 7,1 %; на ИФ на 2,8 %, также в ходе осуществления экспериментальной работы увеличилось количество студентов с высоким уровнем сформированности СПА на ФРГФ на 23 %; на ХФ на 22,6 %; на ИФ на 21 %. Таким образом, мы установили, что в ходе экспериментальной работы произошли значительные изменения в количественном составе групп студентов всех уровней сформированности СПА.

Вышеизложенное дает нам основание утверждать, что выявленные педагогические условия формирования СПА студентов, использование их в организации педагогического эксперимента обладают достаточной степенью надежности и пригодны для практического применения в системе университетского образования.

Проблема формирования СПА студентов сложна и многогранна. Результаты проведенного нами исследования не претендуют на исчерпывающее раскрытие рассматриваемой проблемы, а позволяют лишь определить направления ее дальнейшей разработки: выявление динамики изменений мотивационной структуры личности, подтверждающей достижение определенного уровня сформированности СПА и факторов, влияющих на этот процесс; связь СПА и соответствующих формирующих технологий с личностными жизненными перспективами не масс, а отдельно взятых студентов; выход организуемого в рамках университета процесса формирования СПА студентов за рамки вуза в конкретную профессиональную деятельность, привлечение к этому процессу социальных партнеров вуза; активное внедрение в педагогический процесс технологий, направленных на развитие рефлекторных способностей студентов - будущих педагогов и др.

Кокорина Ирина Николаевна окончила в 1978 году КемГУ факультет романо-германской филологии по специальности «Немецкий язык и литература»; с 1978 по 1981 годы работала преподавателем немецкого языка кафедры иностранных языков в Кемеровском политехническом институте; с 1981 года и по настоящее время преподает немецкий язык на кафедре иностранных языков в КемТИППе.

УДК 378. 147

Н. Э. Касаткина, И. Н. Кокорина

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ КАК ИНВАРИАНТНЫЙ КОМПОНЕНТ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Современный студент технического вуза - это прежде всего начинающий исследователь. Ему как будущему профессионалу необходимо не только до тонкостей разбираться в своем деле, но и обладать высокой профессиональной мобильностью, уметь самостоятельно ориентироваться в обширной научно-технической и общественно-политической информации, знать современные научные концепции. Всего этого нельзя достичь без активного участия студентов в исследовательской работе на этапе их подготовки к будущей профессиональной деятельности.

Известно, что, с одной стороны, производству требуются не просто специалисты, добросовестно исполняющие свои рабочие функции в определенной производственной области, а профессионалы, стремящиеся сделать процесс производства по-настоящему современным, отвечающим всем требованиям технического прогресса. Это касается и внедрения новейших технологий, и замены устаревшего оборудования более совершенными машинами и установками, и использования современных достижений науки в производстве.

С другой стороны, сегодня, когда российская наука переживает не лучшие времена, необходимо обратить пристальное внимание на подготовку и привлечение молодых ученых из числа выпускников к воспитательно-образовательному процессу в техническом вузе. Ведь в последние годы сложилась тревожная и даже негативная тенденция к возрастному «старению» научных кадров в высшей школе, что обусловлено и недостаточным финансированием науки и образования, и падением престижа самой науки, и оттоком самой перспективной молодой части научных кадров за рубеж.

Исследовательская деятельность в вузе не должна пониматься исключительно как результат энтузиазма отдельных студентов, преподавателей или кафедр. Научное творчество будущего инженера необходимо превратить в обязательное, нормативное средство развития студентов технических и технологических специальностей, которые еще в период обучения в вузе должны вносить свой посильный вклад в разработку теоретических и прикладных проблем различных отраслей научного знания.

Научно-исследовательская работа студентов (НИРС) имеет ряд специфических свойств, к которым относятся:

- своеобразие целей и результатов (подготовка к самостоятельному труду, овладение новыми знаниями, навыками и методами, а также развитие личностных и профессиональных качеств);
- особый характер объекта исследования (научные знания, информация о будущей профессиональной деятельности);
- особые средства научной деятельности – книги, научные журналы, лабораторное оборудование и т. д.
- интенсивное функционирование психики, необычно высокое интеллектуальное напряжение, особо проявляющееся в результатах научно-исследовательской работы студентов;
- практическая реализация знаний студентов по изучаемым дисциплинам при написании рефератов, курсовых и дипломных работ, научных мини-исследований с последующим обсуждением результатов на ежегодных студенческих конференциях и заседаниях кафедр и др.

Важнейшие факторы повышения теоретического и практического уровня знаний студентов, активизации их научных изысканий в вузе нам видятся в многоуровневой системе подготовки специалистов, в работе по новым учебным планам, в изучении учебных дисциплин, которые предусматривают не только фундаментальную и профессиональную, но и обязательную научную подготовку студентов технического профиля.

Привлечение студентов к научному творчеству - процесс сложный и долговременный, тре-

бующий напряженной и систематической работы как всего преподавательского состава вуза, так и самих студентов. Отправной точкой для успешного проведения НИРС, выступающей составной частью целостной системы подготовки специалистов в техническом вузе, может быть правильно спланированная и организованная учебно-исследовательская работа студентов (УИРС), которая реализуется почти на всех этапах обучения будущих специалистов технического профиля. УИРС выполняется всеми студентами в рамках изучения профильных учебных дисциплин, предусмотренных учебным планом специальности. Как правило, УИРС определяется рабочей программой учебной дисциплины и осуществляется каждым студентом под непосредственным руководством преподавателя, ведущего семинарские, практические или лабораторные занятия.

При этом студенты обучаются навыкам самостоятельной теоретической и практической исследовательской работы, вооружаются методологией и методами научных исследований. Занимаясь учебно-научным исследованием, студент выступает не в роли пассивного объекта педагогического воздействия, а в роли активного, самореализуемого субъекта познавательного процесса.

УИРС применяется на всех этапах вузовской подготовки специалистов. Наиболее часто используются следующие ее формы:

- подготовка рефератов и обзорных аннотаций, исследовательских работ в рамках учебных дисциплин;
- проведение практикумов, содержащих элементы проблемы, и производственной практики, предусматривающей микроисследования, отработку исследовательских умений и навыков;
- выполнение контрольно-диагностических заданий к учебным программам с целью развития у студентов исследовательского подхода к профессиональной деятельности;
- ведение спецкурсов и спецсеминаров, предполагающих разработку планов-программ по актуальной проблеме, самостоятельное конструирование студентами методик, диагностик, игр, упражнений;
- выполнение курсовых работ;
- написание выпускных квалификационных работ, требующих научно-теоретического анализа литературных источников и проведение опытно-экспериментальных исследований и т. д.

В процессе проведения учебных исследований будущие специалисты учатся пользоваться приборами и оборудованием, самостоятельно проводить эксперименты, применять приобретенные знания при решении конкретных научных задач.

НИРС, являясь одной из важнейших форм учебного процесса высшей школы, концентрируется вокруг научных лабораторий и кружков, студенческих научных обществ и конференций, что позволяет студенту начать полноценную исследовательскую работу, найти единомышленников, с которыми можно проводить совместные научные исследования, поделиться результатами своих исследований, получить своевременный совет.

Как свидетельствуют многочисленные опросы студентов и беседы с ними, в качестве движущей силы их научной деятельности выступают следующие мотивы: понимание значимости такой деятельности, интерес к исследованию, стремление внести посильный вклад в решение практических исследовательских и научных задач. Одним из факторов формирования мотивов научного творчества является позитивное воздействие со стороны преподавателей, ученых и администрации вуза, товарищей по учебе и представителей производства.

Исследовательской работой в той или иной мере занимаются все студенты технического вуза. Написание рефератов, курсовых, дипломных работ и дипломных проектов невозможно без проведения пусть даже самых простых исследований. Но более глубокая научная работа, заниматься которой студента не обязывает ни один учебный план, по-настоящему привлекает лишь немногих. Затрачивая свое личное время, студент развивает такие важные для будущего исследователя качества, как творческое мышление, независимость суждения, ответственность за принимаемые решения и умение отстаивать свою точку зрения.

НИРС выступает как средство развития познавательной самостоятельности с элементами творчества через приобретение в процессе ее выполнения новых знаний, умений и навыков, овладение новыми методами и культурой познавательной деятельности, тренировку имеющихся интеллектуальных способностей и расширение научного кругозора.

НИРС является продолжением, но только на более высоком уровне учебно-исследовательских задач. В отличие от УИРС, которая рассчитана на руководителя и лишена научной значимости и новизны, НИРС – это уже сама по себе «серьезная» наука. И как средство развития она характеризуется своей методологической структурой, в частности тем, какие элементы научной деятельности и в каком масштабе в ней представлены.

НИРС - не самая затратная часть бюджета вуза. И для организации такой работы от преподавателя требуется прежде всего внимание и поддержка, без которых очень трудно увлечь студентов заниматься «скучной» наукой, какой кажется почти любая наука на начальных стадиях ее освоения. Проводить исследовательскую деятельность попутно, в процессе учебной, практической или профессиональной деятельности, крайне сложно. Поэтому при организации и проведении НИРС следует руководствоваться следующими принципами:

- сочетать обязательную и добровольную деятельность студентов;

- создавать возможность для проявления у студентов максимальной самостоятельности в научном исследовании при поддержке научного руководителя;
- объединять дидактические функции студенческой научной работы с практическим вкладом в НИР «большой» науки в соответствие с практическими нуждами вуза.

Следует организовать НИРС в техническом вузе таким образом, чтобы в процессе исследовательской деятельности у студентов развивалась познавательная самостоятельность высокого уровня, при которой проявляется творческое начало самой личности, присутствует самостоятельный поиск, происходит создание или реконструирование какого-то нового продукта. При этом студенты проявляют способность самостоятельно находить рациональное сочетание познавательных умений и опорных знаний по изучаемым дисциплинам, применяют творческие приемы и способы познавательной деятельности, а также создают новые. Ведь творчество не подразумевает универсального образца; творческий процесс характеризуется прежде всего творческим поиском, отсутствием заранее известной и детально составленной программы.

Так как НИРС выполняется сверх учебных планов и предполагает не «ученический» уровень научных изысканий, то особо следует учитывать общественную значимость ожидаемых и получаемых результатов. Однако в практике вуза НИРС отличается от УИРС не только по качеству и объему результатов, а скорее по характеру отношения к учебному процессу. Как и в случае УИРС, только некоторые исследования, выполняемые в рамках НИРС, представляют действительно научную ценность. Значительная часть НИРС на факультетах и кафедрах вуза сводится к овладению студентами специальными знаниями и исследовательскими приемами. Но именно это обстоятельство является чертой, объединяющей УИРС и НИРС в техническом вузе.

Являясь одной из форм самовыражения личности будущего инженера, НИРС имеет свои характерные особенности: ее цели подчинены учебным целям; основными мотивами являются познавательные и профессиональные мотивы; она реализуется под руководством преподавателя; является сферой формирования познавательной самостоятельности; способствует творческому решению практических, профессиональных задач, расширению знаний, сведений и умений для успешного разрешения проблемных производственных ситуаций, с которыми выпускники могут столкнуться в будущей профессиональной деятельности.

Исходя из вышесказанного, можно выделить следующие первоочередные задачи НИРС в подготовке специалистов технического профиля, которые по мере их осуществления способствовали бы успешной и эффективной организации воспитательно-образовательного процесса в вузе:

- осуществлять единство обучения и научной подготовки студентов к творческому труду инженера;
- создавать объективные предпосылки для формирования, воспитания и реализации творческих способностей студентов к научно-исследовательской деятельности;
- формировать у студентов важное для познавательной и будущей профессиональной деятельности качество личности - познавательную самостоятельность;
- расширять научный кругозор и профессиональную эрудицию;
- обеспечивать наиболее эффективный отбор способной, одаренной и талантливой молодежи для дальнейшего обучения в магистратуре и аспирантуре;
- популяризовать современные научные знания и достижения из области техники и технологий среди молодежи и преподавателей и др.

Таким образом, суть НИРС в техническом вузе состоит в ее научном характере, связанном с научным поиском, проведением исследований, экспериментов в целях расширения имеющихся и получения новых знаний, проверкой научных гипотез, установлением закономерностей, проявляющихся в природе и обществе, выведением научных обобщений, научным обоснованием проектов. НИРС в вузе осуществляется как система усложняющихся задач, решение которых приводит к развитию познавательной самостоятельности студентов, а в конечном результате - неуклонному обогащению их исследовательского, личностного и профессионального опыта.

Кадомцев Василий Иванович – кандидат психологических наук, доцент, член-корреспондент Академии педагогических и социальных наук. Окончил Кемеровский государственный педагогический институт (факультет иностранных языков), очную аспирантуру по психологии в Московском государственном педагогическом институте иностранных языков имени Мориса Тореза. Преподавал в КемГУ: общую психологию, психологию обучения иностранным языкам, психологию речи, социальную психологию, психологию управления. В настоящее время является доцентом Кузбасского регионального института развития профессионального образования.

УДК 378:316.453.3

В. И. Кадомцев

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ОТНОШЕНИЙ И ОБЩЕНИЯ В КОЛЛЕКТИВЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

В коллективе образовательного учреждения следует выделять отношения двух типов. Первый - формальные (деловые или объективные) отношения, обусловленные структурой организации. Конкретно они выражаются в подчиненности (преподаватель подчиняется руководителю), взаимной зависимости, контроле, ответственности и пр. Это вынужденные отношения как между рядовыми членами коллектива, так и между членами коллектива и руководителем. Данный тип отношений является одним из средств воздействия руководителя на подчиненных и управления их деятельностью. В то же время и подчиненные могут воздействовать на руководителя в результате отношений взаимной зависимости или взаимного контроля. Следовательно, не только подчиненные зависят от руководителя и контролируются им, но и сам он оказывается в зависимости от подчиненных и подвергается их контролю, особенно в конфликтных ситуациях.

Есть основание полагать, что при выраженности таких отношений, как взаимный контроль между подчиненными, взаимная ответственность и зависимость, значительно облегчается создание коллектива и повышается эффективность его деятельности, так как результативность деятельности одного члена зависит от продуктивности работы другого, следовательно, коллектива в целом.

Второй тип отношений - межличностные, эмоциональные отношения, которые устанавливаются членами коллектива избирательно на основе взаимных симпатий, взаимного влечения, общих интересов, если говорить о положительном характере отношений. Наряду с ним межличностные отношения могут принимать и отрицательную направленность, когда между отдельными членами коллектива возникает неприязнь, антипатия. Такая направленность в отношениях ведет к разобщению коллектива, конфликтности и снижению продуктивности его работы. Характер межличностных отношений часто выражается в поведении людей. Так, если сотрудник не имеет в коллективе друзей, то он, как правило, в общении с другими людьми отличается сдержанностью, редко высказывает оценки поведения и деятельности членов коллектива. В тех случаях, когда оценки даются, то они скорее носят скептический характер, иногда – отрицательный с тем, чтобы подчеркнуть значимость своей позиции в коллективе и достоинства своей работы. Сдержанность таких сотрудников выражается также и в бедности их эмоциональных реакций, эмоциональной напряженности. Практика показывает, что такие сотрудники являются носителями внутреннего конфликта в коллективе. Если же конфликт открывается, то они часто ищут поддержку своей позиции вне коллектива, так как не располагают ею в коллективе, и конфликт приобретает широкие масштабы, который руководителю разрешить непросто.

Противоположную группу составляют сотрудники, имеющие в коллективе друзей. Эти сотрудники отличаются социальной активностью при обсуждении вопросов на собраниях, совещаниях, открыто высказывают свои взгляды и оценки, более творчески относятся к работе, непринужденны в общении, жизнерадостны, удовлетворены работой и отношениями в коллективе. Их деятельность более продуктивна, нежели представителей первой группы.

В коллективе выделяется и третья группа сотрудников, которые эмоционально напряжены, тревожны, раздражительны, бурно реагируют на малейшие (даже деловые) замечания, нетерпеливы в высказывании оценок по отношению к другим людям и деловым вопросам, часто подвергают сомнению поставленные руководителем перед коллективом задачи. Иногда не доверяют оценкам (в том числе и положительным), которые даются по отношению к ним руководителем и другими членами коллектива. Они усматривают в этих оценках «подвох». Активно отстаивают свои взгляды и позицию в коллективе и даже в тех случаях, когда их позиция неверна, характеризуются самоуверенностью, агрессивностью в защите своих интересов, часто не критичны в оценке своей личности и деятельности. Естественно, управлять такой группой сотрудников довольно сложно из-за конфликтных

отношений с другими членами коллектива. В практике управления ими некоторые руководители прибегают к объективной и критичной оценке их деятельности с тем, чтобы сформировать у них критическое отношение к себе и восстановлению отношений между ними и хотя бы некоторыми членами коллектива.

Естественно, данный тип отношений (также как и первый) отражается в общении членов коллектива и вместе с этим общение может влиять на отношения - разрушая или укрепляя их. Словом, общение наряду с отношениями есть реальность, которую необходимо учитывать при управлении коллективом. В структуре общения выделяют несколько сторон.

Коммуникативная сторона - обмен информацией, в крайнем случае, между двумя людьми в коллективе. Однако это лишь внешняя оболочка обмена информацией. Внутренне сообщение какой-либо информации человеку обусловлено изменением его позиции по отношению к другому человеку или мероприятию. При этом сообщение информации с целью изменить отношения между тем, кому сообщается, и тем, о ком говорится, обусловлено внутренними (неосознаваемыми) психологическими установками сообщающего человека, причем последний избирает для передачи сведений того члена коллектива, который (по мнению сообщающего) более расположен к восприятию такой информации, в том числе слухов, сплетен. Информация распространяется. Руководителю необходимо критически относиться к такой информации, особенно если она передается с оговоркой «это между нами», ибо данная информация может заключать в себе попытку сообщающего ее повлиять на отношения между руководителем и подчиненным (о ком сообщается).

Вторая сторона общения - активное взаимодействие его участников. Если в первом случае члены коллектива, встретившись и сообщив один другому информацию, разошлись, не заботясь о ее дальнейшей судьбе и правильности подачи ее содержания, то в данном случае общение предполагает организацию сотрудничества между его участниками. В этом случае подход руководителя к организации сотрудничества между людьми должен быть весьма тонок и придерживаться важного условия: общение поддерживается объективной взаимозависимостью его участников - если поведение одного способствует достижению целей, поставленных вторым, то последний сотрудничает с первым (верен и обратный случай). Если такой взаимозависимости нет или деятельность одного затрудняет достижение целей вторым, то отношения между ними, как правило, разрушаются и возникают конфликты.

Третья сторона общения - перцептивная. Речь идет о восприятии человека человеком в ходе осуществляемой деятельности. В процессе такого рода восприятия формируется образ другого человека на основании его физических характеристик (особенностей лица, одежды, роста, здоровья), поведения (мимики, пантомимики, речи) и установления взаимосвязи между ними и его психологическими свойствами как личности.

Межличностные отношения и общение представляют собой сложные процессы. И те особенности и закономерности, открытые в этих областях, следует учитывать руководителям при управлении коллективом.

УДК 159.9.072:371.113

В. И. Кадомцев

ИССЛЕДОВАНИЕ ТИПА ОРИЕНТАЦИИ И ПРОФИЛЯ РУКОВОДИТЕЛЯ ШКОЛЫ В ПРОЦЕССЕ ПРИНЯТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ

Проблема «принятие решения» стала в последнее время весьма популярной. В ее разработке участвуют представители самых различных профессий: инженеры, физиологи, философы, математики, экономисты, психологи и т. д. Психологическая проблема «принятие решения» нами рассматривается в контексте волевых действий.

Целью нашего исследования явилось выявление типа ориентации и профиля руководителя общеобразовательной школы в процессе принятия управленческого решения. Задачей эксперимента служил анализ факторов, определяющих процесс принятия управленческого решения.

Учитывая цель и задачу нашего исследования, мы избрали метод тестирования. Испытуемым (директорам школ) предлагались 20 различных ситуаций и бланки ответов. Читая ситуацию, испытуемый на бланке ответов выбирал тот вариант решения (А, Б, В, Г), который он предпочитал. ЭВМ подсчитывала баллы по каждому типу ориентации: Д - ориентация на интересы дела; П - на психологический климат и взаимоотношения в коллективе; С - на себя; О - на официальную субординацию. По результатам количественной оценки ЭВМ строила профиль руководителя. Для примера представляем одну из предъявляемых испытуемым ситуаций: «В педагогический коллектив, где имеется конфликт между двумя группировками по поводу внедрения нового метода обучения, пришел новый директор, приглашенный со стороны. Каким образом, по вашему мнению, ему лучше действовать, чтобы нормализовать психологический климат в коллективе?».

Для проведения эксперимента приглашались слушатели ФПК ППРО КемГУ - директора школ городов и районов Кемеровской области в количестве 64 человек.

Эксперимент состоял из двух серий. В первой серии испытуемые должны были решить 20 управленческих задач. Во второй серии с испытуе-

мыми проводилась эвристическая беседа по результатам тестирования. В беседе уточнялся мотив выбора решения. В результате проведенного эксперимента мы получили цифровые данные, позволившие нам построить профиль руководителя (для каждого респондента).

Анализируя профиль и тип руководителя в ходе эвристической беседы со слушателями, мы пришли к выводам: ориентация на официальную субординацию (среднестатистическая) - 2,66 балла обусловлена тем, что руководитель школы в силу специфики своей работы редко соблюдает официальную субординацию (редко звонит вышестоящему руководителю, редко просит о помощи, а принимает решение сам, так как лучше его в данной ситуации никто не сможет разобраться). Следовательно, «ориентация на себя» не случайно самый высокий показатель - 7,29 балла (среднестатистический).

Эксперимент выявил такие особенности: молодые, начинающие руководители имеют высокие показатели в ориентации на «психологический климат», тогда как руководителям с большим опытом работы приходится ориентироваться на «интересы дела» чаще, чем на «психологический климат». Если у директора очень высокие показатели ориентации на «интересы дела» (8,1 баллов), как правило, такой руководитель пользуется авторитарным стилем в управлении учительским коллективом школы. Это выявлено и из беседы. К счастью, в наших опытах таких руководителей оказалось всего 7 процентов.

Исследования показали, что процесс принятия управленческого решения представляет собой действительно сложный психологический процесс. Он обусловлен объективными и субъективными факторами. Эти факторы служат мотивом выбора того или иного решения. Мотив выбора, как показали эвристические беседы со слушателями, опирается на прогнозируемый положительный результат выбора решения. Психологический процесс выбора решения носил волевой и интеллектуальный характер. Это можно объяснить тем, что нашими респондентами были высокоответственные руководители (директора школ), а предъявляемые им ситуации были непосредственно связаны с их профессиональной деятельностью. Волевой акт в процессе принятия решения осуществлялся в типичной динамике субъективных состояний. Это ощущение напряжения, ясное осознание, что надлежит делать, переживание зависимости будущих действий от собственной личности.

Айкина Наталья Владимировна – окончила Белорусский государственный университет, прошла переподготовку в Кемеровском государственном университете – преподаватель высшей школы, осуществляет диссертационное исследование по вопросам реструктуризации сельских школ; старший преподаватель кафедры управления образованием КРИПКиПРО.

УДК 37.018.523

Н. В. Айкина

УПРАВЛЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ ЕЕ РЕСТРУКТУРИЗАЦИИ

В современных социально-экономических условиях *главным является научно-технический, экономический, психологический, педагогический процесс,* а для осуществления нужны хорошо подготовленные кадры, на школу возлагаются особые задачи: подготовка молодых людей в условиях рынка труда.

Условия для воспитания грамотных, мыслящих, культурных кузбассовцев созданы: профессиональные педагоги и стабильная система образования. Создана своя региональная законодательная база в сфере образования. В 2000 году приняли «Закон об образовании в Кемеровской области».

Результативно прошла компьютеризация сельских школ. Кузбасским региональным институтом повышения квалификации и переподготовки работников образования (КРИПКиПРО) разработана и реализуется программа по обучению компьютерной грамотности участников образовательного процесса в рамках курсов повышения квалификации и дистанционного обучения. Целью данных курсов является формирование ключевых компетенций пользователя ПК. Всего педагогов в образо-

вательных учреждениях, расположенных в сельской местности, 8143 человека, из них за 3 года прошли обучение «Пользователь персональным компьютером» 7 955 человек (табл. 1). От общего количества педагогов сельских школ высшее образование имеют 58,4 %, н/высшее 0,4 %, среднее специальное образование 38,2 %.

Таблица 1

Обучение педагогов сельских школ ПК

№	Учебный год	Количество человек	%
1	2002/2003	662	8
2	2003/2004	2 892	35
3	2004/2005	4 401	54

Кафедра управления образованием КРИПКиПРО совместно с кабинетом руководящих кадров проводят курсы повышения квалификации руководителей сельских школ «вновь назначенных» (формирование ключевых компетенций управленческой деятельности), имеющих стаж 5 лет и более (совершенствование навыков управленческой деятельности с профилакторием института), а также по теме «Инновационные образовательные учреждения, расположенные в сельской местности» в условиях модернизации образования.

Заслуженное внимание руководителями уделяется гостевой образовательной программе для учителей (руководителей) малокомплектных школ. Особенность данной программы – в работе профессорско-преподавательского состава на рабочем месте учителя (руководителя). Преподаватель-методист вместе с учителем ведет уроки, методическую, воспитательную и организационную работу, вооружая его новыми сведениями в содержании образования, используя современные педагогические и управленческие технологии.

В рамках государственных программ «Развитие системы образования на селе», «Социальное развитие села 2010 года» и концепции «Реструктуризация сети образовательных учреждений, расположенных в сельской местности», предусматриваемых условия обучения и качество образования, которые не уступали бы аналогичным условиям и результатам работы городских образовательных учреждений, департаментом образования Администрации Кемеровской области и КРИПКиПРО был создан ВНИК «Социализация сельских школьников в новых экономических условиях».

Научное руководство осуществляла Н. Э. Касаткина – д-р пед. наук, профессор, заслуженный работник высшей школы РФ, лауреат премии правительства РФ в области образования, зав. межвузовской кафедрой высшей общей и вузовской педагогики КемГУ.

Исследование по созданию и апробации моделей сети образовательных учреждений, адекватных новым социально-экономическим условиям и потребностям, содержанию, формам, методам и средствам обучения, обеспечивающих соответствие образовательных услуг образовательным запросам личности и кадровым потребностям рынка труда, выполнялось в 2001-2004 гг. и предусматривало несколько этапов.

Первый этап (июнь - декабрь 2001 г.) - организационный (был определен состав ВНИКа, участники эксперимента, разработана программа деятельности ВНИКа, определены планы – задания участникам ВНИКа).

Второй этап (январь - октябрь 2002) - аналитический (изучена проблема в теории и практике за рубежом, в России и в области. Была изучена нормативно-правовая база реализации программы, снят видеофильм «Альманах. Сельские школы Кузбасса». Разработан механизм мониторинга эксперимента. Проведена диагностика (267 респондентов) и определен уровень подготовленности руководителей образовательных учреждений к эксперименту. Выявлены основные составляющие стратегии и модели организации исследовательской работы по реструктуризации сети сельских школ).

Третий этап (июнь 2002 г. - июнь 2004 г.) - практический (была реализована модель и экспериментально проверены организационно-педагогические условия, обеспечивающие отработку моделей сельских школ как фактора реструктуризации сети сельских школ, и определены основные требования к разработке моделей: повышение качества образования в сельских общеобразовательных учреждениях; повышение доступности качественного общего образования; повышение уровня социальной, экономической и пространственной мобильности выпускников сельских общеобразовательных учреждений за счет повышения разнообразия общеобразовательных знаний, навыков и умений, а также разнообразия форм их получения; развитие предпринимательских и лидерских способностей у выпускников сельских школ; повышение экономической эффективности функционирования общеобразовательных учреждений; повышение разнообразия сети и устойчивости ее функционирования с учетом его экономических и социогеографических особенностей).

Четвертый этап (август – декабрь 2004 г.) - обобщающий. Обобщение полученных результатов в процессе эксперимента. Определение приоритетных направлений дальнейших действий. Распространение моделей образовательных учреждений. Подготовка и проведение Межрегиональной научно–практической конференции «Реструктуризация сельской школы: опыт, проблемы, перспективы».

Экспериментальные площадки школы территорий Беловского, Гурьевского, Крапивинского и МО «Мариинск и Мариинский район».

Целью реструктуризации сети общеобразовательных учреждений, расположенных в сельской местности, *является повышение качества и доступности образования*, его конкурентоспособности путем апробации и выявления эффективных региональных моделей реструктуризации сети сельских

школ, оптимальных моделей организации общего образования в каждом сельском муниципальном образовании.

В настоящее время результатом эксперимента можно считать сформированный набор перспективных моделей, прошедших апробацию и требующих дальнейшего развития.

Сельская школа - понятие интегративное, охватывающее разнообразные общеобразовательные учреждения, различающиеся по видам деятельности, условиям функционирования, количеству обучающихся в них детей, национальному и социальному составу, социальному окружению, территориальному расположению и другим признакам. Главное, что всех их объединяет, это то, что они расположены и функционируют в сельской местности.

Модернизация сельской школы, приведение ее в соответствие с современными требованиями возможны лишь на основе создания интегрального образовательного пространства – таков вывод, к которому приводит нас изучение истории возникновения и реализации инновационных образовательных стратегий.

Анализ материалов экспериментальных территорий позволяет сделать вывод о том, что центральной моделью, стала *модель «Школа - комплекс».*

Данная модель предполагает интеграцию деятельности образовательных учреждений с учреждениями социальной сферы, культуры, учреждениями дополнительного образования и т. д.

Модель социокультурных комплексов апробируется в следующих вариантах:

на ассоциативной основе: учреждения образования, культуры, спорта входят в комплекс, строят работу по единому плану;

как единое юридическое лицо со структурными подразделениями.

Социокультурные комплексы, помимо учреждений образования, могут включать музыкальные школы, спортивные клубы, учреждения дополнительного образования, кабинеты здравоохранения (например, кабинеты врачей первичного приема, логопедов, психологов)

Одним из значимых направлений эксперимента является *модель «Школа – крестьянско-фермерское хозяйство».* В ходе эксперимента были выявлены различные варианты организации профильного обучения, в том числе объединение средней школы с начальным профессиональным и высшим образованием.

Данная модель с углубленным изучением учебных предметов сельскохозяйственного профиля, где профиль понимается как направление специализации сельскохозяйственного производства на основе сохранения и развития традиций русской культуры землепользования и сельскохозяйственной работы. По окончании школы обучающиеся получают специальности, которые ориентированы на региональный рынок труда.

Особенность этих школ в том, что они должны иметь в своем распоряжении земельные участки необходимых площадей и достаточное для их возделывания количество сельскохозяйственной техники.

Важное место в эксперименте занимала *модель «Сельский лицей».*

Данная школа должна создать условия для сельских учащихся, проявивших склонность и способность в математической, естественнонаучной и гуманитарной областях образования, психолого-педагогических условий, способствующих развитию одаренных школьников. Особенностью школ этого типа являются: лицейские классы в старшем звене обычной сельской школы; создаются под «патронажем» какого-либо высшего учебного заведения и выпускники имеют некоторые преимущества при поступлении в курирующий школу вуз.

Возможно несколько форм создания сельского лицея. Может быть, районная модель на базе школы-интерната в территории (выпускники школ территории), межрайонный лицей, когда финансирование проводится несколькими территориями области (выпускники школ, его организовавших) и, возможно, областной лицей (из числа выпускников сельских школ всей области).

Внедрение данной модели в практику предполагает доступность и высокий уровень качества общего образования сельских школьников, конкурентоспособность при поступлении в средние и высшие образовательные учреждения, возможность выбора жизненного и профессионального пути.

Отличительная черта современной сельской школы – ее малокомплектность. В условиях реструктуризации сельской школы преобразование малокомплектной школы является самым сложным. В ходе эксперимента была апробирована *модель «Школа – учительский дом»,* которая способствует сохранению малокомплектных сельских школ. Как правило, такая школа является филиалом (структурным подразделением) основной или средней общеобразовательной школы. Эта школа осуществляет воспитательно-образовательный процесс путем обеспечения начальным общим образованием и возможно 5-й и 6-й класс обучения, а также создает оптимальные условия для охраны и укрепления здоровья, физического и психического развития обучающихся.

В ходе эксперимента в школе такого типа апробируются различные организационные формы: выезд учителей-методистов, подвоз детей на занятия или общие мероприятия в базовую школу.

Следует отметить важность *модели «Детский сад - начальная школа»,* которая создается для обеспечения связи между дошкольным и начальным общим образованием и повышения эффективности функционирования учреждений дошкольного и начального образования.

В сложившихся социально-экономических условиях на селе закрываются учреждения дошкольного воспитания и дошкольники приходят в шко-

лу совершенно неподготовленными (либо неподготовлена часть из них), что приводит к неравным стартовым возможностям учеников.

Данная модель школы обусловлена необходимостью восстановления системы дошкольного воспитания и реализации идей преемственности ступеней системы образования в регионе. Общение детей и взрослых в организационной педагогической среде основывается на преемственности.

Рассмотрим принципы управления воспитательно-образовательным процессом на примере инновационного образовательного учреждения «Детский сад – начальная школа». Отличительной особенностью «Детского сада – начальной школы» является интеграция базового начального образования с дополнительным, созданием своеобразного воспитательно-образовательного комплекса (адаптивной модели школы полного дня).

Требования к современному качеству образования влечет за собой новое содержание в управлении. Для более успешной работы педагогов, их профессионального и личностного роста в условиях эксперимента была создана новая структура, определяющая совместную деятельность педагогов - научно-методический совет, который является совещательным и коллегиальным органом при педагогическом совете и организует работу педагогов по совершенствованию системы управления качеством образования у дошкольников и младших школьников; приведению контролирующих материалов в полное соответствие с требуемыми, научно обоснованными уровнями социализации и усвоения академических знаний младшими школьниками, развития любознательности, индивидуальных способностей, творческого воображения, коммуникативности, толерантности как важнейших компонентов социализации и готовности дошкольника к школьному обучению; диагностике качества и результатов профессиональной деятельности педагога, его аттестации; созданию условий для развития творчества педагогов.

Одним из направлений управленческой деятельности является создание информационной модели обеспечения социально-педагогической системы, содержащей банк данных по 4 модулям.

Первый модуль. Организация административной работы: нормативно-правовая база; работа с кадрами.

Второй модуль. Финансово-экономическое обеспечение: главная книга, баланс, заработная плата, организация питания, внебюджетные средства.

Третий модуль. Обеспечение воспитательно-образовательного процесса: методическое руководство; создание материально-бытовых условий; социально-педагогическая служба; здоровьесберегающие технологии; психологическая служба.

Четвертый модуль. Контрольно-административный: прогнозирование; мониторинг; контроль и анализ.

Каждый модуль имеет целевую установку, ресурсы, структуру и организацию процесса, конечный результат оценивается разработанными и утвержденными критериями.

Построение этой организационной структуры позволяет расширить горизонтальные связи, в ходе принятия коллективного решения педагоги приобщаются к общим ценностям культуры образовательного учреждения. Чтобы совместная работа была эффективной, необходима специальная технология по созданию конструктивных межличностных отношений.

Система управления сама никого не учит и не воспитывает, она только перерабатывает информацию. Управление качеством – *это технология управления системой, ее основным и обеспечивающим процессом.*

Мы считаем, что главный вопрос реструктуризации сети сельских школ – это достижение нового качества общего образования, новой современной модели школы, учебных планов и программ, форм организации воспитательно-образовательного процесса, системы оценки контроля качества образования, реализация профильного, личностно-ориентированного обучения, компетентностный подход в подготовке и повышении квалификации, диверсификация образования и создание системы муниципальных образовательных округов.

Литература

1. Гурьянова, М. П. Реструктуризация сети общеобразовательных учреждений села: методические рекомендации. – 2-е изд., доп. // М. П. Гурьянова, В. Б. Орлов. – М.: Изд-во ИПСР РАО, 2003. – 191 с.
2. Заруба, Н. А. Теория и практика управления адаптивной школой: Монография / под общей ред. Н. Э. Касаткиной. – Кемерово: ОблИУУ, 2001. – 291 с.
3. Захаров, Ю. А. Региональный центр непрерывного образования кемеровского государственного университета / Ю. А. Захаров, Н. Э. Касаткина, Б. П. Невзоров, Т. М. Чурекова. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2001. – 276 с.

УДК: 377.1

М. В. Бирюкова

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛИЧНОСТИ

Сегодня мы находимся в процессе изменения представлений о способностях, потенциале и целях человека. Рождается новое видение возможностей и сути человечества в целом, формируется новый взгляд на человеческую природу как целостную, единую, сложную систему. А когда меняется философия человека, тогда меняется все: философия политики, экономики, истории, меняется и философия образования, личностного развития, теоретические представления о том, как помочь человеку стать тем, кем он может и кем ему следует стать. Современное общество в условиях непрерывного развития всех его сфер (социальной, экономической, политической и др.) предъявляет все более высокие требования к качеству подготовки специалистов для всех областей социальной практики. Образованность, понимаемая сегодня не как «многознание» и владение набором профессиональных навыков, а как развитость разнообразных способностей системного характера, высокая степень их продуктивности, предполагает моделирование такой системы образования, в которой главенствующую роль занимала бы не традиционная трансляция знаний, умений, ценностей, норм поведения и т. д., а создание условий для максимально возможной адаптации и развития возможностей конкретной личности.

Как отмечает Е. А. Файдыш, «одним из тревожных симптомов современной цивилизации является снижение жизненного тонуса, сопротивляемости, иммунитета организма, его способности к адаптации». Очевидно, что сегодня человек не имеет право на пассивность. Он должен стать активным в своем самосовершенствовании, творчестве, жизнедеятельности. Возникла необходимость научного осмысления, понимания и расширения исследований современного человека и поиска путей обеспечения условий оптимизации его функционирования, деятельного проявления. В данном контексте наибольший интерес, на наш взгляд, представляет исследование психологических основ адаптационных возможностей человека (2, с. 116).

Термин «адаптация» многозначен и именно поэтому существует большое количество определений данного процесса.

Однако если обратиться, например, к Философской энциклопедии, Большой Советской Энциклопедии, Краткой философской энциклопеди» и т. д., то увидим, что здесь приоритет отдан биологии. Разработка проблем адаптации на биологическом уровне связана с именами В. Вернадского, И. Шмальгаузена, А. Северцева, М. Камшилова и других. Так, в Большой Советской Энциклопедии адаптация понимается как процесс приспособления строения и функций организмов (особей, популяций, видов) к условиям среды. Вместе с тем любая адаптация есть результат, т. е. конкретный этап приспособительного процесса – адаптациогенеза, протекающего в определенных местообитаниях. В биологии адаптация рассматривается как одно из всеобщих свойств живого, обеспечивающее приспособление живых организмов к «среде обитания», к условиям существования (8).

В современной литературе определения понятия «адаптация» не выходят, как правило, за рамки конкретных наук. Различают адаптацию биологическую, физиологическую и социально-психологическую. Биологическая адаптация определяется как морфофизиологическое приспособление популяций животных и растительных организмов к конкретным условиям существования во внешней среде. Физиологическая адаптация понимается как совокупность физиологических реакций, лежащих в основе приспособления организма к изменению окружающих условий. Социально-психологическая адаптация представляет собой приспособление личности к социальной среде.

Следовательно, психическую адаптацию можно определить как процесс установления оптимального соответствия личности и окружающей среды в ходе осуществления свойственной человеку деятельности, который (процесс) позволяет индивидууму удовлетворять актуальные потребности и реализовывать связанные с ними значимые цели, обеспечивая в то же время соответствие максимальной деятельности человека, его поведения требованиям среды (11).

Таким образом, процессы, связанные с установлением и поддержанием равновесных отношений при взаимодействии систем, были выделены на всех уровнях взаимодействия: от биологического до социального. Рассматривая адаптацию как социально-психологический процесс, было бы правильнее говорить об адаптации в «среде обитания», тем самым погружая индивида в среду, а не противопоставляя их. При анализе социальной адаптации рассматривается адаптация индивида в социальной системе, а не к социальной системе (9).

Толкование адаптации в узком смысле сводится к анализу фактов «уравновешивания» в процессе взаимодействия организма со средой в его (организма) индивидуальной жизни. Чаще всего адаптация рассматривается с позиций установления равновесия между организмом и средой на основе гомеостатических механизмов. Очевидно, что трактовка адаптации в узком смысле заключает односторонность, так как фиксирует внимание на результатах индивидуальной адаптации (онтогенеза), оставляя в стороне сам процесс – адаптацию генеза.

«Индивидуальные» адаптации, т. е. адаптации конкретной «единичной» системы, конкретного коллектива, конкретного индивида и т. д., представляют интерес и для психологической, и для

социологической науки. Так, изучение успешных индивидуальных адаптаций в условиях крупных сдвигов позволяет очертить пространство факторов, обеспечивающих высокую «эффективность» этих приспособлений, что необходимо, например, для трансляции положительного опыта на другие адаптирующиеся субъекты. Сама среда должна быть направлена на адаптацию к ней.

В естественных науках адаптацию рассматривают также как совокупность реакций, направленных на поддержание функциональных констант системы при воздействии на нее изменяющихся условий среды. Здесь речь идет фактически только о явлении гомеостаза - динамическом равновесии в данных условиях среды. Гомеостаз – это совокупность сложных приспособительных реакций системы (биологической, демографической, социальной и т. д.), направленных на устранение или максимальное ограничение действий различных факторов внешней или внутренней среды, нарушающих относительное динамическое постоянство внутренней среды системы.

Принцип гомеостаза перешел из физиологии (Кеннон У. Мудрость тела, 1932) в кибернетику и другие науки, в том числе психологию, приобретя более общее значение принципа системного подхода и саморегуляции на основе обратных связей. Условием возникновения положительной обратной связи является дефицит или избыток потребностей организма. Она является фактором, активирующим регуляторные процессы, что и способствует ликвидации дефицита или избытка и восстановлению стабильных соотношений организма и среды, т. е. восстановлению гомеостаза. (7)

Условием формирования отрицательной обратной связи является достижение либо превышение уровня гомеостаза, избыток необходимых факторов. Таким образом, положительная обратная связь является стимулирующей развитие организма, а отрицательная – стабилизирующей, направленной на его самосохранение. Поэтому наряду с этим высказывается и точка зрения, согласно которой адаптация есть процесс, подчиняющийся не только гомеостатическим закономерностям, но и создающий возможность для дальнейшего развития системы – гомеорезис.

Процесс адаптации реализуется всякий раз, когда в системе «организм – среда» возникают значимые изменения и обеспечивают формирование нового гомеостатического состояния, которое позволяет достигать максимальной эффективности физиологических функций и поведенческих реакций. Поскольку организм и среда находятся не в статическом, а в динамическом равновесии, их соотношения меняются постоянно, а следовательно, также постоянно должен осуществлять процесс адаптации.

Если для организмов, не обладающих сознательной активностью, установление равновесия со средой обитания является необходимым и достаточным условием их функционирования, то для человека как биосоциального организма, обладающего сознанием, характерно стремление к более высокому уровню адаптированности, превышающему функционально необходимую степень приспособленности, что позволяет ограничить влияние ситуативной внешней детерминации и обеспечить более высокий уровень стабильности существования.

Обеспечение биологического равновесия между организмом и средой важно как для животных, так и для человека. Для человека свойственны высшие эмоции, удовлетворение не биологических, а психологических и социальных потребностей. Эмоциональный компонент выступает регулятором с окружающей средой, с самим собой.

На основании социально-психологической интерпретации адаптации выделяют три основные группы критериев адаптированности личности:

а) относящиеся к субъекту (самооценка, удовлетворённость, ориентированность);

б) относящиеся к субъекту и опосредованные деятельностью, то есть существующие и вне его (производительность, работоспособность, поведение в коллективе);

в) не принадлежащие субъекту, опосредованно отражающие результаты (профессиональный рост, изменение социального статуса).

Когда у человека происходит глубокое осмысление новой ситуации, концентрация усилий на сознательном поиске выхода из нее, начинается мобилизация адаптивных ресурсов, вырабатывается необходимое в данной ситуации адаптивное поведение.

Под адаптивным поведением понимается всякое поведение, которое помогает адаптирующемуся субъекту выполнить новые требования окружающей среды либо воздействовать на среду таким образом, чтобы восстановилось утраченное равновесие.

Принципиальным для характеристики адаптациогенеза является понятие адаптивного потенциала. Адаптивный потенциал – это степень мощности субъекта в отношении возможных адаптаций, это совокупность свойств (ресурсов), которые существуют у адаптанта в скрытом виде и задействуются в ходе адаптации. Таковыми могут выступать: ценностно-нормативная структура адаптанта, его социальный статус, социально-психологические характеристики и пр.

Понятно, что от качества адаптивного потенциала напрямую зависит возможность адаптанта овладеть ситуацией, освоиться в новом жизненном пространстве. Адаптивный потенциал определяет скорость адаптации и ее конечные результаты. Для успешной адаптации необходимо, чтобы оценка субъектом своего адаптивного потенциала была адекватной и реалистичной. Занижение собственных адаптивных возможностей подталкивает адаптанта к пассивной, выжидательной тактике, тем самым тормозя адаптивный процесс. Завышение сопровождается трудностями и неудачами в адаптивном процессе.

Еще одним важным понятием для описания адаптациогенеза является понятие адаптивного по-

рога. Адаптивный порог – это наименьшая возможная величина, минимальная граница проявления свойств (качеств, ресурсов), необходимых для успешной адаптации субъекта. Понятие адаптивного порога содержит в себе как объективные, так и субъективные моменты. С одной стороны, его задает среда: какого рода (и глубины) изменения произошли в среде, такого рода требования к наличию и интенсивности проявления необходимых для успешной адаптации качеств и предъявляются субъекту. С другой стороны, носителем этих качеств выступает субъект, которому и предстоит, вооружившись ими, ответить на вызов среды. Незначительные изменения среды делают возможным адаптацию субъектов с низким адаптивным порогом. Радикальные же изменения среды повышают требования к адаптивному порогу субъекта адаптации. Адаптант может не располагать в достаточном количестве необходимыми для адаптации качествами, т. е. иметь недостаточно высокий адаптивный порог. В общем же случае можно утверждать, что высокая адаптивная нагрузка требует наличия высокого адаптивного порога у адаптанта для успешного его приспособления.

Составляющие адаптивного порога весьма многообразны. В данном контексте важны социальные и социально-психологические характеристики адаптанта.

Принципиальным представляется вопрос о завершении процесса адаптации, определении границы, достижение которой свидетельствовало бы о наступлении состояния адаптации – адаптированности. Полная адаптация означает наличие надежного набора решений для различных проблем в тех или иных конкретных условиях. Осуществление этого процесса возможно благодаря некоторому внутреннему устройству, называемому термином «механизм». Под адаптивным механизмом чаще всего понимается совокупность средств, с помощью которых приводится в действие и реализуется адаптивный потенциал субъекта для восстановления нарушенного равновесия в системе «адаптант – адаптирующая среда».

Поскольку субъектами адаптации могут выступать отдельные индивиды, социальные группы, институты, организации и целые общественные системы, то естественно говорить о существовании наряду с общими специфическими элементами и блоков механизма адаптации для каждого из них.

Таким образом, нами определена тесная связь между понятиями «адаптация» и «адаптивность», т. е. способностью субъекта (социальной системы) осуществлять адаптацию. Он несет важную смысловую нагрузку и помогает глубже проникнуть в семантику этого феномена. Адаптивность – неадаптивность обозначает «тенденции функционирования целеустремленной системы, определяющиеся соответствием (несоответствием) между ее целями и достигаемыми в процессе ее деятельности результатами ».

Позитивным результатом успешно организованного процесса адаптации является адаптированность личности. Она включает в себя совокупность индивидуально-психологических особенностей, которые обеспечивают в новых условиях жизнедеятельности наибольшую успешность деятельности, значимой для данного индивида, в единстве с положительным самоотношением и отношением к этой значимой деятельности и эмоционально-нравственной удовлетворённостью в целом.

Многогранность, сложность и внутренняя противоречивость адаптации делает необходимой их классификацию, ибо без нее невозможно постичь природу этого феномена, разобраться в многообразии его сторон и, следовательно, строить обоснованные социологические теории, проводить глубокие эмпирические исследования.

Проведенный теоретический анализ позволяет обобщить и выделить главные черты адаптации:

- адаптация используется для обозначения процесса, при котором субъект приспосабливается к новой среде («приспособительная изменчивость»);
- под адаптацией понимается результат приспособительного процесса;
- адаптация связывается с какой-то определенной целью, к которой стремится субъект: выжить, достичь удовлетворенности, повысить социальный статус и пр. (прагматичность адаптации);
- адаптация (адаптивность) предполагает соответствие между целями и достигаемыми в процессе деятельности результатами;
- адаптация используется для обозначения отношения равновесия (относительной гармонии), которое устанавливается между субъектом (адаптирующейся системой) и средой (гомеостатический подход);
- адаптация есть процесс, не только подчиняющийся гомеостатическим закономерностям, но и обеспечивающий возможность развития субъекта адаптации (гомеорезис);
- адаптация – двусторонний процесс взаимодействия среды и адаптанта: не только субъект изменяется под воздействием среды, но и среда может меняться под воздействием адаптанта, приспосабливаясь к нему.

На сегодняшний день классификации адаптации носят разрозненный, а порой противоречивый характер. До сих пор не создана классификация, которая бы охватывала в своей систематизации все стороны адаптации. Изучение психологических особенностей адаптирующегося человека позволит определить эффективные механизмы его развития, саморазвития, самопознания, самоопределения, самоутверждения и творческой реализации.

Литература

1. Жданова, Г. Н. Стрессоустойчивость как фактор психологической адаптации.
2. Игнатова, Е. Н. / Е. Н. Игнатова, Л. В. Куликов, М. А. Розанова Социальные и социально-психологические аспекты стрессоустойчивости

личности // Теоретические и прикладные вопросы психологии. Ч.2. – СПб., 1995.
3. Кряжева, И. К. Социально-психологические факторы адаптированности личности: автореф. дис… канд. психол. наук. – М., 1980.
4. Налчаджян, А. А. Личность: групповая социализация и психическая адаптация. - Ереван, 1988.
5. Психология; словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. - 2-е изд. - М.,1990.
6. Реан, А. А. К проблеме социальной адаптации личности // Вестник СПбГУ. Сер.6. – 1995. – Вып.3. - № 20. – С. 74-79.
7. Сосенков, В. А. Основы образа жизни: (Теоретические заметки) / НГПУ. – Н. Новгород, 2002. - 56 с.
8. Философские проблемы теории адаптации / под ред. Г. И. Царегородцева. - М.: Мысль, 1975.
9. Чепляев, В. Л. Субъективный контроль и регуляция социального поведения. http://www.smesupport.leontief.ru/recruitment.
10. Яницкий, М. С. Адаптационный процесс: психологические механизмы и закономерности динамики: учебное пособие. – Кемерово, 2002.
11. On-line психологический словарь. www.psyhelp.ru/dict/p153.htm.

Дерябина Наталья Владимировна окончила в 1984 году Кемеровский государственный университет, факультет романо-германской филологии по специальности «Английский язык и литература».

С 1987 по 2004 годы работала старшим преподавателем кафедры иностранных языков в Кемеровском технологическом институте пищевой промышленности;

В 2001 году поступила в аспирантуру КемГУ.

В 2004 году назначена начальником отдела довузовской подготовки КемТИППа.

УДК 378.147

Н. Э. Касаткина, Н. В. Дерябина

СОВМЕСТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТОВ ПО РАЗВИТИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Основная задача педагогического процесса в вузе – развитие личности студента в процессе его собственной активной деятельности. Преподаватель должен организовать такую педагогическую деятельность, в процессе которой происходило бы развитие системы знаний студентов, их познавательных способностей, практических умений и навыков. Для того чтобы студенты доверяли преподавателю и делились с ним своими интеллектуальными идеями, ему необходимо предусматривать такие психологические аспекты, как создание творческой обстановки на занятиях, приемы эмоционального возбуждения и др. Преподаватель является не только участником межличностного взаимодействия со студентами, но и его организатором, определяя цели, содержание и формы такого взаимодействия.

Таким образом, в процессе руководства деятельностью студентов преподаватель выполняет два рода функций: он строит предметное содержание деятельности студентов и создает формы их совместной работы. В основе реализации этих функций лежит главная задача - развитие познавательной активности и самостоятельности студентов в процессе обучения. Регулируя деятельность студентов, преподаватель использует как непосредственные способы воздействия на студентов, так и опосредованные способы педагогического воздействия, связанные с созданием условий, стимулирующих организацию самостоятельной работы студентов.

Развитию познавательной активности студентов способствует поиск преподавателем более совершенных путей своей работы, опирающихся на замыслы студентов, их устремления к творческой деятельности, учет их личностных качеств и индивидуальный подход в обучении. Осуществление творческого сотрудничества в процессе обучения достигается созданием творческой атмосферы на занятиях, поддержкой, помощью студентам в преодолении познавательных трудностей, совместным исследованием изучаемых проблем. В такой ситуации в совместной деятельности преподавателя и студента важно определить меру участия обеих сторон. Результат обучения выражается в развитии представлений, убеждений, практических умений и навыков студентов, что вносит вклад в общую систему развития его личности.

Взаимопонимание, стремление к творческой деятельности способствуют появлению у студента потребности общения с преподавателем и глубокого чувства удовлетворения от осознания своих познавательных возможностей. Такие благополучные взаимоотношения преподавателя и студента являются одним из основных факторов формирования и развития познавательной активности студентов в процессе обучения. Развитие познавательной активности студентов требует от преподавателя умелого руководства их познавательной деятельностью, использование активных форм организации учебных занятий и оптимальных методов и приемов преподавания и учения.

Среди наиболее приемлемых форм для использования в учебном процессе можно выделить следующие: лекции проблемного изложения, ролевые игры, традиционные и модифицированные пресс-конференции, постоянную, индивидуальную работу студентов с новой литературой и ее целенаправленное использование в ходе занятий, решение специальных тематических кроссвордов, индивидуальные задания, выполнение которых требует применения новых информационных технологий и т. д.

Задачу развития познавательной активности студентов в воспитательно-образовательном процессе можно решить с помощью следующих средств: технических, познавательных задач и вопросов, творческих заданий и других. Психологические аспекты применения познавательных задач в обучении исследовали Н. А. Менчинская, Я. А. Пономорев, А. Ф. Эсаулов, И. Я. Лернер и другие ученые. Решение познавательных задач требует от студента не только актуализации, систематизации и воспроизведения ранее усвоенных знаний, но и ведет его к поиску и усвоению новых знаний. Задача стимулирует мышление студентов, сближает их учебную деятельность с научным поиском, в определенной степени знакомит с этапами, методами, средствами научного познания и готовит их к будущей практической деятельности.

В процессе обучения задачи применяются с целью разъяснения на занятиях теоретического материала и показа его практического значения; для повторения, воспроизведения и закрепления знаний; контроля и самоконтроля знаний; формирования умений творческого использования знаний; организации целенаправленной подготовки студентов к занятиям. При помощи задач создается проблемная ситуация, поэтому познавательные задачи часто применяются в проблемном обучении.

Задание в педагогической практике понимается как разновидность учебной работы, которая возложена на учащихся и ограничена в объеме и сроках выполнения. Содержание, объем, виды заданий определяются дидактическими целями каждого занятия и выдаются обычно преподавателем. Особенно ценны задания, способствующие развитию познавательной активности и самостоятельности студентов, такие как решение познавательных задач, постановка экспериментов, подготовка творческих рефератов, докладов и другиеОдним из самых распространенных приемов развития познавательной активности студентов являются вопросы преподавателя. В вузе преподаватели широко используют вопросы, направленные на проверку усвоения материала, выяснение запаса знаний студентов. Такие вопросы требуют воспроизведения усвоенного материала и применяются на зачетах, экзаменах, т. е. в процессе контроля знаний.

Также применяются вопросы, требующие поиска новых знаний, глубокого анализа фактов, их сравнения и сопоставления. Такие вопросы называют проблемными. М. И. Махмутов отмечает, что проблемными являются вопросы, ответ на которые не содержится ни в прежних знаниях, ни в предъявляемой информации и которые вызывают интеллектуальные затруднения. Путем задавания проблемных вопросов можно организовать активную познавательную деятельность студентов на лекциях, семинарских и других занятиях.

Развитие познавательной активности студентов зависит от того, насколько они хорошо владеют методами учебного познания и эффективно ими пользуются. Поэтому следует целенаправленно учить студентов учиться. Задача преподавателя заключается в оказании помощи студентам при освоении ими новых знаний, умений и навыков. Активность студентов во многом зависит от деятельности преподавателя и его личности, от его методов и приемов работы, от того, насколько педагогически правильно он организует поисковую деятельность студентов.

Итак, так как познавательная активность студентов формируются в единстве учебной, научно-исследовательской и социальной деятельности преподавателя и студентов, ее можно рассматривать как двусторонний взаимосвязанный процесс. С одной стороны, это способ самовыражения и самоорганизации студента; с другой – результат усилий преподавателя в организации учебной и научно-исследовательской деятельности студента. Задача преподавателя состоит в переводе своих усилий в собственную организацию работы студента.

УДК: 378.147

Н. В. Иванец

ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ СТИЛЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НАЧИНАЮЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА

Долгое время основное внимание при изучении стиля деятельности уделялось типологизации стилей деятельности педагогов по различным основаниям, определение которых зависело от решаемых исследователем задач. К настоящему времени в педагогике сложилась достаточно четкая система знаний о стиле педагогической деятельности, но процесс его формирования у начинающих преподавателей недостаточно изучен.

Естественно, становление индивидуального стиля педагогической деятельности происходит в процессе обретения опыта. Анализ трудов, посвященных проблемам молодых учителей (Е. П. Белозерцева, С. Г. Вершловского, Н. В. Кузьминой, Ю. Н. Кулюткина, В. А. Сластенина, Ю. В. Турчаниновой и др.), изучение практики позволяет утверждать, что особенно сложно и противоречиво процесс формирования стиля идет у начинающих преподавателей вуза. Причин тому немало. Это и недостаточная профессиональная теоретическая и практическая подготовка (в большинстве вузов не изучается курс педагогики высшей школы), и специфика деятельности педагогических коллективов (кафедр), и малосущественное возрастное отличие от студентов, и др. Наши исследования показывают, что большинство начинающих педагогов стараются сначала найти собственное решение проблемы и, лишь потерпев неудачу, обращаются за советом или помощью к более опытным коллегам. Следовательно, становление индивидуального стиля осуществляется путем проб и ошибок, причем от ошибок страдают и студенты, и качество обучения, и сами педагоги.

Когда начинающие преподаватели приходят работать в вуз, у них ещё не сформирован собственный стиль деятельности. Это отсутствие стиля проявляется в непоследовательности их действий, отсутствии расчёта, продуманности в применении способов и методов педагогической деятельности. Наоборот, в это время начинающие преподаватели часто действуют стихийно и интуитивно. Всё это приводит к тому, что студентам трудно предсказать действия преподавателя и может возникнуть напряженность, недоверие, конфликты в общении между начинающими преподавателями и студентами. Поэтому существует необходимость формирования стиля деятельности начинающих преподавателей с самого начала их работы в вузе.

Процесс формирования стиля деятельности начинающих преподавателей начинается с первого дня работы в вузе, и собственного стиля деятельности у них ещё нет. Поэтому этот процесс рассматривается нами как овладение начинающими преподавателями совокупностью способов и методов педагогической деятельности.

Такое понимание позволяет выделить ряд свойств изучаемого процесса:

- ***многофакторность влияния:*** на формирование стиля деятельности преподавателя влияет сам преподаватель, его студенты и условия педагогической деятельности (педагогический коллектив, материальные условия и т. д.) при ведущей роли самого начинающего педагога;
- ***дискретно-непрерывный характер:*** применение определённых способов и приёмов в реализации стиля деятельности происходит в конкретных учебных ситуациях; в то же время только в «цепочке» этих ситуаций в результате сложного процесса взаимодействия уже имеющегося и приобретаемого и накапливается опыт реализации стиля деятельности;
- ***длительность процесса формирования стиля:*** конечного результата своего труда педагог, с какой бы группой обучаемых ни работал, не видит сразу. Результаты формирования стиля деятельности проявляются только в будущем.

На практике начинающие преподаватели часто применяют способы и приёмы деятельности, приведшие к положительному результату и тем самым, осознанно или нет, экономят интеллектуальные, эмоциональные, физические силы. Вместе с тем педагогический процесс осуществляется в постоянно меняющихся условиях. Анализ этого «нового» объективно требует изменения методов его деятельности, поиска новых, наиболее эффективных способов для достижения поставленной цели. Если же преподаватель будет использовать прежние способы и приёмы, не учитывая динамического характера деятельности, стиль будет не эффективен. Это может привести к неудовлетворённости как своей деятельностью, так и студентами и даже к конфликту с ними.

Источник процесса формирования стиля деятельности – преодоление противоречий. Рассматривая процесс формирования стиля деятельности начинающего преподавателя, мы выделяем противоречия между:

- стремлением к стабильности, воспроизводству апробированных способов и приёмов деятельности и необходимостью их изменения под влиянием новых задач, новых учащихся, изменившейся ситуации деятельности;
- стремлением к изменению существующего стиля деятельности и неизвестностью способов достижения этого (прежний опыт либо недостаточен, либо применяемые ранее способы и приёмы не эффективны в данных обстоятельст-

вах), помощи (со стороны коллег, наставников);
- стремлением начинающих преподавателей учитывать только собственную деятельность и необходимостью учитывать реакцию студентов на те или иные способы и приёмы педагогической деятельности.

Но эти противоречия станут движущими силами процесса формирования стиля деятельности лишь при их осознании и стремлении разрешить, т. е. если преподаватель сознательно поставит себе цель: совершенствовать свой стиль деятельности.

Рассматривая формирование стиля деятельности как процесс, протяжённый во времени, естественно предположить, что он делится на определённые этапы:

1) анализ существующего уровня стиля деятельности;
2) постановка целей и задач его совершенствования и осознание необходимости их достижения;
3) приобретение и углубление знаний о специфике, способах и приёмах стиля деятельности;
4) формирование опыта реализации стиля в процессе деятельности (переход на следующий уровень стиля деятельности);
5) анализ складывающегося стиля деятельности (нового уровня), его коррекция и постановка новых задач.

Ведущая роль в организации этого процесса принадлежит самому начинающему преподавателю, но часто он сам не может сформировать его из-за отсутствия опыта.

Формирование стиля деятельности невозможно без формирования опыта реализации такого стиля. Для этого начинающий преподаватель должен создавать и использовать естественно сложившиеся ситуации, постепенно и целенаправленно совершенствуя стиль деятельности.

Анализируя складывающийся стиль деятельности, преподаватель рассматривает прежде всего те изменения, которые произошли в ходе его реализации (появилось умение планировать и осуществлять учебное занятие адекватно уровню знаний студентов, увеличилось число дискуссий на занятии, улучшился психологический контакт со студентами и т. д.). Кроме того, начинающий преподаватель анализирует и собственную позицию по отношению к студентам, способы и приёмы педагогической деятельности, собственные качества и новообразования в личности.

Говоря о процессе формирования стиля деятельности начинающих преподавателей, следует подчеркнуть, что в каждом конкретном случае пути достижения цели, показатели уровня сформированности стиля деятельности будут неодинаковыми. Это обусловлено профессионально значимыми характеристиками личности, педагогическими способностями и умениями начинающих преподавателей, их индивидуальным своеобразием, уже сложившимся стилем деятельности и т. д.

Процесс продвижения к цели – сформированному стилю деятельности – заключается в том, что, проанализировав результаты деятельности с точки зрения поставленных задач, начинающий преподаватель в изменившихся обстоятельствах ставит новые цели и задачи совершенствования стиля деятельности, наполняя каждый компонент процесса новым содержанием.

Темпы формирования любого стиля педагогической деятельности различны. По данным Ю. В. Турчаниновой, большинство начинающих педагогов вырабатывают свой индивидуальный почерк за 3-5 лет практической работы. Для некоторых преподавателей процесс формирования стиля деятельности связан с постоянными сложностями и конфликтами. Чаще всего они носят внутриличностный характер, что приводит к росту недовольства собой, растерянности, ошибкам в деятельности. Хотя, заметим, определенный стиль всё же формируется. Части педагогов, и, к сожалению, немалой, так и не удаётся актуализироваться в педагогической деятельности. Это свидетельствует о профессиональной неадаптированности личности.

Протяжённость рассматриваемого нами процесса во времени позволяет условно разделить его на определённые этапы. Мы выделили 3 этапа формирования стиля деятельности начинающих преподавателей вуза: ***диагностический***, ***практический*** и ***оценочно-коррекционный***.

I этап – **диагностический**, в ходе которого начинающим преподавателем проводится анализ существующего уровня сформированности своего стиля деятельности, ставятся цели и задачи его совершенствования.

II этап – **практический,** в процессе реализации которого на основе полученных данных начинающий преподаватель сам начинает формирование, коррекцию и совершенствование существующего стиля деятельности. Целью этого этапа является также приобретение и углубление начинающим преподавателем знаний о специфике стиля деятельности, его структуре. На этом этапе начинающий преподаватель не только усваивает, но и реализует знания, умения и навыки осуществлять стиль деятельности (формирует опыт реализации стиля деятельности). Кроме того, на этом этапе создаются условия для перевода стиля деятельности (существующего уровня) в неустойчивое состояние, цель которых перевести стиль деятельности начинающего преподавателя на следующий уровень.

III этап – **оценочно-коррекционный**, в процессе его реализации определяется результативность предыдущих этапов и всего процесса формирования стиля начинающих преподавателей вуза - степень сформированности стиля деятельности. Происходит анализ складывающегося стиля деятельности начинающего преподавателя, и ставятся новые задачи для перехода стиля деятельности на следующий уровень.

Эти этапы взаимосвязаны, обусловлены и очень часто не осознаются преподавателем. В соответствии с выделенными нами этапами и проводилась экспериментальная работа по формированию стиля деятельности начинающих преподавателей.

На каждом этапе формирования стиля деятельности начинающих преподавателей выделяются следующие структурные компоненты:

– цели и задачи рассматриваемого процесса;
– пути реализации рассматриваемого процесса;
– содержание этапа;
– методы и формы, обеспечивающие реализацию данного процесса;
– критерии и показатели, определяющие результативность каждого этапа и результативность всего процесса.

Диагностический этап помогает начинающим преподавателям выявить уровень своей информированности о стиле деятельности, а также уровень его сформированности у себя, актуализировать потребность участия начинающих преподавателей в процессе формирования стиля деятельности с целью совершенствования существующего уровня стиля.

Цели и задачи первого (*диагностического*) этапа включают:

1. Выявить:
– уровень информированности о стилях деятельности, его компонентах;
– уровень сформированности стиля деятельности.
2. Определить:
– профессионально-педагогические затруднения и успехи начинающих преподавателей;
– профессионально значимые характеристики личности;
– склонность к определённому стилю общения и управления;
– склонность к определённой модели педагогического общения;
– уровень самооценки;
– творческие способности (вербальные и невербальные);
– направленность на характер деятельности;
– доминирующие мотивы деятельности при решении педагогических задач.
3. Актуализировать потребность участия начинающих преподавателей в процессе формирования стиля деятельности с целью совершенствования существующего уровня стиля.

Цели и задачи I этапа реализуются в процессе наблюдения за педагогической деятельностью начинающих преподавателей, а также специально организованной деятельности по формированию стиля деятельности начинающих преподавателей, содержанием которой являются:

– выявление знаний и умений по реализации стиля деятельности начинающих преподавателей;
– самооценка начинающими преподавателями, оценка студентами и коллегами:
  - профессионально-педагогических затруднений и успехов начинающих преподавателей;
  - профессионально значимых характеристик личности;
  - склонности к определённому стилю общения и управления;
  - склонности к определённой модели педагогического общения;
  - уровня самооценки;
  - творческих способностей (вербальных и невербальных);
  - направленности на характер деятельности;
  - доминирующих мотивов деятельности при решении педагогических задач.

Для решения задач первого этапа применяются такие методы, как опрос, анкетирование, беседа, обсуждение, анализ, наблюдение и др. Обсуждение с начинающими преподавателями полученных данных необходимо для актуализации их потребности в формировании своего стиля деятельности. Не останавливаясь подробно на характеристике каждого метода, отметим некоторые возникшие сложности их применения. Для преодоления эмоционально-психологического барьера важно соблюдать следующие условия: полное исключение педагогического давления; нейтрализация коллективного влияния; сохранение анонимности полученных показателей. Кроме того, требуется постоянное обсуждение полученных данных с начинающими преподавателями для актуализации потребности их участия в процессе совершенствования существующего уровня стиля.

Критериями результативности I (диагностического) этапа являются:

– уровень информированности начинающих преподавателей о стилях деятельности (низкий, средний, высокий);
– уровень сформированности стиля деятельности (репродуктивный, ситуационный, репродуктивно-творческий).
– степень сформированности у начинающих преподавателей профессионально значимых и других характеристик личности

Второй этап – **практический**, в ходе которого начинающие преподаватели приобретают и углубляют знания об особенностях стиля деятельности, его структуре. На этом этапе начинающий преподаватель не только усваивает, но и реализует знания, умения и навыки осуществлять стиль деятельности (формирует опыт реализации стиля деятельности), воспроизводя их в специально заданных ситуациях. На этом этапе происходит формирование, коррекция и совершенствование существующего стиля деятельности. В этом им помогают опытные коллеги (наставники), руководители кафедр, научные руководители.

Изучение и анализ результатов первого (диагностического) этапа позволяет определить новые задачи реализации рассматриваемого нами процесса:

1) информировать начинающих преподавателей об особенностях стиля деятельности, его компонентах и др.;
2) актуализировать необходимость приобретения знаний об особенностях стиля деятельности и способствовать их усвоению;
3) совершенствовать существующий уровень стиля деятельности;

4) отрабатывать технику его реализации.

Включение начинающих преподавателей в специально организованные занятия по формированию стиля их деятельности способствует усвоению ими знаний об особенностях, способах и методах реализации стиля деятельности и тренировке умений его осуществлять в ходе ситуационно-ролевых игр, упражнений. Предваряющие их лекции, беседы (индивидуальные и групповые) актуализируют, расширяют и углубляют знания начинающих преподавателей. Содержание лекций и бесед усложняется по мере усвоения начинающими преподавателями знаний о стиле деятельности. Степень усвоения информации знаний проверяется в ходе ситуационно-ролевых игр.

Знания и умения, полученные в процессе специально организованной деятельности, реализуются начинающими преподавателями под нашим руководством (а также руководством их наставников) в совместной деятельности на занятиях в групповой, бригадной и парной формах работы и специально созданных педагогических ситуациях. В ходе такой деятельности начинающие преподаватели не только учатся действовать в различных функционально-ролевых позициях в педагогических ситуациях, но и формируют, совершенствуют личностные качества, необходимые для осуществления успешного стиля деятельности, получения положительного результата деятельности.

Совместное с нами, наставниками и самими начинающими преподавателями обсуждение хода и результатов совместной деятельности способствует приобретению начинающими преподавателями умений анализировать педагогическую ситуацию с позиции её целей, задач, содержания, способов, средств и др., прогнозировать пути её развития и предвидеть результаты, даже отсроченные.

Сначала начинающие преподаватели испытывают затруднения, так как подобный опыт зачастую у них отсутствует, поэтому на данном этапе мы предлагаем им довольно простую схему анализа: достигнута ли цель деятельности; способствовал ли применённый стиль деятельности её достижению (как именно, в чём причины успеха, неуспеха и др.); какие способы и методы нужно применить для достижения желаемого результата деятельности. Эта схема должна быть чётко усвоена начинающими преподавателями, и только в этом случае они, во-первых, научатся совместно и чётко анализировать, дополняя и уточняя суждения друг друга, во-вторых, смогут обсуждать ситуации самостоятельно.

Таким образом, на этом этапе процесса формирования стиля деятельности начинающими преподавателями приобретается опыт самоанализа действий в функционально-ролевых позициях в ситуациях специально организованной деятельности; определённая самостоятельность в выборе способов и методов действий способствует приобретению умений самоконтроля, коррекции поведения в ходе занятий.

Итак, в процессе и результате реализации второго этапа углубляются знания начинающих преподавателей о стиле деятельности и приобретаются умения по его осуществлению; отрабатывается техника его реализации; проявляются умения самоанализа и самоконтроля в педагогической деятельности, а также умение корректировать свои действия соответственно педагогической ситуации.

Проанализировав результаты своей педагогической деятельности с точки зрения поставленных на втором (практическом) этапе задач, начинающие преподаватели совместно с нами и своими наставниками ставят новые цели и задачи для реализации следующего этапа процесса формирования стиля деятельности.

Для определения результативности предыдущих этапов и степени сформированности стиля деятельности нами выделяется третий (**оценочно-коррекционный**) этап.

На этом этапе решаются следующие задачи:

1. Проанализировать результаты процесса формирования стиля деятельности начинающих преподавателей.
2. Выявить уровень сформированности стиля деятельности
3. Определить профессионально-педагогические затруднения и успехи начинающих преподавателей, профессионально значимые характеристики личности;
4. Сформулировать новые задачи совершенствования существующего стиля деятельности (перевод его на новый уровень).

Особенность этого этапа – его условное выделение, поскольку анализ присутствует в различных видах и формах в реализации всех предыдущих этапов.

Сравнительный анализ результатов каждого этапа с результатами всего процесса формирования стиля деятельности позволяет начинающим преподавателям проследить их личностные изменения в позициях, характеристиках, знаниях, умениях реализации стиля деятельности.

Соколова Светлана Евгеньевна – проректор, доцент кафедры общеобразовательных дисциплин ГОУ «КРИРПО».

УДК 377.3

С. Е. Соколова

О НЕКОТОРЫХ ПОДХОДАХ К ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Вопросы воспитания в образовательных учреждениях начального профессионального образования сегодня актуальны как никогда. В результате социально-экономических изменений, проявившихся, в частности, в том, что около 90 % предприятий сменили форму собственности, изменились и целевые ориентиры воспитательного процесса. В настоящее время приоритеты воспитательной работы сместились в сторону формирования свободной в своем жизненном выборе личности на основе ее ознакомления со всем разнообразием социальных, экономических и политических тенденций общественного развития.

Особенно актуальна эта проблема еще и потому, что она связана с важным обстоятельством: современный подросток рано взрослеет и стремится к самоутверждению, особенно если речь идет о подростках так называемых групп риска, а именно они в основном обучаются сегодня в системе начального профессионального образования.

По данным социологического исследования, проведенного среди учащихся, профессионально-педагогических работников системы начального профессионального образования и работодателей Кемеровской области (октябрь 2003, май 2004), социальный статус учащихся НПО Кузбасса заметно более низкий, чем в целом по Российской Федерации (это видно, прежде всего, из социального состава родителей тех, кто обучается в учреждениях НПО). Состав родителей представлен категорией рабочих – 47,33 % (по России – 39 %), фермеров – 0,68 % (4,5 %). Среди родителей 9,2 % (15 %) служащих, инженеров – 2,18 % (2,8 %). Несколько ниже, чем в России, удельный вес безработных – 11 % (12 %). Таким образом, полученные данные в целом подтверждают характерную для России тенденцию сословности профессионального образования.

В ряде исследований, посвященных вопросам организации воспитательной работы сегодня, выделяется несколько наиболее острых проблем:

1. Поиск цели воспитания при отсутствии национальной идеи. Соотнесение внешне заданных целей воспитания, реализуемых в деятельности педагога, и внутренне принятых целей, реализуемых в деятельности учащихся.
2. Определение места и роли субъектов воспитания в воспитательной системе. Особого переосмысления требует проблема коллективного и личного в воспитании.
3. Определение места и роли в системе воспитания молодежных объединений и организаций, других форм ученического самоуправления, без которых немыслимо воспитание такого важного качества, как самодеятельность, являющегося ведущей детерминантой личностного развития.

Основным из приоритетов сегодняшнего начального профессионального образования является возрождение и обновление процесса воспитания на гуманистических, демократических началах с учетом интересов самих учащихся.

На смену парадигме формирования желаемых личных качеств через «силовое воздействие» пришла идея о том, что целью воспитательной работы является создание условий для повышения уровня социальной и психологической компетентности учащихся, расширения границ их самовосприятия, формирования положительного отношения к самому себе, осознания своей индивидуальности, определения и утверждения приоритетов своей будущей жизни, формирование способностей и успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда.

Расширение и углубление знаний будущего рабочего об окружающей его действительности и о себе самом позволяют ему более успешно ориентироваться в жизненно важных для него процессах, находить выход в сложных жизненных ситуациях и тем самым повышать защищенность человека от агрессивных и других негативных воздействий среды. Построение процесса обучения будущих рабо-

чих на принципах ключевых компетенций позволяет обеспечивать максимум универсальности специалиста, адаптацию и продуктивную деятельность в различных профессиональных сообществах.

Департаментом науки и профессионального образования Кемеровской области и государственным образовательным учреждением «Кузбасский региональный институт развития профессионального образования» (ГОУ «КРИРПО») в мае – июне 2004 г. проведен опрос среди работодателей с целью исследования проблемы качества подготовки квалифицированных рабочих и специалистов. Согласно данному опросу, качества, которые работодатель ценит более всего в работнике, распределились следующим образом: на первом месте – высокий уровень профессионализма (73 %), далее – дисциплинированность (69 %), способность учиться и самосовершенствоваться (62 %), умение работать в коллективе (58 %) и т. д. Таким образом, современная ситуация на рынке труда обуславливает необходимость заботы не только об уровне профессиональной квалификации будущих рабочих, но и об уровне сформированности ключевых квалификаций и компетенций.

На сегодняшний день организация воспитательной работы в образовательных учреждениях начального профессионального образования требует серьезного пересмотра. Одной из главных проблем является то, что воспитание во многом не соответствует интересам учащихся. Об этом свидетельствуют и результаты социологического опроса учащихся ОУ НПО Кемеровской области.

Учащихся просили оценить некоторые стороны жизни учебного заведения. В данном случае речь шла о работе кружков, секций, клубов и пр. Примерно 40 % оценили данный аспект на «удовлетворительно», 33 % - на «хорошо» и 22 % ответили «плохо». Таким образом, только треть учащихся вполне довольны организацией кружковой, клубной работой в своем учебном заведении. Это косвенно, но все-таки свидетельствует о том, что воспитательная работа не в полной мере находится в зоне интересов учащихся.

Также учащимся задавался вопрос «Как Вы участвуете во внеучебной жизни Вашего училища (лицея, колледжа)?» 18 % ответили, что им это неинтересно, 17 % посещают различные внеклассные мероприятия в качестве зрителя. Еще 19 % затруднились ответить. Таким образом, 54 % учащихся фактически не участвуют во внеучебной жизни своего образовательного учреждения.

Не случайно один из актуальнейших принципов развития воспитательной работы сформулирован как «Воспитание – в зону интересов учащихся». Е. В. Ткаченко предлагает 10 принципов, с учетом которых необходимо строить воспитательную работу:

- учет зоны ближайших интересов учащихся;
- гуманизация воспитательного процесса;
- ориентация на самореализацию подростков;
- коллективизм;
- универсальность, комплексность воспитательной работы;
- ранняя и сопряженная с возрастными особенностями идеология;
- совместное творчество;
- умеренный традиционализм;
- толерантность, законопослушание;
- историческая преемственность.

На наш взгляд, данные принципы совершенно приемлемы как для общего образования, так и для профессионального.

Для организации воспитательной работы в учреждениях профессионального образования необходимо готовить заместителей директора по учебно-воспитательной работе, воспитателей общежитий, психологов, преподавателей, мастеров с учетом этих десяти принципов.

Проблема состоит в том, что взрослые, которые призваны заниматься воспитательной работой, не готовы к работе в новых условиях. Но даже если заместитель директора по учебно-воспитательной работе не испытывает трудностей в организации своей деятельности, необходимо помнить, что разовыми, даже хорошо организованными мероприятиями мало что можно изменить. Необходимо ежедневное, не на наборе мероприятий построенное воспитательное воздействие профессионально-педагогических работников ОУ НПО на учащихся. Но преподаватели как общеобразовательных предметов, так и специальных дисциплин убеждены, что они должны «давать знания», а заниматься воспитанием – не их дело; а мастера профессионального обучения к этой работе просто не готовы. Вместе с тем именно мастер ближе всех к учащимся ОУ НПО.

Мастер проводит с подростком много времени, учит его основам профессии, часто именно мастер становится для учащихся тем человеком, кому они готовы доверить свои переживания и проблемы, с кого они хотят брать пример. И многие мастера профессионального обучения становятся хорошими воспитателями, настоящими наставниками для своих учащихся. Но также верно и то, что многие, желая быть воспитателем, оказываются совершенно не готовыми к этой деятельности, становятся «пастухами», т. е. людьми, которые «присматривают» за группой учащихся, но ни о каком воспитательном потенциале их деятельности говорить не приходится. Часто мастера, пытаясь организовать воспитательную работу в группе, но не зная, как это лучше сделать, и не видя ожидаемых результатов, начинают говорить, что этим должны заниматься «специальные люди», а в задачи мастера производственного обучения это не входит.

Серьезно помочь мастерам производственного обучения в вопросах организации воспитательной работы в ОУ НПО в новых условиях можно через систему повышения квалификации, разрабатывая как специальные образовательные программы, так и через систему семинаров, спецкурсов, консультаций.

В свете новых требований, диктуемых Концепцией модернизации российского образования, решениями Правительства РФ и парламентских слушаний в Совете Федерации, сегодня перед профессионально-педагогическими работниками системы НПО стоят задачи повышения качества профессионального образования, подготовки конкурентоспособного выпускника, способного к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда.

Для решения этих задач мастер профессионального обучения должен все чаще принимать самостоятельные решения, механизм которых совершенно иной, чем у предыдущих поколений. Трудность (или неумение) выбрать правильное решение, а порой и нежелание брать ответственность на себя ведут к отказу от собственных намерений, планов, предпочтений.

Вопросам воспитательной работы мастера производственного обучения посвящено немало исследований: «Развитие воспитательных умений мастера производственного обучения СПТУ в курсовой системе повышения квалификации» Л. И. Ситниковой (1989), «Дифференциация воспитательных задач мастера и классного руководителя ПУ по периодам обучения» Кусенко Л. И. (1991), «Взаимосвязь профессионального обучения и воспитательной деятельности мастера ПУ» Золотухиной Н. Ф. (1990), «Подготовка мастера к индивидуально-воспитательной работе с учащимися профтехучилища» Петровой Л. И. (1989), «Педагогические основы воспитательной деятельности мастера производственного обучения профтехучилищ» Н. М. Таланчук (1984), «Деятельность мастера производственного обучения по воспитанию у учащихся ПУ сознательной дисциплины» Корчагина В. Н. (1985), «Взаимодействие мастера и классного руководителя СПТУ в решении воспитательных задач» Бирюковой Н. А. (1988) и др.

Следует обратить внимание, что все исследования проводились в 80-е годы и в новых социальных условиях они часто неприемлемы.

Чтобы помочь мастерам производственного обучения в вопросах воспитательной работы ГОУ «КРИРПО» в качестве одного из основных направлений научно-прикладных исследований на период 2005–2010 гг. определено направление «Воспитание как важнейшая составляющая системы начального профессионального образования». В плане научно-прикладных исследований по данному направлению – работа с профессионально-педагогическими работниками образовательных учреждений начального профессионального образования по формированию и развитию у обучающихся ключевых компетенций, наиболее востребованных работодателями Кузбасса.

УДК 378.1

О. С. Тимошенкова

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ

Одной из задач современной педагогики и психологии является комплексное изучение деятельности человека в системе обучения и воспитания, использующее широкий спектр методов физиологии, психофизиологии, педагогики, социальной психологии, психологии личности.

Проблема человека, являясь одной из центральных в педагогике, психофизиологии, теоретической и прикладной психологии, выступает как исследование психических свойств, индивидуальных особенностей и различий между людьми, статуса и ролей личности, субъекта общественного поведения и конкретных видов деятельности.

Как известно, студенты составляют особую социальную группу, объединенную определенным возрастом, особенным типом умственного труда и специфическими условиями жизни. Становление личности будущего специалиста во многом зависит от того, насколько успешно он адаптируется к новым условиям обучения и воспитания.

Процесс адаптации, в особенности к условиям обучения в вузе, затрагивает практически все уровни организации индивидуальности - от социально-психического до физиологического. Серьезные трудности, связанные с ломкой прежнего стереотипа поведения, мышления, организации учебной работы.

К настоящему времени достаточно подробно изучены адаптивные реакции, связанные с различными видами деятельности. В то же время закономерности адаптации в системе высшего образования остаются малоизученными, хотя рядом авторов показано, что неудовлетворительное течение адаптационного процесса отражается на успеваемости и нередко является причиной отчисления студентов (1).

Для успешного обучения в вузе и овладения профессией необходим не только прочный запас знаний, полученных в школе по общеобразовательным предметам, но и наличие некоторых психофизиологических свойств нервной системы, которые не только определяются будущей специальностью, и влияют на профессиональною деятельность.

Учебная деятельность - это деятельность, преднамеренно направленная на приобретение опыта одним из ее участников – обеспечивая познания, она дает его в качестве прямого или главного продукта (2).

Под адаптацией студента к учебной деятельности в высшей школе мы понимаем «процесс приведения основных параметров его социальной и личностных характеристик в соответствие, в состояние динамического равновесия с новыми усло-

виями вузовской среды как внешнего фактора по отношению к студенту».

По мнению В. В. Лагерева, содержание процесса адаптации к обучению в вузе включает ряд основных составляющих социально-психологическую, психологическую и деятельностную (3).

Социально-психологическая составляющая процесса адаптации отражает изменение социальной роли обучаемого, круга и содержания его общения, корректировку потребностей и системы ценностей, необходимость более гибкой регуляции своего поведения, возникновения потребности в самоутверждении в складывающемся коллективе учебной группы, усвоение норм и традиций, сложившихся в вузе, а также отвечающих характеру избранной профессии. Данный компонент адаптации соотносим с процессом социализации, так как в процессе социализации присутствуют и усвоение социального опыта, и воспроизводство системы социальных связей. Таким образом, можно сказать, что адаптация – самый существенный, хотя и не единственный, фактор социализации.

Психологическая составляющая процесса адаптации отражает перестройку мышления и речи студента применительно к условиям профессионального обучения, резкое возрастание роли функций внимания памяти, зрительного восприятия, увеличение эмоционального напряжения, испытание и тренировку воли, реализацию задатков и способностей.

Деятельностная составляющая отражает приспособление студентов к новым психофизиологическим нагрузкам, ритму жизни, методам и формам работы, приобщение к напряженному учебному труду, преодоление своеобразного «информационного взрыва», противоречие для части студентов между личными интересами и необходимостью, связанное с недостаточной четкостью их социальной установки на овладение профессией.

В развитии личности будущего специалиста особое значение имеет формирование позитивных мотивов и действенных целей, поскольку эти факторы являются важнейшими детерминантами деятельности.

Под педагогической категорией обучения понимают специально организованный, целенаправленный и управляемый процесс взаимодействия учителей и учеников (преподавателей и студентов), направляемый на усвоение знаний, умений, навыков, формирование мировоззрения, развитие умственных сил и потенциальных возможностей обучаемых, закрепление навыков самообразования в соответствии с поставленными целями.

Адаптация студентов к учебному процессу в вузе – сложное явление, при изучении которого необходимо учитывать индивидуальные различия в возрасте, уровне образования и социальной среде. Успешность адаптации студента к обучению заключается в гармоничном развитии индивидуальности, отличающейся сбалансированной тенденцией к самореализации с хорошо развитым самоконтролем, что в конечном итоге выражается в активном участии в учебном процессе и в его успешном обучении.

Студенческий возраст – период особенно значимый для формирования личности будущего специалиста, поэтому необходима организация учебного процесса в вузе, направленная на формирование личности молодого человека.

Знание психофизиологических и психологических и индивидуальных особенностей личности студента и их соответствующее развитие в ходе обучения в вузе должно выступать одним из критериев анализа оценки состоятельности применения форм, видов и методов обучения.

Литература

1. Асеев, В. Г. Теоретические аспекты проблемы адаптации // Адаптация учащейся молодежи к трудовой и учебной деятельности. – Иркутск, 1986. - 367с.
2. Гапонова, С. А. Особенности адаптации студентов вузов в процессе обучения // Психологический журнал. – 1994. - № 3.
3. Лагерев, В. В. Адаптация студентов к условиям в техническом вузе и особенности организации учебно-воспитательного процесса с первокурсниками. – М.: Педагогика, 1991.

УДК 378.001891

Е. С. Лесникова

ПОНЯТИЕ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ

Слово **толерантность** в последнее время приобрело большую популярность. Однако его значение неоднозначно, а потому требует подробного разъяснения. Сама идея толерантности имеет давнюю историю, возникла еще в античности - как решение проблемы к религиозным меньшинствам. Данное понятие используется в самых разных областях знания: этике, политике, философии, медицине, педагогике и др.

На наш взгляд, наиболее полное определение дано в словаре по этике: «Толерантность – моральное качество, характеризующее отношение к интересам, убеждениям, верованиям, привычкам и поведению других людей. Выражается в стремлении достичь *взаимного понимания* и согласования разнородных интересов и т. д. без применения давления, преимущественно методами разъяснения и убеждения. Является формой *уважения* к другому

человеку, *признания* за ним права на собственные убеждения, на то, чтобы быть иным, чем я».

В. А. Лекторский рассматривает четыре возможные **модели толерантности**: «*толерантность как безразличие*», «*толерантность как невозможность взаимопонимания*», «*толерантность как снисхождение*», «*толерантность как расширение собственного опыта и критический диалог*».

Следует отметить, что последняя модель означает *уважение* других в их инакости, *признание* самоценности прочих мнений, поэтому данная модель в современной ситуации является наиболее плодотворной. Иными словами, толерантность базируется не столько на *понимании* непохожести, сколько на согласии с тем, что данный факт, явление, поступок, взгляд имеют право на существование, то есть *признается* и *принимается* существование различий. При этом многие ученые замечают, что «толерантность – это не пассивное принятие, а активный поиск точек соприкосновения с неясным, непонятным, чужим; желание понять это неясное» [1, 2].

В своих работах известный отечественный ученый В. А. Тишков отмечает, что «толерантность находит свое выражение в двух основных сферах: на психологическом уровне – как внутренняя установка личности и на политическом уровне – как действие или осуществляемая через закон и традицию общественная норма. Как установка толерантность должна носить характер добровольного, индивидуального выбора; она не навязывается, а приобретается через воспитание, информацию и личный, жизненный опыт. Как действие толерантность – это активная позиция самоограничения и намеренного невмешательства, это добровольное согласие на взаимную терпимость разных и противостоящих в несогласии субъектов» [3, 4].

Толерантность предполагает, что, с одной стороны, субъекты взаимодействия сохраняют свою независимость и автономию, а с другой – они не должны ограничивать свободу других, понимая и определяя их самобытность и самоценность, уважая их право выбора, право быть иными в своих взглядах, интересах, привычках, верованиях, которые в то же время не должны противостоять самой идее толератности.

В приведенных определениях можно выделить четыре основных компонента толерантности – это признание, принятие, уважение и понимание. Принятие и признание различий, существующих между людьми, сегодня можно считать наиболее приемлемой формой межкультурного взаимодействия. В толковом словаре Владимира Даля «признавать» значит «признать, что брать за истину, утверждать, принимать мнением, убеждением, сознавать». В свою очередь, «принимать» - «брать в уважение, во внимание или уважать, согласиться; слушать, верить, признавать причиной». С гуманистических позиций принятие другого таким, каков он есть, означает изначальную ориентацию на человека и его ценность как личности, готовность взаимодействовать с человеком, признание за ним прав на личные интересы, учет его особенностей, допущение его возможного резкого отличия от остальных. «Принять» - означает вверить, впустить по возможности в свой внутренний мир и соотносить свое поведение и интересы с интересами и поведением другого.

Подлинная толерантность является ценным нравственным качеством развитой личности, то есть личности, которая имеет свои ценности и готова, если понадобится, их защищать, но вместе с тем с уважением относится к воззрениям и ценностям других людей. Иными словами, личности, которой ради самоутверждения не требуется унижение или уничтожение кого-то другого. Толерантность предполагает осознание того, что мир и социальная среда являются многомерными, а значит, и взгляды на этот мир многообразны и не могут и не обязаны сводиться к единообразию. То есть не допустимы любые формы предпочтения, привилегий для одних социальных, этнических, культурных и прочих групп и притеснения других. В то же время толерантность требует сохранения естественной, здоровой неприязни к отрицательным явлениям в плане идеологии, общения и поведения. Толерантность нетождественна отсутствию оценок, индифферентности нравственной направленности мировоззренческих ориентаций. Она также не означает снисходительность, примирение с морально порицаемыми явлениями. Таким образом, толерантность в социальном аспекте – это терпимость к чужим мнениям, убеждениям и поведению, к критике другими своих действий; в психологическом аспекте – способность к сохранению психоэмоциональной устойчивости и адекватного реагирования на события и явления в условиях различных помех [5].

На наш взгляд, современное понятие **сущности толерантности базируется на признании, принятии, понимании и уважении непохожести, различия, а также готовности к диалогу.**

Роль и значение толерантности в обществе вытекает из ее сущности. Именно направленность, уровень отношений основной массы людей к различным идеологическим теориям, моральным, религиозным взглядам, культурным явлениям, к людям разных национальностей в значительной степени определяют общественную стабильность, являются непременным условием социального и духовно-нравственного прогресса. Толерантность является ключевым духовно-нравственным принципом гражданского общества. Уровень толерантности отдельного человека во многом характеризует его личные качества, нравственную зрелость и культуру, обусловливает его отношения с другими людьми. Исходя из этого, во многих социологических и политологических теориях уровень и степень толерантности социума рассматриваются как один из ведущих критериев духовно-нравственного, социального, политико-государственного развития общества.

Вопрос о толерантности – это прежде всего вопрос о том, как при глубоких различиях в положении, интересах, воззрениях люди могут наладить

совместную жизнь. Толерантность служит своего рода мостом, соединяющим частное и общее, различия и единство. Более того, поворот к толерантности приводит к определенным изменениям в способе мышления, в менталитет. Во всяком случае, это, несомненно, для научного мышления. Тем более это типично для нынешнего времени, когда образование и знание обретают новые черты: не только «гибкость» и «пожизненное обучение», но и умение работать в команде, многоплановое мышление, готовность к неуверенности и парадоксам, настроенность на диалог (Ю. А.Красин).

Итак, мы выяснили, что толерантность – это широкое понятие и включает *гендерную толерантность; поколенную; конфессиональную; толерантность в сфере безопасности; этническую толерантность.*

В настоящий момент в трансформирующемся поликультурном российском обществе проблема культивирования толерантности особенно значима в сфере отношений между различными этническими общностями. Исторически сложившийся многонациональный состав населения Российской Федерации обязывает пристально изучать, сохранять и развивать все богатство и многообразие культур. Внимание к развитию культуры межнациональных отношений и гармонизации этнических взаимоотношений вызвано и геополитическим положением России как евроазиатского многонационального государства, в котором проживают более 150 этносов, в том числе 89 коренных народов. При этом коренные этносы принадлежат:

- к различным расовым и этническим группам (северокавказской, индоевропейской, алтайской, уральской и др.);
- к нескольким большим лингвистическим группам (славянской, финно-угорской, тюркской, кавказской, палеоазиатской, монгольской и др.);
- к различным религиозным и культурным зонам и традициям (мусульманской, христианской, буддистко-ламаистской, локальным шаманистским культам).

Следует отметить и тот факт, что в России увеличивается этническая мозаичность состава населения. Это происходит из-за того, что у славянских народов довольно низкая рождаемость, в то время как в мусульманских и буддийских культурах уровень детности в 2-3 раза выше. К этому следует добавить достаточно высокий приток населения в поисках работы из Азербайджана, Казахстана, Узбекистана и других стран ближнего зарубежья.

Все эти представители различных групп живут в мире своих правил и норм, обычаев и традиций, которые выражаются в особом языке, манере поведения, религии, системе взглядов, социальных институтах. В то же время следует отметить, что человек неизменно «погружается» во многие социальные сообщества, которые постоянно взаимодействуют. Тем самым встает вопрос о последствиях межкультурных контактов для групп и индивидов [5].

Согласно работе английского психолога Стивена Бочнера, можно выделить *четыре категории последствий межкультурных контактов для группы:* геноцид, ассимиляция, сегрегация и интеграция.

Итак, не уничтожение другого (геноцид), не стремление переделать его на свой лад (ассимиляция), не исключение контакта (сегрегация), а признание, принятие и уважение культурного многообразия и осознание того, что оно не несет угрозы собственной индивидуальности (интеграция), - таков путь мирного и гармоничного сосуществования и эффективного межэтнического взаимодействия.

Взаимосвязь национального самосознания (или более привычный термин – «этнической идентичности», лежащей в основе проявления национального самосознания) и межэтнической толерантности раскрыта в педагогическом исследовании З. Ф. Мубиновой. По ее мнению, национальное самосознание и межэтническая толерантность представляют собой две стороны одной медали – культуры межнационального общения. Автор считает, что «здоровое, позитивно ориентированное национальное самосознание постоянно сопровождается высоким уровнем межнациональной терпимости, принятием национальных ценностей других народов в такой же мере, как и своего». При этом она определяет *межнациональную толерантность* «как системную совокупность психологических установок, чувств, определенного набора знаний и общественно-правовых норм, а также мировоззренческо-поведенческих ориентаций, которые предполагают терпимое отношение представителей какой-либо одной национальности к другим, инонациональным явлениям [6, 7]. Согласно этому, в структуру межнациональной толерантности входят, во-первых, эмоционально-психические нормы, чувства по отношению к другим этническим общностям, во-вторых, знания и представления о других культурах и, наконец, поведенческие установки и мировоззренческие взгляды.

Подводя итог, можно сказать, что этническая толерантность – интегративное и многофункциональное явление, которое может выступать и как сложная научно-теоретическая проблема, и в то же время как этнокультурная практика, как духовная ценность, как психолого-педагогическая идея и как самостоятельное качество личности.

Итак, в процессе теоретического исследования мы пришли к ряду существенных выводов:

1. Этническая толерантность личности обнаруживается и в известном смысле возникает в проблемно-конфликтных ситуациях взаимодействия с представителями других этнических групп.
2. Терпимость в отношении людей предполагает, что мы сознаем принадлежность этнических групп к человечеству в целом.
3. Этническая толерантность признает наличие другого образа жизни и этнокультурных ценностей.

4. Этническая толерантность основана на паритете сторон. Таким образом, она исключает патернализм, когда одна из этнических общностей желает быть покровителем другой.
5. Этническая толерантность активна, то есть ей не присуще инертное, индифферентное отношение к происходящему или примиренчество и снисходительность к насилию, несправедливости, напротив, для нее характерны постоянная готовность и стремление к межэтническому диалогу, полилогу.
6. Этническая толерантность выражается в стремлении достичь взаимного уважения, понимания и согласования разнородных интересов и точек зрения ненасильственными способами, без применения давления, преимущественно методами разъяснения и убеждения.
7. Этническая толерантность может никогда не проявиться, если не будет специально воспитана, сформирована.
8. Понимание – необходимая составляющая этнокультурной компетентности и этнической толерантности.
9. Воспитание этнической толерантности неразрывно связано с формированием этнокультурной компетентности. Этническая толерантность и этнокультурная компетентность представляют собой двуединую сущность. С одной стороны, этнокультурная компетентность предполагает толерантность между этноформами. С другой стороны, этническая толерантность дает возможность понять другие народы, а также расширить рамки этнического опыта и знаний.

Литература

1. Лекторский, В. А. О толерантности, плюрализме и критицизме // Вопросы философии. – 1997. - № 11.- С. 48-54.
2. Толерантность как основа социальной безопасности / под ред. Н. П. Медведева. – М..., Ставрополь, 2002.
3. Тишков, В. А. Очерки истории и политики этничности в России. – М., 1997.
4. Тишков, В. А. Толерантность и согласие в трансформирующихся обществах // Толерантность и культурная традиция: Сб. статей / под ред. М. Ю. Мартыновой. – М., 2002.
5. Лебедева, Н. М. Социально-психологические и индивидуально-личностные факторы этнической толерантности/интолерантности в межкультурном диалоге // Межкультурный диалог: лекции по проблемам межэтнического и межконфессионального взаимодействия / под ред. М. Ю. Мартыновой, В. А. Тишкова, Н. М. Лебедевой. – М., 2003.
6. Мубинова, З. Ф. Воспитание национального самосознания и межэтнической толерантности в процессе преподавания обществоведческих наук в многонациональной городской школе: дис. ... канд. пед. наук. – Уфа, 1998.
7. Мубинова, З. Ф. Педагогика этничности и толерантности: теория, практика, проблемы. – Уфа, 2000.

УДК 378.14

В.Г. Черемисина, И. Т. Пересыпкина

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

Проблемы организации самостоятельной работы учащихся занимают значительное место в учебном процессе вуза. Однако на практике результаты организации самостоятельной работы показывают не всегда желаемый результат. Сложившееся положение можно объяснить тем, что во многих работах по педагогике высшей военной школы проблемам организации самостоятельной работы уделяется очень мало внимания. Основные приемы организации самостоятельной работы курсантов описаны в методических рекомендациях некоторых кафедр вуза.

«Самостоятельность – это способность систематизировать, планировать и регулировать свою деятельность без непосредственного постоянного руководства и практической помощи со стороны руководителя» [1].

О роли самостоятельного получения, освоения знаний описано в психолого-педагогической литературе, рассмотрено выдающимися психологами и педагогами. Приведена масса доказательств тому, что самыми ценными являются те знания, которые были приобретены самостоятельно. Хотя «в практике обучения знания обычно регистрируются в составе умения воспроизвести (пересказать) изучаемые положения...»[2]. Курсант, как правило, воспроизводит услышанное на лекциях, прочитанное в учебнике и получает за это соответствующую оценку. Такая система достаточно прочно вошла в практику обучения и не вызывает сомнений использования такого умения, как критерия знаний. Курсант получает знания для того, чтобы воспользоваться ими по мере необходимости в будущем. Но как показывает практика, когда возникает такая необходимость, то оказывается, что знания не могут применить на практике, либо они совсем забыты. Тогда возникает вопрос: в чем причина несостоятельности специалистов?

Основная причина данного положения заложена в том, что сам критерий знаний неудовлетворительный. «О наличии знаний надо судить не по умению воспроизводить их, а по умению применять их при решении тех задач, которые для данного профиля специалиста являются типичными»[2]. В этом суть системного подхода к обучению в це-

лом и к самостоятельной работе курсантов в частности.

В настоящее время социальным заказом общества является новый тип личности офицера, не только обладающего инициативой, трудолюбием, умеющего управлять коллективами профессионалов, но и способного самостоятельно разбираться и решать проблемные практические задачи, которые ставит перед ним жизнь. Качественные изменения в военном деле обусловливают возросшие требования к профессиональной подготовке офицерских кадров. Поэтому возникает необходимость в стенах военного вуза воспитывать будущих офицеров, которые смогут самостоятельно пополнять багаж своих знаний, умело применять эти знания на практике и творчески подходить к решению задач.

Самостоятельная работа курсантов – важнейшая составная часть учебного процесса. Она играет ведущую роль в формировании навыков познавательной деятельности, вырабатывает способность анализировать факты и явления, учит самостоятельно мыслить, является основным методом глубокого изучения и усвоения учебного материала.

Задачами самостоятельной работы является глубокое осмысление полученного материала на лекции, проникновение в сущность изучаемых проблем, установление связи и соотношения явлений, событий, умение анализировать различные составляющие той или иной области знаний, делать обобщения и выводы.

Именно самостоятельная работа позволяет курсанту закрепить, углубить и усвоить знания, умения и навыки, полученные на занятиях, осуществлять активный поиск новых знаний, готовиться к предстоящим занятиям, контрольным работам, семинарам, зачетам, экзаменам и т.д.

К тому же самостоятельная работа вырабатывает высокую культуру умственного труда, которая является определяющим фактором в достижении высоких результатов обучения. Она развивает у будущих офицеров такие качества, как организованность, дисциплинированность, активность, инициатива, настойчивость в достижении поставленной цели. Таким образом, самостоятельная работа является необходимой предпосылкой успешного овладения курсантами программным материалом в высшем военном учебном заведении.

Организация самостоятельной работы предполагает изучение бюджета времени курсанта, учет специфики вуза профессионально-трудовой и общественной деятельности будущего специалиста, его индивидуальных особенностей. Без учета этих факторов самостоятельная работа будет обезличена. Формально организованный самостоятельный труд не только не развивает творческую активность, но и способен блокировать ее [3].

Специфика организации воспитательно-образовательного процесса военного вуза такова, что курсант по объективным причинам имеет большое число пропусков аудиторных занятий, так как привлекается к несению караульной службы и выполнению хозяйственных работ. В среднем более месяца в учебном году каждый курсант пропускает из-за выполнения служебных обязанностей, а образовавшиеся пробелы в знаниях вынужден ликвидировать самостоятельно. Кроме того, в отличие от студентов гражданских вузов, курсанты строго ограничены во внеаудиторном времени обучения. Около 4 часов ежедневно выделяется курсантам для самостоятельной подготовки к занятиям. Поэтому достаточно большую часть времени курсанту приходится работать самостоятельно не во время плановых (аудиторных) часов занятий, предусмотренных расписанием, а во внеаудиторное время, то есть время, отведенное на самостоятельную подготовку к занятиям, в так называемые часы самоподготовок.

Условия обучения в военном вузе в большей мере, чем в других учебных заведениях, требуют от курсантов умения самостоятельной организации учебной деятельности, умения учиться.

«Умение учиться» должно быть сформулировано. Курсант должен знать, для чего нужно выполнять работу, что она дает ему лично. Зачастую у курсантов нет понимания, над чем конкретно необходимо работать и что требуется получить.

Поэтому преподаватель играет важную роль в организации самостоятельной работы курсантов. Результат во многом зависит от качества планирования, основы которого заложены в учебных программах и планах. При планировании и разработке заданий для обучаемых преподаватель обязан исходить из общего лимита времени, отводимого на самостоятельную работу по учебным дисциплинам, оптимального объема учебного материала, вносимого на самостоятельную работу, и распределения времени между различными видами самостоятельной работы. Преподаватель должен спроектировать «конечный результат» после завершения всех действий.

Условия обучения в вузе требуют от обучаемых умения самостоятельной организации учебной деятельности, умения учиться. Важно сформулировать у курсантов целостную структуру деятельности учения во взаимосвязи всех составляющих ее компонентов. Это должно помогать им находить приемлемые способы организации всей системы учебных действий, обеспечивающих эффективное усвоение социального опыта. Умение учиться можно задать как степень овладения способами усвоения этого опыта, а конкретное содержание этого умения раскрывается посредством выявления состава и структуры, входящих в учебную деятельность курсанта действий и операций [3].

Актуальна задача повышения квалификации преподавателей в области умственного труда, умения научить курсантов учиться.

Основными целями самостоятельной работы курсантов мы определили:

- приобретение знаний путем систематической работы над литературой, указанной в программах и рекомендуемой преподавателем;

- овладение методами и навыками самостоятельной работы над книгой, умение найти нужный материал и самостоятельно его использовать;
- выработка умения работать в напряженном режиме длительное время;
- выработка высокой творческой активности, инициативы при решении разнообразных по характеру и сложности задач, привычки к самостоятельному и целеустремленному научному исследованию, к поискам нового и т. д.

К основным видам самостоятельной работы курсантов мы относим:

- работу на лекции;
- работу над конспектом и учебной литературой (текущую работу над учебным материалом);
- работу при подготовке к семинарским, групповым, практическим и лабораторным занятиям;
- работу при выполнении контрольных работ в плановые часы занятий;
- работу при выполнении индивидуальных заданий в часы самоподготовок;
- работу при выполнении курсовых проектов;
- работу при подготовке к зачетам и экзаменам;
- выполнение дипломного проекта;
- работу в секциях военно-научного общества и др.

Важным условием эффективной работы курсантов в часы самоподготовки является предоставление им рабочего места. В высшем военном учебном заведении, как правило, всегда имеется возможность выделения каждой учебной группе одного постоянного учебного помещения (класса или аудитории). Распределение помещений для самоподготовки производится централизованно перед началом каждого семестра. При этом нужно учитывать, что обучаемым младших курсов больше подходят классы и аудитории общего назначения, ибо они изучают в основном общенаучные дисциплины. Курсантам старших курсов предпочтительнее заниматься в специализированных классах и лабораториях профилирующих кафедр, в которых установлена изучаемая аппаратура.

Чтобы управлять самостоятельной работой обучаемых, преподаватель должен обладать необходимыми личностными и профессиональными качествами. От умения организовать и управлять данным процессом зависит успех изучения материала.

Следует подчеркнуть, что организация самостоятельной работы является сложной, многофакторной задачей. Возникает необходимость в дальнейших исследованиях данного вопроса в направлении активизации самостоятельной работы, необходимость использования новых технических и информационных средств обучения.

Литература

1. Платонов, К. К. Психология / К. К. Платонов, Г. Г. Голубев. – М.: Высш. шк., 1977. – 218 с.
2. Козаков, В. А., Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение: учеб. пособие. – Киев: Выща шк.,1990. – 248 с.
3. Вербицкий, А. А., Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.

Михайлова Валентина Платоновна – кандидат психологических наук, доцент межфакультетской кафедры психологии КемГУ.

УДК 7.021.2

В. П. Михайлова

НЕОБХОДИМОСТЬ ЛИЧНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Самой актуальный проблемой в современном образовании является не проблема контроля знаний, не селекция школьников по уровню интеллекта, результаты тестирования которого весьма сомнительны, а определения исходного состояния компетенций обучающегося по критериям сформированности их у каждого человека. «Человек должен научиться действовать не по готовым моделям, а всегда идти своим собственным путем. В этом проявляется его личность» (А. Тубельский, 2005).

Такой универсальной моделью, которая с большими степенями свободы, может быть модель творческой личности.

Данная личность содержит широкий набор волевых, интеллектуальных и мировоззренческих качеств, которые необходимы для любой профессиональной деятельности. Одно из ведущих качеств творческой личности – наличие широкого кругозора. Мы поставили целью выявить такое качество

интеллекта, как эрудированность, и соотнести его с наличием доминирующих качеств характера.

В эксперименте принимало участие 30 студентов 2-го курса биологического факультета. Всем был задан один вопрос: «Назовите по 5 известных писателей, поэтов и героев Великой Отечественной войны (ВОВ)». Всего 20 номинаций.

Список известных людей оценивался следующим образом: оценка «очень плохо», если испытуемым названо правильно до 20 фамилий, «плохо», если названы 21-40 фамилий, «отлично» - если названо 81 и более фамилий. Для анализа мы применяли критерии оценки, используемые Н. Я. Соколовым (1998).

Всего было названо 15 героев ВОВ. Лучше всего студенты знают В. Волошину – ее назвали 8 человек, Г. Жукова – 7 человек, Зою Космодемьянскую – 5 человек, Сталина назвали героем 2 человека. В единственном числе были названы: Олег Кошевой, Чуйков, Маринеску, А. Маресьев, Кожедуб, Черных и А. Матросов.

Но, к сожалению, студенты причислили к героям ВОВ Ленина и 2 человека назвали героем Л. Берию – страшного преступника. В год Великой Победы очень обидно это читать. К героям войны отнесли и П. Морозова. По одному герою назвали 5 человек и 15 человек не назвали ни одного!

Хуже всего студенты знают педагогов: из 30 студентов не назвали ни одного педагога – 23 человека. Иногда они перечисляют тех, кто им преподает. Всего один студент знает такого выдающегося педагога, как В. А. Сухомлинский, который с раненым сердцем преподавал и написал такие известные книги, как «Сердце отдаю детям», «Рождение гражданина», «Письма к сыну» и т. д. А. С. Макаренко назвали 4 человека и М. В. Ломоносова – 3.

Каждый второй студент не мог назвать ни одного скульптора. Среди 5 зарубежных скульпторов лучше всего знают студенты Леонардо да Винчи (его и назвали 4 человека), по 2 человека назвали Микеланджело, Клодта, Боттичелли. Один студент назвал Сальвадора Дали.

Отечественных скульпторов было названо всего 3 человека: по трое студентов назвали Эрнста Неизвестного и З. Церетели. Одна студентка назвала женщину-скульптора В. Мухину.

Каждый третий студент не знает ни одного из известных всему миру врачей, таких как Елизаров, С. Федоров, Н. Амосов, Ф. Углов, которому недавно исполнилось 100 лет и имя которого внесено в Книгу рекордов Гиннеса как долгожителя и действующего хирурга.

Лучше всего студенты знают Е. Малышеву, ведущую программу «Здоровье» (6 человек). Подгорбунского и Пирогова назвали по 5 человек. Кашпировского написали 4 человека, Склифосовского – 3, И. Сеченова – 2, А. Чехова, Бурденко и Сорокина назвали по одному студенту.

Один из 4 студентов не назвал ни одного психолога. Наиболее популярными среди отечественных психологов оказались Е. П. Ильин (его назвали 3 человека), затем Е. А. Личко – его указали 2 студента. По одному разу были названы такие психологи, как А. Г. Ковалев, И. С. Кон, А. Н. Леонтьев, А. И. Захаров. Всего было названо 8 отечественных психологов.

Более широкий кругозор имеют студенты в знаниях зарубежных психологов. По 17 студентов назвали К. Юнга и З. Фрейда. Айзенка и Мид назвали по 2 человека. А остальные психологи: Д. Карнеги, В. Сатир и Б. Спока и др. – были в единственном числе.

Один из четырех студентов не назвал ни одного шахматиста, а 13 человек – по одному. Самый большой рейтинг имеет шахматист Г. Каспаров. Его написал 21 человек. Карпова знают всего 4 человека. А Крамника назвали 2 человека с искажением его фамилии: один назвал его по имени известного актера С. Крамарова, другой назвал Крамером.

Каждый шестой студент не знает ни одного философа. Лучше всего студенты знают зарубежных философов. Ими было названо более 20 ученых. Самый высокий рейтинг имеет Аристотель. Его назвали 11 человек. Каждый третий студент вспомнил таких философов, как Кант, Энгельс. Маркса назвали 6 человек, Сократа и Диогена – 4, Платона – 3, Декарта, Ницше, Гомера – по 2 человека, остальные были названы по одному разу: Гоббс, Спиноза, Камлю, Платон. Руссо, Фейербаха, Сковороду назвали по одному разу. Но к философам отнесли и Эйнштейна, Гете, Юнга, Фрейда и т. д.

Отечественных философов почти не знают: двое студентов назвали В. Соловьева, еще два человека Ломоносова и Мамардашвили.

Неплохо в сознании студентов представлены знания телеведущих: только 3 человека не назвали ни одного телеведущего, два человека по 1. Всего было названо 45 ведущих. Самыми популярными оказались: А. Малахов (10 человек), Л. Якубовича назвали 9 человек, Ю. Крылова, М. Галкина, Д. Нагиева, В. Пельше, Е. Малышеву и Р. Дубовицкую назвали по 4 человека. В. Листьева, Андрееву, Ю. Меньшову – по 3 студента, остальных – по одному разу.

Можно сделать вывод, что современная молодежь проводит около телевизора немалое количество времени. Очень важно, что студенты-биологи знают ведущих Н. Дроздова и Н. Затевахина, но их назвали только по 2 студента. Никто не назвал ведущего Т. Баженова, автора передачи «Дикий мир».

Только три студента не могли назвать ни одного ученого. Отечественных ученых было названо всего 13 человек. Наибольший рейтинг получили И. П. Павлов и М. В. Ломоносов (11 человек назвали их). Н. Вавилова, И. Сеченова, Д. Менделеева назвали по 6 студентов. Академика Вернадского, И. Мечникова назвали по 4 человека, Пирогова и Попова – по 2, а Тимирязева, Бора, Вирхова, Гинзбурга назвали по одному разу.

Среди университетских ученых были названы Ю. И. Кызыласов и Ю. И. Полыгалов.

Почти в 2 раза больше было названо зарубежных ученых. Дарвина назвали 8 человек. Самым

популярным после него оказались А. Эйнштейн и Ньютон (6 студентов их написали). По 4 голоса получили Шмидт, Шванн и К. Линней. Два человека вспомнили Менделя, Геккеля и Архимеда. Ламарк, Ом, Юнг были названы по одному разу.

Студентам была дана инструкция: написать по 5 положительных качеств и по 5 отрицательных и подписать буквами «м» или «п», чтобы обозначить, с кем из родителей у Вас есть сходство по данным чертам характера. После этого они должны написать те качества, которые бы они хотели иметь.

Всего студентами было названо 130 качеств. Отрицательных качеств было указано больше на 10. Все качества были разбиты на 4 группы: нравственные, волевые, интеллектуальные и мировоззренческие черты характера. Положительных нравственных качеств было названо 25. Больше чем половину из них составили такие, как: доброта, доброжелательность, дружелюбие, добродушие, радушие, добросовестность и отзывчивость. Каждый третий указал, что это качество у него от мамы. Одна девушка написала, что от бабушки у нее не только доброта, но и *честность*. Данное качество назвали в себе только 2 человека и два студента указали в себе трудолюбие, которое у них от мамы и папы. У двух студентов добродушие, т. е мягкость, незлобивость от своих пап. Каждый третий написал среди положительных качеств отзывчивость и 5 человек указали, что это качество у них от мам.

От мам у студентов следующие качества: скромность, которое отметили в себе 2 человека; тактичность (4 человека), неконфликтность (3 человека), открытость, т. е непосредственность (2 человека).

Общими качествами у студентов с обоими родителями оказались доброжелательность, трудолюбие, отходчивость.

Среди положительных нравственных чувств, которые не зависимы как от мам, так и от пап, были названы такие: радушие, сочувствие, ласка, любвеобильность, прямота. Последнее качество, видимо, обозначает, что студент что думает, то и говорит, и это относит к положительному качеству в его самопортрете.

Среди негативных качеств от мам были названы такие: самобичевание, скрытность, «не всегда умею видеть зло». Больше всего негативных нравственных качеств указывают студенты, которые общие у них с папами. Это такие качества: эгоизм, отстраненность, ревнивость, замкнутость. Лишь одна студентка назвала качество «злая» и написала, что оно у нее от деда.

Но оставшихся качеств, которые независимы ни от кого, у студентов их еще больше. Это такие как: высокомерие, злопамятность, равнодушие, стервозность, обидчивость, легковерие, злость и необщительность.

Положительных волевых качеств студенты назвали меньше, чем нравственных. В своем психологическом портрете всего было названо 16 характеристик воли. Из 30 студентов каждый шестой отметил в себе целеустремленность. Три человека отметили это качество как общее с мамами. Общими с мамами были и такие качества: самостоятельность, исполнительность, упорство и энергичность. Общие качества с папами – это решительность, сдержанность, сила и терпение. Качества, которые у студентов были общими как с мамами, так и с папами, – это целеустремленность, настойчивость, чистоплотность, обязательность. И всего три качества, которые были высказаны как независимые от родственников, – это аккуратность, усидчивость и пунктуальность.

Негативных волевых качеств было названо студентами почти в три раза больше. Самый высокий рейтинг имеет такое качество, как лень; его в себе указали почти каждый второй. Каждый третий считает себя нерешительным, вспыльчивым и нетерпеливым. Почему-то двое студентов считают сдержанность негативным качеством. Видимо, им тяжело носить в себе напряжение, которое является следствием стресса. Все эти качества являются общими у студентов с их родителями. Но есть много негативных качеств, которые общие только с их отцами. Это такие, как агрессия, придирчивость, дотошность, «срывность», твердость, упрямство. А с мамой студенты связывают такие черты характера: слишком эмоциональная, дерзкая («лезу куда не надо»), резкая, нервная, непунктуальная и капризная. Качества, которые студенты имеют независимо от родителей, которые сами приобрели, как считают они: нетактичность, пассивность, неряшливость, пугливость, болтливость, занудство, неуравновешенность.

Образ самосознания студента был бы не полным без отражения в себе мировоззренческих качеств, так как юность является эпохой формирования мировоззрения. В психологическом портрете студента только каждый третий отметил черты мировоззрения. Ответственность в себе указали 6 человек, терпимость или толерантность – только трое, справедливость и жизнерадостность – 2 человека. Остальные качества встречаются в единственном числе: оптимистичность, щедрость, гордость, духовность, веселость, экономичность. От пап у студентов два качества: щедрость и гордость, остальные – от мам. В сознании нашего студента еще ни разу никто не написал такое качество, как бережливость – одну из черт мировоззрения. И появление у одной из студенток черты экономочности, которая у нее от мамы, создает надежду, что когда-то эта черта станет доминировать в массовом сознании у людей, если мы в воспитании сделаем это доминантой, только тогда мы станем богатыми.

Интеллектуальных качеств студенты назвали в 4 раза меньше, чем нравственных. Ими было названо всего 6 характеристик: живость ума, понимание, рассудительность, сообразительность, неудовлетворенность собой, т. е самокритичность и творческий подход. Они назвали меньше качеств интеллектуальных, чем лицеисты (Михайлова В. П. и др., 2004). Чем объяснить такой факт? Студенты и школьники занимаются интеллектуальной деятельностью, а в сознании их не отражается то, чем они

занимаются. Можно предположить, что знания, которые им даются, когда нарушен принцип доступности, не вызывают интереса к ним и отторгаются. Отторгается и та деятельность, которой они занимаются. Реформы, которые проводятся, не улучшают качество образования, а ухудшают его. Поэтому в международных рейтингах наши школьники занимают 33-е место по грамматике и 30-е – по математике и 27-е – по пониманию текста из 30. После нас одна африканская страна и Литва. Сейчас чаще всего приобретаются не знания, а документы о нем. Смысл и значение образования просто искалечен и выхолощен. Если от школьников требуют ответа на такой вопрос: «У кого из героев «Войны и мира» был тройной подбородок?, до такого анекдота скатилось наше образование! А разделение детей по интеллекту? Оно формирует у одних чувство превосходства, у других – комплекс неполноценности. Вместо того чтобы более сильные помогали слабым, мы их противопоставляем. Вместо того чтобы объединять людей, мы их разделяем. Еще в 1994 году на конференции психологических служб в Санкт-Петербурге было принято постановление, что использовать тесты для диагностики интеллекта только для того, чтобы следить за развитием детей, но ни в коем случае не делить их с целью сортировки по классам.

В ситуации сегодняшнего образования А. Н. Туполеву и А. С. Пушкину пришлось бы учиться в классах компенсирующего обучения, и была бы убита в них гениальность. Так что инновации современного образования губительны для талантливых и творческих людей, особенно тяжело работать в школе творческому учителю, которого загоняют в стандарты и осуществляют постоянный контроль за каждым шагом. Финляндию, которая занимает в международных рейтингах по образованию первые места, отличает доверие к учителю. У них в течение 10 лет не переступают порог инспектора, а у нас десятки проверок в год. И, несмотря на это, у нас заведено огромное количество уголовных дел на педагогов-садистов, так как бумаги проверяют, а не то, чем занимаются дети и их воспитатели.

Студентам-биологам был задан вопрос: «Какие качества характера Вы бы хотели иметь?». Больше всего было названо студентами черт характера, присущих волевой сфере, – 30, по 10 характеристик было названо студентами, присущих нравственной и мировоззренческой сферам самосознания, и лишь 3 качества интеллекта, что свидетельствует о слабом осознании деятельности, которой они занимаются. Среди желаемых интеллектуальных качеств были указаны следующие: сообразительность, т. е. быстрота ориентации в ситуации; умение видеть подвох вовремя (т. е. способность предвидеть) и мудрость (способность усваивать чужой опыт, т. е. учиться на чужих ошибках, а не на своих. Отсутствие данных качеств тормозит решение всех проблем, но осознает это один из 10 человек. Может, в этом разгадка всех наших неудач.

Среди желаемых качеств воли хотели бы иметь больше всего студенты уверенность в себе. Об этом пишет каждый пятый биолог. Далее – 4 человека хотели бы иметь такое качество, как смелость, которое присуще их мамам. Меньший рейтинг имеют такие свойства личности, как энергичность, работоспособность – их назвали 3 студента. По два студента хотели бы иметь настойчивость, терпеливость, спокойствие, уравновешенность, твердость. Другие качества были названы в единственном числе: не паниковать, учить себя сдержанности чувств, целеустремленность, аккуратность, активность, инициатива, рискованность, умение расслабляться, чтобы было меньше агрессии, последовательность (антипод импульсивности), т. е. умение держать себя в руках и т. д. Два качества, такие как активность и инициатива, были названы общими с их мамами. Ни одного из желаемых волевых качеств не идентифицировалось у студентов с их папами. Это свидетельствует об индифферентности наших мужчин к проблемам воспитания.

В число желаемых нравственных качеств вошли такие характеристики, как: доброта (3 человека), общительность, коммуникабельность, обаятельность и трудолюбие – по 2 человека, и остальные – по одному: щедрость, отзывчивость, тактичность, заботливость, умение прощать.

Щедрость и общительность у студентов были общими с их мамами. Не было названо качеств студентами, которые были бы общими с их отцами. Но один студент указал, что он хотел бы иметь у себя эгоизм. Когда студентов попросили написать свой идеал, то один из них написал: находчивость, смелость, упорство. Другие не смогли это сделать. Отсутствие идеала затрудняет формирование личности и способствует ее неустойчивости, нестабильности и неопределенности, которая потом может слабо противостоять трудностям.

Корытченкова Надежда Ивановна – кандидат психологических наук, доцент межфакультетской кафедры психологии КемГУ.

УДК 159.923.2+17.021.2+17.022.1

Н. И. Корытченкова

ПРОБЛЕМЫ МОРАЛЬНО-НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Социально-экономические преобразования последних лет, трансформация общественных отношений в российском обществе привели к нарастанию многих негативных тенденций: растущая неопределенность в будущем, потеря чувства социального оптимизма, духовная опустошенность, отчужденность друг от друга и т. д.

Проблема сегодняшнего дня – это нынешнее состояние нравственного сознания личности, которое характеризуется неустойчивостью и противоречивостью, что находит отражение в выборе человеком ценностных ориентаций и идеалов. С одной стороны, личность ориентируется на общечеловеческие ценности – честь, достоинство, справедливость, а с другой – у значительной части современной молодежи в качестве идеала выступают люди агрессивные, циничные, изворотливые и пробивные.

В результате для многих молодых людей характерна неразвитость нравственных представлений, агрессивный способ самоутверждения, эмоциональная грубость.

Кризисная ситуация в обществе отразилась на формировании нравственного сознания подрастающего поколения. Патриотизм, высокая духовность, нравственность, накопленные российским обществом в течение исторического времени, оказались заблокированными в результате разрушения механизма целенаправленной передачи этого опыта.

Все большую актуальность в настоящее время приобретает проблема подготовки учителей в направлении формирования их ценностных ориентаций, определяющих гуманистические морально-нравственные подходы в воспитании. Нравственное становление предполагает формирование мировоззрения на основе системы нравственных взглядов. Именно мировоззрение служит критерием нравственных оценок и суждений об окружающих людях и себе, придает устойчивость мотивам нравственного поведения.

Важной представляется нравственная позиция учителя, его нравственные качества, культура, педагогическое мастерство, умение создать социально-психологические условия для проявления творческой инициативы, самостоятельности, ответственности, самореализации личности.

Как отмечает Скорова Л. В. (2004), структурными компонентами нравственности могут выступать:

- совокупность нравственных качеств: искренность, интеллигентность, откровенность, самокритичность, толерантность, порядочность, гуманность, благородство, доброжелательность, дружелюбие, уважение и понимание других;
- ответственность моральная как осуществляемый в различных формах контроль над деятельностью человека, принимаемыми решениями с точки зрения выполнения им принятых норм и правил;
- самоконтроль как рациональная рефлексия и оценка человеком собственных действий на основе личностно значимых мотивов и установок;
- стремление к самосовершенствованию;
- нравственные убеждения и ценности (ценностные ориентиры);
- навыки нравственного поведения.

Профессиональная подготовка учителя строится сегодня преимущественно на получении знаний, а не на формировании ценностных отношений, развитии чувств. При этом мало кого волнует вопрос о том, в какой степени будущий педагог обладает опытом понимания другого человека, эмпатийными установками. Нравственная сторона этой проблемы – способность учителя к состраданию, сопереживанию, соучастию – остается как бы за рамками профессионально-педагогической подготовки будущих педагогов. Необходимо, чтобы участие, милосердие, забота, доверие и уважение к ребенку, искренность стали постоянными составляющими стиля профессиональной деятельности педагога, а также развития его духовно-нравственной сферы. Однако все эти качества личности учителя сами по себе ничего не определяют: добрые, заботливые, тактичные учителя могут быть очень разными людьми.

Личность учителя определяется не только объемом его знаний, умений и навыков и отдельными качествами его личности, но тем, что можно назвать убеждениями, отношениями, установками, мотивами. Конечно, те или иные убеждения присущи всем людям и степень их выраженности и открытости для других может быть различной, но для учителя – это очень важный компонент его деятельности. Дети обостренно чувствуют духовную пустоту, недоверие и фальшь, начинают внутренне отгораживаться от таких людей. Понятно, что их педагогическое влияние ничтожно, но те учителя, убеждения которых наиболее сильны и наиболее открыты учащимся, оказываются в числе настоящих учителей. Такие учителя не просто источники информации, а «катализаторы» духовной жизни, личностного роста учащихся.

В душе каждого человека существует убеждение, так вот укрепление убеждения как в самом себе, так и в учащихся – нравственный долг каждого педагога, который согласен с тем, что конечной целью образования является не передача и накопление информации, а укрепление духовности как способности жить осмысленно и нравственно.

Все это определяет необходимость решения задачи гуманизации личности. Так сложилось, что в школе мы занимаемся преимущественно интеллектуальным развитием детей, но сейчас все чаще говорят об интегральном уроке, когда эмоции, переживания, чувства учащихся (и самого учителя) являются столь же значимым, как и их мысли, суждения и умозаключения. Гуманистический, человекоцентрированный подход к ребенку сегодня должен быть приоритетным, и не только в школе решается эта задача, а также и в семье.

Общепризнано, что семья – это своеобразный посредник, медиатор между индивидом и обществом в процессе развития, самоактуализации личности. Ребенок развивается интеллектуально, эмоционально, социально и нравственно в семье, решающее значение семьи в развитии человека неоспоримо. Именно семья формирует определенные социальные задатки, качества, которые помогут личности в дальнейшем адаптироваться в обществе. Первичную социализацию личность проходит в семье, где усваивает нравственные, правовые, моральные нормы общества.

Успех семейного воспитания во многом определяется сформированностью у человека морально-нравственных регуляторов поведения. Человек, глубоко усвоивший моральные требования, выполняет их потому, что поведение, поступки в соответствии с ними становятся для него нравственной потребностью. Человек, не усвоивший эти требования, может соблюдать их по другим мотивам, но и они порождены какими-то потребностями, а не одним лишь фактом наличия моральных требований.

Механизм привычного поведения формирует самые различные навыки и потребности и может использоваться в формировании нравственного поведения личности, которое возможно проводить по двум направлениям:

1. Формировать привычки, умения нравственного поведения в деятельности.
2. Формировать соответствующие потребности, мотивы и смыслы.

Формирование нравственного поведения рассматривается как путь к смыслу, потому что соответствует потребностям человека, на что и обращается внимание и осуществляется личностью, а вошедшее в сознание становится для личности смыслом.

В настоящее время существует проблема обеспечения еще большей взаимосвязи и взаимопроникновения нравственного воспитания в семье и в образовательном процессе.

Взаимоотношения в родительской семье являются важным фактором развития нравственных качеств личности подростка.

Мы провели экспериментальное исследование на базе школы № 15 г. Кемерово с целью выявления взаимосвязи родительских отношений с нравственными качествами подростков. В исследовании приняли участие 73 человека. Для выявления уровня развития нравственных качеств использовался опросник Л. П. Калининского, а родительские отношения в семье измерялись методикой Варга-Столина. Также применялся тест А. Ассингера для выявления уровня агрессивности у подростка. В результате использования опросника Л. П. Калининского выделились три группы учащихся с низким уровнем нравственности, средним и высоким.

Придерживаясь классической терминологии, мы будем пользоваться традиционной классификацией стилей отношений. После проведения корреляционного анализа между показателями агрессии, нравственными качествами и родительскими отношениями выяснилось, что при авторитарном стиле отношения получена положительная связь с физической агрессией, вербальной агрессией, негативизмом и низким уровнем развития нравственных качеств. При доминирующем индифферентном стиле воспитания выявляется склонность к физической агрессии. Чем равнодушнее и пассивнее отношение родителей к личности подростка, который испытывает дефицит эмоционального тепла и нежности, тем больше подросток будет склонен к применению физической силы. Чем сильнее выражены авторитаризм и равнодушие в родительских отношениях, тем ниже уровень нравственности у участников исследования. Средний уровень нравственности показали подростки с частично гуманистическим и в большей степени индифферентным стилями.

Высокий уровень нравственности у тех подростков, где доминирует гуманистический стиль.

Мы выявили взаимосвязь между нравственными качествами (чуткостью, самокритичностью, искренностью, справедливостью) и агрессивностью подростка. Чем больше развита чуткость, тем меньше проявления физической агрессии ($r = - 0,28$ при $p < 0,05$); самокритичность отрицательно коррелирует с физической агрессией ($r = - 0,44$ при $p < 0,001$), подросток, оценивая себя со стороны,

контролирует и регулирует свои поступки, проявляет меньшее количество агрессивных действий; сильная обратная корреляционная связь справедливости с физической агрессией ($r = - 0,38$ при $p < 0,01$), вербальной агрессией ($r = - 0,36$ при $p < 0,01$), что объясняется тем, что подросток умеет быть объективным независимо от ситуации и факторов, тем самым уменьшает вероятность и силу проявления агрессивных форм поведения; искренность и физическая агрессия отрицательно коррелируют ($r = - 0,36$ при $p < 0,01$). Искренний подросток не вызывает чувства злости у окружающих, он ведет себя естественно во взаимоотношениях с другими.

Полученные данные свидетельствуют о том, что чем выше выявляются показатели уровня нравственного развития, тем ниже показатели агрессии.

Таким образом, мы выяснили, что в формировании нравственных качеств личности значительную роль играет семья, в которой живет подросток–растущий (физически и нравственно) человек, он все чаще сравнивает себя с другими, оценивает себя через других, подражает другим.

Нравственными регуляторами поведения личности в конечном итоге являются семья и общество, которые воздействуют через чувство стыда и чести.

В широком плане поведение людей вплетено в систему общественных отношений. В силу своей социальной значимости всякое человеческое поведение порождает со стороны окружающих, общества одобрительное или осуждающее отношение. Это отношение материализуется в той или иной санкции или реакции на поступок. Последняя, в свою очередь, оказывается поступком, подлежащим нравственной оценке. Таким образом, из поступков сплетаются межчеловеческие нравственные отношения, которые затем снова реализуются в поступках.

В своем реальном содержании существующие в обществе нравственные отношения весьма многообразны, как и формы человеческого поведения. В совокупности поступков всегда можно усмотреть множество форм поведения, также и в массе нравственных отношений можно вычленить некоторую совокупность отношений, которые представляются наиболее типичными для данного общества, относительно стабильными и распространенными в поведении широкого круга людей. Нравственная сторона человеческой деятельности выступает на первый план, когда эту деятельность рассматривают как совокупность поступков и нравов, или как совокупность существующих в данном обществе нравственных отношений.

Все вышеизложенное определяет необходимость решения задачи гуманизации общества, возрождения духовно-нравственной основы, которая проявляется в утверждении ценностей человеческой жизни и в создании условий для максимальной реализации личностного потенциала.

Тимонина Ирина Владимировна окончила филологический факультет КемГУ в 1988 г. С 1990 г. по настоящее время работает на межвузовской кафедре общей и вузовской педагогики. В 1997 г., после окончания очной аспирантуры, защитила кандидатскую диссертацию по специальности «Общая педагогика». В 2001 г. И. В. Тимониной было присвоено звание доцента.

Тимонина И. В. имеет около 40 публикаций, а также ряд учебно-методических пособий: «Технологии профессионально-ориентированного обучения», «Педагогическая этика», учебно-методический комплекс в 2 частях «Методика преподавания русского языка».

УДК 378.147

И. В. Тимонина

ПРЕДМЕТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

В системе учебного процесса вуза сегодня достаточно широко применяются предметно-ориентированные технологии образования. Именно эти технологии помогают по-новому перестроить ряд учебных курсов, а также организовать в нетрадиционной форме проведение зачетов и экзаменов.

Вузовская практика уже имеет примеры разработок и применения в учебном процессе ряда технологий: модульного и проблемно-модульного обучения, дифференцированного обучения, операционного тестирования, вербального и невербального тестирования, технологических карт самоанализа и самоконтроля обучающихся и других.

Следует отметить, что использование нетрадиционных и инновационных педагогических технологий в процессе обучения сегодня применяется достаточно массово в высших учебных заведениях.

Этот процесс идет сегодня в трех основных направлениях:

- перестройка всего процесса обучения или его основной части;
- соединение ряда известных элементов или технологий в новую технологию;
- совершенствование метода или технологии обучения без существенных изменений.

Однако каждый преподаватель ищет свой путь в реализации успешности обучения студенческой аудитории. В течение нескольких лет, используя в преподавании ряд нетрадиционных технологий, мы убедились в эффективности применения их на практике в учебном процессе.

Проблема методически и дидактически грамотного преподавания любого учебного курса существовала всегда. Сегодня эта проблема звучит особенно остро в связи со стремлением использовать преподавателями новые технологии подачи учебного материала либо усовершенствовать уже имеющиеся. Но вот какую технологию обучения выбрать, насколько оптимально содержание материала данного учебного курса «впишется» в эту технологию, будет ли положительный результат в обучении - вот над чем обычно задумывается преподаватель и не всегда берется за модернизацию учебного курса.

Существует и еще не менее острая проблема - это «стыковка» межпредметных блоков, где на ряде учебных тем рассматриваются вопросы дублирующего характера. Преподаватели, как правило, смежных учебных дисциплин не считают полезным для себя согласовывать учебные программы с имеющими «родственные связи». Отсюда потеря учебного времени на проработку однотипных учебных тем и нехватка времени на другую, не менее значимую информацию.

Найти связующие межпредметные блоки в смежных классических дисциплинах и в этом направлении интегрировать ряд учебных тем, то есть фактически создать новый интегрированный учебный курс, достаточно сложная задача, но очень необходимая на современном этапе реформирования вузовской системы преподавания. Технология интегрированного построения учебной программы, совмещающей в себе «близкородственные» учебные предметы, позволяет не только сэкономить аудиторное учебное время, но и положительно сказывается на мотивации учебной деятельности студентов.

Курс «Общая педагогика» (раздел «Дидактика» и ряд тем по «Возрастной педагогике») и учебные дисциплины «Методика преподавания русского языка» и «Методика преподавания речи» (которые ведутся на филологическом факультете КемГУ) - это пример наиболее устоявшихся классических дисциплин. Содержательная сторона данных учебных курсов постоянно совершенствуется за счет новых теоретических и практических наработок в этих научных областях.

Ранее каждая учебная дисциплина существовала как бы изолированно друг от друга, но имела ряд тем и учебных блоков, где содержательная часть затрагивала тот или иной компонент изучаемого явления другого учебного предмета. Учебные дисциплины читались разными преподавателями, которые не согласовывали между собой программы и, как следствие этого, происходило повторное дублирование ряда понятий, терминов, тем, неоправданно терялось время на материале частного характера. В итоге преподаватель курса «Методика преподавания русского языка» считал, что этот учебный материал рассматривался в курсе «Дидактика» и не стоит на нем подробно останавливаться, либо по ряду тем в курсе «Методика развития речи» шло вторичное, нудное повторение уже пройденного. И практически все преподаватели данных курсов не рассматривали ряд важных вопросов на своих занятиях, считая, что этот материал даст другой преподаватель. Таким образом, студент, выходя на педагогическую практику в школу, имел общее представление о своей педагогической деятельности и чаще всего не умел переносить знания и умения из одной образовательной области в другую.

Например, тема «Современный урок в школе: структура и технология построения урока» и ряд других блоковых тем рассматриваются в указанных выше курсах, и достаточно часто учебный материал этих тем во многих аспектах совпадает. Если проанализировать каждую блоковую тему и выделить основные ключевые позиции (содержание и его основные информационные компоненты, а также «поделить» теоретический и практический материал между двумя учебными дисциплинами, где изучается данная тема), то можно получить глубоко и качественно продуманный учебный материал, который взаимосвязан, имеет выход на смежную дисциплину, но не дублирует информацию.

Ниже нами приводится вариант спланированных учебных занятий по смежным дисциплинам «Дидактика» и «Методика преподавания русского языка» по блоковой теме: «Современный урок в школе. Технология построения урока».

Так в курсе «Дидактика» предусмотрены такие темы учебных занятий:

- *лекция:* Урок как основная форма обучения в школе;
- *практические занятия:* Организационные формы процесса обучения; Методы обучения и активизация познавательной деятельности учащихся. Дидактические возможности отдельных методов и средств обучения; Проблема усвоения знаний в процессе познавательной деятельности на уроке; Индивидуализация и дифференциация процесса обучения в современной школе.

Учебные занятия по «Методике русского языка» включают следующий тематический блок:

- *лекция:* Технология планирования и построения урока русского языка в современной школе;
- *лабораторные занятия:* Методика построения урока сообщения новых знаний (урок-лекция, урок-беседа, урок-исследование и др.); Отличительные признаки, специфика и основные

структурные элементы урока совершенствования и закрепления знаний (урок-практикум, урок-семинар, урок-игра, урок-дискуссия и др.); Урок обобщения и систематизации знаний, умений, навыков. Урок контроля и оценки знаний, умений, навыков (урок-зачет, урок-опрос, урок - самостоятельная работа и др.); Технология создания конспекта урока. Анализ урока (виды анализа).

Приведенные темы смежных учебных дисциплин наглядно свидетельствуют о том, что дублирования тем нет и весь изучаемый материал позволяет охватить данную основную тему.

Следует отметить и совместную организацию педагогической практики на филологическом факультете. На установочной конференции при выходе на практику преподаватели того и иного учебных курсов совместно с ведущим руководителем практики на факультете обговаривают основные темы выступления студентов на итоговой конференции. Темы определяются с учетом изученных учебных тем, а также практической возможностью их реализации на школьных уроках и во внеклассной работе с учащимися.

Приведем примеры таких тем-сообщений, предлагаемых студентам: Дидактические игры на уроках русского языка; Организация самостоятельной работы с учащимися на уроках русского языка; Основные формы проведения воспитательных мероприятий со школьниками; Нестандартные формы проведения уроков и ряд других. Тематика тем-сообщений предлагается студентам заранее, до выхода на педагогическую практику, и предполагает групповую подготовку к выступлению на итоговой конференции. В основу выступлений должен быть положен как научный аспект, так и полученные практические результаты самостоятельной деятельности студентов.

Большинство студенческих выступлений сопровождаются показом наглядного материала дидактического плана, заданиями к аудитории, а также видеосъемкой. Видеосъемка проводится руководителями практик, методистами и преподавателями педагогики и методики русского языка на уроках в школе во время практики. Полученный материал предоставляет возможность показать разнообразные формы работы на уроках с учащимися, которые проводили студенты в разных классах и школах, а также продемонстрировать наиболее удачные моменты проведения уроков и внеклассных мероприятий. Видеосъемка уроков также позволяет использовать этот материал в дальнейшем учебном процессе на других студенческих потоках в проведении практических и лабораторных занятий по смежным учебным дисциплинам.

Структурирование и согласование содержательной части учебных программ по смежным учебным курсам - это лишь часть решения проблемы. Есть определенные частности в учебном материале, которые невозможно полностью прописать в содержательной части программы, да еще с учетом разнообразия форм занятий (лекции, лабораторные, семинарские и др.), а также существует и личностный аспект преподнесения учебного материала.

Разрешить данную проблему можно разными путями:

1) подготовить преподавателя к ведению двух смежных учебных дисциплин на одном факультете (он разрабатывает учебные программы по этим дисциплинам и читает данные курсы параллельно на одном потоке);
2) подготовить двух преподавателей, которые смогут вести курсы «Общая педагогика» и «Методика преподавания русского языка», каждый свою дисциплину (они способны заменять друг друга по этим курсам, ведя данные учебные предметы на разных потоках).

Первый вариант нами был успешно апробирован и получил положительную оценку как среди преподавателей, работающих затем со студентами на практике, так и самими студентами. Преподаватели и учителя школ, где студенты проходили педагогическую практику, отметили глубокие знания студентов-практикантов в области дидактических и методических умений и навыков, их возможности грамотно использовать весь комплекс полученных знаний в практике преподавания учебного предмета. Сами студенты отметили, что им значительно проще осваивать две смежные дисциплины, обучаясь у одного преподавателя, так как четко прослеживается взаимосвязь между разными видами и формами учебных занятий, возможность легко уточнить и получить консультацию по разным, но в то же время взаимосвязанным вопросам курса в целом. Такая подготовка студентов к первой педагогической практике позволяет им не только успешно пройти первую профессиональную пробу, но и в дальнейшем стать высококвалифицированными специалистами-профессионалами по окончании высшего учебного заведения.

Применение предметно-ориентированных технологий возможно не только в процессе обучения, но и непосредственно при подготовке к зачетам и экзаменам. Именно на экзамене студенты должны показать не только общие знания в определенной научной области, но и умение творчески воспроизводить информацию, оперировать навыками переработки и применения знаний на практике.

Поиск новых форм работы со студенческой аудиторией привел к идее создания новой технологии контролирующего вида. Именно сегодня на смену отдельным формам и методам активного обучения студентов должны прийти диагностические технологии нового типа.

Большую проблему на экзамене для преподавателя создает студенческая «шпаргалка». Некоторые педагоги реагируют достаточно спокойно на эту ситуацию, понимая, что с этим бороться бесполезно. Другие экзаменаторы, поймав студента со шпаргалкой, пытаются снижать отметку за ответ либо предлагают взять другой билет или прийти сдавать в следующий раз. Но проблема присутствия на экзамене «шпаргалки» по-прежнему остается.

Следует отметить, что качество изготовления студентами содержательной части письменного варианта «шпаргалки» обычно невысокого уровня и для большинства студентов она не представляет пользы на экзамене, а только заставляет еще больше нервничать и вызывать отрицательную реакцию у преподавателя.

Один из вариантов разрешения данной проблемы – это обучение студенческой аудитории технологии создания шпаргалки. Следует сразу же уточнить, что это не конспект в сжатом виде и не опорный сигнал, а творческая модификация разнообразных вариантов студенческих ответов в нестандартных формах.

Это достаточно увлекательный творческий процесс, который позволяет не только снять напряжение с обеих сторон на экзамене, но и помогает сформировать ряд нужных учебных качеств у студента.

Основными принципами создания универсального «словаря-шпаргалки» являются:

- краткость и емкость информации на бумажном носителе;
- малый формат (ответ на вопрос должен укладываться в стандартный размер спичечного коробка; запись односторонняя);
- запись информации должна быть оригинальной, нешаблонной (допускаются символы, знаки, формулы, рисунки).

Использование технологии создания шпаргалки применительно к учебному процессу достаточно нетрадиционно, и это вызывает повышенный интерес студенческой аудитории к возможности поучаствовать в создании подобного «творческого продукта».

Следует отметить, что данная технология позволяет развивать и формировать у студента ряд учебных умений, таких как:

- умение мыслить нешаблонно, оригинально;
- обобщать информацию в микроблоки;
- глубоко прорабатывать материал, акцентируя внимание на основной, главной, стержневой информации;
- умение выбирать и систематизировать ключевые понятия,
- термины, формулы.

Технология позволяет также снять психологическое напряжение на экзамене с обеих сторон и улучшить качество ответа студента на экзамене.

Механизм реализации данной технологии заключается в следующем. На первом этапе студентам разрешается заранее до экзамена создавать «шпаргалки» на все вопросы, которые выносятся на экзамен или зачет (участие добровольное). Каждый студент имеет свой именной «пакет» таких «шпаргалок». Перед экзаменом каждая группа студентов сдает свои «пакеты-шпаргалки» преподавателю.

Использовать «шпаргалку» на экзамене можно в следующих случаях:

- личная просьба студента при затруднениях структурно грамотно выстроить ответ на вопрос;
- при обязательном, предварительном просмотре «шпаргалки» преподавателем (созданный «продукт» должен отвечать данным технологическим требованиям),
- только при ответе за столом преподавателя;
- время просмотра «словаря-шпаргалки» студентом не более двух минут, (если знает материал, то этого времени вполне достаточно).

Технология создания шпаргалки позволяет на зачете и экзамене проверить не только знания студентов в определенной образовательной области, но и формирует умения глубоко и творчески прорабатывать учебный материал, быстро реагировать на огромный поток современной информации, который необходимо запомнить. Использование «шпаргалки-подсказки» в качестве «словаря-малютки»- это и умение студента показать, что из минимума «зашифрованной» информации реально получить продуманный и глубокий развернутый ответ на поставленный вопрос.

Если данная технология применяется не один год, то возможно ряд наиболее удачных вариантов «шпаргалок» использовать при объяснении нового материала и для отработки практических умений и навыков на учебных занятиях.

Таким образом, предметно-ориентированные технологии имеют явное преимущество на современном этапе обучения в вузе, так как учитывают специфику учебного предмета и позволяют интегрировать и модернизировать смежные учебные дисциплины.