

Секция № 14
«Педагогические аспекты
подготовки специалиста в
университете»

Содержание

Головина С.В. АКТУАЛИЗАЦИЯ ГУМАНИТАРНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА В ВУЗЕ	1046
Антыгина Е.С. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ	1049
Фесенко М.В. ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ	1052
Трифонова Е.А. ВЛИЯНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПЕДАГОГОВ НА СТУДЕНТОВ ВУЗА	1055
Шевченко А.Ю. ВОСПИТАНИЕ КАК ФЕНОМЕН КУЛЬТУРЫ	1058
Гребенникова Е.О. ВОСПИТАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	1061
Кобзева Н.И. ВЫБОР ПРОФЕССИИ – ФУНДАМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ЗНАНИЯ	1065
Тухтарова Т.И. ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ПО ОРГАНИЗАЦИИ СОТРУДНИЧЕСТВА С РОДИТЕЛЯМИ	1071
Иванова В.М. ДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	1075
Утямишева Т.Ю. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЕ ОСНОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА ЛИЧНОСТИ	1084
Коршикова Н.А. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ-БИОЛОГОВ	1088
Юдина О.И. МОНИТОРИНГ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКЕ.	1096
Мухсинова Л. Х., Буракаева А.Д. НЕОБХОДИМО ВЫСОКОЕ КАЧЕСТВО ПРЕПОДАВАНИЯ	1106
Добрынина Е.В. ОПТИМИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА ПО РЕАЛИЗАЦИИ ОСНОВНЫХ ИДЕЙ ВОСПИТЫВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ	1113
Шкарупелов В.П. ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПОД РУКОВОДСТВОМ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ	1121
Максимова В.Д. ПАМЯТЬ ВЕЧНА: ПЕДАГОГИКА ДОБРОСЕРДЕЧИЯ..	1130
Назаров Н.В. ПЕДАГОГИКА ПОСТМОДЕРНИЗМА	1133
Самойлова Ю.В. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ РОССИЙСКОГО ЗАРУБЕЖЬЯ: ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИХ СВЯЗЕЙ	1139
Хрипченко Л.Ф. ПРИЁМЫ АКТИВИЗАЦИИ УСТНОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ КОММУНИКАТИВНОЙ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ	1143

Кузюшин С.А. РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА КОНТРОЛЯ УСПЕВАЕМОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА ЭЛЕКТРОНИКИ И БИЗНЕСА ГОУ ОГУ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА	1147
Витвицкая Л.А. РЕФЛЕКСИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	1151
Кудинова В.Г. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ ПУТЕМ ВОВЛЕЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА В СОЦИАЛЬНУЮ ПРАКТИКУ РАЗВИТИЯ ДОБРОВОЛЬЧЕСКОЙ (ВОЛОНТЕРСКОЙ) ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	1155
Каргапольцева Н.А. СОВРЕМЕННАЯ ШКОЛА И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ	1158
Мальгина Т.М. СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА	1163
Фролова Т.В. УНИВЕРСИТЕТСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ФОРМИРОВАНИЕ ГУМАНИТАРНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА	1167
Носова Т.А. ФИЛОСОФСКИЕ КОНТЕКСТЫ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ	1170
Каргапольцев С.М. ЭСТЕТИКА ВОСПИТАНИЯ	1173

АКТУАЛИЗАЦИЯ ГУМАНИТАРНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА В ВУЗЕ

Головина С.В.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

В условиях перехода к личностно-развивающему образованию существенно повышается значимость мировоззренческой, нравственно-духовной, социальной зрелости специалиста, уделяется повышенное внимание формированию его способности мыслить масштабно и критически, понимать основные тенденции в развитии собственной профессии, человеческой культуры, общества в целом [6].

Сообразно доминирующей в настоящее время парадигме «образование через всю жизнь» процесс профессиональной подготовки будущего специалиста в вузе неизбежно персонализируется, выходит на уровень осознанного понимания и принятия индивидуальных смыслов человеческого бытия. А это значит, что и студент, и уже дипломированный специалист постоянно оказываются перед необходимостью ответственного выбора социально ориентированных профессионально-жизненных стратегий и тактик, предполагающих высокий уровень развития эмоционально-волевых, нравственно-духовных по своей сути качеств личности, (целеустремленность, самообладание, способность самостоятельно принимать решения и нести ответственность за их последствия).

Тем самым основной смысл сложившейся социально-образовательной ситуации заключается, прежде всего, в повышении личностно развивающего статуса гуманитарных наук в формировании профессионального облика современного специалиста, расширении сферы образовательного воздействия гуманитарного знания, которое в основе своей – предельно личностно и, тем самым, предельно педагогично.

К гуманитарным наукам относится широкая область научного знания, объектом изучения которой является «говорящее бытие» [1] как многообразная совокупность жизненных проявлений человека разумного, отличительной особенностью которого является владение языком, словом, речью. Не случайно в современной антропологии столь велика значимость лингвистической составляющей человеческого образа жизни, обобщенно выраженной в феномене языковой личности [3], как субъекте «сугубо человеческой деятельности» [5, с. 24]. Ведь еще Исократ отмечал: «Дар речи возвышает человека над животными. Хотя во всем остальном по прихоти судьбы неудачу терпят и умные люди, а успеха добиваются часто глупцы, зато искусство речей глупцам недоступно, являясь уделом лишь одаренных. Оно – важнейший признак образованности; не по мужеству и богатству, но по речам познаётся истинное благородство и настоящее воспитание. Владеющий словом уважаем не только у себя в городе, но и повсюду» [цит. по 8, с. 105].

Латинское слово *humanitas* – «человеческая природа», «образованность», лежащее в основе термина «гуманитарный», уже этимологически

определяет широкую сферу познания и бытия, обращенную к личности, затрагивающую коренные права и интересы человека как субъекта становления человеческого образа, субъекта образования. Отсюда можно сделать вывод, что подлинность становления природы человека неотделимо связано с образованием, имеет своим ведущим условием именно образование как восхождение человека к обретению своего человеческого, человеческого и, в этом смысле, естественного, природного образа. А потому подлинная, собственно человеческая природа есть «природа образованная», когда высокие идеалы, нормы и ценности выступают естественным основанием человеческого бытия.

Исходя из своего определения, гуманитарные науки ориентированы на широко понимаемое благо человека, о чем свидетельствует этимология изначального термина, соотносимая с такими высокими идеалами человеческой культуры, как «гуманность», «гуманный», «гуманизм». В переводе с латинского слово «humanus» означает «человеческий», «человечный», связано с любовью, вниманием, уважением к человеку, добрым отношением ко всему живому и выступает утверждением абсолютной ценности человека как критерия и мерила истинности общественного прогресса [7, с. 11].

Не случаен и тот факт, что термины «гуманизация» и «гуманитаризация» в специальной литературе последних лет все чаще употребляются с минимальной дифференциацией, а зачастую и как синонимы. Поскольку они произошли от однокоренных латинских слов *humanus* – человеческий и *humanitas* – человеческая природа, образованность, смысловая трактовка этих терминов в итоге сводится к человечности, направленности на человека и ориентации на его духовные потребности, а также признанию самоценности человеческой личности. [2, с. 8].

Отсюда следует, что основным принципом постижения сферы «говорящего бытия» для гуманитарных наук выступает нравственный императив, который наиболее обобщенно выражен известными словами И. Канта: «Поступай всегда так, чтобы ты относился к человечеству и в своем лице, и в лице всякого другого, так же, как к цели, и никогда не относился бы к нему только как к средству». Ведущим методом гуманитарного познания является диалог как подлинно человеческая, истинно культурная форма постижения безграничного в своих возможностях и самоценного в своих проявлениях суверенного мира Другого человека.

Тем самым содержательно-смысловой спектр гуманитарных наук изначально ориентирован на утверждение гуманистических приоритетов человеческого бытия и выступает ведущим фактором формирования профессионального облика современного специалиста.

Образовательное окружение профессионального становления будущего специалиста формирует определенный стиль поведения, важнейшей составляющей которого выступает ориентация на максимальное соответствие возможным ситуациям профессиональной жизнедеятельности, где гуманитарная составляющая является ведущей и необходимо важной. В

этой связи среда вузовского образования понимается как обращенная к сущностным условиям существования человека [10, с. 2] система влияний и внешних условий формирования личности, а также возможностей для саморазвития личности, содержащихся в ее окружении [11, с. 16].

В этом отношении гуманитарные науки не только приобщают человека к «сознанию рода», постижения своей «родовой» сущности как «истинно человеческого в человеке» [9, с. 30-31], но и утверждает основные приоритеты бытия человека в культуре, подлинные, глубинные основания его культурного образа жизни как «усилия человека быть» (М.К. Мамардашвили).

Литература

1. **Бахтин, М.М.** К методологии гуманитарных наук / М.М. Бахтин // *Эстетика словесного творчества* ; сост. С.Г. Бочаров. – М.: Искусство, 1979. – С. 361-373.

2. **Бодина, Е.А.** Гуманизация образования в современных условиях / Е.А. Бодина // *Гуманистические аспекты учебно-воспитательной работы* : сб. науч. тр. – М.: Университет РАО, 1995. – С. 8-15.

3. **Караулов, Ю.Н.** Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М.: Наука, 1987. – 261 с.

4. **Мамардашвили, М.К.** Картезианские размышления / М.К. Мамардашвили. – М.: Издательская группа «Прогресс»; «Культура», 1993. – 352 с.

5. **Осиянова, О.М.** Лингвистическое образование и лингводидактика : учебник-справочник / А.М. Осиянова. – Оренбург: Издательский центр ОГАУ, 2004. – 132 с.

6. **Пряжников, Н.С.** Психология труда и человеческого достоинства : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 480 с.

7. *Словарь-справочник «Человек и общество» (Философия)* / Авт.-сост.: И.Д. Коротец, Л.А. Штомпель, О.М. Штомпель. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 544 с.

8. **Таранов, П.С.** Сокровищница дерзаний / П.С. Таранов. – М.: ООО «Фирма «Издательство АСТ», 2000. – 480 с.

9. **Фейербах, Л.** Сущность христианства / Л. Фейербах // Фейербах, Л. *Избранные философские произведения*. – Т. II. – М.: Гос. изд-во политич. лит-ры, 1955. – С. 30 -894.

10. **Чернышев, В.М.** Среда общественного организма / В.М. Чернышев. – СПб.: МЭРА, 1998. – 518 с.

11. **Ясвин, В.А.** Психолого-педагогическое проектирование образовательной среды / В.А. Ясвин // *Дополнительное образование*. – 2000. – № 2. – С. 16-22.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Антыгина Е.С.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Современная ситуация выявила целый ряд проблем, связанных с новым пониманием роли и места человека в обществе и государстве. Российское общество нуждается в творчески мыслящих людях, способных к самостоятельному решению проблем, самоопределению, созданию и развитию культуры. Поэтому перед педагогической наукой стоит проблема поиска путей, способствующих максимальному развитию индивидуальных потенций каждого человека.

Глубокие социально-политические, идеологические и духовные изменения российского общества нашли отражение и в формировании личности. Инновационные процессы, происходящие в современном российском образовании, обуславливают приоритет ценностей развития личности, его индивидуальности над традиционными ценностями обучения. Появление в 1989 г. концепции дошкольного воспитания повлекло за собой разработку новых исследований в дошкольной педагогике, где стали активно внедряться идеи личностно-ориентированного, деятельностного и других подходов в решении проблем развития индивидуальности детей дошкольного возраста. Вместе с этим в условиях гуманизации и демократизации современного образовательного процесса, ориентации на развитие личности и раскрытие индивидуальности ребенка появилась возможность свободного выбора средств, методов и приемов работы с детьми, дифференцированного подхода к ним, учета их индивидуальных, возрастных и половых особенностей.

Сегодня перед системой образования стоят задачи максимального раскрытия в человеке его самостоятельного, активного, деятельного начала, развития индивидуального своеобразного творческого потенциала человека, воспитания творческой личности, являющейся субъектом социальной жизни, самоопределения и самореализации. Также становится все более очевидным, что принципом полноценного человеческого существования является принцип утверждения индивидуальности каждого человека.

Историко-педагогический анализ свидетельствует о том, что категория индивидуальности в разных проявлениях своей сущности и независимо от оформления терминологически начала развиваться еще в античный период, когда получили описание и развивались на протяжении многих веков такие основные характеристики индивидуальности, как способности, темперамент, характер. От Гиппократа, считавшего, что неодинаковое количество и различные свойства четырех жидкостей, содержащихся в организме, обеспечивают преобладание одной из них, тем самым определяя особенности поведения человека и склонности его к тем или иным заболеваниям, до различных концепций сущности, структуры, детерминации индивидуальности.

Обобщив результаты анализа философских, психологических и

педагогических исследований, можно определить сущность индивидуальности как сложного интегративного качества личности, ее «глубины», проявляющейся и формирующейся в деятельности.

В последнее время увеличился интерес исследователей к проблеме развития индивидуальности детей дошкольного возраста путем включения и овладения ими различными видами деятельности (познавательная, игровая, трудовая, речевая, изобразительная и др.).

Значение труда в развитии личности общепризнанно. В чем конкретно состоит развивающая роль труда, какие ее особенности выступают как главные условия развития психики человека? Возможности для этого развития содержатся уже в самих орудиях, предметах и результатах труда. В орудиях труда, кроме назначения, воплощены познанные человеком явления, законы, свойства и условия существования предметов. Условия труда тоже должны быть познаны человеком. Предмет, орудие и условия труда являются богатейшим источником знаний о существенной части окружающей действительности. Эти знания являются основным звеном в мировоззрении человека.

Для успешного осуществления трудовой деятельности требуется участие всей личности индивидуума: его психических процессов, состояний и свойств. С помощью психических процессов, например, человек ориентируется в условиях труда, формирует цель, контролирует ход деятельности. Высокие требования к человеку предъявляют социальные условия труда. В различных детских трудовых объединениях труд носит коллективный характер и его осуществление связано с включением дошкольника в широкую и сложную систему производственных, нравственных и других отношений.

Включение ребёнка в коллективный труд способствует усвоению им названных отношений, превращению их из внешних во внутренние. Это происходит под влиянием господствующих норм поведения, общественного мнения, организации взаимопомощи и взаимной требовательности и действия таких социально-психологических феноменов, как внутригрупповая внушаемость, соревновательность.

Важной производной этих социально-психологических факторов является формирование ответственности за результаты труда коллектива. Большое требование к человеку предъявляют результаты труда. Таким образом, требования предмета, орудий, условий и результатов труда являются важнейшим условием развития психики человека в процессе трудовой деятельности. Вторым условием развития психики человека под влиянием труда является целесообразная деятельность самого субъекта. Преобразуя предмет труда, создавая общественно ценные продукты, он преобразует себя. Для более полного использования развивающих возможностей труда они должны быть дополнены деятельностью старших - обучением и воспитанием. Деятельность воспитателя является третьим условием развития психики в процессе труда. Во все видах труда формируется важное качество личности, как практичность. Человек с этим качеством свободно ориентируется на производстве и в быту. Участвуя в коллективном труде индивид познает не

только других, но и себя: кто он есть, какую ценность представляет для других, что он может. Дети, как показали психологические исследования, плохо знают себя, свои возможности, свое положение в коллективе. Но в результате трудовой деятельности происходят существенные изменения. Прежде всего изменяется его отношение к себе, а затем и отношение коллектива и педагогов. В психологии накоплено много фактов, показывающих, что трудовая деятельность побуждается тем, насколько высоки ее результаты. С этим связано формирование таких мотивов как личностная значимость труда, сознание его общественной значимости, притязания на более высокий уровень достижений в труде.

Таким образом, трудовая деятельность является одним из важных факторов воспитания личности. Включаясь в трудовой процесс ребенок коренным образом меняет свое представление о себе и о окружающем мире. Радикальным образом изменяется самооценка. Она изменяется под влиянием успехов в трудовой деятельности, что в свою очередь меняет авторитет дошкольника в группе. Вопрос авторитета, самоутверждения особенно большую роль играет в школьном возрасте. Учитель должен поддержать и направить развивающийся интерес не только на свой предмет, но и на другие области познания. Под влиянием этого интереса будет развиваться самопознание. Главная развивающая функция труда - это переход от самооценки к самопознанию. Кроме этого в процессе труда развиваются способности, умения и навыки. В трудовой деятельности формируются новые виды мышления. Вследствие коллективности труда школьник получает навыки работы, общения, сотрудничества, что улучшает адаптацию ребенка в обществе.

Труд является равнозначным предметом программы обучения. Правда в последнее время в большинстве школ труд находится в упадке. Это связано как с общей социально-экономической ситуацией, так и с общим развитием социума. В связи с этим трудовое обучение требует коренной перестройки. Труд должен взять на себя более широкую функцию, чем подготовка детей к работе на производстве, но не исключая ее. В этом я вижу будущее трудового обучения.

ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ

Фесенко М.В.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Проблема сохранения и укрепления здоровья подрастающего поколения является одной из самых важных социальных, медико-биологических, экономических и политических задач, стоящих перед обществом. Воспитание у подрастающего поколения основ здорового образа выступает одной из важнейших задач современного образования. «Необходимо широкое продвижение в обществе самой идеи здорового образа жизни», подчеркивал президент Д.А. Медведев в Послании к Федеральному собранию. С самых ранних лет необходимо формировать у взрослеющего человека ответственное отношение к своему здоровью.

Конечным результатом в политике любого государства является здоровье нации, именно здоровье выступает как. Здоровье нации является одним из важнейших показателей, определяющих экономический, интеллектуальный, культурный потенциал страны, важнейшей характеристикой национальной безопасности, определяющей мерой качества жизни. Среди важнейших социальных задач, которые сегодня стоят перед образованием – забота о здоровье, физическом воспитании и развитии учащихся.

Здоровье – это капитал, данный нам не только природой от рождения, но и теми условиями, в которых мы живем. Практически все в организме человека: и его развитие, и анатомо-физиологическое строение, и основные жизненные функции – в конечном счете, находится под определенным контролем со стороны генных структур. Поэтому, особое место в современных исследованиях занимает изучение взаимодействия генотипа и среды в формировании индивидуальных особенностей здоровья человека.

Здоровье является определяющим фактором работоспособности организма и включает в своем сущностном – *валеологическом* – понимании не только отсутствие заболевания, болезненного состояния, физического дефекта, но и состояние полного социального, физического и психического благополучия.

В новых, постоянно изменяющихся природных, социокультурных и производственных условиях человек нередко испытывает влияние весьма необычных, а иногда чрезмерных и жестких факторов среды, к которым эволюционно еще не готов. Именно через здоровый образ жизни человек способен значительно увеличить свою жизнеспособность, жизнедеятельность, продолжительность жизни.

Необходимость поддержания здоровья учащихся-школьников является актуальной проблемой современности. В стенах школы дети проводят одиннадцать лет, это период жизни человека, когда закладываются основные физические и психологические характеристики личности.

В этом отношении школа как социально-образовательная среда, в

которой учащиеся пребывают довольно значительное время, нередко создает для них психологические и иные трудности. Специфика современного учебного процесса обусловлена как продолжительностью учебного дня и обилием домашних заданий, так и структурой деятельности, количеством, темпом и способами подачи информации, исходным функциональным состоянием и адаптивностью ученика, характером эмоционального фона и другими факторами. В этой связи школьнику приходится постоянно приспосабливаться к «давлению», оказываемому на него требованиями образовательного процесса.

Поэтому одной из актуальных практических задач школы является создание комфортной, экологичной, психологически здоровой образовательной среды для учащихся путем внедрения научно-эффективных технологий, способствующих адаптации и созданию педагогических условий для саморазвития и творческой реализации школьников.

Проведенные в последние годы гигиенические исследования указывают на две основные причины ухудшения здоровья школьников. Первая из них связана с характером образовательного процесса в школе, организованном без надлежащего учета актуализирующихся потребностей учащихся. В результате такого противоречия у детей возникает психическое перенапряжение, которое провоцирует возникновение многих соматических заболеваний. Кроме того, происходит деформация мотивационной сферы, вследствие чего снижается активность, замедляется развитие, формируются вредные привычки (аддитивное поведение), в конечном итоге – ухудшается здоровье. Последняя причина связана также с неспособностью многих учащихся должным образом заботиться о собственном здоровье, что также свидетельствует о недостатках в системе школьного образования: на сегодняшний день школа уделяет недостаточное внимание гигиеническому образованию детей.

Успешность обучения и воспитания школьников во многом обуславливается состоянием здоровья, функциональными и адаптивными возможностями организма. По данным Института возрастной физиологии РАО, в настоящее время наблюдается снижение числа абсолютно здоровых детей школьного возраста от десяти до двенадцати процентов. В частности, количество функциональных нарушений и хронических болезней у школьников возросло за последние пять лет в два раза.

В то же время на всех этапах историко-культурного и образовательного становления современной школы существовал неподдельный интерес к вопросам сохранения и укрепления здоровья учащихся. И если в начальный период этот интерес в значительной степени проявлялся со стороны достаточно «узких» специалистов, то в настоящее время инициатива сохранения позитивного здоровья принадлежит системе образования и науке о сохранении и поддержании здорового образа жизни, здоровья в его широком понимании – валеологии.

Подчеркивание процессуально-динамических аспектов в приведенных определениях актуализирует возможность целенаправленного образовательного управления валеологическим развитием личности,

становлением здорового образа жизни растущего человека.

Понятие «здоровый образ жизни» является производным от категории «здоровье» и содержательно включает в себя такие мировоззренческо-образовательные понятия, как «уровень жизни», «условия жизни», «качество жизни», «уклад жизни», «стиль жизни».

Образ жизни – определенный тип жизнедеятельности людей, включающий в себя совокупность различных видов деятельности, поведение людей в повседневной жизни. Образ жизни фиксирует также особенности общения, склад мышления людей, определяющий их поведение. Для отдельного человека он представляет собой совокупность элементов социально типичного индивидуально неповторимого в поведении, общении и складе мышления. Общепризнано, что именно образ жизни «пятьдесят на пятьдесят» в процентном исчислении определяет качественные параметры здоровья конкретного человека.

Образ жизни зависит от состояния здоровья и одновременно с этим формирует или разрушает здоровье человека. Образ жизни, формирующий здоровье (здоровый образ жизни), является сложной комплексной проблемой. Это не просто способы укрепления и сохранения здоровья, это создание новых форм поведения, полезных для здоровья, осознаваемых человеком.

Здоровый образ жизни относится к понятиям, о которых у каждого человека есть собственное представление с обыденной точки зрения. С научной же точки зрения здоровый образ жизни определяется как «максимальное количество биологически и социально целесообразных форм и способов жизнедеятельности, адекватных потребностям и возможностям человека, осознанно реализуемых им, обеспечивающих формирование, сохранение и укрепление здоровья, способность к продлению рода и достижению активного долголетия» [1, с. 105].

Следовательно, здоровый образ жизни объединяет все, что способствует выполнению человеком профессиональных, общественных и бытовых функций в оптимальных для здоровья условиях и выражает ориентированность деятельности личности в направлении формирования, сохранения и укрепления как индивидуального, так и общественного здоровья, что чрезвычайно важно в образовательном отношении и соотносимо с важнейшими компонентами личностной структуры человека – эстетическим, нравственным и волевым.

На современном этапе одной из приоритетных задач школы является концентрация усилий всего педагогического коллектива на воспитание здорового образа жизни школьников. Это касается всех аспектов существования учебного образовательного учреждения – условий обучения, питания, режима, учебно-познавательной деятельности, соблюдение санитарно-гигиенических правил и норм, учета возрастных особенностей контингента учащихся.

Литература

1. Колбанов, В.В. Валеология: основные понятия, термины и определения / В.В. Колбанов. – СПб.: ДЕАМ, 2004. – 463 с.

ВЛИЯНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПЕДАГОГОВ НА СТУДЕНТОВ ВУЗА

Трифонова Е.А.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Высокая профессиональная ответственность является отличительной особенностью педагогической профессии. Ценностные ориентации выступают внутренним регулятором деятельности педагога, определяющим его отношение к окружающему миру и себе.

Современным юношам сложно ориентироваться в системе ценностей современного общества, отличительной особенностью которого является переоценка и осмысление ценностей. То, что совсем недавно воспринималось в качестве незыблемых постулатов, сейчас либо полностью отвергается, либо вызывает сомнение в его «полезности», значимости. Как говорил Д.А. Леонтьевым: «Налицо ценностный нигилизм, цинизм, метание от одних ценностей к другим, экзистенциальный вакуум и многие другие симптомы социальной патологии, возникающей на почве перелома ценностной основы, смыслового голодания и вывиха мировоззрения» [1].

Утрачивая веру в старые ценности, человек теряет объекты для своей проекции вовне. Это приводит к тому, что он замыкается в себе, а окружающий мир становится для него чуждым и даже враждебным. Сложившиеся к настоящему времени в психологии и педагогике механизмы ориентации на ценности вступили в противоречие с общей ситуацией развития современных студентов и обусловили возникновение ряда противоречий в педагогическом взаимодействии педагогов и учащихся.

Но несмотря на это, несомненно от системы ценностных ориентаций педагогов зависит общая атмосфера образовательного процесса, система отношений «педагог— студент», «педагог— педагог», «педагог— родители» и т.п., качество учебно-воспитательной работы, духовный потенциал подрастающего поколения и многое другое.

Традиционно целостный процесс образования реализуется через совокупность предметных отраслей, например, математического, физического, биологического, исторического образования. Использование определенных традиций для введения инноваций можно рассматривать как эволюционный подход к внедрению идей гуманизации образования. Введение психологии как обязательного учебного предмета могло бы стать предпосылкой следующего шага в продвижении этих идей.

Важной проблемой в психологии, как и многих других наук является проблема ценностей личности, так как они являются детерминантами жизненного пути личности.

Значение исследования ценностных ориентаций индивида определяется тем, что они представляют собой основной канал усвоения духовной культуры общества, превращения культурных ценностей в стимулы и мотивы

практического поведения людей. Формирование ценностных ориентаций во многом способствует процессу развития личности в целом.

Одним из важнейших этапов нравственного развития является ознакомление подростка и юношей с моральными устоями общества, выработка у него уважительного отношения к сложившейся системе духовных ценностей. Конечно, решающую роль в этом играет школа и Вуз.

Олпорт Г.В., выступает за более активную ориентацию учебного процесса на нравственное воспитание личности [2]. По мнению Л.Колберга, система ценностей юношей и девушек частично зависит от его когнитивного развития. Эти ценности в некоторой степени являются продуктом имеющегося у них опыта формирования моральных суждений. Однако, знание моральных норм вовсе не означает, что их будут соблюдать [3].

В качестве преобладающих ценностей человека выступают экзистенциальные ценности (любовь, свобода, совесть, вера, ответственность), которые органически связаны с нравственными ценностями (добро, благородство, отзывчивость, бескорыстие). Важное место в системе ценностей занимают патриотические (патриотизм, национальное достоинство, гражданственность и др.) и эстетические ценности. Кроме того, в качестве ценностных ориентации могут выступать такие показатели, как смысл труда, заработная плата, квалификация, карьера и др.

К важным и актуальным особенностям молодежной среды можно также отнести усложнение процессов формирования системы ценностей, связанное с системным кризисом, перехода к рыночным отношениям. Такого рода кризис затрудняет воспроизводство существующих общественных структур, норм, традиций, а также формирование и развитие общества в целом.

Ценностные ориентации являются важной категорией для обозначения сознательной значимости молодежи. Они связаны с мотивами, целями, желаниями личности. Жизненные установки формируются в процессе социализации человека, его воспитания, образования, усвоения общественных ценностей, идеалов, верований, идеологии, социальных норм и обычаев, традиций и множества других взаимосвязанных факторов.

Поскольку в юношеском возрасте нельзя говорить о законченном процессе становления ценностных ориентаций, они только развиваются. Вместе с тем, именно в этот период набирает силу социальная активность, потребность в реализации морального мировоззрения.

Процесс ориентации на нравственные ценности может быть продуктивным только при наличии строго определенного комплекса условий. В системе вузовской подготовки студентов должны обязательно присутствовать и определять весь процесс формирования ценностных ориентаций следующие условия. К таким условиям можно отнести:

- Ценностное наполнение содержания образования, введение в учебный план дисциплин и курсов по выбору, максимально способствующих формированию профессионально-ценностных ориентации, а также отражение в содержании учебных дисциплин тех ценностей, к которым формируется отношение студентов.

- Кроме этого, в программу должны быть включены все компоненты содержательной структуры, включая знания, умения и навыки, опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру;
- Умение педагога транслировать ценности в жизнедеятельность студентов;
- Необходимость вовлечения студентов в самообразовательную деятельность, которая играет роль катализатора в процессе интериоризации профессионально значимых ценностей.

Таким образом, на формирование ценностных ориентации студентов оказывают влияние не только содержание дисциплин, но и человеческие качества преподавателя вуза, ведущего данный предмет, а именно: профессионально-педагогическая культура, включающая в себя духовную, нравственную, этическую, культуру общения, поведения, деятельности; неординарность, уникальность его личности (это будет способствовать развитию творчества студентов, привитию интереса к предмету и к самому преподавателю); сформированность ценностей и ценностных ориентации. Лишь в том случае, когда педагог пропустит ценности через свои чувства - он сможет привить их студенту.

Профессия педагога сама по себе постоянно требует не только совершенствования учителя, но и повышения качества его подготовки, в настоящий момент направленной на усиление эмоциональной составляющей профессии, развитие эмпатии, направленности на другого человека как выражение любви, доброты, милосердия. Поэтому далеко не случайны обращения ученых к вопросам развития духовного общения педагога, ориентированного на ценность другого человека, передачу нравственных ценностей, становление коммуникативной культуры.

Литература

1. **Леонтьев, Д.А.** *Личностный смысл и трансформация психического образа // Вестн. Моск.ун-та..Сер. Психология-. 1988.-№3.- С. 3-14*
2. **Олпорт, Г.В.** *Личность в психологии/Г.Олпорт. - СПб.: Питер, 1998.- 345 с.-ISBN 5-07-077607-5*
3. **Райс, Ф.** *Психология подросткового и юношеского возраста.- СПб.: Питер, 2000. - 656 с.- ISBN 5-9576-0863-1.*

ВОСПИТАНИЕ КАК ФЕНОМЕН КУЛЬТУРЫ

Шевченко А.Ю.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Воспитание представляет собой процесс направленного управления развитием и формированием личности, главным образом, ее нравственно-духовной сферы, поведенчески обуславливающей всю совокупность отношений человека к самому себе и окружающему миру.

В отличие от обучения, преимущественно обращенного к функционально-инструментальной подготовке человека к жизни, воспитание имеет своей основной целью процесс целостного становления человека, который нравственно-духовен по своей сути. В широком смысле *воспитание* представляет собой целенаправленный процесс формирования интеллекта, физических и духовных сил личности, подготовки ее к жизни, активному участию в трудовой деятельности.

Уже в трудах античных мыслителей отчетливо прослеживается взаимосвязь культуры и человека, общества и воспитания.

Демокрит одним из первых высказал идею о важности формирования внутренних убеждений человека в необходимости нравственного поведения, соответствующих законам общества. Древнегреческий философ высоко ценил воспитание, утверждая, что оно перестраивает человека и, преобразуя, создает ему вторую природу.

Платон видел роль воспитания в сохранении государства, считая, что детей с малых лет следует воспитывать не в семье, а в специально созданных государственных учреждениях, где их приучат к поведению «по образцам», т.е. к выполнению определенной социальной роли – философа, воина или работника.

Главной целью воспитания Аристотель считал гармоническое развитие личности, которое мыслилось вне труда, относилось только лишь к «свободнорожденным» и заключалось в развитии высших сторон души – разумной, нравственной и волевой.

Воспитание в средние века – и в целевой, и в содержательной части – было подчинено идеалам религиозной культуры, а потому большое внимание уделяло раскрытию закономерностей эмоциональной, душевной жизни человека.

Отмеченная гуманизмом эпоха Возрождения выступила действительным и действенным гимном воспитанию «всесторонне и гармонически развитой личности», внесла определяющий вклад в утверждение идеи о равенстве людей от рождения, являющихся гражданами мирового государства и имеющих равные права на образование. Личность, способная решать реальные, «земные» задачи, способная к познанию и самовоспитанию становится общественным идеалом эпохи, главным объектом изучения и ведущей целью образования – эти прогрессивные идеи воспитания нашли свое отражение в «Великой дидактике» Я.А.Коменского. С появлением педагогической

концепции Ж.-Ж. Руссо основной акцент в воспитании делается на интересы личности.

Демократический индивидуализм, провозглашенный Руссо оказал существенное влияние на развитие педагогики Европы и Америки, он помог формированию социально-философского мышления И. Канта, утвердив его главный педагогический тезис – «Человек должен воспитываться для добра», а через кантовскую философию – на современный европейский менталитет и мировую гуманитарную культуру, где знаменитый категорический императив философа – признать каждого человека целью в себе и не допустить превращения его в средство для других – до настоящего времени определяет суть гуманного воспитания личности – «воспитание к самодеятельности на служение истине, добру, красоте» (А. Дистервег)..

В контексте культуры как атрибута человеческого существования, воспитание означает совместное, гуманистически направленное проживание жизни воспитателями и воспитанниками в содержательно-смысловом и выразительно-эстетическом взаимообогащении и взаимодействии.

«Если человек живет среди людей, то он уже не может отрешиться от культуры, – культура придает ему форму или, напротив, уродует его, традиция захватывает его и формирует его голову и формирует члены его тела. Какова культура, насколько податлив материал, от этого зависит, каким станет человек, какой облик примет он. Дети, оказавшись среди животных, приносили к ним человеческую культуру, если прежде жили с людьми, – об этом свидетельствует большинство примеров; но если ребенка с момента его рождения отдать на воспитание волчице, то он останется единственным на Земле человеком, *совершенно лишенным культуры* (выделено нами – А.Ш.)» (И. Гердер) [1, с. 253].

Учитель-воспитатель всегда является носителем-субъектом педагогических целей воспитания и, тем самым, в той или иной форме выступает в инициативном статусе «ведущего».

«Воспитание – это целенаправленное, построенное на научных основах, отражающее природу ребенка и природу развития личности, организованное профессионалом-педагогом восхождение ребенка к культуре современного ему общества, восхождение его *с помощью педагога* в контекст культуры и развитие способности жить в современном обществе, сознательно строить свою жизнь, достойную Человека (курсив наш – А.Ш.)» (Н.Е. Щуркова) [2, с. 7].

Вместе с тем в воспитательном воздействии присутствует не только *предписывающая* (целевая, целеполагающая), но и *аргументирующая* (доводы, доказательства) сторона. Педагогическое содержание аргументирующей стороны воспитания может быть раскрыто следующим утверждением И. Канта: «В воспитании все основывается на том, чтобы всюду выставлять истинные причины и делать их для детей понятными и удобоприемлемыми».

Предписывающая сторона воспитательного взаимодействия, носителем которой является Воспитатель (родители, педагоги, учителя, наставники), выступает в статусе управляющего фактора воспитательного процесса. В этом отношении для педагогических процессов справедливо общее положение

теории управления, согласно которой над функционирующей или развивающейся системой всегда пребывает идеальное «нечто», заключающее в себе в том или ином виде схему (алгоритм, структуру, форму, образ) соответствующего процесса. Подобная идеальная «надстройка» и есть собственно *система управления*, которая реализует управленческие, т.е. направляющие, координирующие, предупреждающие, поддерживающие связи через совокупность адекватных природе управляемого процесса средств, в нашем рассмотрении – это механизмы, методы и приемы воспитания.

При этом самая главная, самая ведущая цель – вывести поначалу необходимо присущие воспитанию доминанты внешнего, социокультурного причинения на уровень внутренне добровольного, личностного опосредования поведенческой жизнедеятельности человека культуры: «Богатый человек – это в то же время человек нуждающийся во всей полноте человеческих проявлений жизни, человек, в котором его собственное осуществление выступает как внутренняя необходимость, как нужда» (К.Маркс).

Литература

1. **Гердер, И.Г.** *Идеи к философии истории человечества* / И.Г. Гердер. – М.: Наука, 1977. – 704 с.
2. **Щуркова, Н.Е.** *Воспитание: новый взгляд с позиции культуры (для директоров и заместителей директоров школ по учебно-воспитательной работе)* / Н.Е. Щуркова. – М.: ОЦ «Пед. поиск», 1997. – 77 с.
3. **Маркс К.** *Экономическо-философские рукописи 1844 года* // К.Маркс, Ф.Энгельс. *Сочинения. Изд. 2-е. Т. 424.* М.: Политиздат, 1974. С. 41–174.

ВОСПИТАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Гребенникова Е.О.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Повышение качества образования школьников, формирование самостоятельности и активной жизненной позиции личности является велением времени.

Согласно инструктивным документам ЮНЕСКО в области образования, стратегической педагогической задачей наступившего века является формирование таких черт растущей личности, как «умение учиться», «умение делать», «умение общаться» и «умение жить». Ключевые термины обозначенной образовательной стратегии – «уважение», «опыт», «ответственность», «выбор», «творчество», «дело», «проект», «общение», «диалог», «игра», «интерес» – вполне обоснованно могут быть обобщены содержательно ёмкой категорией «самостоятельность».

Успешно социализированный, воспитанный ученик как субъект познавательной самостоятельности должен иметь смелость быть самим собой, публично отстаивать свое мнение, уметь уважать права других людей; учиться в индивидуальном темпе; иметь право на собственную оценку прожитого и обретение опыта самостоятельной жизни в процессе поисков, проб, ошибок, попыток, экспериментов.

Особая значимость развития самостоятельного характера учения школьника состоит в том, что учение являясь отражательно - преобразующей деятельностью, направленно не столько на восприятие и запоминание учебного материала, сколько на формирование отношений ученика к самой учебно-познавательной деятельности. Преобразующий характер деятельности всегда связан с активностью субъекта.

Познавательная деятельность является одной из ведущих форм деятельности ребенка, которая стимулирует учебную, на основе познавательного интереса. Поэтому важнейшая задача учителя – не только сообщать знания (преподавание), но и управлять процессом их усвоения, воспитывать и способствовать развитию ученика, формировать у него необходимые личностные качества познавательной самостоятельности. Задача ученика – учиться и путем самовоспитания совершенствоваться, развивая у себя ценные черты характера и качества личности. Внутренняя взаимосвязь методов преподавания и учения обусловлена характером познавательной деятельности учащихся, зависящим в свою очередь от конкретных целей обучения, возможностей содержания учебного материала, возрастных и психофизиологических особенностей младшего школьников.

Младший школьный возраст охватывает период жизни от 6 до 11 лет (1-4 классы) и определяется важнейшим обстоятельством в жизни ребенка – его поступлением в школу. Данный возраст называют «вершиной» детства. В это время происходит интенсивное биологическое развитие детского организма.

(центральной и вегетативной нервных систем, костной и мышечной систем, деятельности внутренних органов), возрастает подвижность нервных процессов: процессы возбуждения преобладают, и это определяет такие характерные особенности младших школьников, как повышенную эмоциональную возбудимость и непоседливость. Названные трансформации вызывают большие изменения в психической жизни ребенка. В центр психического развития выдвигается формирование произвольности (планирования, выполнения программ действия и осуществления контроля).

Поступление ребенка в школу дает начало не только перевода познавательных процессов на более высокий уровень развития, но и возникновению новых условий для личностного развития ребенка. Это такое событие в жизни ребенка, в котором обязательно приходят в противоречие два определяющих мотива его поведения: мотив желания («хочу») и мотив долженствования («надо»). Если мотив желания всегда исходит от самого ребенка, то мотив долженствования чаще иницируется взрослыми.

Психологи отмечают, что ведущей в это время становится учебная деятельность, однако игровая, трудовая и другие виды деятельности влияют на становление его личности: «Учение для него (ребенка) – значимая деятельность. В школе он приобретает не только новые знания и умения, но и определенный социальный статус. Меняются интересы, ценности ребенка, весь уклад его жизни» [7, с 28].

В младшем школьном возрасте получает развитие потребность в признании другими людьми, стремятся реализовать себя как субъекта, приобщаясь к социальным сторонам жизни не просто на уровне понимания, но и как преобразователи, самостоятельные и активные деятели [5: 6; 13]. Важнейшим критерием оценки себя и других людей становится нравственные и психологические особенности личности [4].

Развивая способность к самостоятельной познавательной активности как ведущей становящейся характеристике учебной деятельности младшего школьника нельзя не учитывать его различающиеся особенности в типологии высшей нервной деятельности, соответствующих определенному темпераменту [8].

Слабый тип – меланхолический темперамент – характеризуется слабостью нервных процессов, т. е. небольшой работоспособностью нервных клеток, быстрой их утомляемостью. Такому учащемуся требуется значительно больше времени для подготовки уроков; у него скорее, чем у другого ученика, может появиться неуверенность в своих силах, робость. Такой ученик обычно болезненно переживает свои неудачи. Некоторая медлительность при ответах создает иногда неправильное впечатление о его знаниях. Однако следует отметить, что в исследовании Б.М.Теплова [11] выделяется очень важная особенность слабого типа, его повышенная чувствительность, что, очевидно, помогает школьнику в условиях правильного воспитания быстро ориентироваться и приспособляться к жизни и к людям.

Сильный, но неуравновешенный тип – холерический темперамент – характеризуется большой работоспособностью нервных клеток, но процесс

возбуждения здесь преобладает над торможением. Такой учащийся не всегда сдерживает свои чувства, часто выражает их в мимике, жестах, речи. Для него характерны резкие движения, большая подвижность. Порывы такого ученика чаще приходится сдерживать, чем поощрять, чтобы выработать выдержку, умение обдумывать поступки и действия.

Сильный, уравновешенный, подвижный тип – сангвинический темперамент – характеризуется большой работоспособностью, быстрым включением в деятельность и быстрым переходом от одной деятельности к другой, большой двигательной и словесной подвижностью, легкими и быстрыми движениями, выразительной мимикой. Такой ребенок живо откликается. При правильном воспитании на основе этого типа могут сформироваться такие положительные черты, как жизнерадостность, отзывчивость и чуткость, трудолюбие, коллективизм. При неправильном воспитании может развиваться поверхность, легкомыслие, нестойкость интересов и привязанностей, безразличное отношение к неудачам и т.д.

Сильный, уравновешенный, малоподвижный тип – флегматический темперамент – характеризуется большой работоспособностью, но медленным включением в деятельность и медленным переключением внимания с одной деятельности на другую, общей медлительностью движений и речи. При правильном воспитании у ребенка могут выработаться такие положительные черты, как настойчивость, добросовестность, выдержка, доброта и др. Но в других условиях могут появиться и отрицательные черты: замкнутость, равнодушие, черствость и др.

В каждом из четырех случаях нужен индивидуальный подход, учитывающий особенности того или иного учащегося. Так, не следует торопить медлительного ученика, когда он отвечает урок, но, зная эту его особенность, надо развивать у него быстроту реакций, иногда неожиданно спрашивая с места. Учащемуся, склонному к очень быстрой реакции, следует советовать, лучше обдумывать материал, чтобы не было опрометчивого ответа.

Важно иметь в виду, что темперамент сам по себе не определяет ни способности, ни интересов ребенка, но оказывает большое влияние на стиль умственной деятельности, работоспособностью, скоростью включения в деятельность и скорость переключения с одной деятельности на другую. Темперамент сказывается также на поведении ребенка, на быстроте протекания реакций, устойчивости настроений и др.

Поэтому необходимо учитывать психофизиологические особенности ребенка, как при обучении, так и при воспитании школьников и, особенно, при формирующем развитии самостоятельности как важнейшего становящегося личностного качества учащихся младшей школы.

Литература

1. Абдульменова, З.З. Игра – способ развития пытливости и любознательности / З.З. Абдульменова // Начальная школа. – 2003. – № 11. – С. 29-31.

2. **Баркова, Н.Н.** Формирование потребности в обучении и саморазвитии у младших школьников / Н.Н. Баркова // *Начальная школа.* – 2007. – № 3. – С. 24-27.
3. **Бушуева, Л.С.** Методы активизации творческого мышления младших школьников / Л.С. Бушуева // *Начальная школа.* – 2008. – № 3. – С. 13-16.
4. **Гончарик, Л.В.** Влияние групповой работы на формирование и развитие учебной мотивации / Л.В. Гончарик // *Начальная школа.* – 2004. – № 11. – С. 45-48.
5. **Гришкова, Г.Н., Юсубова, И.Б.** Развитие познавательной самостоятельности школьника в игровой деятельности / Г.Н. Гришкова, И.Б. Юсубова // *Начальная школа.* – 2004. – № 11. – С. 41-45.
6. **Копылова, М.А.** Ситуация успеха как средство формирования положительного отношения к учению / М.А. Копылова // *Начальная школа.* – 2007. – № 6. – С. 70-74.
7. **Менчинская, Н.А.** Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка / Н.А. Менчинская. – М.: Институт практической психологии, 1998. – 448 с.
8. **Мухина, В.С.** Феноменология развития и бытия личности / В.С. Мухина. – М.: Институт практической психологии, 1999. – 640 с.
9. **Никитина, В.П.** Саморазвитие и самореализация младших школьников / В.П. Никитина // *Начальная школа.* – 2007. – № 5. – С. 46-49.
10. **Рожина, В.А.** Формирование индивидуального стиля познавательной деятельности младших школьников / В.А. Рожина // *Начальная школа.* – 2006. – № 12. – С. 81-86.
11. **Теплов, Б.М.** Проблемы индивидуальных различий / Б.М. Теплов. – М.: АПН РСФСР, 1961. – 535 с.
12. **Титаренко, В.Н.** Приемы формирования умений самоорганизации учебной деятельности у младших школьников / В.Н. Титаренко // *Начальная школа.* – 2005. – № 9. – С. 10-15.
13. **Шликене, Т.Н.** Метод проектов как одно из условий повышения мотивации обучения учащихся / Т.Н. Шликене // *Начальная школа.* – 2008. – № 9. – С. 34-39.

ВЫБОР ПРОФЕССИИ – ФУНДАМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ЗНАНИЯ

Кобзева Н.И.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Во все времена знания были и будут фундаментальной основой развития цивилизации. Всегда они представляли и представляют собой действенную силу. Однако функции знаний с течением времени менялись: в древности они в основном служили для саморазвития человека, начиная с 18 в. знания приобретают все больше признаков производительной силы и становятся полезными не только познающему, но и всему обществу. Важнейшая особенность развития современных знаний заключается в том, что они теперь используются для производства самих знаний. Современную эпоху по праву называют эпохой знания. Они становятся самым ценным товаром. Знания заменяют энергоресурсы. Колоссальный прогресс достигнут в сфере информационных технологий, связанных с обработкой и хранением информации. Однако в связи с проблемой эффективного использования всех этих возможностей возникла необходимость в деятельности, связанной с изучением самого процесса познания. Причем эта деятельность, традиционно проводившаяся в рамках философии, должна выйти за ее границы, так как знание о знании приобретает прикладной характер, и философия здесь должна выступить в роли посредника дисциплинарных коммуникаций.

Знание человек получает в процессе сбора информации. В обыденной жизни под информацией понимают всякого рода сообщения, сведения о чем-либо, которые передают и получают люди. Сами по себе речь, текст, цифры - не информация. Они лишь ее носители. Информация содержится в речи людей, текстах книг, колонках цифр, в показаниях часов и других приборов. Сообщения, сведения являются причиной увеличения знаний людей о реальном мире. Таким образом, информация отражает нечто, присущее действительности, которая познается в процессе получения сведений, а так же снимает неопределенность, которая связана с количеством возможностей, т. е. с разнообразием ситуаций. Итак, информация - это отражение разнообразия, присущего объектам и явлениям реального мира. Именно разнообразие является источником информации. Знание в виде информации есть сообщение, снимающее исходную неопределенность какой-либо ситуации и уменьшающее, как отраженный образ действительности, разнообразие часто абсолютно неоправданного поведения человека при движении к поставленной цели.

Восприятие информации потребителем зависит от полноты в ней действительности, доказательности и повествовательности, т.е. соблюдения временной последовательности событий.

Социально- экономическое развитие любой страны в значительной мере характеризуется развитием и использованием достижений научно-технического прогресса, эффективным использованием всех ресурсов: материальных, трудовых, финансовых и информационных. Информация, став

необходимым условием жизни общества, превратилась не только в производительную силу, но и в товар.

Информационный ресурс обладает уникальным преимуществом перед другими: он неисчерпаем. Информация - единственный вид ресурсов, способствующий более рациональному использованию и сбережению всех остальных ее видов.

О темпах роста информационных ресурсов говорят данные: ежеминутно в мире публикуется примерно 2 тыс. печатных страниц научных текстов, каждые 2 мин предлагается новое техническое решение, каждый час регистрируется около 20 изобретений и открытий. Но очень важно не только создание нового, но и использование научного, технического, коммерческого и производственного потенциалов.

В языковом выражении единица информации - это слова, предложения или отрывки текста, представляющие собой адресованную и развернутую во времени последовательность знаков, которая передает некоторое знание.

Всю информацию можно разбить на три основные категории: мораль и быт; внутренняя и международная жизнь; развитие науки, техники, коммерции, производства. В первом случае имеют дело со сферой бытового и повседневного, во втором - общественного, а в третьем - специального знания.

Общественно необходимой трудовой деятельности человека должен соответствовать и общественно необходимый уровень знаний. Это означает полное удовлетворение объективных информационных потребностей, позволяющих видеть перспективу, повышать профессиональный уровень, знать об экономических и социальных последствиях труда.

Если говорить о специальном знании, то информация подразделяется на: экономическую, социальную, научно-техническую. Особую роль в информировании человека играет именно научно-техническая информация (НТИ) - результат научной, организационной, конструкторской и прочей творческой деятельности. Основные требования НТИ: актуальность, достоверность, оригинальность, логичность, краткость. Основная проблема НТИ - это проблема представления ее нужному потребителю в необходимом количестве и качестве в нужный момент времени.

Чтобы быть по-настоящему эффективной, информационная система должна предоставлять работнику комплексную информацию, содержащую как НТИ, так и экономическую и социальную. Но для этого необходимо формирование проблемно-функционально-ориентированных баз знаний. Комплектность информации учитывает специализацию и квалификацию работника, содержит знания как о состоянии объекта приложения его труда, так и о состоянии окружающей его внешней среды. Комплексность приводит к тому, что все виды информации из пассивных средств отдельной фиксации действительности превращаются в инструмент активного воздействия на общественно полезную деятельность человека.

Успех реализации специально-экономического развития любого общества в первую очередь зависит от людей, их активной, сознательной трудовой деятельности, т.к. человек - основной элемент производительных сил, создатель

общественного богатства и главная движущая сила научно-технического прогресса. Активное использование мирового уровня развития науки и техники может обеспечить решение социальных, демографических и экономических проблем. Современное ведение бизнеса требует высокой информационной культуры работников, сочетающей строгую организацию и технологическую дисциплину, профессионализм и высокую квалификацию.

Люди в значительной мере определяют эффективность общественного производства товаров и услуг. Результаты труда станут ощутимее для общества, если люди будут постоянно стремиться к пополнению своих знаний. Механизм деятельности человека в производственной сфере, по данным Н. М. Амосова, состоит из звеньев: восприятие - анализ - цель - планирование - решение - действие. Восприятие - это настройка рецепторов на знание и ее получение; анализ - отключение рецепторов и исследование полученной информации; цель - модель будущего желаемого состояния объекта приложения труда; планирование - выбор вариантов действий, т. е. как и с каким минимумом затрат добраться до цели; решение - начало действий; действие - выполнение плана.

Человек выполняет ряд работ. Каждая из них - законченный цикл ритмически и логически связанных операций. Операции - это последовательность действий работника, приводящих к определенному общественному значимому результату. Различают: двигательные операции - совершаются с целью удержания или перемещения объекта труда в пространстве; социально- коммуникативные - с целью установления, поддержания или прекращения взаимодействий между работниками; гностические - с целью получения знания о факте деятельности и удержания его в памяти. Первые и вторые входят в группу формализованных операций, третьи являются неформальными. Формализованные операции обеспечиваются информацией, которая характеризуется четкой и однозначной формулировкой способов действий, критериев, оценок, решений. Неформализованные - обеспечиваются обучающей информацией и предполагают активность работника.

Выполнение операций характеризуется затратами физической энергии. Мерой организованности труда работников является норма времени, которая определяется на основе затрат энергии мозгом при восприятии и усвоении знаний. Эти затраты составляют до 20 % всей энергии, получаемой организмом человека для своей жизнедеятельности.

Качество выполнения операций и работ характеризует уровень овладения работником своей специальностью, т. е. его квалификацию. Под квалификацией (качественная характеристика работника) понимается совокупность прироста объема знаний специалиста, а также стабильных двигательных-моторных реакций и навыков. Квалификация определяется объемом знаний работника по общенаучным и общетехническим дисциплинам, а также степенью овладения совокупностью методов работы, применяемых в конкретной области деятельности. Критерием квалификации может служить степень сложности выполняемых работ, определяемая количеством усвоенной информации.

Существуют следующие категории потребителей информации, участвующих в общественно полезном труде: рабочие, руководители, специалисты. Труд специалиста отличается от труда рабочего переработкой большого количества информации, что является мерой организованности его труда.

Знания, получаемые работником для выполнения общественно значимого труда, можно разделить на категории: знания, получаемые в учебных заведениях общего характера по общеобразовательным дисциплинам; знания, получаемые в специальных учебных заведениях; знания и опыт, приобретаемые в процессе работы. Знания бывают также научные и эвристические. Научное знание - это факты и гипотезы. Эвристические знания базируются на дедуктивных и индуктивных выводах. Знание в виде идей и суждений есть стереотип, т. е. стандартизированный, упрощенный образ какого-либо явления действительности с фиксацией лишь некоторых черт действительности, формируемый через обобщение и отдаление от конкретного. Подобные знания должны ориентироваться на логику развития мысли. Знания есть некоторые отображения закономерностей, присущих предметной области. Обеспеченность иерархии знания информацией определяет ее энтропию, т. е. степень ее неупорядоченности. Информация при этом дает меру ее организованности.

При формировании знаний работника значительную роль играет обобщение информации. Показатель обобщения показывает, во сколько раз необходимо сократить физический объем первоисточника без потери смысла информации. Правила обобщения требуют: формулировать результаты в общем виде; избегать повторов в рассуждениях; использовать стандартную терминологию без пояснений; опускаются доказательства, примеры, ссылки, очевидные сведения, неясные рассуждения. В настоящее время для знакомства с информацией специалист на производстве в среднем тратит 1 % своего рабочего времени, а специалист в научно-исследовательском институте - до 20%. Эффективность труда работников возрастает, если подбор и предварительный анализ нужной информации производится другими людьми, профессионально подготовленными для этого.

Оптимальная обеспеченность работника профессиональными знаниями приводит к следующим эффектам.

1. Научно-технический:

- повышение научно-технического уровня исследований и производства товаров (услуг);
- создание научного задела;
- выбор перспективных направлений исследований и лучших аналогов товаров (услуг);
- исключение дублирования, сокращение сроков исследований;
- увеличение числа научно-технических публикаций, патентов, сведений о передовом производственном опыте, изделий высшей группы качества, частных технических решений.

2. Экономический:

- экономия затрат общественного труда;
- снижение стоимости исследований;

- экономия ресурсов;
- рост производительности труда.

3. Социальный:

- улучшение условий труда, охраны окружающей среды;
- повышение уровня знаний;
- повышение научно- технического и профессионального уровня работников, творческого характера деятельности.

Профессиональная деятельность вызывает у человека потребности в знании. Основу информационных потребностей работника, занятого общественно значимым трудом, составляют знания: о неживой природе, биологическая, социальная. Основную массу всех знаний дает наука (прикладная и фундаментальная). Знания могут расти в связи с тенденцией их специализации и взаимодействием дисциплин. В процессе деятельности работника рождение знания о незнании есть результат происходящей в его разуме замены одних представлений о решаемой задаче другими. Потребность характеризует меру нужды в конкретных знаниях, а потребление - меру удовлетворения этих потребностей. Под потребностью понимается необходимость полученных знаний, соответствующих характеру выполняемой работы. Объективными потребностями в знаниях называют такие, которые возникают под влиянием развития науки, техники и хозяйствования, целей и задач экономического и социального развития, изменения форм и условий трудовой деятельности и т. д. На потребность в знаниях влияют внешние и внутренние факторы. К первым относится практически весь комплекс социально- экономических условий в стране и мире, ко вторым - цели и мотивы деятельности работника. К основным факторам, которые определяют характер, суть и специфику потребности в знаниях работников, относятся: тематика и тип работ; функции деятельности работника; стадии работы; специфика команды фирмы; индивидуальные психологические черты членов команды.

Профессиональное самоопределение как психологическое явление возникает на границе старшего подросткового и младшего юношеского возраста. Основные характеристики личностного самоопределения: 1) потребность в формировании смысловой системы, в которой слиты представления о себе и о мире; 2) самоопределение ориентировано в будущее; 3) самоопределение связано с выбором профессии, но не сводится к нему. Л. И. Божович выделяет две стороны личностного самоопределения: одна связана с конкретным выбором профессии, другая - с неконкретными поисками смысла своего существования. Многие общеобразовательные школы вводят профильное обучение, которое делает процесс профессионального самоопределения более интенсивным. При выборе профессии учащиеся ориентируются в основном на возможность заниматься любимым делом и обеспечить материальный достаток.

Приобретенные в течении всей жизни знания играют огромную роль в выборе профессии, ведут к получению желаемого результата. Чем лучше освоен материал, тем легче будет достичь успеха в своей работе. Качество выполнения работы характеризует уровень овладения работником своей

специальностью, т. е. его квалификацию или совокупность прироста знаний специалиста, а также стабильных двигательных реакций и навыков. Важно не допускать в своей работе никаких ошибок или дефектов. Дефектом в работе специалиста считается ошибка, допущенная при применении принятых и утвержденных правил, норм и методов, а также искажение объективных данных. Чем лучше освоены знания, тем меньше ошибок совершает специалист. Сложные действия работника, выработанные и закреплённые в процессе обучения и работы, составляют систему и образуют навыки и умения, необходимые для того или иного вида общественно значимой деятельности.

Всесторонние знания, и прежде всего естественно-научные, изменяют коренным образом структуру управления современным обществом и создают новые движущие силы его социального и экономического развития. Развитие материального производства и услуг в настоящее время требует большого объема знаний. Без ускоренного развития научных знаний и внедрения их в практику невозможно развитие всех видов производства, ввод новых технологий, техники и веществ, минимизация затрат ресурсов и их потерь.

Список литературы

1. **Покровский, А.К., Миротин, Л.Б.** Концепции современного естествознания: Учебник /А.К. Покровский, Л.Б. Миротин. – Под ред. проф. Л.Б. Миротина. – М.: Издательство «Экзамен», 2005. – 480 с. (Серия «Учебник для вузов»)

2. **Бурцева, И.А., Грецов, В.К.** Теории, организация и экономика научно-информационной деятельности. М.: ИПКИР, 1994. С. 216.

3. **Виноградов, К.М., Втюрин, В.И., Русев, А.А.** Информационные потребности и пути их удовлетворения //НТИ. Сер. 1. 1996. № 9. С. 8-11

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ПО ОРГАНИЗАЦИИ СОТРУДНИЧЕСТВА С РОДИТЕЛЯМИ

Тухтарова Т.И.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Школа, являясь образовательным институтом и осуществляя политику в области образования, в общей стратегии своего развития должна иметь как составляющую стратегию сотрудничества с родителями. Это относится к любому образовательному учреждению.

Стратегия – термин, в большей степени относящийся к военному делу. Но его переносное значение связано с искусством управления, организации и руководства. Следовательно, по отношению к рассматриваемой проблеме стратегия должна проявляться в искусстве управления взаимодействием школы и родителей, в умении определять наиболее важные участки работы и круг значимых проблем, которые можно решать совместно с родителями.

Сотрудничество с родителями, безусловно, не есть явление абсолютно новое для школы. Обязательным элементом плана классного руководителя в течение многих лет была работа с родителями или связь с родителями... Но коренные изменения в образовании, становление обновлённой школы, демократической, открытой, гуманной, развивающейся, требуют нового осмысления проблемы совместной деятельности с родителями.

Именно поэтому директор образовательного учреждения должен обладать концептуальным видением этой проблемы. Деятельность педагогического коллектива должна опираться на систему ключевых идей сотрудничества школы с родителями, а также пониманию сущностных признаков демократической системы образования, в которой родители воспринимаются субъектами образовательного процесса, активно влияющими на жизнедеятельность школы. Сегодня школа не может быть монополистом, диктовать родителям только свои условия и не считаться с их мнением по поводу образовательной программы, качества образования, компетентности учителей и других проблем школьной жизни.

Кроме того, совершенно ясно, что многие задачи образования школе в одиночку не решить, особенно в области нравственного воспитания, предупреждения асоциального поведения школьников, профилактики деструктивных процессов в жизни подростков и школьной молодёжи.

Нельзя не согласиться с мнением известного философа М.С.Кагана о том, что культура изобрела два эффективных для воспитания человека института – школу и семью. У семьи как образовательного института есть несомненные преимущества в ряде существенных моментов перед школой (наличие сменяющих друг друга поколений, целостное единство при сохранении уникальности каждого члена семьи и др.)

Всё это требует от современного директора понимания глубинных основ семьи, её функциональной роли в образовании человека.

Эти особенности социокультурного развития семьи очень важны при определении стратегии сотрудничества с родителями.

Современное расслоение общества провело резкую грань между семьями учащихся. Понятно, что экономический статус семьи влияет на определение жизненных целей, ценностные ориентации, поведение детей, их отношения с одноклассниками и родителями и др. Знание многообразных особенностей семей учащихся, их социального положения педагогическим коллективом и директором школы может снять целый ряд негативных моментов в сотрудничестве с родителями, более полно учесть образовательно-воспитательный потенциал семьи, искать разнообразные формы взаимодействия школы с семьями учащихся, не зависящими от их финансового положения. По отношению к каждому ученику школа должна стремиться выполнить свою миссию – образование человека. Поэтому при осуществлении этой миссии важно понять возможности каждой семьи в совместном решении педагогических проблем.

Какие же это проблемы?

Это может быть и выбор образовательной программы для ребёнка, и мотивация учения, и формирование интересов и ценностных ориентаций в сфере культуры, досуга, самостоятельной деятельности, и выявление причин отставания ребёнка в учении, и выявление одаренности развитие способностей ребёнка, и предупреждение асоциального поведения детей, и совместная забота о здоровье детей, и установление взаимопонимания между поколениями, и совместная деятельность по созданию в школе благоприятной образовательной среды, здорового нравственно-психологического климата и др.

Перечень определённых проблем, которые могут решаться совместно школой и семьёй индивидуален для каждой конкретной школы, ибо нет двух одинаковых школ, нет одинаковых условий работы, не бывает схожей окружающей социокультурной среды. Определяя проблемы для выстраивания стратегии взаимодействия с семьями учащихся, следует вспомнить о том, с какими проблемами обращались родители учащихся, с какими проблемами семейного воспитания обращались классные руководители и были ли эти проблемы предметом обсуждения на педагогическом совете, методическом совете, с партнёрами школы.

Эти вопросы могут быть широкими и локальными. Но от этого они не теряют своей важности и должны быть предусмотрены директором, поскольку педагогическим проблемам свойственно расширяться, повторяться, захватывая всё большее количество детей. Было бы целесообразно при определении стратегии взаимодействия школы с родителями составить своеобразный рейтинг проблем по их особой значимости для данной школы.

Независимо от условий, в которых работает школа, во взаимодействии с родителями должна быть определена роль каждого структурного подразделения школы: Совета школы, педагогического совета, методического совета, служб сопровождения, информационной службы, библиотеки. У

школы есть социальные партнёры – их педагогическая роль также должна быть определена в стратегии сотрудничества с родителями.

Определяя стратегию взаимодействия с семьями учащихся, важно сформулировать ключевые позиции деятельности школы в этом направлении.

1. Директор должен осознавать миссию современной школы, которая заключается не только в том, чтобы давать детям образование, но и в том, чтобы осуществлять культуротворческое предназначение, активно влиять на самообразование своих учащихся, воспитывать мотивацию непрерывного образования.

2. Школьное образование перестало быть монопольным и самодостаточным. Чтобы давать полноценное образование своим ученикам, школа должна понимать, что сегодня она не является единственным источником знаний. У педагогов должно быть воспитано критическое мышление по отношению к содержанию образования, технологиям обучения. Оценка родителями качества образования и уровня образованности, получаемого детьми в школе, должна приниматься во внимание учителями, а не быть источником конфликтов и оппозиции школы и родителей. Напротив, она должна становиться стимулом педагогической рефлексии, самооценки достижений школы, поисков новых путей развития.

3. Возможность современных родителей и детей выбирать образовательное учреждение определяет в качестве одной из ключевых позиций в стратегии сотрудничества формирование имиджа школы, её авторитета в среде родителей и учащихся.

4. Стратегически мыслящий руководитель должен прийти к выводу о том, что возрастание ценности образования в жизни общества, в сознании отдельного человека, резко повышает требования к школе со стороны родителей, поэтому взаимодействие с ними – это существенный признак новой образовательной ситуации. Её новизна проявляется также и в том, что часть родителей активно стремится к педагогическому самообразованию, пытается разобраться в сущности современного образования, инновационных процессов, в особенностях образовательной программы школы. Определённая доля родительского сообщества обладает педагогической грамотностью и в состоянии вести конструктивный диалог с педагогами.

5. Реальное понимание роли родителей как субъектов образовательного процесса, могущих активно влиять на образовательные цели, на содержание образования, на образовательно-воспитательную среду. Это предполагает, в свою очередь, учёт новой образовательной ситуации в выстраивании стратегии сотрудничества с родителями.

6. Актуализация в работе с родителями опережающего характера так называемых «возрастных» проблем. Современные дети взрослеют быстрее и, сохраняя типологические черты подростков прежних поколений, несут печать нового времени, что сказывается на содержательной стороне их взросления. Это требует глубокого внимания и психолого-педагогической образованности педагогов и родителей, которая должна быть результатом совместной просветительской деятельности (дискуссий, обсуждений, лекций и др.)

Таким образом, стратегия сотрудничества должна быть выстроена на системе педагогических идей, которые являются ключевыми для данной школы и актуальными для современной социокультурной и образовательной ситуации.

ДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Иванова В.М.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Чтобы раскрыть дидактический аспект самореализации студентов, рассмотрим сущность понятия самореализации.

Оформление понятия самореализации в ходе эволюции мировой психологической мысли подробно рассматривается Е.Е. Вахромовым. Он подробно анализирует в сопоставлении с другими понятия «самореализация» и «самоактуализация», проводит параллели с деятельностным подходом в отечественной психологии. Таким образом, самореализация и самоактуализация являются двумя неразрывными сторонами одного процесса, процесса развития и роста, результатом которого является человек, максимально раскрывший и использующий свой человеческий потенциал, самоактуализировавшаяся личность. Это научные понятия, реферирующие определенные процессы в мире действительности.

В строгом значении термина, самоактуализация есть проявление в поведенческом плане способности к саморегуляции.

Реализация (realization), в истолковании Оксфордского словаря современного английского языка для студентов (1984) — это, прежде всего, осознание, мыслительная (когнитивная) деятельность. Актуализация (actualization) — имеет значение деятельности как процесса, трату сил (от латинского корня actus — поступок), имеющую вещественный результат. Понятие «самореализация» означает, таким образом, мыслительный, когнитивный аспект деятельности, теоретическую деятельность, работу на внутреннем плане. Самореализация проявляется в построении и корректировке, перестройке «концепции Я», включая «идеальное Я», картины мира и жизненного плана, осознании результатов предшествующей деятельности (формирование концепции прошлого).

В религиозных учениях самореализация – процесс эволюции, в результате которого мы познаем и развиваем нашу божественную природу.

Процесс самореализации известен во всех религиях под разными названиями. В Христианстве это "Второе рождение" и "Крещение святым духом", в Исламе - "Воскресение", в Буддизме - "Просветление", в Индуизме - "Пробуждение Кундалини", в Иудаизме тех, кто самореализовался, называли "Знающие".

Во всех религиях сказано - "Вы должны познать себя", и самореализация открывает путь к этому познанию.

Самореализация это баланс, равновесие между желаниями и мыслями, между сердцем и разумом.

На пути понимания себя человек, в каком-то случае проходит через аскезу, а каком-то через позволение себе всему. В процессе понимания и осознания того, кто есть я, в конечном итоге и то и другое отпадает и приходит

к золотой середине к равновесию. Потому что то, что есть Я, оно и есть чистое равновесие.

Равновесие это-то, когда все силы (действия) уравновешенны, когда нет ни какого действия, ни какого движения полное равновесие.

Когда человек перестает жить в гармонии с самим собой, нарушается равновесие, тогда-то и образовывается благодатная почва, питающая болезни человека.

Эмоциональное напряжение, распространяясь на мышцы, как правило, становится причиной головной боли, остеохондроза и артроза.

Невыплаканное горе оборачивается бронхиальной астмой, постоянное раздражение вредит желудку, тревога нарушает сердечный ритм, гнев расстраивает работу печени и желчного пузыря, вынужденное общение с неприятными людьми приводит к хроническому насморку, невозможность заниматься любимым делом повышает риск онкологической патологии, неудовлетворенная потребность в ласке и нежности чревата кожными заболеваниями.

Но в основе подавляющего большинства острых и хронических заболеваний лежит конфликт между вежливостью, которую американский острослов Амброс Бирс назвал "самой приемлемой формой лицемерия", и честностью. Вежливость требует признания условных форм межличностных отношений и вынуждает человека жертвовать личными интересами ради чужих потребностей, рождая чувство неудовлетворенности, тревогу, бессонницу и депрессию. Честность обязывает отстаивать собственные приоритеты, причиняя неудобства окружающим и ущемляя их права, то есть заставляет проявлять агрессию. Получается как в известной басне: "В одну телегу впрячь не можно коня и трепетную лань". Стремясь быть хорошим для всех и при этом не потерять себя, человек вовлекает в конфликт не только разум и эмоции. На защиту его интересов встают вегетативная нервная система и её верная соратница - эндокринная. Они управляют работой внутренних органов, обменом веществ и многими другими жизненно важными процессами. Во внутренней среде разволновавшегося человека поднимается настоящая нейроэндокринная буря: дозорный нервной системы - гипоталамус посылает биохимический сигнал - гормон кортиколиберин в гипофиз, заставляя его усиленно вырабатывать адренкортикотропный гормон (АКТГ). Попадая с кровью в кору надпочечников, АКТГ стимулирует образование кортикостероидов, защищающих организм от стресса. При этом в мозговом веществе надпочечников усиленно производятся так называемые "гормоны опасности" - адреналин и норадреналин.

Как и в первобытные времена, они готовят нас к схватке с врагом или к спасению бегством: заставляют учащенно биться сердце, повышают мышечный тонус и уровень сахара, сужают сосуды, делают кровь более густой и увеличивают ее свертываемость (способность образовывать тромбы), чтобы уменьшить потерю крови, если противник нанесет нам рану. Организму не важно, что все эти процессы резко повышают артериальное давление: ведь если бы по примеру кроманьонцев и мы решали споры силой, в результате

физической активности в мышцах должна была образовываться молочная кислота, расширяющая сосуды, избавляющая от гипертонии и уменьшающая нагрузку на сердце. Беда современного человека в том, что он испытывает "неподвижный стресс", лишая себя предусмотренной природой возможности в критических обстоятельствах нормализовать произошедшие в организме отклонения естественным путем, не прибегая к помощи лекарств.

Только не воспринимайте это как призыв к рукопашной "разборке" с обидчиком. Поступите иначе. Если ум постоянно не в ладу с сердцем, вегетативная и эндокринная регуляции нарушаются, а в результате возникают функциональные расстройства, самое распространенное из которых - боль. Неприятные ощущения обычно появляются в так называемой зоне наименьшего сопротивления. Она у каждого своя - голова, живот, мышцы, суставы, конечности, сердце... Чтобы функциональное отклонение не привело к необратимой органической патологии, следует психологически перестроиться в соответствии с пушкинской строчкой: " На свете счастья нет, но есть покой и воля". Мало кто догадывается, что в этих словах зашифрована универсальная формула здоровья. На языке нейробиологии она звучит так: здоровье человека зависит от его способности удерживать в равновесии свои эмоции, умения управлять самим собою, строить контакты с другими людьми и жить в гармонии с природой. Как только эти условия нарушаются, болезни начинают атаковать нас.

Эмоциональный подъем действительно может защитить от гриппа и простуды.

Как же оказывать образовательную поддержку направленную на самореализацию студентов и самоактуализацию их смыслов и ценностей, чтобы они наполняли свою жизнь смыслом — все эти вопросы «кочуют» в историко-философском времени, не находя окончательного ответа.

Однако многие ученые и практики убедительно показывают, что учитель может и должен помочь своим воспитанникам в поиске смысла. В своих работах В.Э. Чудновский анализирует условия формирования смысла, показывает, что смысл жизни — не просто определенная идея, цель, убеждение. Это особое психическое образование, имеющее свое содержание и структуру, делая акцент, на то, что поиск смысла сложен, и результаты его далеко не всегда успешны, что найти, обрести смысл жизни — самая большая и самая высокая ценность, неременное условие человеческого счастья. А.И. Новиков высказывает гипотезу о том, что интегративным признаком смысла может служить явление, в чем-то аналогичное явлению доминантности в том понимании, которое вкладывал в него известный физиолог А.А.Ухтомский. "Доминанта - временно господствующий очаг возбуждения в центральной нервной системе, способный оказывать тормозящее влияние на другие его участки..." [8, 411].

Доминанта, возникая в сознании, стягивает вокруг себя определенное содержание, изменяет структуру его и тем самым организует определенным образом семантическое пространство, которое можно представить графически.

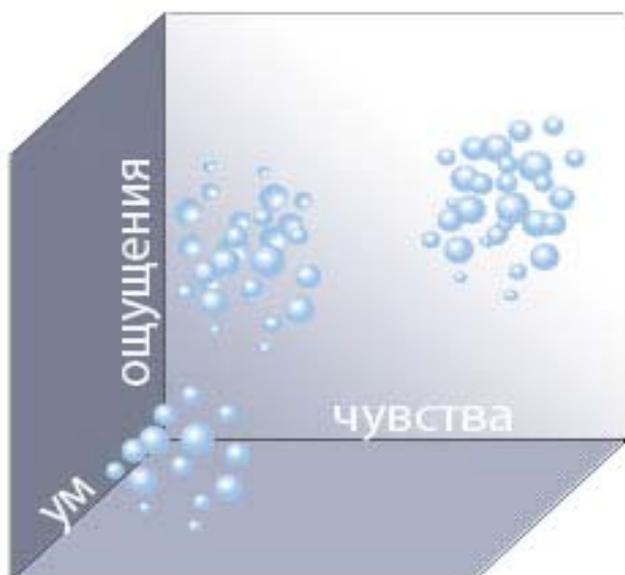


Рисунок 1- Смысловое пространство при самоактуализации смыслов и ценностей

Нахождение таких доминант, возможно, и есть переход на смысловой код, который непосредственно не наблюдаем, но осознается как таковой всеми.

Применительно к учебной деятельности, а именно работе с текстами внешним проявлением такой доминантности является оперирование такими единицами, как ключевые слова, смысловые вехи, опорные пункты, создающие своеобразный "рельеф" формирующегося в сознании семантического пространства [7].

Развивая смысловой потенциал в процессе самоактуализации смыслов и ценностей, студенты освобождают своё смысловое пространство для актуализации еще более значимых, объективно важных и более «интересных», достойных человека смысловых установок. Удовлетворяя одни побуждения, редуцировать их значимость и актуализировать новые побуждения, восстанавливая тем самым общее богатство смысловой системы личности.

Без развитого смыслового потенциала может образоваться (и действительно при определенных неблагоприятных условиях образуется) своеобразный мотивационный вакуум, проявляющийся в том, что одно я «могу, но не хочу» (оно незначимо, неинтересно и т.д.), а другое, наоборот, я «хочу, но не могу». Образование такой типично невротической двухзональной структуры смысловой системы личности крайне опасно как на ситуативном, так и на общеличностном уровнях.

Образовательная поддержка, направленная на самоактуализацию смыслов и ценностей студентов в учебной деятельности помогает разрешить трудные ситуации, связанные с возможными соотношениями значимости и затрат. Например, когда элементарно необходимое обходится дорого, а высокозначимое неожиданно начинает обходиться очень дешево.

Возникают по-разному трудные ситуации, требующие определенного периода эмоциональной и деятельностной адаптации. Последняя проявляется, в частности, в феномене «медных труб», испытания славой и благополучием,

через которые не всякий человек проходит успешно. Задача образовательной поддержки состоит именно в том, чтобы помочь студенту как можно ближе подойти к гармонии, используя все реальные возможности.

Аристотель говорил одно дело — иметь знание о добре и зле, а другое — уметь или хотеть этим знанием воспользоваться.

Знание того, что мужество — середина между двумя пороками, еще не дает умения находить эту середину в жизни. Потому что знание и действие — не одно и то же, знание носит общий характер, действие же всегда является частным. Главное не само знание, а воспитание, привычка. Совершая храбрые поступки, человек привыкает быть мужественным, привыкая же трусить — трусом. Дело воспитателей и государства — прививать добродетели: «Люди дурные не все на свет явились дурными» [1, 1337a10].

Учитывая, что качество образования - это не только качество результата, но и качество процесса. Поэтому психолого-педагогические показатели качества образования мы связываем непосредственно с характером организации учебной деятельности, что влияет на сущность и содержание развития аксиологического потенциала личности студента. Это становится реальностью, если осваиваемые студентами ценности придают познанию и самоактуализации ценностную ориентацию. Вот почему для педагогической практики важнейшей областью его проблематики является процесс самоактуализации студентом своих ценностей в образовательном процессе.

Всеобщем отношении в центре процесса самоактуализации лежат ценностные ориентации личности. Поэтому в нашей работе мы обратимся к способам образовательной поддержки развивающих ценностные ориентации.

В основу была взята аксиологическая модель процесса ориентации личности в мире ценностей А.В. Кирьяковой, в которой рассмотрены следующие фазы ориентации личности в мире ценностей:

- 1 фаза - формирование Образа Мира (присвоение);
- 2 фаза - формирование Образа "Я" (преобразование);
- 3 фаза - формирование Образа Будущего (проектирование).

Представляется возможным в схеме развития личности, рассмотреть и конкретизировать фазу Образ "Я" (преобразование), для придания конгруэнтности этой фазе, включив в подтверждение соответствия Образа собственного Я, новые условия. Исходя из этого можно представить схему развития личности как многоступенчатую и многофазную, причем, достигнутый результат развития предыдущей фазы, является определенным трамплином (исходным накопленным багажом) для последующей фазы развития соответствующей ступени. Фазовый процесс начинается с личного вовлечения, студента в особого рода присвоение опыта. Студент рефлексировать по поводу этого опыта с разных точек зрения, пытаясь найти его значение. Исходя из результатов рефлексии, студент выводит некоторые логические заключения (преобразование) и может добавить к своим собственным выводам теоретические конструкции других. Эти выводы и конструкции направляют решения и действия (подтверждение), которые ведут к проектированию, затем снова присвоение опыта.

Каждой фазе процесса соответствуют определенные виды деятельности. Если выстраивать работу со студентами в последовательности, соответствующей полному фазовому процессу, то преподаватель сможет добиться более комплексного обучения, чем, если бы он работал с одной из перспектив. Приемы обучения, соответствуют каждой из четырех фаз обучения. Например, присвоение практического опыта, лабораторные работы, сбор информации и чтение первоисточников, используются для того, чтобы дать студентам первый персональный опыт работы с содержанием. Деятельность в виде дискуссии и ведения конспекта заставляют студентов преобразовывать свой опыт и опыт других. Через упражнения на построение моделей, написание исследовательских работ или лекции, студенты получают подтверждение. Проектирование стимулирует студентов применять модели к проблемным ситуациям, потому что источником ценностей являются мир "десяти тысяч ситуаций" и совесть человека как "смысловой орган", способный отыскать уникальный смысл в каждой из ситуаций.

Таким образом, чтобы совершить полный цикл, преподаватель должен выбрать какой-то из видов деятельности из каждой фазы и провести их со студентами, сохраняя последовательность. Например, занятие по педагогической дисциплине, где обсуждается, как люди разного возраста относятся к воспитанию, может начинаться с практической деятельности. Студенты могли бы провести интервью с людьми из различных возрастных групп (присвоение опыта). Каждый из студентов мог бы преобразовать собственные наблюдения и представить изначальные размышления на тему различий между представителями разных возрастных групп. В качестве следующего шага студенты могут свести вместе свои результаты и определить общие возрастные тенденции, чтобы получить подтверждение, которое будет отражать то, как различные возрастные группы реагируют на различные вопросы педагогики. И в конце аудитория может проверить свою гипотезу последующими интервью уже с другими членами этих возрастных групп (проектирование). Интервьюирование было использовано дважды, первый раз как присвоение опыта, а позже как проектирование. Однако цель, с которой проводилось интервьюирование, на каждом этапе обучения была разной. В первом случае целью было «найти то, что есть», а второй раз стояла цель подтвердить теорию. Чтобы преподавателю сконцентрироваться на опыте студентов при применении данной модели, нужно обозначить четыре вида деятельности, которые обозначают работу студента на каждом этапе. Таким образом, присвоение опыта становится испытанием на собственном опыте; преобразование становится исследованием; подтверждение становится объяснением и проектирование становится моделированием. Второй термин каждой из этих пар фокусирует наше внимание на том, что делает студент на каждой фазе процесса.

В ходе теоретических исследований сделались выводы о том, что чем продуктивнее учебная деятельность, тем результативнее самоактуализация. Следовательно, в учебной деятельности студентов ведущим является ориентация не просто на знания, а "на поиск смысла". Студенты понимали, чем

материал значим для них, пытались ставить цели занятий, личные цели, элементы учебной информации. студенты могут самостоятельно выбирать и реализовывать свое дальнейшее образование, строить межличностные и деловые отношения.

Реализация на практике образовательной поддержки педагогом процесса самоактуализации студентов на каждой фазе учебной деятельности привела к выявлению объективных затруднений, испытываемых студентами в освоении данной деятельности. Познавательные затруднения возникают по различным причинам в процессе учебной деятельности. Так, в процессе диалоговой интерпретации присоединения России к Болонской конвенции отдельные студенты находящиеся на уровне осознания необходимости самоактуализации уклонились от участия в работе, мотивировав это отсутствием интереса к проблеме, не имеющей практической значимости в образовании России, но доказать неприемлемость декларации не смогли. Другие студенты данного уровня и их сокурсники, находящиеся на уровне активной саморегуляции, напротив, единообразно обсуждали тему как очевидный прогресс Российского образования, не видя в декларации недостатков. Их интерпретации, сводились к выводу, что достоинства Болонского процесса очевидны и в анализе он не нуждается, сожалели, что Россия не подписала декларации ранее. Несогласие студентов находящихся на уровне деятельной самореализации с данной интерпретацией оказало различное влияние на поведение субъектов первых двух уровней: представителей первого уровня смутило («не понимаю, что вы обсуждаете») и вызвало агрессивную реакцию представителей второго уровня («Как можно критиковать декларацию, которая была признана ведущими странами Европы!»). Таким образом, познавательные затруднения проявляются у студентов как апатия, неуверенность, закрытость, боязнь публичной демонстрации своего знания. В случае со студентами, находящимися на уровне осознания необходимости самоактуализации образовательная поддержка в преодолении познавательных затруднений заключается в «провоцировании» интереса к знанию как объекту интерпретирования и основывается на понимании того, что «предмет диалога всегда лежит в контексте личностных целей, интересов, смыслов собеседников» [9,124].

Интеллектуальные затруднения объясняются недостаточной развитостью потребности в самоактуализации. Так, в практическом опыте, при рассмотрении мнения Л.Н. Толстого о том, что воспитание всегда насилие над личностью ребенка, студенты начинают описывать роль воспитания личности в настоящее время, ее необходимость, а так же описывать воспитание как общественное явление. Но лишь студенты уровня деятельной самореализации предлагают интерпретацию: «Свободное воспитание имеет своей целью гармоничное развитие личности и предполагает гуманный характер отношений между участниками педагогического процесса». Такая интерпретация не сразу понятна студенту, находящемуся на уровне осознания необходимости самоактуализации, вызывает эмоциональную вспышку, так как она не вписывается в их установку: «Воспитанник не всегда согласен с позицией, которую по отношению к нему занимает взрослый или воспитатель!».

Студенты уровня активной саморегуляции, включившись в диалог, интерпретируют данную идею как имеющую право на существование теоретически, но не осуществимую на практике в России. Идея свободного воспитания кажется прогрессивной и гуманной. Она еще никогда и нигде не была широко реализована. Хотя и заложена в Законе "Об образовании" Российской Федерации. Вместе с тем она остается утопической для России до тех пор, пока не подкреплена технологически и методически. Эмпирический опыт студентов уровня осознания необходимости самоактуализации отсутствует, следовательно, отсутствует база интерпретации знания. Студенты уровня активной саморегуляции обозначили роль воспитания в системе образования. Однако, никто из участников ситуации диалога не вышел на уровень обсуждения проблемы с учетом принципиально нового состояния взаимоотношений «человек — воспитание — человечество». Выявленные в процессе учебной деятельности студентов интеллектуальные затруднения также требуют дифференциации способов образовательной поддержки в зависимости от их уровня самоактуализации.

Таким образом, каждый студент в состоянии осуществить самоактуализацию смыслов и ценностей, собственных представлений о себе и окружающем мире. Ориентация на процесс познания как ценность и самоактуализацию студента и есть аксиологическое становление или развитие личности, который ведет к формированию целостно-непротиворечивой картины мира становящейся индивидуальности. Включая все эти аспекты, фазная схема развития в образовательном процессе дает свободу преподавателю в исследовании более широкого круга возможностей и в выборе тех, которые наиболее соответствуют ситуации на занятиях. Модель развития личности указывает возможный способ использования в учебной деятельности процессов приводящих к самоактуализации смыслов и ценностей и самореализации студентов.

Список литературы

1. **Аристотель.** *Политика* // Соч.: В 4 т. М.: Мысль, 1984. – 830 с. Т.4.
2. **Дробницкий О.Г.** *Проблемы нравственности.* М.: Наука, 1977. 332 с.
3. **Кемеров В.Е.** *Проблема личности: Методология исследования и жизненный смысл.* М.: Политиздат, 1977. – 256 с.
4. **Кирьякова, А.В.** *Педагогическая аксиология и инновационные процессы в обучении : учеб. пособие / А. В. Кирьякова, Г. А. Мелекесов; М-во образования РФ, ОГУ. - М. : Компания Спутник+, 2004. - 104 с.*
5. **Кирьякова, А.В.** *Развитие аксиологического потенциала личности в условиях университетского образования // Вестник Оренбургского государственного университета. - 2005. - N 12. Прил. - С. 6-14.*
6. **Менде, Г.** *Мировая литература и философия : пер. с нем. / Г. Менде; [пер. В. Девекина, Н. Махвиладзе ; пер. стихов В. Хорват ; предисл. В. Куницына].- М.: [Прогресс], 1969.- 175 с.*
7. *Смысл жизни и акме: 10 лет поиска: В 2 ч. / Под ред. А.А. Бодалева, Г.А. Вайзер, Н.А. Карповой, В.Э., Чудновского. Часть 1. М.:Смысл, 2004.-328 с.*

8. Советский энциклопедический словарь . - М. : Сов. энциклопедия, 1980. - 1600 с.

9. **Сериков В. В.** *Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем.* – М.: Логос, 1999. –124 с.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЕ ОСНОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА ЛИЧНОСТИ

Утямишева Т.Ю.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Утверждение в жизни мирового сообщества интегративных тенденций и глобальных влияний, существенное расширение сферы межличностной и производственно-профессиональной контактности обозначили образовательные приоритеты компетентностного становления личности, готовой к продуктивному сотрудничеству с другими людьми, представителями иных наций и культур.

Решение обозначенной проблемы во многом связывается с реализацией в образовательно-воспитательной работе принципа «ориентации на зону ближайших интересов, жизненных ценностей и приоритетов молодежи» (Е.В. Ткаченко), педагогическое осуществление которого позволяет в полной мере учитывать личностные качества, увлечения, социальные устремления, ценностные мотивы и ориентации современного молодого человека [9, с. 287]. Не случайно важнейшей целевой доминантной современного образования выступает императив «научиться жить вместе» [2], что особенно важно для образовательного развития и становления социального опыта молодежи.

Как подчеркивает В.В. Краевский, сегодня образовательная составляющая приобретает роль *действенного фактора* в становлении гражданского открытого общества вследствие «поворота» отечественной педагогики к «конструктивно-деятельностному подходу к действительности», который, наряду с «отказом от жестких авторитарных схем и установок на запоминание готовых знаний», в значительной степени ориентирован на *усиление практической направленности образования* [3, с. 29], которая представляет собой непосредственный и прямой выход на становящееся развитие личностного опыта воспитанников, в том числе в его столь важном *социальном* компоненте.

Именно социальный опыт взрослеющего человека делает его способным к гуманистически ориентированному выбору, позволяет самостоятельно решать многообразие профессиональных и социально-жизненных проблем и задач.

В обозначенном отношении качество подготовки обучаемых связывается с формированием образовательных компетенций – интегральных характеристик личности, предполагающих целесообразную осмысленность применения комплекса знаний, умений и способов деятельности в отношении междисциплинарного круга вопросов [4, с.4-5]. В этой связи отметим, что один из видов компетентностей, по ДЖ. Равенну, это «уверенность в себе» [цит. по 5, с. 38].

Ключевые образовательные компетенции являются ведущими ориентирами и результирующими основаниями образовательной деятельности любого уровня и, в частности, представляют содержательные опоры процесса

формирования социального опыта личности в аспекте становления соответствующей компетентности субъекта.

При этом *социальная компетентность* [10, с. 21], предполагает, во-первых, постоянное обновление и овладение новой информацией в целях успешного ее применения в конкретных условиях, во-вторых, это не просто обладание знаниями, но и потенциальная готовность решать возникающие задачи *со знанием дела*). Социальная компетентность как основа и механизм становления социального опыта личности предполагает, также, развитую способность субъекта среди множества решений выбирать наиболее оптимальные, аргументировано опровергать ложные, подвергать сомнению только лишь эффективные, т.е. обладать критическим мышлением.

Важнейшей структурной составляющей социальной компетентности выступает компетентность коммуникативная – комплекс индивидуальных особенностей человека, оптимизирующих сферу личного и делового общения.

Формирование новой парадигмы *результата образования* предполагает обращение к интегральному социально-личностно-поведенческому феномену, совокупность мотивационно-ценностных и когнитивных составляющих которого охватывается содержанием категориального концепта «компетенция/компетентность» [5, с. 35].

В своем исходном, *«латинском»* происхождении, семантически родственные круг компетентности образуют следующие термины:

Competens, entis – 1) подходящий, соответствующий, сообразный; компетентный, законный.

Competenter – надлежащим образом, соответственно.

Competentia – 1) согласованность частей, соразмерность, симметрия; 2) сочетание, связь.

Competo – 1) вместе домогаться, добиваться, стремиться 2) сходиться, встречаться; 3) приключаться; 4) совпадать (во времени); 5) соответствовать, подходить, согласовываться; 6) быть годным, способным [6, с. 167].

Содержательный спектр переводных значений подтверждается выделенной совокупностью компетенций по Дж. Равену [цит. по 5, с. 36], включающих: «готовность и способность обучаться самостоятельно», «уверенность в себе», «отсутствие чувства беспомощности», «внимание к проблемам, связанным с достижением поставленных целей», «готовность решать сложные вопросы», «настойчивость», «способность принимать решения», «персональная ответственность» и др.

В контексте нашего рассмотрения почеркнем факт наличия в исходном базовом определении компетентности слова «опыт»:

– *компетенция* (от лат. competere – добиваться, соответствовать, подходить) – 1) круг полномочий, представленных законом, уставом или иным актом конкретному органу или должностному лицу; 2) знания, *опыт* в той или иной области; компетентный – обладающий *компетенцией, знаниями*, которые позволяют судить о чем-либо [7, с. 233];

– *компетенция* – круг вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен, разбирается профессионально или *со знанием дела*;

компетентный – обладающий основательными знаниями в какой-либо области; знающий, веский, авторитетный [8, с. 374-375].

Словарь-справочник по педагогике (под редакцией И.П. Пидкасистого. 2004) в содержательной трактовке понятия «компетенция» (от лат. *competentia* – принадлежность по праву) – наряду с традиционным выделением «круга полномочий, прав и обязанностей конкретного государственного органа», подчеркивает «опытную» («познавательную-опытную») составляющую содержания термина (круг вопросов, в котором данное лицо обладает познаниями, *опытом*) [9, с. 151],

Подобное «опытническое» пониманию категорий «компетенция» и «компетентность» имеет место и в зарубежной теории и практике, что обусловлено, не в последнюю очередь, сложившейся ситуацией в сфере «Развитие человеческих ресурсов» (Human Resource Development). Как утверждают исследователи [11, с. 2], повсеместно утверждающаяся, особенно в Европе, политика *пожизненного образования* делает весьма актуальным образовательный тезис «обучения на основе жизненного опыта», что является ключевым компонентом основанного на компетенциях подхода с целью интеграции традиционного образования, профессионального обучения и обучения на основе личного опыта.

При существующем многообразии подходов к содержательной трактовке обозначенных категорий, мы в своем исследовании придерживаемся точки зрения И.А. Зимней (2003), которая определяет компетентность как «основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный *опыт* (выделено нами – Т.У.) социально-профессиональной жизнедеятельности человека» [5, с. 36]. Тем самым подтверждается чрезвычайно важный педагогический факт: компетентностное развитие личности выступает значимым фактором становления ее социального опыта, что предполагает соответствующую организацию широко понимаемого образовательного процесса.

Литература

1. **Дворецкий, И.Х.** Латинско-русский словарь: ок. 50 000 слов. – 3-е изд., испр. – М.: Рус. яз., 1986. – 840 с.
2. **Делор, Ж.** Образование: необходимая утопия / Жак Делор // Педагогика. – 1998. – № 5. – С. 3-16.
3. **Зимняя И.А.** Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования//Высшее образование сегодня.-2003.-№5.-С.34-42.
4. **Краевский, В. В., Хуторской, А. В.** Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В. В. Краевский, А. В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 3–10.
5. **Краевский, В.В.** Понятийно-методологические проблемы современной педагогики / В.В. Краевский // Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. науч. тр. ; отв. редактор М.А. Галагузова. – Вып. 4. – Екатеринбург: Изд-во «СВ-96», 2001. – С. 28-36.
6. *Словарь иностранных слов / Под редакцией И.В. Лехина, С.М. Локшиной,*

Ф.Н. Петрова (главный редактор) и Л.С. Шаумяна. – Изд-во 6-е, перераб. и доп. – М.: Советская Энциклопедия, 1964. – 784 с.

7. Словарь-справочник по педагогике / Авт. сост. В.А. Мижериков; под общ. редакцией П.И. Пидкасистого. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.

8. Современный словарь иностранных слов: толкование, словоупотребление, словообразование, этимология / Л.М. Баш, А.В.Боброва [и др.] / – М.: Цитадель, 2000. – 928 с.

9. **Ткаченко, Е.В.** Принципы, модели и механизмы воспитательной работы в современных условиях / Е.В. Ткаченко // Образование и наука. Будущее в ретроспективе: научно-методический сборник ; авт.-сост. Е.В. Ткаченко. – Екатеринбург: Изд-во УрО РАО, 2005. – С. 280-288.

10. **Чошанов М.А.** Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения // Педагогика. - 1997. - № 3 - С.21-29.

11. Что такое компетенции? / Françoise Delamare le Deist, Jonathan Winterton // Human Resource Development International, Vol. 8, No. 1, 27 – 46, March 2005 : http://wiki.hr-portal.ru/Slovar_Kompetencijj

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ-БИОЛОГОВ

Коршикова Н.А.

**Бузулукский гуманитарно-технологический институт
(филиал) Государственного Образовательного Учреждения
Высшего профессионального образования
«Оренбургский государственный университет», г.Бузулук**

Вузовское экологическое образование является определяющим звеном всей системы экологического образования, ответственным за формирование сообщества профессионалов, которые разрабатывают, внедряют, развивают механизмы управления качеством окружающей среды и способы их интегрирования со всеми уровнями управления обществом. Масштаб и сложность этой целевой установки, во-первых, настоятельно требуют функционирования этого сектора именно в виде сообщества субъектов деятельности; во-вторых, принципиально отличают данное профессиональное сообщество от других.

Переход высшего образования на компетентностную модель является необходимым условием обновления основных образовательных программ подготовки бакалавров, магистров и специалистов, отвечающих вызовам XXI-го века и соответствия требованиям Болонского процесса. В проектах Государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования 3-го поколения оговаривается, что целью и результатом обучения студентов в вузе является сформированные у них универсальные и профессиональные компетенции. При этом универсальные компетенции подразделяются на социально-личностные и общекультурные, инструментальные и общенаучные, а профессиональные - по видам профессиональной деятельности (научно-исследовательская, проектно-конструкторская, производственно-технологическая, организационно-управленческая). По трактовке проекта «TUNINC» компетенция включает в себя знание и понимание (теоретическое знание предметной области, способность знать и понимать), знание как действовать (практическое и оперативное применение знаний в конкретной ситуации), знание как быть (позиции, ценности).

В составе общенаучных, социально – личностных, общекультурных и профессиональных компетенций соответствующее место занимают базовые профессиональные экологические компетенции (БПЭК).

Поскольку во вновь вводимых образовательных стандартах дескрипторы экологических компетенций представлены в обобщенном или в неявно выраженном виде, то исходным этапом проектирования педагогической системы формирования БПЭК является научное обоснование их минимально достаточной совокупности [1]. Алгоритм проектирования БПЭК конкретного направления и специалистов конкретной специальности предусматривает последовательное выполнение следующих процедур;

- анализ Государственного образовательного стандарта на подготовку специалиста и его требований к содержанию и уровням сформированности профессиональных, в том числе базовых экологических компетенций;
- анализ учебного плана, рабочих программ учебных дисциплин и производственных практик с позиций выявления состава БПЭК и возможностей их формирования в процессе обучения;
- аналитический обзор научных и учебно-методических публикаций, а также инновационного отечественного и зарубежного педагогического опыта по экологической подготовке студентов вузов;
- составление описания совокупности базовых профессиональных экологических компетенций;
- проведение экспертных исследований на предмет выявления полноты и валидности спроектированных БПЭК;
- статистическая обработка экспертных оценок и ранжирование спроектированных БПЭК, позволяющая определить их минимально - допустимую совокупность.

При проведении экспертных исследований в качестве экспертов привлекаются работодатели – руководители и ведущие специалисты промышленных производств и проектно – конструкторских организаций, природоохранных и экологических служб, преподаватели экологических кафедр вузов, представители общественных экологических организаций. Такой подход к обоснованию совокупности БПЭК позволяет считать их социальным заказом на экологическую подготовку выпускников вузов.

В качестве примера рассмотрим совокупность БПЭК специалиста-биолога, которые необходимо сформировать у студентов, обучающихся по специальности 020201.65 "Биология". В её состав входят восемь компетенций:

1. Готовность к решению профессиональных задач в педагогической деятельности (разработка учебных занятий, обеспечение планирования учебного процесса, научно-методическое обеспечение учебного процесса);
2. Разрабатывать и осуществлять эксперименты, проводить необходимые расчеты, используя современные технические средства, обобщать и систематизировать результаты;
- Готовность принимать адекватные ситуации экологически безопасные технические и организационные решения;
3. способность реализовать приоритеты экологической безопасности и рационального использования природных ресурсов;
4. Готовность обеспечивать охрану окружающей среды, в том числе путём совершенствования природоохранной деятельности;
5. Готовность участвовать в организации работ по внедрению новейших экозащитных, экологически чистых и ресурсосберегающих технологий;
6. Способность реализовать природоохранные меры, внедрять технологии по минимизации объёмов отходов производства и их токсичности;
7. Способность осуществлять мониторинг отдельных компонентов окружающей среды, контролировать соблюдение экологических нормативов;

8. Способность диагностировать и предупреждать чрезвычайные ситуации, а также эффективно ликвидировать их последствия.

Успешность освоения студентами БПЭК опосредовано оценивается по их компонентам, из числа которых наиболее значимыми и обязательными являются когнитивный, деятельностный и ценностный.

Управляемый процесс формирования у студентов БПЭК реализуется педагогической системой, обобщенная модель которой представлена на рис.1. Из этого рисунка следует, что целезадатчиком системы является совокупность БПЭК и их компонентный состав. Начальным этапом проектирования педагогической системы является обоснование информационно-дидактической базы, обеспечивающей формирования заданной совокупности БПЭК. Поскольку компетенции имеют интегративный характер, то процесс их формирования происходит в рамках многих дисциплин учебного плана и видов деятельности (производственных практик, курсового и дипломного проектирования, научно-исследовательских работ студентов и т.п.). В силу этого вся совокупность БПЭК вначале должна быть распределена по циклам и блокам учебных дисциплин (уровень 1), затем каждая из компетенций(1,2,...,n) распределена по дисциплинам и видам практик (часть 1,2,...,m), а каждая из частей дисциплины – на модули и разделы соответствующих дисциплин (элементы 1,2,...,k). Трёхуровневая иерархическая структура процесса распределения компетенций по циклам, блокам, модулям, разделам учебных дисциплин и видам профессионально-ориентированных практических занятий приведена на рис.2.

Картина распределения БПЭК по учебным дисциплинам может быть представлена в виде морфологической матрицы, в которой по горизонтальной оси приводится перечень компетенций, а по вертикальной-список учебных дисциплин, в процессе изучения которых они формируются. Клеточки, находящиеся на пересечении этих двух координат, заштриховывается, что позволяет наглядно видеть и частотность совершения дидактических процедур по формированию каждой из 1,2,...,n-ой компетенции, но и временную последовательность формирования её отдельных 1,2,...,k-ого элемента.



Рисунок 1. Модель педагогической системы формирования у студентов базовых профессиональных экологических компетенций

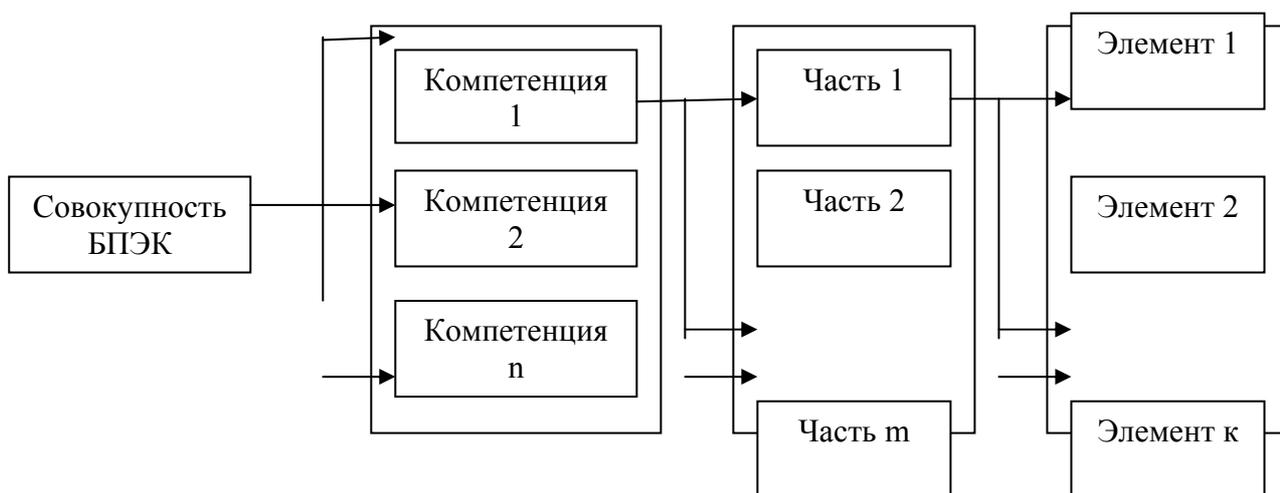


Рисунок 2. Блок – схема распределения БПЭК по учебным дисциплинам и модулям

Не менее значимым для успешности реализации процесса формирования БПЭК является выбор методов, способов, форм и средств обучения, другими словами, выбор наиболее рациональной (оптимальной) педагогической технологии развития и формирования у студентов БПЭК. При этом преподавателям и методистам приходится решать многокритериальную минимаксную оптимизационную задачу по обеспечению наиболее высокого уровня сформированности у студентов БПЭК при наименьшем расходе информационных, временных и материально-технических ресурсов. Принимая во внимание, что профессиональные компетенции формируются в процессе изучения студентами большого числа дисциплин и их отдельных модулей, выбор педагогических технологий должен проводиться с учетом существующих внутридисциплинарных и междисциплинарных структурно-логических связей. При этом используются как традиционные, так и инновационные технологии обучения (контекстное, проблемное, консультационное, блочно-модульное и др.). Выбор этих технологий обусловлен большим числом факторов: целями и содержанием экологических и экологизируемых дисциплин, их семантическими и методологическими интеграционными связями, предусмотренными учебным планом формами учебных занятий, возможностями информационно-технического обеспечения и т.п.

Введение в содержание учебного процесса новых разделов как Методология деятельности и Методология социальных коммуникаций и социальных изменений [2]. К настоящему времени в вузах преподаются дисциплины, так или иначе представляющие научный метод исследования. Однако, этот курс, как правило, представляет научный метод в его классическом варианте, разработанном в детерминистическом типе мышления. Исследование сложных самоорганизующихся систем, хотя его принципы уже и

появились на страницах учебников, представляется в учебном процессе как дополнительный материал. Для специалистов-биологов, напротив, знание особенностей исследования и получения знаний о сложных системах должно стать основой для понимания их сферы деятельности и освоения прикладных дисциплин.

Методология деятельности как отдельная содержательная единица (отдельная дисциплина или раздел дисциплины) необходимы будущему специалисту-биологу, так как он приходит в сферу деятельности, формирование которой предполагает качественные перестройки структуры деятельности с каждой новой ступенью развития представлений о качестве окружающей среды. На каждом этапе необходимо будет проводить перепроектирование всей деятельностной системы в этом секторе и интегрированных с ним секторах экономики, что предполагает освоение деятельностных циклов разного масштаба на примере разных объектов деятельности в учебном процессе.

Потенциал социальных наук позволяет судить о возможностях управления некоторыми социальными процессами и, напротив, об ограничителях такого управления. Качество окружающей среды связано не только с выполнением определенных норм воздействий, но с закономерностями социальной динамики. Профессиональная компетенция специалиста-биолога должна включать 1) умение осуществлять профессиональные коммуникации для проектирования и осуществления природоохранной деятельности с экологами различных специализаций и с представителями других профессиональных направлений; 2) умение проектировать и осуществлять деятельность по изменению экологического поведения социальных систем различного типа. Это направление образования отсутствует в системе подготовки специалистов экологов и оставляет безрезультатными многие экологические проекты, где изменению должны подвергаться не технологические линии и цепочки, а социальные структуры и нормы [3].

Развитие методологического компонента предполагает изменение системы самостоятельной работы студентов в ходе учебного процесса, включая как аудиторные и внеаудиторные работы. Этим изменением является введение этапа проектирования индивидуальной и коллективной деятельности, которое в свою очередь, актуализирует теоретические методологические знания. Проектирование деятельности предполагает также умение ее анализировать и корректировать, проводить оценку собственного проекта и деятельности.

Методологический компонент образовательных программ высшего образования должен иметь преемственную связь с методологическим компонентом программ дополнительного образования и повышения квалификации.

Введение методологических знаний в образовательные программы предполагает также и изменения в требованиях к квалификации преподавательских кадров. Эти изменения включают как минимум два содержательных направления: освоение преподавателем методологической

теории и квалификация преподавателей как умение организовывать работу учащихся по освоению методологического знания в учебной деятельности.

Особого внимания заслуживает проектирование критериев и диагностического инструментария для контроля и оценки уровней сформированности БПЭК, поскольку они обеспечивают реализацию контроля и самоконтроля в системе экологической подготовки студентов [4]. При разработке критериальных дескрипторов следует предусмотреть не менее трёх уровней сформированности БПЭК (базовый Б, повышенный П, творческий Т). Анализ функциональной структуры показал, что специалисты широкого профиля должны обладать совокупностью БПЭК по всем возможным видам их профессиональной деятельности (научно-исследовательской, проектно – конструкторской, производственно-технологической, организационно – управленческой), однако требования к уровням сформированности этих компетенций должны быть дифференцированными. Базовый уровень Б является обязательным для будущих специалистов всех шести видов деятельности. В качестве критерия сформированности компетенций на уровне Б приняты: знание и понимание изученного материала, фактов, принципов, правил и их интерпретация, способность применять полученные знания для решения стандартных профессиональных задач, обеспечивающих экологическую безопасность производственной среды и природы. Уровень П – селективно повышенный уровень сформированности БПЭК только для специалистов конкретного вида деятельности. Критерием сформированности компетенций на уровне П является: способность решать нестандартные профессиональные задачи, умение переноса и интеграции знаний, умение интегрировать и использовать знания из других областей науки, готовность составлять планы и модели экологически «чистых» технических объектов, производить их конструктивный синтез. Уровень Т предназначается для студентов, специально подготовленных к творческой и научно-исследовательской деятельности в экологических и природоохранных организациях. Критерий творческого уровня: высокий уровень креативности и сформированности компетенций, позволяющие создавать новые объекты техники и инновационные наукоёмкие и экологически безопасные технологии, выполнять многокритериальную экологическую экспертизу, а также оценку качества того или иного объекта, материала, процесса.

Разработанные критерии и инструменты оценивания уровней сформированности компонентов БПЭК, методики проведения процедур контроля и самоконтроля позволяют лонгитудно выявлять промежуточные и итоговые результаты компетентностно-ориентированного обучения студентов, а в случае необходимости производить самокоррекцию учения или коррекцию содержания и технологии формирования компетенций.

Список литературы

1. *Гуреева Е.Г. Компетентный подход к профессиональной экологической подготовке инженеров //Е.Г.Гуреева //Вестник Самарского государственного университета.- 2009.- №1 (67)-С.131-135*

2. **Дерябо С.Д., Ясвин В.А.** Экологическая педагогика и психологи: учебник: /С.Д.Дерябо, В.А.Ясвин - Ростов-на-Дону, 1996. - 480 с.

3. **Несговорова Н.П.** Формирование готовности педагогов-экологов. Вопросы теории и практики: Монография./ Н.П.Несговорова – Курган, 2005. – 228 с.

4. Экология и безопасность жизнедеятельности промышленно-транспортных комплексов ELPIT 2009: материалы II Международного экологического конгресса, IV Международной научно-технической конференции, 27 сентября 2009 г., Тольятти.

МОНИТОРИНГ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКЕ

Юдина О.И.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Педагогическая диагностика на теоретическом и прикладном уровне решает проблемы о том, что изучать, какими методами, как измерять состояние педагогического процесса и степень подготовки личности, как фиксировать и использовать результаты.

Педагогическая диагностика оперирует такими понятиями, как педагогический мониторинг, квалиметрия, контроль, экспертиза, и другие, используя их как формы измерения. Для педагогики измерения представляют сложную теоретическую и практическую проблему. Система измерения качества педагогического процесса и его результатов позволяет делать этот процесс более эффективным. Обратим внимание на основные формы педагогической диагностики.

Мониторинг - английское слово *monitoring* от лат. *monitor* (предостерегающий) означает контроль и представляет собой достаточно сложное и неоднозначное явление. Впервые мониторинг был использован в почвоведении, затем в экологии и других смежных науках. В настоящее время он изучается в различных сферах практической деятельности, том числе и педагогической.

В начале 90-х гг. прошлого столетия в отечественной педагогике появились первые исследования проблем педагогического мониторинга (В.И. Андреев, В.П. Беспалько, В.А. Кальней, А.Н. Майоров, С.Е. Шишов). Значительное число работ выполнено зарубежными исследователями (I. Costa, P. Wohlstetter, D. Nixon, G. Cawelti, M.Holt). В современной российской педагогике мониторинговые исследования пока нечастое явление и многие вопросы остаются недостаточно разработанными.

Для определения сущности мониторинга в образовании используются различные определения. Приведем лишь некоторые из них.

Мониторинг представляет собой процесс непрерывного научно обоснованного, диагностико-прогностического слежения за состоянием, развитием педагогического процесса в целях оптимального выбора образовательных целей, задач и средств их решения.

Мониторинг – это самостоятельная функция управления. В рамках мониторинга проводится выявление и оценивание проверенных педагогических действий, при этом обеспечивается обратная связь, осведомляющая о соответствии фактических результатов деятельности педагогической системы ее конечным целям.

Мониторинг рассматривается и как научно обоснованная система периодического сбора, обобщения и анализа информации и представления полученных данных для принятия стратегических и тактических решений.

Мониторинг своего рода процесс наблюдения за каким-либо процессом в динамике с целью выявления его соответствия желаемому результату; система

организации, сбора, хранения, обработки и распространения информации о функционировании образовательной системы, обеспечивающая непрерывное слежение за ее состоянием и прогнозирование ее развития. Результативное выполнение данных операций предусматривает активное использование компьютерных систем.

Анализ литературы позволяет сделать вывод о том, что мониторинг - сложное педагогическое явление, которое может быть охарактеризовано и как система, и как процесс. Как система мониторинг представляет собой совокупность взаимосвязанных элементов: цели его проведения, объекта отслеживания, субъектов организации и осуществления мониторинга, комплекса критериев и показателей оценки, методов сбора информации, одновременно выступая подсистемой управления образованием. Цель является системообразующим элементом мониторинга, как и любой деятельностной системы: чтобы система работала, необходимо определить, ради чего она должна действовать. Цель как центральная нить мониторинга пронизывает все остальные элементы системы: исходя из цели, выделяется комплекс критериев и показателей оценки качества образования, подбираются методы изучения, выстраивается процедура проведения мониторинга.

Все искусственные системы, какой является и система мониторинга, обладают свойством организованности. Организованность системы определяется уровнем управления связями между элементами системы и связями системы с окружающей средой. Свойство организованности системы выражает не случайное суммирование ее элементов, а специальную организацию их взаимодействия. Поэтому система мониторинга будет работать только в том случае, если все ее элементы будут наделены конкретным содержанием, их взаимодействие будет специально организовано, а научной базой организации и осуществления мониторинга станут принципы: целенаправленности, непрерывности, целостности и разносторонности, согласованности действий его субъектов, адресности и гласности добываемой с его помощью информации.

Мониторинг, как уже отмечалось, это и процесс, представляющий собой последовательное осуществление сбора значимой и разносторонней информации о личностных характеристиках, о качестве образования, ее обработки, систематизации, глубокого анализа, оценки, интерпретации, прогноза дальнейшего развития и выработки мер по коррекции образовательного процесса и созданных для него условий.

Современные исследователи, наделяя понятие «мониторинг» педагогическим смыслом, по-разному характеризуют его суть и механизмы осуществления. Его определяют через наблюдение (Г.В. Гутник, Г.М. Коджаспирова, А.Талых и др.), контроль (В.А. Мижериков и др.), диагностику (В.И. Андреев и др.), экспертизу (М.В. Занин и др.). У практических работников отмечаются попытки отождествления мониторинга с изучением, информационным обеспечением управления.

В настоящее время предмет мониторинга претерпел существенные изменения: акцент с отслеживания состояния образования (системы, процесса,

участников) сдвинулся в сторону его качества. Анализируя сущность понятий «качество» и «образование» ученые отмечают их многозначность (Б.С. Гершунский, С.А. Гильманов, В.И. Загвязинский, Д.Ш. Матрос, М.М. Поташник, Ю.В. Сенько, Д.В. Татьянченко и С.Г. Воровщиков и др.). А «качество образования» является еще более сложной, многоаспектной категорией, требующей адекватной педагогической интерпретации.

Мониторинг в педагогическом процессе рассматривается как:

- путь получения информации о результативности учебного процесса (Н. Вербицкая, В. Бодряков);
- как метод сбора и обработки информации о личностных характеристиках участников процесса (В.В. Воронов);
- как метод коррекции образовательных процессов в системе повышения квалификации (В. Г. Воронцов);
- экспертиза развития качества образования (М. В. Занин, Г.М. Ильясов);
- исследование эффективности административной команды учебного учреждения (П. Дерзкова); и пр.

Сущность педагогического мониторинга настолько сложна, что ни одно из существующих ныне его определений нельзя отнести к разряду неадекватных или ошибочных, так как в каждом из них отражена какая-то его сторона, какая-то важная грань, без которой он потерял бы свою многоаспектность. Отождествление педагогического мониторинга со смежными понятиями (изучение, экспертиза, наблюдение, контроль, информационное обеспечение управления) происходит из-за присутствия в нем отдельных элементов их содержания.

В рамках мониторинга проводится выявление и оценивание проведенных педагогических действий. При этом обеспечивается обратная связь, осведомляющая о соответствии фактических результатов деятельности педагогической системы ее конечным целям. Мониторинг связан с выявлением и регулированием воздействий факторов внешней среды и внутренних факторов самой педагогической системы.

На разных уровнях образования предпринимаются попытки создания системы педагогического мониторинга, исследуются разные аспекты педагогического труда. В рамках мониторинга его субъектами выступают все участники образовательного процесса. Степень их участия различна, но все они (и преподаватели, и студенты, школьники, и родители, и общественность) получают информацию, анализируют ее. В свою очередь, каждый субъект образования выступает в качестве объекта для структур более сложного уровня.

Объектами мониторинга являются педагогический процесс и его результаты, личностные характеристики всех участников этого процесса, их потребности и отношение к образовательному учреждению.

Мониторинг является одним из важнейших средств, благодаря которому изменяется само информационное пространство, так как повышается оперативность, объективность и доступность информации. Поэтому главная

цель мониторинга - оперативно выявлять все изменения, происходящие в сфере образования. Полученные объективные данные являются основанием для принятия педагогических и управленческих решений. Вся полученная в процессе того или иного мониторинга информация: обрабатывается; структурируется; хранится.

Для тех видов мониторинга, в процессе которых осуществляется прямое измерение или накопление информации, существенную проблему может представлять структурирование и хранение полученной информации, обеспечение свободного доступа к информационным ресурсам.

Для тех видов мониторинга, в процессе которых осуществляется опосредованное измерение, в частности мониторинга образовательных систем, значительной проблемой является обеспечение высокого качества инструментария, разработка критериев оценивания, индикаторов и показателей, сам процесс измерения, статистическая обработка результатов и их адекватная интерпретация.

Существуют различные классификации видов мониторингов в зависимости от оснований экспертизы, целей, уровней управления и т.д. Рассмотрим классификации мониторинга в образовании, которые представлены по разным признакам.

Так, с учетом особенности сферы образования с точки зрения управления и современных тенденций его информационного обслуживания различают следующие виды мониторинга:

✓ информационный мониторинг - сбор, накопление, систематизация и, возможно, распространение информации.

Данный вид не предусматривает проведения специально организованного обследования на этапе сбора информации;

✓ базовый мониторинг (фоновый, «бдительности, предусмотрительности») - выявление новых проблем и опасностей до того, как они станут осознаваемыми на уровне управления.

Это когда по небольшому количеству индикаторов производится постоянное отслеживание состояния всей системы с целью выявления отклонений, которые могут представлять опасность;

✓ проблемный мониторинг - выявление закономерностей, процессов, опасностей, тех проблем, которые известны и насущны с точки зрения управления (осуществляется по заказу органа управления).

Тематика данного мониторинга достаточно динамична. Наряду с проблемами, носящими постоянный характер и связанными с функционированием образования может существовать целый ряд тем, закрывающихся после реализации мониторинга. Это формирование системы аттестации личности, оказание платных услуг в образовательных учреждениях. После отработки соответствующих нормативных документов обследования по этим темам прекращаются или проводятся значительно реже, чем на этапе разработки;

✓ управленческий мониторинг - отслеживание и оценка эффективности, последствий и вторичных эффектов решений, принятых в области управления.

Для образования этот вид мониторинга может быть расширен за счет наличия проблемы определения эффекта влияния, когда задачей мониторинга становится построение систем оценок для определения динамики и возможности влияния внешних или внутренних факторов на наблюдаемые эффекты.

Некоторые из представленных видов пока не используются в образовательной практике, но, по мнению ученых, это временное явление, что в недалеком будущем предложенная система будет реализована полностью.

Применительно к образовательным учреждениям мониторинг различают:

✓ по масштабу целей образования: стратегический; тактический; оперативный (направлен на реализацию задач функционирования);

✓ по этапам обучения: входной или отборочный; учебный или промежуточный; выходной или итоговый (направлен на реализацию задач развития);

✓ по временной зависимости: ретроспективный; предупредительный или опережающий; текущий;

✓ по частоте процедур: разовый; периодический; систематический;

✓ по охвату объекта наблюдения: локальный; выборочный; сплошной;

✓ по организационным формам: индивидуальный; групповой; фронтальный;

✓ по формам объект-субъектных отношений: внешний или социальный; взаимоконтроль; самоанализ;

✓ по используемому инструментарию: стандартизованный; не стандартизованный; матричный.

Объектами мониторинговой оценки могут быть:

✓ явления (воспитанность, образованность, личностные характеристики, мастерство педагога и др.);

✓ процессы (педагогический процесс в целом, процесс нравственного воспитания, процесс обучения, процесс подготовки детей к школе и т. д.);

✓ деятельность (игровая, трудовая, учебная и др.).

Все элементы структурно и функционально связаны между собой и представляют единый цикл педагогического мониторинга. Выпадение любого из этих компонентов из системы действий педагога или делает педагогический мониторинг малоценным и некачественным, или разрушает всю систему.

В отличие от общепринятого понимания контроля педагогический мониторинг представляет форму организации, сбора, хранения, обработки и распространения информации о педагогических системах, обеспечивающую непрерывное слежение за их состоянием, а также дающую возможность прогнозирования развития педагогических систем. Данное определение педагогического мониторинга было обусловлено появлением стандартов в

обучении и обработке данных педагогического мониторинга с помощью информационных технологий.

Система внутришкольного педагогического мониторинга представляет комплексную аналитическую систему по следующим направлениям:

- диагностика качества образования;
- анализ социальных условий;
- анализ содержания образования;
- психодиагностика;
- анализ педагогической культуры учителя;
- медицинская диагностика;
- анализ деятельности школьных подразделений.

Очевидной является связь мониторинга с целями обучения, которые обычно фиксируются в планах и являются исходной основой мониторинга, т.е. мониторинг связан с оценкой реализации целей и планов. Он имеет место везде, где фактическое сравнивается с намеченным, и главная задача мониторинга сводится к уменьшению разницы между ними. В процессе образования воплощение основных целей мониторинга находит свое выражение в психолого-педагогических и функциональных результатах, составляющих содержание учебного мониторинга.

К психолого-педагогическим результатам относятся новообразования в структуре знаний, учебных навыков, поведении, направленности личности, в системе ее отношении. К функциональным результатам – различные способы педагогического воздействия, назначение которых состоит в управлении деятельностью обучающихся. Качественной и количественной мерой оценки психолого-педагогических результатов являются нормы, эталоны, которыми задаются условия успешной учебной работы и ее желаемые результаты. Нормы определяются целями, стандартами системы и являются обязательной частью любого учебного плана или программы.

Так, С.Е. Шишов и В.А. Кальней считают, что «норма (нормирование) – одно из самых необходимых условий и оснований мониторинга, поскольку именно с ней сравниваются фактические результаты. Сравнение реальных результатов с эталонами и нормами в образовательной деятельности является лишь одним из компонентов и этапов мониторинга, за которым следует содержательная оценка и коррекция. В обучении операцию соотнесения фактических результатов и заданных целей, стандартов, норм, эталонов называют проверкой. Интерпретацию и отношение к фактическому результату составляет процесс оценивания, или просто оценка. Зафиксированный в баллах результат оценки называют отметкой».

Мониторинг и оценка будут настолько эффективны, насколько корректно заданы стандарты и нормы, в какой мере они отвечают ряду принципиальных требованиям:

1. Одно из требований касается измеримости и применимости стандартов и норм. Они должны быть качественно и количественно определены и пригодны для практического использования. Примером могут служить

государственные образовательные стандарты содержания образования в части федерального компонента.

2. Другим требованием является их осуществимость, согласованность с возможностями образовательных учреждений и ее составных частей (элементов). Данное требование указывает на необходимость учета реальной выполнимости задаваемых стандартов и норм. Последние могут быть либо завышенными, либо заниженными. В обоих случаях крайности в определении стандартов и норм снижают общую эффективность образования в целом и участников образовательного процесса в частности.

3. Создание нормативов должно учитывать также и конкретные условия, в которых предлагается их выполнение. Всякие существенные изменения во внешних условиях обязательно ведут к изменению норм. С этой точки зрения, мониторинг – не только процесс выявления отклонений от стандартов и норм, но и основа для их пересмотра, т.е. мониторинг – не только отслеживание курса движения к целям, но и механизм корректировки целей и путей их достижения.

Многие ошибки в управлении в целом и в педагогике в частности возникают из-за того, что мониторинг рассматривается только как средства минимизации отклонений, а не как путь выявления ошибок в самих целях, планах, нормах, установленных администрацией образовательного учреждения.

4. Соблюдение стандартов и нормативов предполагает наличие аппарата мониторинга, т.е. отдельных лиц или коллективного органа, отвечающих за выявление отклонений и адекватную их оценку. Практически мониторинг осуществляется на всех структурных уровнях образовательного учреждения. В первую очередь ответственность в оценке соблюдения учебных нормативов несут педагоги, здесь особое значение приобретают объективность педагогической оценки.

Для уменьшения влияния объективности в оценке результатов и достижений обучающихся должны быть введены механизмы и способы исправления различных ошибок самих педагогов.

5. Нормативы должны строиться на основе прошлого опыта и опираться на анализ текущего состояния образовательного учреждения. Нормы являются основой и ключом к интерпретации фактических результатов этого учреждения. Нормы формируются и пересматриваются исходя из сведений о прошлых благоприятных условиях выполнения, а также из ранее допущенных ошибок, которые приводили к нежелательным последствиям.

Наличие таких данных позволяет выявить в процессе мониторинга тенденции к какому-либо из этих состояний и таким образом выработать соответствующую систему последующих действий. Прогноз или ожидаемый результат, построенный на основе прошлых состояний образовательного учреждения, выполняет нормативную функцию и становится элементом мониторинга.

6. Требуется избегать абсолютизации и преувеличения роли различных нормативных требований. Хотя нормы и определяют масштаб и алгоритм поведения личности в образовательном учреждении, вместе с тем

регламентируют ее поступки и действия, приводят их к однообразию и стереотипам.

В области образования такая жесткая регламентация, исключая элементы творчества, не желательна как для тех, кто учит, так и для тех, кто учится. Кроме того, в случае преувеличения значения нормативов при многофакторной оценке конечных результатов может происходить перемещение внимания с трудноизмеримых показателей общего результата на те, которые легче поддаются измерению».

Не следует упускать из виду, что мониторинг способствует эффективности не только педагогической, но и управленческой деятельности. Мониторинг позволяет не только диагностировать состояние педагогического процесса в учебном заведении, но и предоставляет руководителю информацию для принятия стратегических и тактических решений. Выработка той или иной стратегии определяется тем, над какой темой работает в данный период образовательное учреждение.

Если объект пристального внимания - содержание и качество образования, то для выработки стратегии движения вперед руководитель нуждается в информации о динамике содержания и качества образования в учреждении за последние несколько лет. Если заботы руководителя сфокусированы на развитии сети образовательных услуг, что является наиболее актуальной проблемой образования в рыночных условиях, то для него важной и необходимой будет информация об образовательных потребностях учащихся и родителей за последние годы и т. д.

Мониторинг должен отвечать существующим на данный момент социальным запросам, вызовам современности, а также соответствовать возможностям руководителя и управленческой команды. Поэтому мониторинг как инструмент должен применяться в нужном для руководителя направлении: качество образования, образовательные потребности, профессионализм кадров и др.

Для обеспечения эффективности мониторинга в образовательном учреждении важным становится ряд требований, которым должна удовлетворять обратная информация: полнота, релевантность, адекватность, объективность, точность, своевременность, доступность, непрерывность, структурированность и специфичность для каждого уровня мониторинга. Все перечисленные требования обычно рассматриваются как основные свойства мониторинга. Ими определяются и различные организационные формы мониторинга.

Для того, чтобы мониторинг стал реальным фактором управления, он, представляя собой определенную систему деятельности, должен быть организован. Организация мониторинга связана с определением и выбором оптимального сочетания разнообразных форм, видов и способов мониторинга, с учетом особенностей конкретной учебно-педагогической ситуации. Таким образом, мониторинг, являясь основанием для принятия решений о сохранении или пересмотре какого-либо способа действий или поведения, сам становится областью принятия решений.

В образовании мониторинг призван выполнять многочисленные функции. Ученые, изучавшие его предназначение, выделяют адаптационную (А.А. Орлов и др.), диагностическую (В.И. Андреев, А.С. Белкин и др.), интегративную, компаративистскую, прагматическую (В.Г. Попов и др.), формирующую, системообразующую (Г.Т. Емельянова, С.Н. Силина и др.) и другие функции. Вместе с тем, рассматривая те или иные роли мониторинга, исследователи зачастую обедняют его сущность и сужают границы использования, а под разными названиями функций подразумевают единое (дублирующее) содержание. Т.А. Строкова к числу основных функций педагогического мониторинга относит: информационную, аналитико-оценочную, стимулирующе-мотивационную, контролирующую, прогностическую и корректирующую, исчерпывающие спектр его предназначений и раскрывающие его полифункциональный характер.

Игнорирование какой-либо из этих функций приводит на практике к снижению эффективности управленческих воздействий, предпринимаемых на основе мониторинговой информации, так как она теряет в зависимости от упущенной функции мониторинга системность, свою прогностическую или стимулирующую силу. Поэтому мониторинг качества образования только в единстве всех выполняемых им ролей может в полной мере реализовать свое назначение: существенно влиять на эффективность управленческой деятельности, наполняя содержанием основные управленческие функции - планирование, организацию, регулирование и контроль.

Органическая связь мониторинга с другими функциями управления проявляется в том, что каждая функция управления выступает как основная точка мониторинга, т.е. мониторинг затрагивает цели, информацию, прогнозы, решения, организацию и исполнение педагогической деятельности, коммуникацию и коррекцию.

Сам же мониторинг представляет собой целостный управленческий инструмент, внутреннее строение, назначение, место и время применения которого необходимо определить в зависимости от особенностей предмета мониторинга и социально-исторических условий.

Мониторинг объединяет три важных компонента, присутствующих в управлении: контроль различных сторон деятельности вуза, школы; систему информационного обеспечения управления; экспертизу различных сторон деятельности вуза, школы. [32] Мониторинг основывается на этих компонентах, но не заменяет ни один из них. Мониторинг не может быть ни системой контроля, ни экспертизой, ни системой информационного обеспечения управления.

Другими словами, мониторинг является системой контролирующих и диагностирующих мероприятий, обусловленных целеполаганием процесса обучения и предусматривающих в динамике уровни усвоения учащимися учебного материала и его корректировку. Мониторинг – регулярное отслеживание качества усвоения знаний и умений в учебном процессе.

Список литературы

1 **Андреев, В.И.** Педагогика высшей школы: инновационно-прогностический курс [Текст] / В.И. Андреев. - Казань: Центр инновационных технологий. 2006. - 499с.

2 **Беспалько, В.П.** Педагогика и прогрессивные технологии обучения [Текст] / В.П. Беспалько. - М.: Владос, 1995. - С. 35-68.

3 **Шишов, С.Е.** Мониторинг качества образования в школе [Текст] / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. - М.: Педагогическое общество России, 1999. - 320с.

4 **Шишов С.Е.** Школа: мониторинг качества образования [Текст] / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. - М.: Педагогическое общество России, 2000. - 320 с.

5 **Гутник, Г.В.** Концептуальная модель управления качеством образования в регионе : автореф.дисс....канд.пед.наук / Г.В. Гутник. - Екатеринбург, 2000. - 20 с.

6 **Мижериков, В.А.** Введение в педагогическую деятельность [Текст]: учебное пособие / В.А. Мижериков, Т.А. Юзефовичус. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 352 с.

7 **Поташник, М.М.** Управление качеством образования [Текст] : практикоориентированная монография и методическое пособие/ М.М. Поташник, Е.А. Ямбург, Д.Ш. Матрос и др.; под ред. М.М. Поташника. - М.: Педагогическое общество России, 2006. - 448 с.

НЕОБХОДИМО ВЫСОКОЕ КАЧЕСТВО ПРЕПОДАВАНИЯ

**Мухсинова Л. Х., Буракаева А.Д.
Оренбургский государственный университет, г. Оренбург
БГУ, г.Уфа**

Истинный показатель цивилизации – не уровень богатства,
не величина городов, а облик человека, воспитываемого страной
Ралф Эмерсон

Во все времена народ узнавали по мыслителям, творцам, первооткрывателям, составлявшим честь и славу его.

Сегодня в ВУЗах России пробиваются к жизни дети, теоретическая подготовленность которых во многом определяется качеством их обучения. Надо воспитывать и обучать нашу молодежь так, чтобы они чувствовали себя маленькой ячейкой государства. Именно такой путь обучения быстрее всего выводит молодежь на решение жизненно важных проблем. Очевидно и другое: они способны будут генерировать, и разрабатывать научные и технические идеи. Именно талант и знания выведут нашу страну на лидирующие позиции в глобальной гонке за процветание. Поэтому сегодня главное требование, которое предъявляется высшей школе: подготовка хорошего специалиста. И здесь не только важно овладеть мастерством обучения, но и творчески осваивать достижения ушедших вперед народов.

У каждой страны есть свои достижения в области образования. Когда в 1957 г. в стране, ранее называвшейся Советский Союз, русские открыли эру космонавтики, первым запустив спутник 1, в печати и конгрессе США разгорелись споры о том, чья система образования лучше - американская или советская. Тогдашний шеф ФБР Гувер назвал советскую систему «пугающе эффективной». В докладе, представленный министерством здравоохранения, просвещения и социального обеспечения США, отмечалось, что выпускник советской средней школы подготовлен лучше, чем его американский сверстник. В СССР зачастили западные наблюдатели, стали изучать советский опыт. США стали издавать журнал «Советское образование». Но и СССР не стоял на месте – совершенствовались формы и содержание преподавания. Известно, что еще в бывшем СССР в школах ряда городов (в нескольких школах Москвы, а также в Киеве, Харькове, Ростове, Краснодаре, Саранске) был введен учебный курс Гранд Мастера боевого искусства Джуна Ри (США) - «радость дисциплины». Его курс был направлен на развитие всего лучшего, что заложено в человеке, одновременно на избавление от лени, вредных привычек. Физические упражнения Мастера Джуна Ри заставляют кровь интенсивней приливать к головному мозгу. Мозг школьника воспринимает больше информации и лучше усваивает ее. Физически сильный человек – это умный человек, быстрый человек, быстро думающий человек, деловой человек.

Россия, несомненно, достигла успехов в сфере образования. И все же кое-что делается еще не так, как хотелось бы. Дело в том, что высокий уровень образования еще не вполне и далеко во всех отношениях нашел свое адекватное отражение в культуре труда, общении, образе жизни. И проблема эта не решается только за счет увеличения количества ВУЗов. В образовании количество само по себе не переходит в качество. Делая упор на экстенсивное расширение контингентов обучающихся за счет открытия частных вузов, страна имеет «перепроизводство» специалистов, что накладывает уйма проблем с трудоустройством выпускников, в особенности одаренных. Как здесь не вспомнить слова одного из поэтов «помогите одаренным, а бездарные сами пробьются». Но если в стране государственные ВУЗы вполне могут обеспечить потребности общества по самым дефицитным специальностям и оно в состоянии финансировать их из бюджета, думается, страна может обойтись без неправительственных университетов. Разумеется, есть нравственная сторона этой проблемы. Привлекательность платной формы обучения в том, что молодые люди, стремящиеся получить высшее образование, но не выдержавшие конкурс в государственные ВУЗы или колледж, получают дополнительный шанс. Думается, такой шанс может дать и государственный университет, создавая здесь платные группы. В государственных ВУЗах качество преподавания достаточно высокое. Здесь контингент преподавателей формируется по конкурсу. И здесь сосредоточен основной контингент профессоров и доцентов. Хотя в мире и есть страны, которые идут по расширению количества высших учебных заведений, создавая их при какой-то организации, как, к примеру, Китай. Но такие университеты соблюдают два правила: формирование преподавателей по конкурсу; обучение – по самым дефицитным для хозяйства страны специальностям.

Более того, вероятность того, что каждый, обучающийся по определенной специальности, подскажет, став специалистом, глубокую научную идею, так же мала. А еще больше сложности создаются тем, что производственные, социальные процессы, происходящие в стране, требуют быстрых и компетентных управленческих решений. Чтобы принять такие решения, качество подготовки, к примеру, менеджеров должно быть на высоком уровне.

Развитые страны не делают упор на расширение контингентов обучающихся. Здесь идут по пути качественного совершенствования образования, структурной перестройки, вымывания слабых звеньев сферы образования. Во всех развитых странах ярко выражена тенденция не на расширение экстенсивно количество лиц с высшим образованием, в первую очередь технические и медицинские (на медицинском в США продолжительность обучения 8 лет), а строже отбирать для них способных людей и повышать качество их подготовки. Доля естественных, технических и сельскохозяйственных профилей в вузах имеет тенденцию к сокращению, не приводя к серьезному дефициту этих кадров. Другая особенность развитых стран: здесь экономика работает при сравнительно малой численности специалистов ключевых производств. Так, доля инженеров в выпуске ВУЗов

Японии составляет 25%, Франции – 15%. В США это число, начиная с 1910 г., не превышает 10%. Незначительное количество инженеров не связано с большим числом техников. ВУЗы США, ФРГ и Франции техников готовят меньше, чем инженеров. К странам, где число техников больше, чем инженеров, относятся Великобритания и Италия, как менее динамично развивающиеся в научно-техническом отношении. Большинство ВУЗов США имеют фонды для бесплатного обучения.

В ФРГ 55% молодежи приходит на производство из неполной средней школы, 25% - из десятилетних реальных школ, 20% - выпускники гимназий, получившее полное или неполное высшее образование. Небольшая часть выпускников гимназий не продолжает учебу, а идет сразу на производство: у них хорошая общеобразовательная подготовка. В Японии 7% притока новых рабочих мест выпускники неполной средней школы, 58% - с полным средним образованием, 35% - выпускники послесредних учебных заведений (в т.ч. 22% - с высшим образованием). В США, отсеявшиеся от средней школы, составляют 26% общего притока молодежи, выпускники средних школ - 28%. В этой стране 40% школьников охвачены профориентацией, приобретают трудовые навыки в мастерских и межшкольных комбинатах. По оценкам аналитиков более половины создаваемых рабочих мест в США требует только среднего образования, 1/3 – высшего.

В школах США есть обязательные предметы, но больше половины всех предметов выбираются учениками. Избирательность еще больше существует в университетах. Здесь упор делается на самостоятельную работу студентов, проводится широкая индивидуализация обучения.

Следует заметить, в лучших ВУЗах США обязательное посещение аудиторных занятий – 22 часа, из них лекционных – 16 часов. В развитых странах (США и Япония) сложилась четырех ступенчатая система высшего образования: младшие колледжи (два года), дающие незаконченное высшее образование; четырех и пятилетние колледжи (с широкой общей подготовкой, сюда относятся технические вузы); профессионально-специализированное обучение на степень магистра (два года); аспирантура - 2-3 летний курс интенсивной специализации и научных исследований для подготовки педагогических и научных кадров.

По расчетам европейских прогнозистов, в ближайшие годы появится не менее две сотни новых профессий. Это биотехнолог или инженер-генетик - специалист по выращиванию новых видов растений и бактерий. Вопросами по изучению наследственных болезней, этнических проблем, предотвращения неблагоприятных возрастных явлений будет заниматься специалист генетик-консультант. Специалист архитектор-эколог будет заниматься проблемами по проектированию «чистых» предприятий, развитию чистого землепользования, по утилизации и складированию отходов, переоснащению действующих предприятий в экологически приемлемые. Появятся и другие профессии, как эксперт-финансист, нейропрограммист, специалист по рекламе, биоземледелец (помощник руководителя фирмы). Новых профессий будет не мало.

Повышение качества образования актуально еще и потому, что на совре-

менном этапе соотношение образования и науки является одной из важных народнохозяйственных пропорций, стратегически влияющих на научно-техническое развитие каждой страны. Образование и наука необходимы для развития общества. Поэтому были периоды, когда в развитых странах расходы на образование превышали затраты на науку, но и наука финансировалась за счет стремительного развития университетско-промышленного сотрудничества. В числе таких стран можно отметить США, Японию, Францию, Великобританию.

Качество знаний непосредственно связано с уровнем материальной базы школ, теоретической подготовленности учителей и соответствием образования реальным экономическим и социальным целям общества. В развитых странах большинство школ с высоким уровнем технической оснащенности. Но и система образования в России соответствует строгим мировым стандартам. В чем-то, конечно, уступает лучшим западным, но и в чем-то, в очень многом, превосходит. Это мнение не только российских аналитиков, но и западных.

Закрытие ряда вузов в развитых странах объясняется тем, что резко повысились требования к качеству образования в результате роста научно-технической насыщенности рабочих мест, принципиальных изменений содержания труда в наукоемких отраслях. Так, в США закрылись только за последние годы 171 ВУЗ, не отвечающие современным требованиям, но качество образования не ухудшилось.

В развитых странах на один миллион человек в среднем приходится по одному университету. К примеру, в Турции с ее 65 млн. чел. 60 университетов, из них два – частных, но они находятся под заботой и контролем государства.

Расширение числа высших учебных заведений за счет открытия частных ВУЗов не решит проблему повышения качества подготовки специалистов. Разумеется, количество обучающихся в ВУЗах, не может ориентироваться лишь на вакансии. Учитывая, что хозяйственные требования к кадрам сложны и подвижны, удовлетворить их можно настолько, насколько методы и содержание образования будут соответствовать меняющимся условиям производства. А они требуют не только образованного, но и высоконравственного специалиста. Правда, человеку нельзя подшить товарный знак качества: это - добрый человек, это – злой. Но, тем не менее, многие пороки и дурные страсти видны с первого взгляда: эгоизм, жадность, жестокость, беспринципность, тщеславие, лживость, трусливость. И с другой стороны - достоинство, доброжелательность, выдержанность. Но они порою самым непредсказуемым образом могут сочетаться, так считают аналитики, в одном и том же человеке. В истории общества были люди чести, скромны, но пугали общество своим властолюбием, беспощадностью к людям. Беспринципность - явление, в основе которого лежит человек не на своем месте. Если такой человек - руководитель какой-то научной лаборатории, то здесь простые нормы научной этики станут недостижимыми идеалами.

Преобладание интереса к той или иной специальности в обществе зависит от совокупности исторических условий. Так, интерес к изучению физики и

химии в бывшем СССР был обусловлен тем, что атомные и водородные бомбы, химическое оружие без современной физики и химии не создавались. СССР был самой милитаризованной страной. Здесь 70-80% научных ресурсов работали на ВПК. Ныне вузы страны готовят достаточно инженеров, экономистов, юристов, врачей, учителей, а также и менеджеров не мало. Образование должно оплодотворить все сферы общества и цивилизация должна войти в нашу жизнь. Это не только техника и технология. Это доброжелательность в общении между людьми независимо от рангов. «Мудрость не в том, чтобы знать как можно больше – писал Л. Толстой, - а в том, чтобы знать какие знания самые нужные, какие менее и какие еще менее нужны». Вспомним Луначарского. На III съезде комсомола он говорил, что каждый молодой человек должен выбирать себе профессию, но после того, как «общее человеческое я» в нем укоренилось. Порою, кажется, недоброжелательность намертво въелась в характер обслуживающего персонала. Еще 2,5 тысячи лет назад древнегреческий баснописец Эзоп писал те истины относительно человеческой природы, которые остаются справедливыми и в наши дни, хотя они были написаны за шесть веков до н.э.: «Солнце может быстрее вынудить вас снять плащ, чем ветер, а доброжелательность, дружеский подход и понимание способны, скорее заставить людей изменить свое мнение, чем самое неистовое негодование». Хотя аналитическое и логическое мышление, неплохая память, специальные знания по-прежнему стоят на первом месте при характеристике успевающего студента, но, приступив к работе, столкнувшись с коллективом ему недостает экстрафункциональных качеств - способности работать в коллективе. В лекционном материале мы можем четко перечислить круг обязанностей хорошего менеджера, к примеру, изложенный известным американским организатором производства А.Файолем. Эти обязанности включают в себя: предвидение - изучение будущего и установление программы действий; организацию - сооружение двойного организма предприятия - материальное и социальное; распоряжение - привести в действие персонал предприятия; согласование - связывание и объединение, сочетание всех действий и усилий; контроль – наблюдение, направленное на то, чтобы все происходило сообразно установленным правилам и распоряжениям.

Эти задачи сами по себе не легкие. Для выполнения их от менеджера требуются не только знания, но и определенные способности, особые требования к мышлению, определенные черты характера, человеческие качества. Это и умение находить общий язык с работниками фирмы, выявлять у персонала способности, чтобы каждый чувствовал себя не винтиком в машине производства, а личностью в коллективе, относиться сочувственно к мыслям и желаниям других. Умение распределять работу так, чтобы полнее использовать индивидуальные качества работников. И что очень важно, не следует увлекаться производственным совещанием или вызовом на ковер. Неразумно принижать роль и расшатывать авторитет руководителя. Мы имеем в виду не тех руководителей, о которых еще А.С.Пушкин сказал: «Он чином от ума избавлен».

Аналитики утверждают, что в Японии во время работы не проводятся никакие собрания. Критика и самокритика в нашем понимании этих слов здесь отсутствует. Здесь не принято ругать или хвалить подчиненного. Между тем история изобилует замечательными примерами чудотворного действия похвалы. Так, похвала и признание изменили жизнь великого певца Энрико Карузо, писателя Чарлза Диккенса. А Кемал Ата-тюрк в пылу упоения победой над греками (в 1920 г. он освободил территорию Турции от греков) помнил следующее правило: давать людям возможность спасти свой престиж.

К тому же не всегда неуспевающий школьник или студент может остаться таким на всю оставшуюся жизнь. Вернемся к истории. Томас Эдисон в школу ходил лишь несколько месяцев и учителя говорили, что мальчик слишком глуп. Но за долгую жизнь Эдисон получил 1093 патента – им изобретены лампочка накаливания, двухфазный генератор, фонограф и др. Он великий физик, лауреат Нобелевской премии. Когда его называли гением, он отвечал, что он всего лишь профессиональный изобретатель. Илья Эренбург закончил всего шесть классов, Иван Бунин - 3...

Только самостоятельно мыслящие, работающие на уровне мировых стандартов, специалисты будут определять интеллектуальную силу общества. Подобно тому, как разумный земледelec не пожалеет средств обеспечить себя лучшими семенами, потому что и дефекты, и достоинства их многократно умножаются в урожае, так и образованнейшими людьми возвышается страна.

В 70-е годы XIX в. мастерской мира была Англия. Впоследствии этой чести удостоились США. Сейчас же этот авторитетный титул принадлежит Японии. В мире сейчас именно японцы обладают талантом промышленного машиностроения. Они производят лучше, быстрее и дешевле, чем их конкуренты. По мнению аналитиков, в Японии достаточно гениев, чтобы удержать страну впереди.

Талант всегда являлся интеллектуальным капиталом. Стоимость лаборатории в Японии и Швейцарии включает стоимость ее ученых делать новые открытия. Японцы действуют в этом направлении во многих областях успешнее, порою даже сознательно отказываются заниматься фундаментальными исследованиями, когда столько исследований проводятся в других местах. Кредо японских менеджеров «зачем непроизводительно расходовать ресурсы, когда во многих областях удастся действовать успешнее в применении новой технологии и извлечении из нее большей прибыли, чем страны, в которых она изобретена» привело страну туда, где она сейчас находится. В науке и технике роль человека велика – открытия, идеи обобщения зависят от него, а это возможно, став образованнейшим в данной области специалистом.

Мы должны думать о будущем. Нынешняя технологическая революция движется с космической скоростью в сравнении с промышленной революцией XVIII в., которой для достижения кульминации потребовалось 250 лет, а второй – лишь каких-то сорок лет. Состязание между странами в экономическом, культурно-информационном идет в более стремительном ритме. В этом состязании впереди будет тот народ, у которого больше мысли

и умственные способности. Чтобы выиграть это состязание, нужны образованнейшие люди, таланты. И студентам следует преподавать не только ведущий курс, но также и результаты выдающихся мировых ученых.

Интеллектуальная сила ценится больше, чем земля, которая является элементарной формой богатства. Чтобы она проявлялась, необходимо высокое качество преподавания. Человек, приходящий в ВУЗ, должен быть выходцем из науки, носителем этических принципов и неких духовных ценностей. Изменилась и молодежь. Она более осведомленная, более развитая. Чтобы она поднялась на золотую вершину, нужна и золотая дорожка.

ОПТИМИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА ПО РЕАЛИЗАЦИИ ОСНОВНЫХ ИДЕЙ ВОСПИТЫВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

Добрынина Е.В.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Как правило, возбудить положительные качества личности у большинства студентов удается преподавателю только в отдельных педагогических ситуациях. В этих ситуациях умственные процессы студентов (восприятие, воображение, мышление, память) протекают активно и напряженно. Но эти ситуации непродолжительны, быстро сменяются скукой, равнодушием к учебному материалу, что обуславливает спад динамики умственных процессов, снижение уровня их функционирования по сравнению с возможностями студентов. Знание предмета, умения и навыки в этих случаях отрывочны, бессистемны, умственное развитие студентов отстает от требований программы, положительные свойства личности формируются медленно, с отставанием по сравнению с требованиями вузов, преподавателей, нередко активно развиваются отрицательные качества (отрицательное отношение к учению, неорганизованность и недисциплинированность, безволие в учебной работе и др.).

При изучении деятельности преподавателей высшей школы было заметно, что, несмотря на некоторые подвижки в ряде вузов страны в сторону усиления работы в этом направлении, сами преподаватели свою готовность к воспитанию студентов оценивают очень низко.

Нами установлено: параллельная с обучением в вузе какой-либо специальности подготовка студентов к преподавательской деятельности в контексте рассматриваемой проблемы находится, примерно, в таком же состоянии. Главная причина видится в том, что подготовка специалиста в этом направлении осуществляется формально. При обучении не затрагивается самосознание будущего преподавателя, не учитывается то, что ценности воспитания для него являются жизненно необходимыми.

Исходя из существующего положения, можно сделать следующее заключение.

Состояние современного образования требует поиска новых подходов к решению проблем обучения и воспитания, при этом акцент необходимо делать на вопросы организации педагогической деятельности на основе сочетания конкретных дидактических принципов и принципов воспитания.

Нами осознается то положение, при котором особенно остро ощущается потребность формирования современного педагогического мышления у преподавателей вузов, прекрасно разбирающихся в тонкостях профессиональной деятельности, но не имеющими опыта

воспитательской работы. Как здесь не вспомнить К.Д. Ушинского, справедливо считающего, что «трудно научиться воспитывать средствами учебного предмета» [см. 1, 141].

Данное состояние, на наш взгляд, осложняется еще тем, что преподаватели высшей школы испытывают трудности, а порой просто не понимают значимости и не обращают должного внимания на ценность воспитывающего обучения студентов.

Причины многих педагогических неудач и просчетов ряд исследователей объясняют обычно недостаточной общекультурной и теоретико-практической грамотностью педагогов, отсутствием у них подлинного профессионализма. В этом случае, как не согласиться с существующим мнением: «похоже, проблема здесь есть, а это значит, что содержание педагогического образования нуждается не только в критической переоценке, но и в переходе в новое, соответствующее реалиям времени качество. Между тем стратегии воспитания, обеспечивающей единое идейно-организационное влияние на эти процессы, пока не существует» [2, 58].

К тому же реальная практика высшего образования, как справедливо замечает И.Э. Ярмакеев, показывает, что вузы, как правило, почти не уделяют должного внимания формированию духовно - смысловой сферы профессиональной деятельности будущего преподавателя, сводя образовательный процесс к его информационной и технологической составляющим, выражающимся в «передаче» студентам знаний, умений и навыков. В то же время эффективность овладения теоретико – методологическим и технологическим основанием педагогической профессии находится сегодня в прямой зависимости от степени его глубокого личностного осмысления, эмоционально - ценностной оценки, выявления его субъективного смысла для будущего преподавателя [3, 67].

Следует прислушаться к рекомендациям некоторых ученых, которые считают необходимым (в условиях радикальных изменений в сфере высшего профессионального образования и инновационных процессов в вузе) педагогическую поддержку, как начинающих, так и опытных преподавателей. Это обосновывается тем, что преподавателям не всегда понятна, например, специфика их деятельности в вузе, где «изучаются не основы наук, а сама наука в развитии». Для реализации такой установки педагогической науки необходимо «единство научного и учебного начала» в деятельности преподавателей [см.1, 141-142].

В нашем исследовании необходимо учитывать то, что одним из целенаправленных теоретических положений подготовки специалиста в вузе является положение о взаимодействии и взаимоотношениях внешних и внутренних факторов. Однако диалектика внешнего и внутреннего в формировании личностных качеств специалиста, прежде всего, требует некоторого понятийно - терминологического уточнения.

Бесспорно, основным понятием здесь является «фактор». В нашем исследовании фактор представляется как совокупность причин, условий, существенных обстоятельств [4], которые оказывают воздействие на готовность студента – будущего преподавателя вуза к реализации воспитывающего обучения.

Под внешними, по отношению к формирующейся личности, факторами, т.е. влияниями, воздействиями и причинами следует понимать всю совокупность общественных и природных явлений, с которыми личность вступает во взаимодействие: побуждающие к определенной деятельности жизненные общественные отношения и формы общественного сознания, система педагогических воспитательно-образовательных учреждений, воздействия средств массовой информации, все влияния окружающей и природной среды. Под внутренними факторами следует иметь в виду анатомо-физиологические задатки; инстинкты и влечения; особенности и индивидуальные различия высшей нервной деятельности; а также постепенно образующиеся взгляды и убеждения, нравственно-эстетические идеалы и отношение к духовным ценностям; формирующиеся особенности, черты характера, индивидуальные особенности. [5]

Таковой является позиция, разработанная Б.Т. Лихачевым. Как нам представляется, принципиальным в ней является признание первичности внешних причин и воздействия по отношению к внутренним факторам формирующейся личности. «Внутренние задатки, первые проблески духовности с самого начала как бы оплодотворяются и обогащаются внешними влияниями, формируются под их воздействием и одновременно становятся условием преобразования окружающей действительности. Однако, первичность внешнего изначально как своеобразная первопричина оживления внутреннего. В дальнейшем же осуществляется постоянный процесс диалектического взаимодействия внешнего и внутреннего, в котором преобладает эффективность то внутреннего, то внешнего» [5,105].

Но дело, по нашему убеждению, заключается не только в том, чтобы установить сам факт взаимодействия внешнего и внутреннего, общую формулу этого взаимодействия. В процессе формирования готовности студента – будущего преподавателя вуза к реализации воспитывающего обучения важно учитывать наиболее типичные ситуации такого взаимодействия на основе знания определенных характеристик.

В соответствии с этим, на основе анализа существующих научных подходов «готовность» как личностная интегративная характеристика анализируется нами в диалектической взаимосвязи с социальными, психологическими и педагогическими факторами. При этом она рассматривается как итог экономических и политических преобразований в стране. Готовность также изучается с учетом

непосредственных культурных и других условий в образовательной макро – и микросреде, которые весьма сложны и до настоящего времени полностью не изучены.

Совершенно очевидно, что невозможно выявить генезис готовности в отрыве от типа общественных отношений. В таком случае данный феномен оказывается независимым от действия законов общественной системы, а его изучение приобретает абстрактный, вневременной характер, так как конкретно-исторические типы социальных, политических, культурных, нравственных отношений оказываются вне рамок научного исследования.

Кроме того, приходится убеждаться в том, что уровень готовности зависит не от одного какого-то фактора, а является результатом сложного комплекса обстоятельств.

Педагогический процесс в вузе – это продукт общественного развития, порождение движущих сил развития общества. Поэтому, в нашем исследовании, прежде всего, необходимо остановиться на роли социальных факторов.

Целенаправленное воспитание в вузе протекает тем успешнее, чем полнее оно учитывает влияние, которое оказывают на человека объективные условия его жизни, социальная сфера.

В педагогике социальные факторы необходимы как исходная база функционирования педагогических и психолого-педагогических факторов, интенсификации процесса воспитания на основе взаимодействия последних.

К социальным факторам можно отнести: цели общественного развития, общественные потребности в активной гражданской деятельности членов общества, политику органов государственной власти. Для того чтобы социальные факторы в полной мере способствовали поставленным задачам, необходимо их взаимодействие.

Однако как не согласиться с тем, что взаимодействие факторов вызывает необходимость рассмотрения социально-педагогических факторов. Под социально-педагогическими факторами мы понимаем такие движущие силы, которые функционируют как в социальном, так и в педагогическом процессе, они обязаны своим происхождением социальной базе, но реализуются в педагогической деятельности. Эти факторы выступают связующим звеном между общественной жизнью и педагогическим процессом. «К числу социально-педагогических факторов можно отнести: систему образования со всеми типами высших учебных заведений; целевые установки системы образования; педагогические и студенческие коллективы» [6].

Социально-педагогические факторы выступают базой решения педагогических проблем, связанных с развитием личности студентов.

Исходя из комплексного подхода, педагогические факторы мы можем разделить на две группы: теоретико-методологические и методические.

Однако если использовать только объективные факторы, то убедимся, что они не могут оказать существенного влияния на развитие личности воспитуемого, если в этот процесс не будет включен он сам, т.е. не будут действовать психологические (личностные) факторы.

Психологический фактор, вероятно, следует рассматривать как совокупность внутренних, необходимых движущих сил, которые объективно присущи личности, определяют ее целостность, обуславливают индивидуальную неповторимость ее жизнедеятельности, развитие духовного мира, способов деятельности и вариантов поведения.

Образование в вузе как закономерное общественное явление при целенаправленном (с помощью педагогической деятельности) учебно-воспитательном процессе становится фактором профессиональной подготовки будущего специалиста. По нашему убеждению, данный феномен требует отдельного рассмотрения.

Важно подчеркнуть то, что подготовка студентов вуза к профессиональной деятельности достигается в результате организации профессионального образования на разных уровнях: государственном, региональном, профессионального учебного заведения, авторском.

Известно, что всякий педагогический процесс, как определенная целостность, включает в себя цели, принципы, содержание, движущие силы (факторы), деятельность и взаимодействие. Будучи взаимосвязаны, все эти компоненты влияют на качество целостного педагогического процесса. Однако эффективность педагогической деятельности, направленной на формирование готовности студента – будущего преподавателя вуза к реализации воспитывающего обучения, во многом зависит от того, насколько удачно организована эта деятельность.

Исходя из сказанного, остановимся подробнее на некоторых перечисленных факторах в контексте рассматриваемого нами вопроса.

Во-первых, процесс воспитания подрастающего поколения сегодня осуществляется в сложных условиях затянувшегося экономического и культурного кризиса, что вызывает значительное ухудшение социального самочувствия молодежи и снижение уровня ее оптимизма и активности. Особенно обостренно данные тенденции проявляются в среде современного студенчества как наиболее интеллектуальной части молодежи, к тому же непосредственно готовящейся к началу самостоятельной профессиональной жизни.

В начале 90-х годов прошлого века воспитательный компонент вузовского образования фактически утратил свою значимость, и система воспитания студенческой молодежи в большинстве вузов была

разрушена. Произошло неоправданное сужение целевой направленности высшего образования до задач профессионально - деятельностного формирования специалиста вместо комплексного развития его личности. Процесс воспитания был в значительной степени приостановлен, держась в основном на энтузиазме наиболее разумных и самоотверженных педагогов и руководителей вузов, тем более что старая парадигма вузовского воспитания была резко раскритикована и отброшена, а новая находилась еще только в стадии своего зарождения, лишь обретая новые аксиологические смыслы.

Мы разделяем взгляд ученых, которые считают, что кризис высшей школы вызван не столько декларативным характером государственной политики и просчетами в определении приоритетов развития высшей школы, сколько несоответствием традиционных моделей высшего образования «вызовам» современной социально-экономической и социокультурной ситуации. Это несоответствие обусловлено несколькими обстоятельствами:

- потерей идеологических ориентиров в обществе, в частности – в сфере воспитания и социализации молодого поколения, и связанной с этим дискредитацией общественного идеала гармонично развитой личности;

- забвением на первоначальном этапе реформ в сфере образования воспитательной функции социальных институтов;

- стихийным развитием рынка образовательных услуг в условиях резкого сокращения бюджетного финансирования и слабого контроля со стороны государства, приведшего к созданию многих образовательных учреждений со статусом вузов, в которых учебный процесс полностью подчинен задачам подготовки узкого специалиста.

До сих пор отсутствует единая отечественная концепция гуманистического воспитания студенческой молодежи. Существующие западноевропейские и американские модели социализации и воспитания студентов в большинстве своем отличаются выраженной односторонней индивидуалистической направленностью, своеобразным социальным и педагогическим нигилизмом и значительной степени противоречат как традиционным особенностям российского менталитета, так и современным социокультурным реалиям жизни мирового сообщества, процессам интеграции и глобализации. Соответственно практически не разработан технологический инструментарий вузовского воспитания, требуется серьезная работа по переосмыслению воспитательных целей, принципов, ориентиров, механизмов в соответствии с современными социально - экономическими, духовно - культурными и образовательными условиями.

Данные процессы, в свою очередь, способствовали потере четких воспитательных, а порой даже и нравственных ориентиров у немалой части вузовских педагогов. Многие из них перегружены работой вне

рамок своего вуза, отчасти теряют профессиональную компетентность, морально, психологически и профессионально не способны проводить воспитательную работу со студентами, тяготеют к узкодидактическому, даже часто - методическому пониманию своих профессиональных функций, не видят большого смысла в воспитании студентов [3, 64 – 65].

Во-вторых, несмотря на предпринятые в последние годы меры по гуманизации и гуманитаризации высшего образования, усилению воспитательного начала в деятельности вузов, сохраняется разрыв обучения и воспитания. Это обусловлено, в первую очередь тем, что серьезная современная научная концепция, которая могла бы лечь в основу реализации воспитывающего обучения в высшей профессиональной школе, еще не разработана.

По мнению специалистов, имеет место нерациональный отбор базового компонента высшего образования в учебных планах, государственных образовательных стандартах и примерных учебных программах, что обуславливает их слабую гуманитарную и воспитательную насыщенность, заниженную нравственно - психологическую и ценностно - формирующую направленность учебного процесса [3, 65].

Наиболее сложным и противоречивым является взгляд представителей вузовских коллективов на соотношение реализуемых целей обучения и воспитания. Неразрывность учебно-воспитательного процесса в высших учебных заведениях не всеми понимается, как умение преподавателя оказывать воспитательное воздействие на студентов во время занятий.

Видимо, подобное понимание исходит из того, что воспитательная работа в вузах, сведена к проведению массовых развлекательных шоу (фестивалей, конкурсов, концертов эстрадной музыки, театров мод и т.д.), далеких по своим целям и результатам от нравственного воспитания молодежи.

Данная негативная ситуация также связана с переходом в образовании от экстенсивного подхода к «воспитательным мероприятиям», что часто вызывает отчуждение молодых людей от учебных заведений, подталкивание их к социально незрелым «неформальным» типам общения, к интенсивным, духовно наполненным формам воспитания [2, 57].

Литература

1. Назаров, Н.В. Педагогическая наука в классическом университете /Н.В. Назаров Ч // Модернизация образования: проблемы, поиски, решения..1. – Оренбург: РИК ГОУ ОГУ, 2004. - С.141 – 142.

2. **Кудрявцев, Ю.,** Нужна ли образованию идеология? /Ю.Кудрявцев, В.Уткин // *Высшее образование в России.* – 2003. - № 2. – С. 56 – 59.

3. **Ярмакеев, И.Э.** Воспитательный потенциал учебных дисциплин/ И.Э. Ярмакеев // *Высшее образование в России.* – 2004. - № 9. – С. 64 – 70.

4. *Философский энциклопедический словарь / Сост. и ред. Е.Ф. Губский, Г.Ф. Кораблева, В.А. Лутченко.* – М.: ИНФРА – М., 1999. – 576 с.

5. **Лихачев, Б.Т.** Воспитательные аспекты обучения / Б.Т. Лихачев. - М.: Педагогика, 1982. – 234 с.

6. **Лешер, О.В.** Проблемы теории и практики интерсоциального воспитания учащейся молодежи/ О.В. Лешер.– Челябинск: Изд-во Челяб. гос. ун-та, 1996. – 136 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПОД РУКОВОДСТВОМ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

Шкарупелов В.П.

**Бузулукский гуманитарно-технологический институт (филиал)
Государственного образовательного учреждения высшего
профессионального образования
«Оренбургский государственный университет», г. Бузулук**

Самостоятельная работа студентов под руководством преподавателя предусматривается учебным планом и рабочей программой.

Как вид учебного занятия она проводится в часы, определенные для самостоятельного изучения студентами отдельных вопросов учебных программ, разработки курсовых проектов (работ), расчетно-графических заданий, рефератов и выполнения других творческих заданий, повышающих профессиональную подготовку выпускников. Этот вид учебного занятия позволяет решать такую задачу на факультете, как обеспечение студентам самостоятельности в овладении знаниями и развитие творческих способностей.

В своей практической деятельности кафедры в праве творчески изменять изложенные ниже указания по организации и методике поведения занятий и разработке учебно-методических документов преподавателя и студентов.

Для достижения высокого уровня научно-практической подготовки будущих специалистов необходимо решить две главные проблемы: обеспечить возможность получения студентами глубоких фундаментальных знаний и изменить подходы к организации их самостоятельной работы, с тем, чтобы повысить качество обучения, развить творческие способности студентов, их стремление к непрерывному приобретению новых знаний, а также учесть приоритетность интересов студентов в самоопределении и самореализации.

Роль самостоятельной работы студентов в их познавательной деятельности чрезвычайно высока. Поэтому не случайно ей уделяется большое внимание преподавателями института.

Самостоятельная работа студентов отличается от других видов занятий тем, что студент сам ставит себе цель, для достижения которой выбирает себе задание и вид работы.

Самостоятельная работа студентов, прежде всего, завершает задачи всех других вузов учебной работы.

Понятие «самостоятельная работа» трактуется преподавателями неоднозначно. Для одних – это форма и метод организации обучения, для других – специальные занятия, предназначенные для самостоятельного выполнения, для третьих – только деятельность студентов, которая протекает без непосредственного участия преподавателя.

Однако большинство сходится на следующих ее признаках: наличие задания, руководство преподавателя, самостоятельность студентов, выполнение задания без непосредственного участия преподавателя.

Одним из мотивов, который побуждает к самостоятельным занятиям является потребность расширить свои знания, узнать новое, овладеть какими-либо умениями, желание проявить самостоятельность, выполнить задание без посторонней помощи.

Особенность самостоятельной работы как активного метода обучения заключается в том, что его основу составляют действия, которые студент выполняет самостоятельно, он сам выбирает способы выполнения этих действий, совершает много операций, контролирует их в соответствии с поставленной целью.

Второй особенностью самостоятельной работы является самоконтроль. Ожидаемые результаты работы не могут быть достигнуты, если сам обучаемый не контролирует свои действия.

Для того чтобы самостоятельная работа студента была эффективной, необходимо выполнить ряд условий, к которым можно отнести следующее:

1) Обеспечение правильного сочетания объемов аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы.

2) Методически правильная организация работы студентов в аудитории и вне ее.

3) Обеспечение студентов необходимыми методическими материалами в целях превращения процесса самостоятельной работы в творческий.

4) Контроль самостоятельной работы и мер поощрения студентов за ее качественное выполнение

Организация занятий осуществляется профессорско-преподавательским составом при непосредственном использовании лабораторий и кабинетов кафедры. Она заключается в материально-техническом и методическом обеспечении занятий.

Методическая разработка по теме занятия составляется по установленной форме. Её оформление рекомендуется осуществлять с учетом функций, проводимых преподавателем в основных частях учебного занятия:

- *во вводной части* занятия – раскрыть действие преподавателя при проверке готовности студентов и их рабочих мест к самостоятельной работе; определить содержание и методику проведения инструктажа по технике безопасности; указать порядок объявления темы занятия и постановку учебных и воспитательных целей; обосновать организационно-методическое построение занятия; сформулировать содержание вопросов, включаемых в задание на самостоятельную работу; провести анализ рекомендуемых литературных источников; определить рекомендации по методике работы над заданием: алгоритм работы, приемы научной организации умственного труда, целесообразное место осуществления самоконтроля и взаимоконтроля студентов; определить форму и содержание отчетности за занятие.

- *в основной части* занятия – изложить содержание и методику работы преподавателя по управлению самостоятельной работой студентов, наметить меры для активизации их творческой учебно-познавательной деятельности с применением подобранных для этих целей контрольных вопросов, коротких заданий; привести состав педагогических наблюдений, которые следует

осуществлять на занятии (оценка качества материально-технического обеспечения, изучение способностей и личностных качеств студента, их умение работать самостоятельно. Выявление трудностей, встречаемых студентами пр. работе и др.

- *в заключительной части* занятия – изложить методику обобщения работы студентов на занятии в наиболее приемлемой форме (вывод, заключение, разбор, демонстрация лучших примеров работы и др.); определить содержание самостоятельной работы студентов на самостоятельных занятиях, в часы отведенных для углубленного усвоения изученного материала; изложить содержание и методику итогового контроля по теме занятия, критерии оценки качества усвоения учебного материала. Для 100 -й оценки качества усвоения учебного материала занятия предусмотреть методику привлечения самих студентов для само - и взаимооценки выполнения работы по заданию.

При создании методической разработки рекомендуется пользоваться моделями деятельности преподавателя на практических, лабораторных и других видах занятий.

Организационно-методическое построение занятий, предусматривающих самостоятельную работу студентов под руководством преподавателя, зависит главным образом от вида самостоятельной работы и места осуществления контроля за усвоением материала темы (отдельная аудитория, специализированный класс или кабинет, компьютерный класс и др.)

Изучение студентами теоретического материала темы занятия ведется одним из трех вариантов его построения.

Изучение сложной теории организуется по схеме:

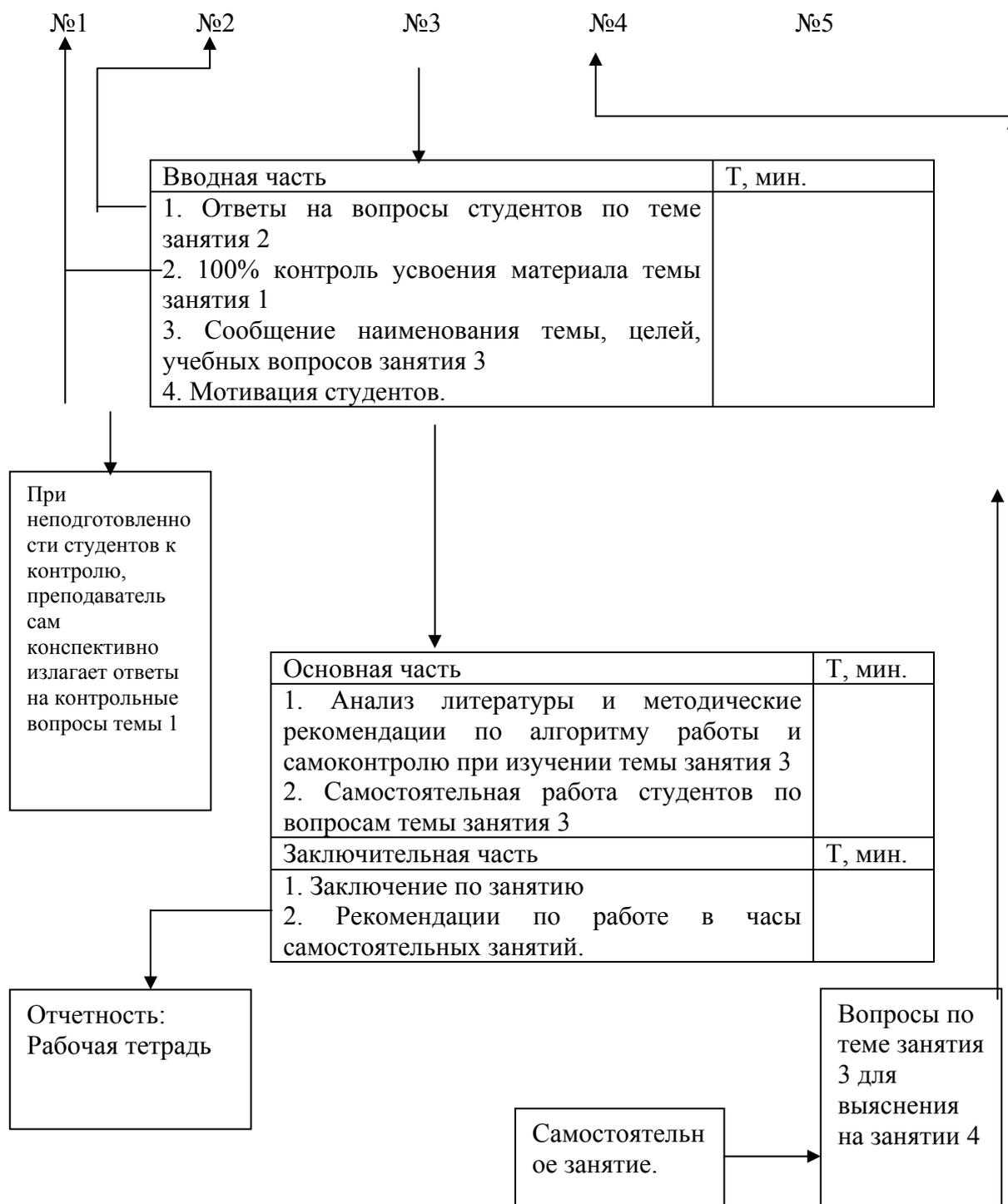
Вводная часть	Т, мин.
1. Сообщение темы, целей, учебных вопросов 2. Мотивация студентов 3. Обоснование схемы построения занятия 4. Состав отчетности за занятие	
Основная часть	Т, мин.
1. Методические указания по 1-му вопросу. 2. Самостоятельная работа по 1-му вопросу. 3. Контроль усвоения 1-го вопроса преподавателем. 4. Методические указания по 2-ому вопросу. 5. Самостоятельная работа по 2-му вопросу 6. Самоконтроль усвоения 2-го вопроса 7.....	
Заключительная часть	Т, мин.
1. Подведение итогов занятия 2. Взаимоконтроль качества усвоения материала занятия и выдачи домашнего задания.	

Изучение несложного теоретического материала или литературы для написания рефератов, научных сообщений организуется по аналогии с ранее известной студентам методике работы

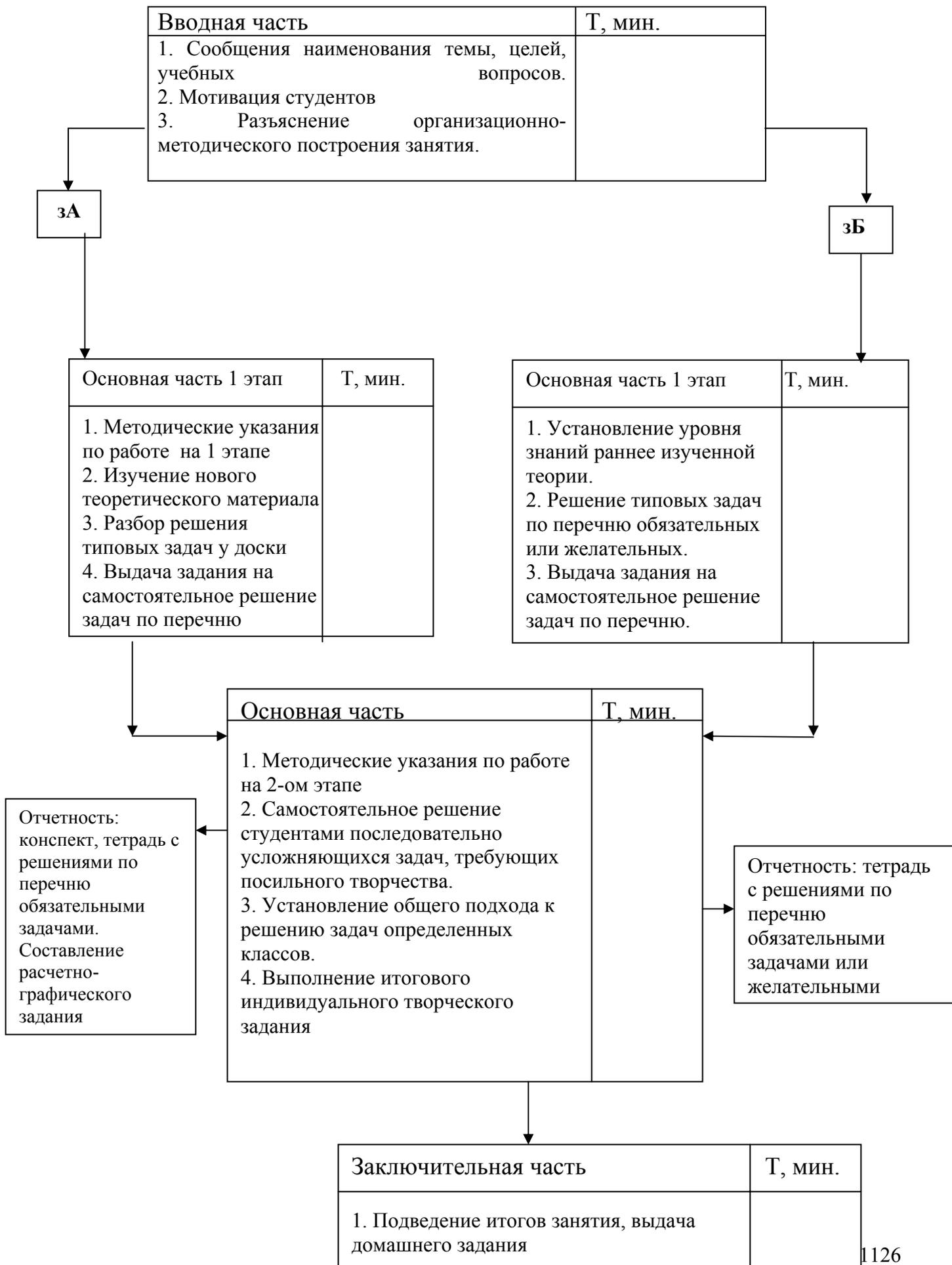
Вводная часть	Т, мин.
1. Сообщение темы, целей, учебных вопросов 2. Мотивация студентов 3. Состав отчетности и форма ее представления	
Основная часть	Т, мин.
1. Анализ рекомендуемых литературных источников. 2. Методические указания по алгоритму работы и ведению самоконтроля за усвоением материала по контрольным вопросам. 3. Самостоятельная работа студентов. 4. 100% само- и взаимоконтроль усвоения или выполнения вопросов задания	
Заключительная часть	Т, мин.
1. Заключение по занятию 2. рекомендации по дальнейшей самостоятельной работе по теме занятия	

Самостоятельное изучение тем всего или большей части лекционного курса под руководством преподавателя организуется по следующей схеме:

Лекционное занятие по дисциплине



Формирование и развитие у студентов умений и навыков ведения инженерно-технических расчетов по дисциплине, выполнение расчетно-графического задания организуется по одной из приведенных схем построения занятия:



Изучение и освоение студентами конструкции узлов и механизмов автомобильной техники, технологического оборудования и их эксплуатации, проведение лабораторных работ

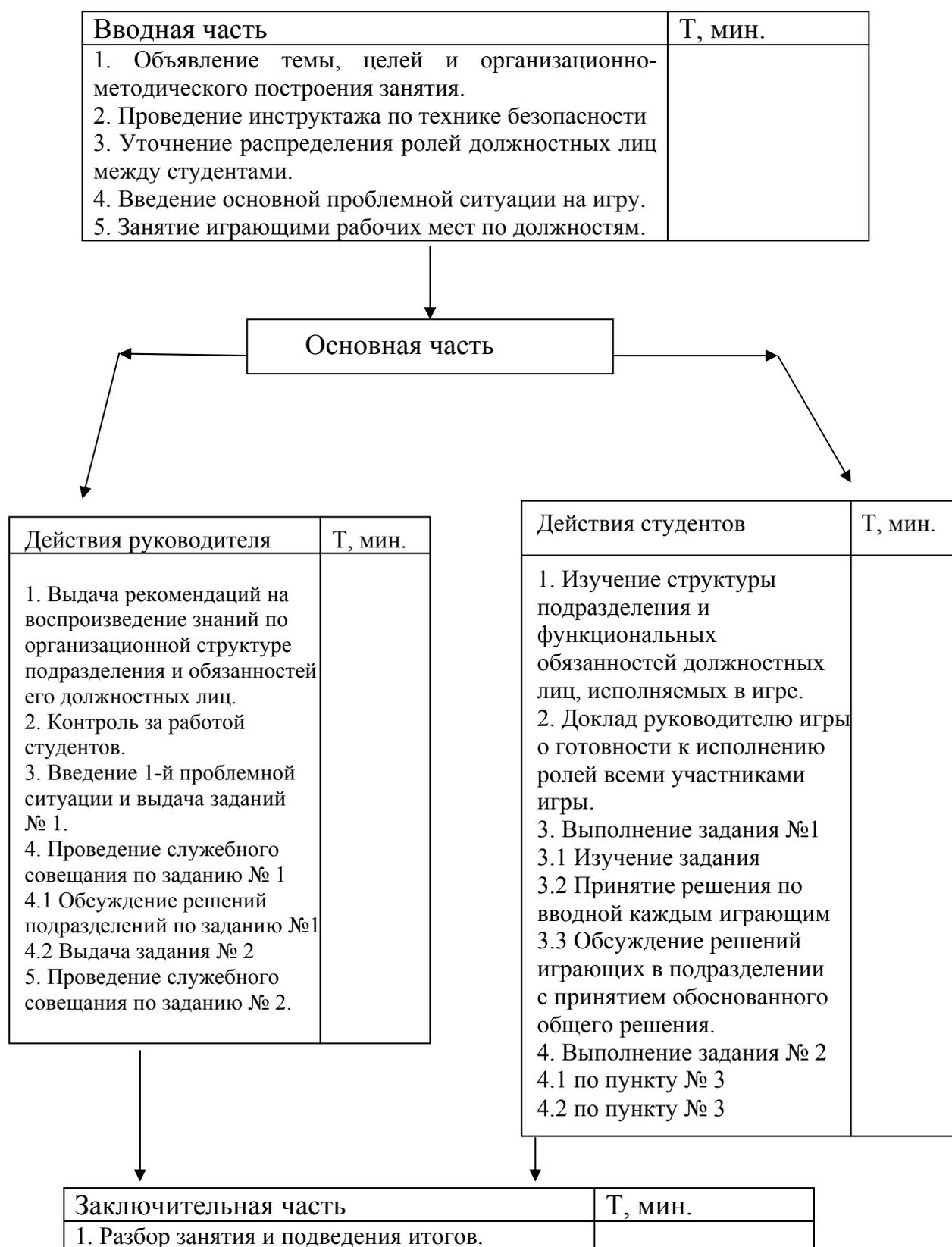
Занятие организуется в составе малых групп или в подгруппах численностью не более 5-6 человек по схеме:

Вводная часть	Т, мин.
1. Общий инструктаж по технике безопасности. 2. Уточнение состава малых групп. 3. Объявление темы, целей и организационного построения занятия. 4. Мотивация студентов. 5. Распределение групп по рабочим местам.	
Основная часть 1-й этап	Т, мин.
1. Инструктаж по технике безопасности на рабочем месте. 2. Методические рекомендации по работе и самоконтролю. 3. Выдача заданий на работу студентам.	
Основная часть, 2-ой этап	Т, мин.
1. Самостоятельная работа студентов по вопросам задания. 2. Выполнение контрольного задания с осуществлением само – и взаимооценки усвоения изученного	
Заключительная часть	Т, мин.
1. Заключение по занятию 2. Выдача индивидуальных заданий на устранение выявленных пробелов в усвоении учебного материала.	



Отчетность: конспект или тетрадь основных характеристик, схем и названий узлов, механизмов, деталей изделия. Схема техпроцесса и перечень операций. Заполненные бланки технических и служебных документов. Вывод по выполненным лабораторным работам или исследованиям.

Освоение профессиональных умственных и физических действий ведется методом деловой (ролевой) игры по алгоритму:



Отчетность за занятия: конспект с организационной структурой подразделения, деятельность которых имитировалась в ролевой игре, описанием содержания служебных обязанностей должностных лиц, содержанием решений. Комплект разработанных и исполненных служебных, технических и отчетно-учетных документов.

Результаты самостоятельной работы студентов оцениваются деканатом и кафедрами. В качестве форм отчета о самостоятельной работе могут быть представлены:

- оценка устного ответа на вопрос, сообщения, доклада на практических занятиях;
- решение ситуационных задач по практико-ориентированным дисциплинам;
- конспект, выполненный по теме, изучаемый самостоятельно;
- представленные тексты контрольных, курсовых работ и их защита;
- отчет о прохождении практики, отзыв и квалификационная характеристика;
- тестирование, выполнение письменной контрольной работы по изученной теме;
- модульно-рейтинговая система оценки знаний студентов по блокам (разделам) изучаемой дисциплины;
- рабочая тетрадь самостоятельной работы студента по дисциплине;
- статьи, тезисы выступлений и др. публикации в научном, научно-популярном, учебном издании по итога самостоятельной работы.

Список литературы

1. **Столяренко, А.М.** *Общая педагогика: учебник* / А.М. Столяренко. – М.: ЮНИТИ, 2006. – 479 с. – ISBN5-238-00972-0.

2. **Абасов, З.** *Проектирование и организация самостоятельной работы студентов* /З. Абасов // *Высшее образование в России*. – 2007. – №10. – С. 10-16.

3. **Федорова, М., Якушкина, А.** *Модель организации внеаудиторной самостоятельной работы* / А. Якушкина // *Высшее образование в России*. – 2007. - №10. – С. 32-35.

ПАМЯТЬ ВЕЧНА: ПЕДАГОГИКА ДОБРОСЕРДЕЧИЯ

Максимова В.Д.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Это была совсем необычная суббота – Дмитриевская. Храм был переполнен прихожанами.

Пришли по традиции помянуть умерших и погибших родственников.

Отец Владимир обратился к собравшимся с проповедью: почему суббота называется Дмитриевской. Напрасно великий князь Дмитрий Иванович пытался умиловить дарами и покорностью одного из гордых ханов татарских Мамаю, который поднялся на Русь со своими полчищами. Ничего не оставалось, как готовиться в поход. Первым делом князь посетил обитель Живоначальной Троицы, чтобы принять напутственное благословение от Преподобного игумена Сергия. Осенив, преклонившегося перед ним великого князя крестом, Богоносный Сергий произнес: «Господь поможет тебе на безбожных врагов!».

Тронутый до глубины души великий князь молвил: «Если Господь и Пресвятая Матерь Его пошлют мне помощь противу врагу, то я построю монастырь во имя Пресвятой Богородицы».

Когда 8 сентября 1380 года рано утром русские войска встали в боевой порядок между реками Дон и Непрядва, в это время инок Нектарий, посланный Сергием, передал Дмитрию просфору и собственноручную грамоту, увещевавшую князя сражаться мужественно «чтобы ты, господине, таки пошел, а поможет ти Бог и Троица». Быстро разнеслась эта весть по полкам, теперь и слабые духом воодушевились мужеством. Закипела правая битва, заблестели мечи как молнии, затрещали копыя, полилась кровь богатырская.

Летописи говорят, что из 150000 воинов вернулись в Москву не более 40000, но победили полчище Мамаю.

Дмитрий Донской (так прозван он был после битвы на Куликовом поле), раненый возвращался вместе со всеми и всю дорогу молился за убиенных и молил Господа скорее доехать до Преподобного Сергия и рассказать как погибли усердные послушники-схимники Александр Пересвет и Андрей Ослябя. Вот почему суббота эта родительская называется Дмитриевской. Позже князь построил Стромьинский Успенский монастырь на реке Дубенке.

Присутствующие были очень тихи. Мысленно вспоминали своих и шепотом поминали их имена. «Помяни Господи, души усопших рабов Твоих: Пелагею, Антона, Сергия...» – нараспев молился отец Николай.

Я стояла и просила Господа оставления всех согрешений своим умершим родственникам: бабушке Ефросинье, которая меня учила молитвам, бабушке Евгении, которая помогла мне воспитать сына, дедушке Дмитрию.

По щекам текли слезы сожаления, что когда они были живы, всегда не хватало времени лишней раз забежать к ним, позаботиться о них. А когда их не стало, как никогда раньше захотелось навестить, чтобы утешили, напоили чаем, поняли. Но не к кому уже бежать и самой приходится справляться с

проблемами. Рядом со мной стоял пожилой мужчина, небольшого роста, довольно преклонного возраста. В руках он держал 7-8 поминальных книжечек и читал имена умерших. У него дрожали губы, тряслись руки. Как много умерло родственников, подумала я. Тяжелой рукой он перелистывал страницы, где крупным шрифтом были написаны имена. Одна из книжечек упала, я подняла её и обратила внимание на то, что все имена были мужские. Поблагодарив, он вновь ушел в себя и проговаривал шепотом каждое имя: Александра, Ивана, Федота,...

После окончания службы я спросила у одной из прихожанок, что это за человек, который молился рядом со мной и вот что я узнала: во время Великой Отечественной войны Федор командовал взводом. Ему было около двадцати и половина взвода были тоже юные парни. Желание разбить врага и победить, спасти матерей и детей, освободить села и города от коричневой чумы было у всех огромным. Но так случилось, что немец окружил их, а потом просто раздавил танками. Когда Федор очнулся, стояла жуткая тишина, и только от мороза трещали деревья. Сначала он даже не понял, где находится. Попытался подняться и от ужаса увиденного снова потерял сознание. Безжизненные тела товарищей распластались на снегу. Придя в себя и плача, он подползал к каждому солдату и собирал документы... Не помнил, как его подобрала свои. Очнулся уже в госпитале. Более 60 лет прошло с той войны, и каждый год на родительское в Дмитриевскую субботу он приходит в храм, заказывает за упокой души более 30 своих погибших воинов и каждого из них вот уже 60 лет поминает поименно.

В последнее время я видела этого пожилого человека с дочерью, он уже плохо ходил, сидел, но когда священник начинал поминать на службе умерших, он вставал и тихо перечислял имена солдат погибшего взвода. А совсем недавно я увидела в храме его дочь и узнала, что Федор умер и всего несколько месяцев не дождался юбилея Победы. И теперь его дочь открывает поминальные книжечки и молится за умершего отца и убиенных его фронтовых друзей.

Память действительно вечна. Об этой истории я рассказала своим детям на презентации устных журналов «Этих дней не смолкнет слава». Современные школьники, которых часто называют представителями «Пепси-поколения», слушали, потрясенные, мой рассказ и решили организовать акцию «Красный тюльпан». Вот их обращение к нам: «Дорогие друзья! В канун 65-летия Великой Победы над фашизмом детская общественная организация «Содружество школьников Оренбургского района» проводит акцию «Красный тюльпан».

Мы просим всех, кому дорога эта победа, кто чтит подвиг героев, посадить около имеющихся в сёлах памятников красные тюльпаны - символ памяти и уважения к людям, которые 65 лет назад спасли мир от фашизма».

Уже в августе-сентябре наши ребята высадили возле памятников погибшим во время Великой Отечественной войны около 2000 красных тюльпанов.

Родители и школьники изготовили пятиметровый Ковер мира, который был сшит из рисунков, аппликаций, посвященных мирной жизни и радости Великой Победы.

Думаю, что наших, сельских, детей вряд ли можно назвать представителями «пепси-поколения», пока живет в них память о Дмитрие Донском, воине Федоре, дедах и прадедах учащихся.

Как важно сегодня донести до детей, что мы живем в стране исполненной достоинства и красоты, имеющей многовековую и славную историю, которую создавали и сохраняли наши великие предки, и которую предстоит сберечь и приумножить современному поколению.

ПЕДАГОГИКА ПОСТМОДЕРНИЗМА

Назаров Н.В.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Одна из наиболее часто применяемых линий научного познания в современной педагогике связана с попытками переноса идей постмодернизма на данный процесс. Поскольку признание самого факта реализации положений постмодернизма в педагогике в публикациях камуфлируется, постольку необходимо обосновать справедливость данного утверждения. Такое обоснование предполагает обращение к положениям постмодернизма и установлению их реального применения в педагогическом познании.

Прежде всего, следует считаться с тем, что постмодернизм – это «направление современного философствования, содержательно и ценностно позиционирующее себя вне рамок классической и неклассической традиций» [1, с. 425]. В тоже время, хотя это направление и оформилось, в качестве самостоятельного течения, относительно недавно (сам термин ввел Р. Равниц в 1917 г.), оно имманентно существовало в ткани процесса развития культуры всегда. На это обращает внимание философ и писатель У. Эко, который полагает, что «у каждой эпохи есть свой постмодернизм».

Сегодня слово «постмодернизм» «обозначает состояние культуры после трансформаций, которым подверглись правила игры в науке, литературе и искусстве в конце XIX в» [2, с. 448]. Однако совершенно очевидным является то, что «трансформация культуры» началась не в последние годы, а существовала всегда. Так же очевидно, что педагогика как процесс и результат взаимодействия субъектов образования не может игнорировать реалии культуры, ее современного состояния, которое существенно меняет, а иногда и полностью отменяет как значительно устаревшие, ранее выдвигаемые педагогические положения. Смена педагогического виденья одного и того же, повторяющегося, в разные исторические периоды развития общества, явления, например, личностное самоопределение подростка, вполне реальна. Причины же изменения педагогической трактовки такого явления, оценки его как положительного, противоречивого, опасного или недопустимого, плохо соотнесены в педагогике с ее ценностными установками. Недостаточно осмыслены в аспекте определения тенденций своеобразного «дрейфа» педагогики в интерпретации данного процесса и возможности управления им.

Аккумуляция педагогического знания до настоящего времени остается основным направлением развития педагогической науки. Старые знания о педагогических явлениях рассматриваются как неполное, частное знание, которое уточняется и дополняется, но не устраняется из современной теории педагогики. Ссылки на предшественников от Аристотеля до современников являются обязательным атрибутом научных текстов, а само педагогическое знание рассматривается как результат совершенствования ранее существующих представлений о рассматриваемом явлении. Традиции научной

критики ранее сформулированных утверждений во многом утеряны, а критический анализ в педагогике – достаточно редкое явление.

Чаще всего критика сводится к упреку предшественников в том, что они недостаточно полно раскрыли изучаемое явление, не учли те или иные обстоятельства. Такая критика не рациональна, поскольку уличать исследователя в том, чего он не сказал – значит обсуждать не саму исследовательскую позицию, а процесс ее реализации, что не вполне исторично, да и не совсем этично. Практически не осуществляется фальсификация предшествующей теории, процедуру которой К. Поппер считал ведущим направлением развитием науки. А фальсификация в качестве процедуры научного познания связана не с уточнением и дополнением заявленной позиции, а с ее опровержением. Опровержение же ранее высказанных утверждений – явление довольно редкое для педагогической науки. Если, по мнению К. Поппера, развитие науки происходит на основе замены предшествующих теорий их новыми аналогами, то в педагогике этот процесс если и осуществляется, то в скрытом виде. Наиболее типичное в такой ситуации поведение исследователей – не критика и опровержение ранее существующих теорий, а игнорирование, замалчивание их.

Устойчивая тенденция получения нового педагогического знания без опровержения ранее высказанных положений сдерживает радикальное развитие педагогической науки, необходимость которого все чаще подчеркивается специалистами. Побеждает идея модернизации существующего образовательного процесса за счет совершенствования имеющихся подходов к его организации. Складывается традиция своеобразного «педагогического консерватизма» как в педагогической науке, так и в педагогическом образовании, стремящегося адекватно отобразить современное состояние развития педагогической науки. Вместе с тем, сама идея модернизации представляется хотя и возможной, но исторически ограниченной стратегией развития любой отрасли человеческого развития, в том числе и образования. Уместно напомнить, что, сколько телегу не модернизируй, в ходе этого процесса, автомобиль не изобретешь. Эта метафора позволяет глубже понять происходящее в педагогике наслоение новых знаний на старые педагогические механизмы при недостаточном существовании экстраординарных открытий новых педагогических явлений.

Возникает необходимость радикального прорыва в получении учеными педагогического знания, развития его не только и не столько как непрерывного преемственного процесса, сколько как перерыва постепенности, смены революционных изменений в пространстве поиска реальных преобразований содержания и структуры педагогического процесса. Именно поэтому обращение к постмодернизму оправдано, поскольку позволяет учитывать изменение «правил игры» и одновременно не терять основную цель – поиск истины.

Наиболее зримо вторжение постмодернизма в педагогические исследования проявляется в пересмотре областей педагогического познания. Достаточно отметить полное исключение из текстов современных

педагогических учебников, скажем, материалов по воспитанию в коллективе и через коллектив. Одновременно в учебниках, правда, с разной степенью полноты, обсуждается проблема компетентности субъектов образования в той или иной сфере деятельности. Такая смена областей педагогического познания является следствием постмодернистского подхода к его трактовке. В то же время, сама такая ситуация изменения структуры педагогического знания редко становится предметом обсуждения.

Вместе с тем, тяготение к постмодернизму в научном познании привело к отрицанию старого принципа получения знания в соответствии с уровнем развития разума. Это принцип, полагают философы, «устаревает и выходит из употребления» [2, с. 450]. В современных условиях, когда «знание производится, и будет производиться для того, чтобы быть проданным, оно потребляется, и будет потребляться, чтобы обрести стоимость в новом продукте» [там же]. Наука в современных условиях все чаще воспринимается в качестве ведущей производительной силы, а внедрение ее результатов становятся наиболее эффективным путем экономического соревнования.

Именно такое назначение знания в постмодернизме (быть товаром при реализации) создало целое направление в педагогике – разработка и доведение педагогического знания до уровня технологии. Общие положения педагогики все в большей степени теряют свою ценность из-за их низкой продуктивности при реализации в практике образования, без которой знание вырождается в положения, не столько объясняющие, сколько затемняющие сущность деятельности в конкретной ситуации влияния на личность ученика. Именно потому в педагогике на первый план все чаще выдвигаются такие понятия, как качество и эффективность образования.

Речь уже давно не идет о получении запланированного педагогом результата любой ценой. Существует потребность в изучении эффективности педагогического процесса, которая понимается как возможность получения лучшего, чем раньше его результата при реальном снижении затрат на осуществление данного процесса (экономических, ресурсных, психологических, временных). Оценка педагогического процесса по его результату, без учета его эффективности, представляется все чаще не только как ограниченная, но и принципиально ошибочная. Если в экономике при оценке привлекательности товара происходит соотнесение его цены и качества, то в педагогике тоже постепенно утверждается такой рыночный подход к оценке образования.

Вместе с тем, это внешнее копирование педагогикой производственного процесса, пока не сопровождается разработкой проблематики образования именно как производственного процесса. Даже если исследуется новая, инновационная технология образования, то она номинируется главным образом и, прежде всего, с точки зрения результативности, но не ресурсного обеспечения, трудозатрат, квалификации исполнителя, его заработной платы, других экономических характеристик производственного процесса. Объективно все понимают разную трудоемкость лекции и тренинга, а значит и необходимость разной их оплаты. Однако обсуждение этих вопросов и

изменений в способе их решения не происходит. Смещение внимания педагогики на эти вопросы в традициях постмодернизма.

Особенно важно такое смещение внимания исследователей на область изучения педагогических рисков в педагогической деятельности. Конечно, время от времени в педагогике ставится вопрос о том, с какими трудностями сталкиваются педагоги при решении той или иной педагогической задачи. Еще реже обсуждаются способы преодоления возникающих трудностей при решении таких задач. Однако в таких случаях речь идет, прежде всего, о поиске стратегии принципиального исключения возможных рисков в решении педагогической задачи. Такая постановка вопроса принципиально ошибочна.

В экономике, например, давно доказано, что риски – это принципиально неустранимый элемент экономических отношений. Поэтому необходимо не столько исключать риски, хотя и это возможно, а учитывать их существование в принятии экономического решения. Более того, чем больше мы исключаем из экономических отношений риски, тем меньше у нас возможностей влиять на экономику. Эти, как, впрочем, и другие, достаточно полно установленные положения о значимости, разного рода, рисков (не только экономических) в экономических отношениях, побуждают и педагогов уделить самому явлению риска более пристальное внимание. Это тем более оправдано, что экономика и педагогика относятся к гуманитарной области познания, а, следовательно, имеют много общего в его организации и осуществлении.

Между тем, знания о видах и типах рисков в педагогическом взаимодействии отсутствуют. Информация о характере их влияния на процесс принятия педагогического решения и наборе возможных действий педагогов по предупреждению и использованию рисков в качестве условий достижения педагогической цели крайне скудная. Многие моменты познания рисков в педагогике не только не установлены, но даже и не рассматриваются в качестве возможных областей познания. Рассмотрение рисков в качестве неустранимого компонента педагогической деятельности проявилось разве лишь в том, что признана необходимость импровизации педагога в образовательной деятельности, как способа преодоления рисков нарушения контакта между ним и учеником. Разделение рисков на объективно существующие явления, а, значит, принципиально не устранимые, и субъективные, обусловленные ситуацией, не проведено. Методология постмодернизма позволяет такие проблемы ставить и решать.

Постмодернизм в педагогике создает предпосылки для возникновения, все более значимого для нее, состояния роста потребности в технологической разработке конкретных программ разных видов деятельности. Такая тенденция предопределяет постепенное увеличение практико-ориентированной направленности педагогических исследований, обусловленность их ценности возможностями повышения качества образования и усиления результативности педагогического влияния на личность ученика. Встречающиеся в педагогических публикациях рассуждения об идентичности развития у школьников разного возраста, пола, социального положения, ментальности, наконец, каких либо свойств и качеств являются скорее публицистическими, а

не научными. Крайне слабо, наряду с более или менее удовлетворительным раскрытием общего, в педагогике исследуются особенности в организации образовательного процесса.

Применительно к профессиональному образованию допускается неоправданное обобщение положений и выводов относительно познания студентами разных учебных предметов. При всем сходстве, скажем, государственного образовательного стандарта по математике для студентов разных специальностей, было бы излишне самонадеянным утверждать, что изучение ими данного курса должно осуществляться одинаково для всех. Постмодернизм сознательно уходит от обобщений, стремясь ориентироваться на частный случай, неповторимость события, трактовку его, как уникала. Уникальность и неповторимость многих педагогических событий остается на периферии педагогической науки, затрудняя ее самоорганизацию.

В педагогике поиск новых, более эффективных средств и стратегий образования всегда рассматривался как инновационный процесс. Возведение его в современных педагогических исследованиях в ранг наиболее ценного результата педагогического познания также является, по сути, постмодернизмом, который, уже с конца 1960-х годов, отождествляется философами и учеными с фиксацией новаторских тенденций в искусстве, а затем и в других сферах общества. Замена «традиционного» инструментария образования на новые средства и методы, усиление внимания педагогов к психологическим и социальным средствам изменения поведения субъектов образования – все это постмодернизм в его наиболее радикальном виде, реализуемый в современном процессе познания педагогических явлений.

В связи с подобной трактовкой смены приоритетов в педагогическом познании вызывает сомнение методологическая позиция исследователей, которые, ставя перед собой новаторские задачи познания, продолжают сохранять старые методологические подходы к их решению. Парадокс, который так любит постмодернизм, состоит в том, что способ мышления педагога уже иной, чем был раньше, а стиль его деятельности еще сохраняется прежним, ориентированным на старые истины.

Особенно ярко такое рассогласование в современной педагогике проявляется между декларируемыми образовательными целями и применяемыми для их достижения средствами. Урок по-прежнему остается основной формой обучения, а развитие креативности индивида, стимулирование субъектной позиции личности, создание ситуаций самореализации ученика, как наиболее современные установки образования, отождествляется в педагогических публикациях с проведением бесед, работой по алгоритму, отбором и изложением информации в соответствии с государственным образовательным стандартом, выполнением заданий учителя. Попытка сохранения сложившегося положения в образовательном процессе, который организован как массовое производство, нацеленное на единый для всех результат, сопровождается разговорами об индивидуализации образовательных маршрутов обучения, о составлении авторских проектов индивидуального саморазвития. Снятие таких рассогласований в

педагогической науке и практике становится возможным после их выявления и осмысления, которое, в свою очередь, ставится возможным после постмодернистской трактовки происходящего.

Литература

1. *Новейший философский словарь. Постмодернизм / Главный научн. ред. и состав. А.А. Грицанов. – Мн. Современный литератор, 2007. – 816 с.*

2. *История мировой философии : учеб. пособие. / А.И. Алешин, К.В. Бандуровский, В.Д. Губин [и др.]; под ред. В.Д. Губина и Т.Ю. Сидориной. – М.: Астрель: АСТ: ХРАНИТЕЛЬ, 2007. – 494 с.*

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ РОССИЙСКОГО ЗАРУБЕЖЬЯ: ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИХ СВЯЗЕЙ

Самойлова Ю.В.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Среди множества вопросов истории современной отечественной педагогики проблемы культурного и педагогического наследия Российского Зарубежья относятся сегодня к числу, пожалуй, наиболее рассматриваемых.

Обращение к педагогическому опыту Российского Зарубежья позволит обнаружить преемственные культурно-исторические связи, которые раскрывают перспективные направления становления духовности личности в современной педагогике.

Российское Зарубежье, вне всякого сомнения, представляет собой совершенно оригинальный и неповторимый социокультурный феномен, заслуживающий самого пристального внимания и детального исследования.

Ни одна страна мира не испытала на себя столь массовой эмиграции наиболее дееспособной, культурной части своего населения. После революции и гражданской войны за пределами России, в эмиграции, оказались лучшие российские учёные, писатели, музыканты, архитекторы, деятели культуры, элита армии. Ни одна страна не переживала столь крутого поворота, отказа от всей предшествующей более чем тысячелетней истории и культуры. После установления советской власти в России ставилась цель ликвидация русской культуры и создание новой, более передовой интернациональной советской культуры. Фактически после 1917 г. была оборвана связь времен. Именно поэтому для России столь важно культурное наследие российского зарубежья и эмиграции, сумевшей не только сохранить лучшие образцы традиций и культуры старой России, но и творчески развить их, соединить с лучшими примерами культуры Западного мира [1].

Педагогическая наука в эмиграции прошла в своем развитии ряд периодов. Периодизация в истории науки является одновременно и целью, и инструментом, и методом исследования. Выступая как условный «перерыв» непрерывного исторического процесса, она указывает границы относительно однородного развития социально-политической, социокультурной и иной ситуации и точки начала и конца кардинальных изменений изучаемого феномена. Образовательная ситуация Российского Зарубежья, будучи связанной с мировым историко-педагогическим процессом, обладает внутренней автономностью, отражающей особенности истории российской эмиграции в целом, и, несомненно, имеет свою этапность [2].

Первым периодом можно считать годы «первой волны» эмиграции от 1917 до начала 30-х гг., период относительной стабилизации школьного дела и интенсивной научной жизни, период иллюзий и надежд. Он наиболее представлен в работах и научных изысканиях русской интеллигенции зарубежья.

Второй (до начала Второй мировой войны) период кризиса общественно-

педагогического движения, сокращения численности учащихся и русских школ, вторичной эмиграции ученых. Здесь можно выделить два пути развития педагогической науки. Первый это ее сохранение и развитие в тех «островках России», какими были в Париже Православный Богословский институт и возникшая в Нью-Йорке Свято-Владимирская духовная семинария (затем академия). Они надолго остались центрами развития философско-педагогической и религиозно-педагогической мысли. Совершенно неисследованным остается российское образование в Австралии и Латинской Америке, складывавшееся в это время.

Третий (военный и послевоенный) период резкого сокращения национального образовательного пространства, переориентации большинства ученых на включение в научную жизнь стран проживания и «чистую» теорию. В послевоенные годы, в 1945-1951 гг., произошел определенный всплеск в деле русского образования за рубежом, связанный с образованием и воспитанием детей, угнанных на работы в Германию и оказавшихся в оккупационных зонах западных держав. Этот период развития русской школы и педагогики в зарубежье пока остается неизученным.

В контексте статьи, мы будем говорить о сформировавшемся научно-педагогическом пространстве Российского Зарубежья, создававшем единое поле интеллектуального притяжения и позволявшем развиваться теории и практике школьного дела [3].

Прежде всего, основу этого пространства составляло общественно-педагогическое движение российской эмиграции, вовлекавшее интеллигенцию в творческий процесс. Его организатором стали два центра педагогической эмиграции: Педагогическое Бюро по делам средней и низшей русской школы за границей, которое возглавил В.В.Зеньковский, и Объединение русских учительских организаций за границей (ОРУОЗ), председателем, которого была избрана А.В.Жекулина. Они не только реализовывали организационно-педагогические функции, но и способствовали активизации научной жизни в сфере образования, пользуясь большим авторитетом в кругах педагогической эмиграции [4].

Проявлением педагогической мысли в эмиграции явились общеэмигрантские педагогические съезды как общей направленности в 1923, 1925 и 1926 гг., так и по проблемам дошкольного воспитания (1927), внешкольного образования (1928), воспитания школьной молодежи (1929), ряд совещаний по религиозно-нравственному образованию и воспитанию, собиравшие лучшие педагогические силы для обсуждения насущных проблем. Организовывались съезды и совещания в отдельных странах или по группам стран. Через Русские академические группы, проводившие свои съезды, к осмыслению проблем образования юношества привлекались авторитетные ученые.

Аналогичную роль выполняли педагогические журналы «Русская школа за рубежом» (Прага, 1923-1929) и «Русская школа» (Прага, 1934-1940), «Бюллетень Религиозно-педагогического кабинета» (Париж, 1928-1956). Важную роль в распространении материалов Педагогического Бюро сыграли

его «Бюллетень» (1923-1927) и «Вестник» (1927-1932). Педагогические журналы издавались в Берлине, Варшаве, Харбине, Риге, Шанхае, СанФранциско и др.

В эмиграции ненадолго возникли такие научно-педагогические центры как институты, кафедры педагогики, психологии, педологии, физического воспитания, внешкольного образования в педагогических институтах Праги (русском и украинском) и Харбина, а также педагогики при Богословском православном институте в Париже. В Париже в 1921 г. были открыты Высшие педагогические курсы по подготовке преподавателей средних школ в России (директор С.И. Метальников), в 1927 г. Русский учительский институт с пятилетним сроком обучения в Резекне, Кулаевский учительский институт в Сан-Франциско. Важную роль в становлении научно-педагогического сообщества Российского Зарубежья сыграл Педагогический институт им. Я. А. Коменского, созданный в 1923 г. Во главе института стоял проф. С.А.Острогорский. Кафедру педагогики возглавлял С.И.Гессен, психологии — В.В.Зеньковский, который являлся одним из руководителей проведения социально-психологического исследования «Дети эмиграции», получившего большой резонанс в мире. Однако институт, в котором нашли себе работу педагоги-эмигранты, готовились преподавательские кадры для будущей России, просуществовал до 1926 г. и был закрыт по причинам экономического и политического характера [5].

В этих учебных заведениях работали, заведовали кафедрами, читали лекции, вели совместно со студентами исследования профессора Н.П.Автономов, С.И. Гессен, В.В. Зеньковский, Л.А. Зандер, И.И. Лапшин, Н.О. Лосский, С.А. Острогорский, С.Ф. Русова, С.О. Серополко, Г.Я. Трошин и др. Здесь шла научно-педагогическая жизнь, публиковались труды, издавались курсы лекций для студентов. В эмиграции действовали Русские педагогические общества в Белграде, Берлине, Праге, Харбине, Украинское философско-педагогическое общество в Праге и др.

Благодаря их деятельности, статьям и выступлениям и возникла своеобразная «педагогическая Россия», формировалось целостное научно-педагогическое пространство.

Главным богатством педагогической эмиграции были люди науки. Многие ученые не только включились в преподавательскую деятельность в русских и местных высших учебных заведениях, лицеях и гимназиях, но и обратились к теоретическим и методическим вопросам образования и педагогики, организации школьного дела, писали учебники, публично выступали по этим вопросам. Это философы Н.А.Бердяев, С.Н.Булгаков, Б.П.Вышеславцев, И.А.Ильин, С.Л.Франк, историки П.М.Бицилли, А.В.Ельчанинов, П.Н.Милюков, Л.М.Сухотин, литературоведы А.Л.Бем, М.Л.Гофман, лингвист С.И.Карцевский, этнограф Н.М.Могиланский, правоведы М.Н.Ершов, А.В.Маклецов, физик Д.М.Сокольников и др. На долю этих ученых выпала задача осмысления проблем теории и истории образования как в целом, так и разработки конкретных общепедагогических и методических проблем образования в русской зарубежной школе 20-30х гг.[6]

Педагогике Российского Зарубежья свойственна высокая степень философской осмысленности, что позволяет рассматривать ее в качестве прикладной философии.

Учение о духовности личности в творчестве мыслителей русского зарубежья имеет исторический, философский, педагогический, нравственный, культурологический статусы, выраженные через сложнейшую систему понятий, объединяющих духовно элементы внутреннего и внешнего мира человека. Путь к духовности обозначен как реализация творческих сил человека на пути обретения Истины, Красоты и Добра.

Литература

1. **Попов, А.В.** Русское Зарубежье и зарубежная архивная россика // *Новый журнал (Нью-Йорк)*. – 2003. – № 230. – С. 217-245.

2. **Осовский, Е.Г.** Введение // *Осовский Е.Г. Деятели общественно-педагогического движения и педагоги Российского Зарубежья / Е.Г. Оссовский*. – Саранск, 1997.

3. *Педагогическая библиография Российского Зарубежья (20-50-е годы XX века) / Под ред. и со вступит. статьей Е.Г. Оссовского*. – Саранск: Мордовский государственный педагогический институт, 1999. – 56 с.

4. *Русская школа за рубежом. Исторический опыт 20-х годов : Сб. документов*. – М., 1996. – С. 38.

5. **Косик, В.И.** Русская молодежь в эмиграции / *В.И. Косик // Славяноведение*. – 2003. – № 4. – июль-август – с. 47.

6. **Степанов, Н.Ю.** Православные основы системы образования русского зарубежья в 1920-1930-е годы / *Н.Ю. Степанов // Исторический вестник*. – 2000. – № 9-10.

ПРИЁМЫ АКТИВИЗАЦИИ УСТНОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ КОММУНИКАТИВНОЙ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ

Хрипченко Л.Ф.

**Государственное образование учреждение высшего профессионального образования «Оренбургский государственный университет»
Колледж электроники и бизнеса, г. Оренбург**

Современные педагогические технологии предполагают изменения учебной ситуации таким образом, чтобы учитель из “непререкаемого авторитета” стал и заинтересованным собеседником и соучастником процесса познания. Коммуникативная методика, как одна из современных методик обучения английскому языку, способствует тому, чтобы учитель был не только носителем информации, но и наблюдателем и консультантом.

Целью обучения иностранному языку при коммуникативной методике является обучение общению на иностранном языке в устной и письменной форме в рамках речевой ситуации.

Как известно, способом устно-речевого общения является говорение. Цель обучения говорению в школе есть развитие у учащихся способности в соответствии с их реальными интересами осуществлять устное речевое общение в разнообразных ситуациях.

Учителя английского языка часто сталкиваются с проблемой “молчания учеников” но уроке развития навыков говорения. А как можно научить говорить на английском языке, если ученик не желает высказываться или высказывается только тогда, когда учитель просит его об этом?

Задача учителя – создание условий, которые способствовали бы общению учащихся. Для этого учитель должен учитывать специфические признаки данного вида речевой деятельности, такие как: мотивированность, целенаправленность, активность, связь с личностью и мыслительной деятельностью человека, эвристичность, самостоятельность, темп и ситуативность. Если есть цели и мотивы общения, учтены характерные особенности участников общения, их возраст, уровень развития и т.д., то акт общения в рамках какой-либо речевой ситуации, безусловно состоится.

Для создания таких условий в процессе обучения английскому языку я использую приёмы активизации, которые учитывают все вышеперечисленные признаки устного речевого вида деятельности. Преимущество этих приёмов в том, начинают обдумывать, вспоминать, использовать изученный языковой материал.

Лучшими приёмами активизации устной речи учащихся, на мой взгляд, являются примы взаимодействия человека с человеком, т.е. интерактивные приёмы. Слово “интерактив” произошло от английского слова “interact”, что значит взаимодействовать. Данные приёмы предполагают взаимодействие субъектов образовательного процесса на уровне – “равный - равному”, где учитель и ученик – часть одной команды, они работают для достижения одной

цели. Интерактивные приёмы способствуют организации комфортных условий обучения, при которых все ученики активно взаимодействуют между собой. Использование этих приёмов предполагает моделирование жизненных ситуаций, ролевых игр, общее решение вопросов на основании анализа обстоятельств и ситуации.

Далее предполагаются приёмы, которые используются мною для активизации учащихся на уроках развития навыков говорения

Приёмы закрепления грамматических структур в устной речи учеников

Во время изучения грамматики одной из основных целей является формирование умений учеников использовать грамматические структуры в речи. Использование мини-диалогов, содержащих личностно ориентированные вопросы - один из эффективных способов добиться этого.

например при отработке вопросительных форм Present Perfect предлагается следующее задание – ученик А должен описать своё состояние, остальные ученики (P1, P2) выясняют, почему он так себя чувствует, составляя общие вопросы в Present Perfect. В качестве опор предлагаются слова и выражения.

Key Wrds

Feelings: happy, sad, angry, excited, worried, pleased, tired

Reasons: pass exams, win the lottery, break the video, fail exams, receive bad news, lose a tennis match, go to a party, have an argument with friend, lose (one's) wallet, sleep badly, buy new clothes

Выполнение задания.

A: I'm happy/

P1: have you won the lottery?

A No I haven't.

P2: Have you bought new clothes?

A: No, I haven't.

P3: Have you passed exams?

A: Yes. I have.

Данный приём можно использовать при отработке вопросительной формы с местоимения третьего лица единственного числа – ученик А говорит ученику В о своём состоянии, остальные расспрашивают ученика В, составляя вопросы в Present Perfect с местоимениями he/she/it.

B: She is tired.

P1: Has she gone to the party?

B: No, she hasn't.

P2: Has she slept badly?

B: Yes, she has. Now it's your turn.

Приёмы активизации использования эмоционально окрашенных выражений при обучении диалогической речи

Любой учитель английского стремится не только научить ученика говорить на языке, но и работает над обогащением речи учащихся. Оценочно-эмоциональные выражения украшают речь и помогают высказать мысль в интересной форме. Для того, чтобы ученики овладели данными выражениями и использовали их в своей речи, я использую следующие приёмы:

а) ученики читают выражения “Согласия и несогласия”

Agreeing and disagreeing

Oh, come off it!

Okay, but...

You are dead right.

Absolutely.

That's true.

You've got a point there.

I suppose... but...

б) классифицируют их по группам “Statement which show strong agreement(++), limited agreement(+), and disagreement(-)”

++

+

-

You are dead right.

Okay, but...

Oh, come off it!

Absolutely.

You've got a point there.

That's true.

I suppose... but...

в) добавляют свои собственные выражения. На данном этапе используется приём “мозгового штурма”, в процессе которого любой ученик предлагает свои идеи, любая идея принимается и обсуждается.

++

+

-

Good idea.

You are right, but...

You are wrong.

I quite agree

Yes, but on the other hand...

I'm afraid.

with you.

г) затем выражение отрабатывается в диалоге в рамках какой-либо речевой ситуации, где используются лично ориентированные вопросы. При выполнении этого упражнения можно использовать мяч.

Teacher: The situation is “Celebrities”, During our game we use a ball Your task is to catch

Литература

1. **Парахина А.В., Тылкина С.А.** Учебник английского языка для средних специальных учебных заведений. -М.: Высшая школа, 1982 г.

2. **Хрипченко Л.Ф.** Методические указания по предмету английский язык Развитие инициативной речи учащихся. –Оренбург: КЭиБ, 2001г.

3. **A. Littlejohn, D. Hicks** Cambridge English for schools in Russia. Дрофа, -М.: Cambridge University pres., 1999 г. ч. 1 и ч.2.

4. **Н. А. Бонк, Г.А. Котий, Н.А. Лукьянова** Учебник английского языка. -М.: Деконт-ГИС, 2000 г.

5. **Т.Н. Игнатова** Английский язык. Интенсивный курс. –М.: Высшая школа, 1992 г.

6. **В.А. Радовель** *Основы компьютерной грамотности: Учебное пособие.*
–СПб.: Феникс, 2007 г.

7. **Л.К. Буренина, С.Б. Консон** *Учебник английского языка.* –М.: Высшая школа, 1978 г.

РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА КОНТРОЛЯ УСПЕВАЕМОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА ЭЛЕКТРОНИКИ И БИЗНЕСА ГОУ ОГУ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Кузюшин С.А.

**Государственное образовательное учреждение высшего
профессионального образования «Оренбургский государственный
университет» Колледж электроники и бизнеса Оренбург**

В 2004-2009 гг. в колледже электроники и бизнеса ГОУ ОГУ главной методической задачей было определено улучшение качества учебного процесса. В рамках решения этой задачи был произведен интенсивный поиск в различных источниках на тему оценки качества обучения. Было рассмотрено большое количество публикаций, научных работ, результатов семинаров, проведенных на эту тему в нашей стране. Результат получен несколько неожиданный: не существует единой универсальной оценки качества учебного процесса, она многогранна и складывается из большого количества условий:

- место, в котором передается знание, т.е. подготовленность аудитории для проведения занятий как фактора создания определенного настроения студентов на изучение материала;
- применение различных технических средств, компьютерной техники и т.д.;
- системность передачи знаний;
- индивидуальные особенности самого преподавателя: профессионализм, эрудиция, артистизм и т.д. всего более двадцати пунктов.

В соответствии с требованиями образовательного стандарта преподавание учебных дисциплин происходит примерно в равных условиях: у нас стандартные по площади кабинеты, лаборатории, примерно одинаковое количество компьютеров, принтеров, учебников на одну студенческую душу, образовательный стандарт един на всех. При таком положении вещей на первое место в учебном процессе занимает человеческий фактор.

В одних и тех же условиях, в одной и той же аудитории на аналогичной технике при использовании единого методического материала учебный процесс у двух разных преподавателей может существенно отличаться. Как оценить это качество? Как на него влиять? Сам собой напрашивается вывод - по результатам труда преподавателя. При встрече двух выпускников можно услышать: вот был преподаватель, только что-то из его предмета помню, остальное все выветрилось. Но у администрации колледжа нет возможности проводить столь глубокий анализ, остается одно: судить о качестве учебного процесса преподавателей по их оценкам.

Сразу же слышится другое мнение: как можно сказать, хороший или плохой урок у преподавателя, основываясь лишь на показателях успеваемости. Ну, поставил он много двоек, но послушайте, как он объясняет, как он использует компьютерную технику, какая у него эрудиция, какой кабинет он

оформил и т.д. Может быть он просто «жадный» на оценки, считает, что предмет и сам он на «5» не знает, а тем более студент. Все это справедливо, но есть два возражения:

- мы принимаем к себе студентов на основании оценки;
- мы отчисляем студентов на основании той же оценки.

И каким бы привлекательным не был преподаватель, если на основании его «вклада» в отсев из тридцати студентов в группе на первом курсе остается двадцать на последнем, значит не все хорошо в подходе преподавателя к оценке знаний студента.

Оценка – это инструмент, и как каждый инструмент его надо уметь применять. Из старой студенческой песни известно: «От сессии до сессии живут студенты весело, а сессия всего два раза в год» из чего следует, что оценка применялась к студентам только зимой и летом. Вот уже более десяти лет в колледже электроники и бизнеса ГОУ ОГУ существует система ежемесячной аттестации всех студентов по всем дисциплинам. В ее основе лежит обязательная ежемесячная рейтинговая оценка успеваемости каждого студента колледжа по всем преподаваемым дисциплинам. В журналах учебных групп первого числа каждого месяца проставляется рейтинговая оценка, которая переносится в стипендиальную ведомость, по результатам которой президиум педсовета выносит решение: дать стипендию, вынести предупреждение об отчислении, отчислить.

Данная система позволяет студентам не расслабляться «от сессии до сессии», задает определенный ритм жизни, но недостаток в том, что она не затрагивает самих преподавателей. Бесконтрольный студент – плохо, а бесконтрольный преподаватель – еще хуже!

Если «творцами» оценки являются и студент, и преподаватель, а по оценке в какой-то мере можно судить о качестве учебного процесса, то напрашивается необходимость в такой системе подведения итогов, которая бы оценивала как студента, так и преподавателя. Основные требования к данной системе

- периодичность;
- объективность.

Используя право на эксперимент в колледже электроники и бизнеса ГОУ ОГУ уже шестой год без единого сбоя работает система ежемесячного подведения итогов успеваемости. Входными данными для нее являются ежемесячные рейтинговые оценки по всем дисциплинам всех студентов колледжа, взятые из журналов учебных групп, а выходная информация различается на два потока:

- для студентов и их родителей на стендах успеваемости каждого факультета каждый месяц размещаются специальные ведомости с указанием оценок каждого студента по всем дисциплинам, а также средние показатели успеваемости, как для каждого студента, так и для преподавателя, средняя успеваемость по группе;

- для преподавателей и администрации на специальном стенде ежемесячно представляется информация о среднем балле, выставаемым

каждым преподавателем за месяц, а также отдельные списки преподавателей, у которых средние баллы, проставленные в учебных группах, менее «3» (т.е. у которых количество неуспевающих в группе более 50%), а также преподавателей, не выставивших оценок за месяц.

Используя такую базу данных, как ежемесячные рейтинговые оценки всех студентов по всем группам и по всем дисциплинам, а также средние показатели успеваемости по всем преподавателям можно надеяться, что при обработке этих данных за год или более, можно получить более-менее объективную информацию о том, как преподаватель оценивает знания студентов: завышает или занижает оценки, не допускаются ли какие-либо срывы, какое положение по успеваемости в учебных группах, как отличается контингент студентов в зависимости от года поступления в колледж и т.д.

Поскольку вручную такие массивы оценок доработать до уровня средних показателей успеваемости технически невозможно, вся обработка документов производится в табличном редакторе Excel, что позволяет производить различные сортировки данных по группам, специальностям, кафедрам, преподавателям, студентам и т.д.

В локальной сети колледжа размещаются файлы по каждой учебной группе, объединенные в папки по курсам и специальностям. В эти электронные документы старосты учебных групп ежемесячно вводят рейтинговые оценки, после чего эти файлы поступают в обработку с получением итоговой документации.

Благодаря действующей системе ежемесячного подведения итогов по успеваемости, в колледже обеспечивается не только «прозрачный» доступ для родителей, студентов, преподавателей к текущей информации об успеваемости, но и создаются благоприятные предпосылки для выработки обоснованных управленческих решений, например:

- какое подразделение поощрить по результатам успеваемости;
- уроки каких преподавателей необходимо посетить с целью анализа качества учебного процесса;
- какие дисциплины усилить факультативными часами из-за слабой школьной подготовки контингента
- проведение педвсеобуча, назначение на курсы повышения квалификации преподавателей, имеющих неверное представление об использовании оценки как инструмента.

Результаты пятилетней работы системы ежемесячной оценки знаний студентов колледжа электроники и бизнеса ГОУ ОГУ позволили стабилизировать показатели успеваемости и отсева, повысили качество преподавания учебных дисциплин.

Сама форма представления информации об успеваемости в виде цветных таблиц, диаграмм формирует благоприятное впечатление о колледже, как о современном учебном заведении.

Список литературы

1 **Каракозов С.Д.** Информационно-образовательные системы как базовый компонент информатизации образования // Вестник Барнаульского государственного педагогического университета. – Режим доступа: <http://rsi.altai.fio.ru>.

2 Проект Программы информатизации московского образования (подготовлено МИПКРО, Центром информационных технологий и учебного оборудования под руководством А.Л. Семенова). – М.: МИПКРО, – 2000. – 21 с.

3 **Яковлев А.И.** Информационно-коммуникационные технологии в дистанционном обучении: Доклад на круглом столе «ИКТ в дистанционном образовании». – М.: МИА, 1999. – 14 с.

РЕФЛЕКСИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Витвицкая Л.А.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

В любой сфере профессиональной и социальной деятельности, особенно в условиях современного мира, человек подвергается мощному и разнонаправленному (хаотически ориентированному) информационному воздействию, и в соответствии с конкретными интересами и ценностями перерабатывает полученную информацию: выявляет степень ее истинности, а также степень личной значимости и вырабатывает систему собственных действий, направленных на минимизацию и компенсацию возможных отрицательных последствий и продуктивного развития положительных. Способность эффективно осуществлять все перечисленное выше и предполагает тот или иной уровень сформированности рефлексии.

Особенно важна профессиональная рефлексия, включающая, в частности, умение выбора, проектирования и реализации тех или иных профессиональных маршрутов (траекторий), умение профессиональной самодиагностики (адекватная оценка уровня собственного профессионального мастерства и способов его совершенствования в различных аспектах), осознание своей роли в деятельности профессионального коллектива, умение оценки степени посильности выполнения предлагаемых и выбираемых самостоятельно профессиональных задач самого различного масштаба и уровня.

Такая логика рассмотрения рефлексии позволила определить критическое мышление следующим образом: Критическое мышление – специфическая форма оценочной деятельности субъекта познания, направленная в самом общем смысле на выявление степени соответствия (или несоответствия) того или иного продукта принятым эталонам и стандартам, включающая специфические процедуры и способствующая смысловому самоопределению субъекта познания по отношению к самым разнообразным проявлениям окружающего мира и его продуктивному преобразованию.

Актуальность проблемы формирования критического мышления у субъектов высшего образования обусловлена еще одним важным, на наш взгляд, обстоятельством – в последнее время в отечественной системе образования (и в системе высшего образования в частности) развернулся невиданный по масштабам эксперимент.

Организуется подготовка студентов по ряду новых специальностей, функционирует и расширяется многоуровневая подготовка: бакалавриат, магистратура, переход студентов со 2 – 3 курсов на факультеты с углубленным изучением выбранной специальности. Широко внедряются новые информационные технологии. Эти изменения требуют всестороннего критического осмысления – от понимания приемлемости той или иной глобальной идеи или подхода. Рефлексия предполагает умение преподавателя

обнаруживать проблемные ситуации в своей деятельности (возникающие при несовпадении целей и результатов образовательного процесса в отношении конкретной личности студента, группы), анализировать их причины и осуществлять поиск вариантов их решения.

Ученые и практики сходятся в том, что профессиональная рефлексия является неотъемлемой чертой компетентного специалиста, преподавателя. В научно-педагогической литературе по-разному подходят к определению понятия «профессиональная педагогическая рефлексия». Самое большое распространение получило понимание рефлексии педагога в связи с рассогласованием сформировавшегося у него «образа» действий и изменяющихся реальных условий. (Р.М. Грановская, Ю.С. Крижанская, И.Н. Семенов, С.Д. Степанова). По мнению этой группы авторов, рефлексия педагога – это переосмысление стереотипов личного педагогического опыта. В этом случае способность педагога к рефлексии является механизмом изменения стереотипов сознания, поведения, общения, мышления, взаимодействия, механизмом осознания причин, средств, стереотипов деятельности, их критического и эвристического переосмысления, порождения инноваций в различных аспектах профессиональной деятельности (что и произошло с магистрами в процессе обучения).

Рефлексия понимается как способность индивида обращаться к своему внутреннему миру, к своему опыту мышления, деятельности, переживаний. Это способность обнаруживать недостаточность прежних средств и способов действия в условиях другой задачи и выходить за границы имеющихся знаний в поисках новых, без которых невозможно успешно действовать в иной ситуации, а также осмысление индивидом своих действий (их оснований), средств и ограничений в средствах других людей.

Профессиональная рефлексия - это та же внутренняя работа: соотнесение себя, своих возможностей, своих действий с тем, что требует профессия (в том числе с существующими о ней представлениями), с действиями и средствами других людей.

Профессиональная рефлексия содержит единство человеческого (способности к самоизучению, к анализу причинно-следственных связей, к сомнениям, к реализации ценностных критериев, к работе над собой) и профессионального (применения этой способности к условиям и обстоятельствам профессиональной деятельности).

Профессиональная педагогическая рефлексия для нас представляет особый интерес. Для преподавателя университета она связана с особенностями педагогической работы, с собственным преподавательским опытом, пересмотром его оснований, перепроектированием способов педагогических действий, в том числе в связи с тенденциями в современном образовании, которые влияют на изменение функций преподавателя (фасилитатор, тьютор, консультант, модератор). Если рефлексия чаще всего стихийна, ситуативна, то профессиональная рефлексия в большей мере «упорядочена» содержанием и обстоятельствами деятельности, взаимодействия, а потому поддается внешнему влиянию, корректировке.

Способность профессионально-педагогической рефлексии определяется как совокупность следующих умений: переходить из пространства мыслительной или организационной деятельности в пространство выделения, анализа и проектирования способа этой профессиональной деятельности; фиксировать результаты анализа в собственных схемах и представлениях, а изменение этих схем и представлений (перепроектирование) делать содержанием собственной профессиональной деятельности (Б.А. Зельцерман).

Исследование педагогической деятельности и самостоятельное обнаружение педагогом своих профессиональных ограничений или, как выразился П.Г. Щедровицкий, умение «дисквалифицироваться», усомниться является одним из важных мотивов, побуждающих усваивать новые идеи. Рефлексивная деятельность позволяет педагогу не только осознать свою профессиональную деятельность, но и осуществить переход из позиции «реагирования» в позицию «самоорганизации». Он должен учиться себя учить: определять границы своего знания (незнания) и самому находить условия для преодоления собственных ограничений в педагогической деятельности, развивая свою профессиональную мобильность.

Рефлексия – основа педагогической деятельности на всех ее этапах: от постановки цели до получения и анализа результата.

Рефлексия осуществляется на протяжении всего образовательного процесса, выполняя на разных его этапах разные функции. При этом важно, что в процесс рефлексии вовлечены и студенты и преподаватель. Как показывает опыт, в случае неучастия кого-либо из субъектов образовательного процесса в процессе рефлексии, весь механизм оказывается неэффективным.

Необходимо отметить, что на современном этапе определенные факторы сдерживают внедрение технологий рефлексивного обучения в массовую практику. К сожалению, у нас существуют четкие стереотипы относительно действенности подобных технологий. Вместе с тем можно привести одно из высказываний известного американского ученого Роберта Бустрома: «...Рефлексия – особый вид мышления... рефлексия отличается от других типов мышления своей длительностью. Размышление требует дополнительных усилий...» (Р. Бустром «Развитие творческого и критического мышления»). Таким образом, достаточно сложно рассчитывать на быструю и устойчивую динамику эффективности образовательного процесса при использовании рефлексивного обучения. Вместе с тем, как показывает мировая и отечественная практика, работа в подобном режиме дает устойчивые результаты, которые могут быть выражены высокими показателями качества.

Литература:

1. **Вульффов, Б.З., Харькин, В.Н.** Педагогика рефлексии / Б.З. Вульффов, В.Н. Харькин. – М.: Эгвес, 1996. – С. 17, 18.

2. **Гаязов, А.С.** Европейское измерение в высшем педагогическом образовании. Монография / А.С. Гаязов, Э.Ш. Хамитов, Э.Ш. Каримов. – Уфа, 2005. – 248 с.

3. **Кирьякова, А.В.** Интеграция России в международное

образовательное пространство / А.В. Кирьякова, Л.В. Докашенко, О.А. Криотов. – Оренбург: ОГУ, 2005. – 47 с.

4. Философский словарь. – М.: Политиздат, 1986. – С. 269, 308.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ ПУТЕМ ВОВЛЕЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА В СОЦИАЛЬНУЮ ПРАКТИКУ РАЗВИТИЯ ДОБРОВОЛЬЧЕСКОЙ (ВОЛОНТЕРСКОЙ) ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Кудинова В.Г.

**Бузулукский гуманитарно-технологический институт (филиал)
Государственного образовательного учреждения высшего
профессионального образования
«Оренбургский государственный университет», г. Бузулук**

Одним из самых сильных мотиваторов человеческой деятельности является благотворительность. Порой человек для других готов сделать гораздо больше, чем для себя. И в этом – главная суть человеческой личности, его предназначение на Земле: «тяготы других носите, и тем исполните предназначение свое».

Вторым сильнейшим мотиватором является положительная оценка деятельности. Отсюда – потребность быть оцененным по достоинству. Человек оценивает, в первую очередь, себя. Всегда ли он доволен? Момент совпадения позитивной оценки окружающих с самооценкой – это момент счастья. Возникает состояние самореализации, самодостаточности в результате самоотдачи. Чем больше отдашь – тем больше получишь. «Что мы отдаем людям? – Время, силы. Что получаем взамен? – Благодарность. Нам дарят благо».

Как воспитать потребность в «благодарении»? Сейчас это – один из главных вопросов в педагогике и психологии, т.к. переориентация всей системы образования на человека только начинается и практическими задачами педагогов стали выявление и развитие всех сущностных сил личности. Пока только удается внушение каждому воспитаннику сознания собственной неповторимости, воспитание деловитости, предприимчивости. Побуждение же к самовоспитанию, к тому, чтобы стать творцом самого себя побуждает нас обратиться к тем общечеловеческим ценностям, которые вырабатывались веками на протяжении всей истории человечества: доброта, порядочность, трудолюбие, скромность, милосердие. Мир человека – это взаимодействия людей. В каждом поступке надо научиться видеть и выражать своё отношение к другому человеку. Это большой труд – труд души.

Любой труд всегда был основой человеческого бытия, «вечным естественным условием человеческой жизни». Человек трудится ведь не только для того, чтобы заработать. Он трудится, потому что сознательное отношение к полезному для других людей труду естественно выражает его природную человеческую сущность. Тот, кто понимает это, создает в себе человека.

Задача педагога – помочь одухотворить этот труд, сделать его творческим, учить благотворительности, бескорыстию, добротворчеству, добродетельности. Делать людям хорошее – хорошеть самому.

Как превратить эти понятия в реальные жизненные ориентиры? На первом этапе необходимо самим педагогам уточнить смысл этих понятий. Для этого необходимы тематические совещания, проблемные семинары, обсуждение литературных источников, работа над созданием проектов, планов, программ деятельности.

Далее на этой основе важно провести корректировку всего учебно-воспитательного процесса, добиваясь того, чтобы общечеловеческие ценности в нем присутствовали довольно полно: на уровне знаний, эмоционального восприятия, нравственного опыта. Это достигается, прежде всего, за счет включения студентов в деятельность, связанную с реализацией ценностных установок.

На формирование ценностных установок влияние окажут и специально создаваемые в студенческой среде ситуации, в частности – добровольческая (волонтерская) деятельность, которой у нас в стране с этого года будет уделяться особое внимание.

Основным ориентиром в период 2009 – 2012 годов является для нас «Концепция 2020», вернее, ее первый этап, определивший основные направления деятельности, согласно которым важнейшим фактором устойчивого развития страны и общества, роста благосостояния ее граждан и совершенствования общественных отношений является эффективная государственная молодежная политика, одна из целей которой – вовлечение молодежи в социальную практику путем развития добровольческой (волонтерской) деятельности.

Оценкой эффективности вовлечения молодежи в социальную практику будет являться целевой индикатор «доля молодых людей, принимающих участие в добровольческой деятельности, в общем числе молодежи, который на 2010 год установлен 11%, на 2012 – 18%».

Разработан механизм регистрации и учета молодых граждан, принимающих участие в добровольческой (волонтерской) деятельности. Регистрация осуществляется в сети интернет на сайте, где присваивается личный идентификационный номер, а затем выдается «Личная книжка волонтера».

Сформирована база данных вакансий для волонтеров. Это детские дома, учреждения социального обслуживания, больницы, экологические, психологические, юридические службы, организация творческих мероприятий, концертов, праздников, трудовые отряды и бригады, организация экскурсий, свободного времени студентов.

Нами создан проект «Банк добра», задачами которого являются: сбор информации о предоставлении добровольческих мест и информирование волонтеров о местах совершения добрых дел, а также создание системы взаимодействия «добродатель» - инициативная группа – волонтер; сбор и размещение информации о деятельности волонтеров, вакансиях для добровольцев, анализ результатов деятельности, а также введение новой валюты для поощрения добрых дел – «добринки».

Добровольческая (волонтерская) деятельность, как форма социального служения, осуществляется по свободному волеизъявлению граждан, направленная на бескорыстное оказание социально - значимых услуг, способствующая личностному росту и развитию выполняющих эту деятельность граждан, возникла давно.

Особенно помнятся мне 60-70-е годы, когда одним из направлений деятельности пионерских организаций было тимуровское движение. Большое значение для ребят имел элемент игр - сделать тайно доброе дело: расчистить снег, напилить дрова, повесить звезды на дома участников войны. Это необыкновенно возвышало самооценку ребят-тимуровцев, к тому же было так романтично! А романтика всегда существует для тех, кто ее достоин.

Добровольческая (волонтерская) деятельность перекликается с тимуровской работой наших детских пионерских лет. И совершенно правильно, что это движение возрождается и набирает силу.

Наш институт, наряду с юристами и экономистами, готовит и учителей.

Педагогика конца XX – начала XXI в. Концентрирует свое внимание на высококачественном образовании и воспитании подрастающего поколения, своевременном выявлении и умножении природно-генетических задатков, развитии способностей настоящего учителя: уважения к людям, любви к детям. Многими учеными разработаны профиограммы учителя. Но далеко не в каждом вузе студенты при отборе на профессиональную пригодность проходят систему специализированных процедур и изучения возможностей к овладению профессиональными навыками, в различных тестовых и нестандартных ситуациях, не всегда дающим оценку сформированности специальных знаний, развитости конкретных умений и навыков.

Добровольческая же деятельность, при предъявлении волонтерской книжки, может свидетельствовать о развитии таких педагогических качеств, как эмпатия, альтруизм и даже энтузиазм.

Создание педагогического же отряда добровольцев и их деятельность в нашем вузе – яркий пример совершенствования общественных отношений в образовательном пространстве вуза.

Список литературы

- 1. Дячкин, О.Д. Образ профессии в системе целей профессионального образования / О.Д. Дячкин - Высшее образование сегодня, 2009. - № 7. – С. 20 – 22.*
- 2. Макаренко А.А. Педагогика солнца. Методическое пособие для вожатых педагогического состава/ А.А.Макаренко. – Волгоград, 2009.*
- 3. Седин, В.И. Адаптация студента к условиям обучения в вузе: психологические аспекты / В.И. Седин // Высшее образование в России. – 2009. - № 7. – С. 83 – 89.*
- 4. Юдина Т.В. О корпоративных ресурсах университета / Т.В. Юдина // Студенчество. Диалоги о воспитании. – 2008. - № 4. – С. 5 – 7.*

СОВРЕМЕННАЯ ШКОЛА И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ

Каргапольцева Н.А.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Инновационные конструкты современного образования создаются в диалоге государства, общества и образовательных субъектов, о чем свидетельствует приоритетное внимание всех уровней государственного управления, общественно-политических организаций к образовательным проблемам современной школы.

Активность субъектов образовательной политики, включающая всех граждан России, федеральные и региональные институты государственной власти, органы местного самоуправления, профессионально-педагогические, научные, культурные и корпоративные сообщества, семью позволяет современной школе осмыслить новые требования, выявить новые возможности, справиться с новой ответственностью.

В чем заключается сущность образовательной интеграции и почему она является важным фактором развития современного образования?

Образовательная интеграция - это:

- создание сферы взаимодействия субъектов, заинтересованных в высоких количественных и качественных образовательных результатах;
- проектирование и функционирование единого образовательного, информационного, культурного, научно-методического и воспитательного пространства на основе открытости, ответственности, взаимопонимания и доверия;
- обеспечение высокого потенциала профессионального развития отечественного учительства и повышение престижа педагогической профессии;
- повышение образовательной эффективности процесса социализации и воспитания личности, дифференцированная реализация образовательных потребностей учащейся молодежи.

Современные тенденции мирового развития, позитивные изменения в жизни российского общества актуализируют потенциал интенсивного сотрудничества всех участников экономических и социальных отношений, повышают значимость образования в компетентностном становлении личности, обуславливают необходимость инновационного развития образовательных институтов России.

Одной из современных форм интеграционного воздействия на процессы модернизации российского образования являются университетские округа, создание которых инициировано Российским Союзом ректоров и поддержано Президентом и Правительством Российской Федерации.

Масштабность задач, сформулированных в Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», ориентирует всех субъектов образовательного процесса на объединение усилий по их выполнению, повышение интенсивности педагогического труда, оптимизацию

разносторонней деятельности в условиях образовательной интеграции.

Оренбуржье по своему историко-культурно-географическому положению генетически предрасположено к интеграции, взаимодействию и сотрудничеству.

Особенно ярко это проявляется в сфере образования, о чем свидетельствует одна из важных страниц истории регионального образования, связанная с деятельностью Оренбургского учебного округа.

История возникновения Оренбургского учебного округа восходит к 1874 году, когда император Александр II подписал учредительные документы о его создании. Шесть огромных территории объединяла тогда Оренбургская губерния: Уральская, Уфимская, Пермская, Тургайская, Курганская и Челябинская. В его состав входили учительские институты Екатеринбурга и Уфы, учительские семинарии, педагогические курсы при городских училищах и высших начальных училищах. Просветительская деятельность Оренбургского учебного округа и методическое сопровождение образовательного процесса освещались на страницах 13 педагогических журналов.

Образовательная деятельность Оренбургского учебного округа обеспечивала подъем культурного уровня народа, способствовала широкому распространению просвещения в многонациональном и многоконфессиональном регионе, интеграции разрозненных территорий в единое культурно-образовательное пространство.

Возрождение Оренбургского учебного округа в новом качестве как Ассоциации «Оренбургский университетский (учебный) округ» произошло 17 августа 2000 года на учредительной конференции 69 различных образовательных структур Оренбурга и Оренбургской области.

На сегодняшний день в состав Ассоциации «Оренбургский университетский (учебный) округ» входят более 100 образовательных субъектов Оренбурга и Оренбургской области, объединяющих около 120 тысяч педагогов, студентов и учащихся.

Руководит деятельностью Оренбургского университетского округа Ученый совет Ассоциации, возглавляемый ректором Оренбургского государственного университета, профессором В.П. Ковалевским. В составе Ученого совета – руководители регионального и муниципального образования, ведущие ученые вузов, лучшие учителя.

Субъектный состав Ассоциации имеет тенденцию к постоянному расширению, в том числе за счет увеличения доли опосредованного представительства в университетском комплексе производственных предприятий, объединений, корпораций и фирм. Данное обстоятельство существенно обогащает структурную организацию Ассоциации, повышает образовательную ответственность каждого из ее субъектов перед обществом и своими воспитанниками, способствует практико-ориентированному усилению учебного процесса, что позволяет говорить о выходе Ассоциации на новый уровень системного существования в статусе регионального образовательного кластера.

Кластерная интерпретация образовательной интеграции способствует актуализации не только традиционных (образовательных) вертикально-горизонтальных связей и отношений, но и позволяет вводить в сферу образовательного взаимодействия заинтересованных субъектов социального партнерства, усиливая, тем самым, компетентностный характер обучения, повышая уровень образовательной ответственности за подготовку специалистов, сближение интересов сферы трудовой занятости и образовательной подготовки.

На слайде представлены основные направления деятельности Ассоциации:

- всесторонняя академическая интеграция образовательных учреждений области, обеспечение преемственности и непрерывности системы образования на различных уровнях, организация сотрудничества ведущих ученых с коллективами образовательных учреждений;

- разработка и внедрение передовых идей в области образования, научно-методическое сопровождение образовательного процесса в современной школе;

- содействие реализации национально-региональных компонентов государственных образовательных стандартов;

- разработка и реализация концепции создания единой информационно-образовательной среды университетского округа, организация исследовательской деятельности педагогов и учащихся, совершенствование системы профильного обучения школьников.

В структуре Ассоциации три научно-исследовательских лаборатории: духовно-нравственного просвещения молодежи, модернизации образования, мультимедийного образования. Сотрудниками лабораторий на общественных началах являются руководители инновационных образовательных учреждений, лучшие педагоги, представители родительской общественности.

Таким образом, деятельность Ассоциации изначально ориентирована на интеграцию общественного потенциала субъектов образовательного пространства.

В течение пяти лет (2002-2007) учеными и практиками различных субъектов Ассоциации с научным коллективом Оренбургского государственного университета разрабатывалась комплексная тема «Создание единого образовательного пространства университетского комплекса и университетского учебного округа» в рамках подпрограммы Южно-Уральского научно-образовательного Центра Российской Академии образования. По результатам исследования опубликованы монографии, учебные пособия, проведены научно-практические конференции, защищены диссертационные исследования.

В настоящее время Российской Академией образования утверждена программа дальнейших исследований по проблеме «Развитие университетского комплекса и университетского учебного округа как фактор повышения инновационного и образовательного потенциала региона», которая будет осуществляться с 2008 по 2012 гг. Деятельность Ассоциации освещается

на страницах журнала «Университетский округ», издаваемого с 2001 года.

Взаимодействие Ассоциации «Оренбургский университетский (учебный) округ» с Министерством образования Оренбургской области и муниципальными управлениями образования осуществляется в условиях реализации приоритетного национального проекта «Образование», национальной образовательной инициативы «Наша новая школа».

Интеграция научных, образовательных, культурно-просветительных учреждений в создании единого образовательного пространства Оренбуржья наиболее успешно происходит в процессе реализации комплексных социально-образовательных программ, проектов и инициатив: «Педагогический Олимп», «Интеллектуальное будущее Оренбуржья», «Оренбургское региональное научное общество учащихся», «Конкурс исследовательских работ учащихся и студентов Оренбуржья», «Открытие таланта», «Восхождение к Слову», «Педагогика медиаобразования», «Оренбуржье: знаем, любим, бережем!», «Школа визуальных искусств Оренбуржья», «Казачья школа», «Наш школьный дом», «Педагогика школьного двора».

Среди координаторов проектов Ассоциации — известные деятели образования, науки и культуры Оренбуржья: А.В. Кирьякова, А.И. Щетинская, Т.И. Герасименко, П.В. Панкратьев, В.Б. Черняхов, В.Е. Краснов, Н.С. Семенова, Н.Е. Ерофеева, Т.О. Губарева, С.А. Александров, Т.Г. Белова, Л.Е. Усачева, Ю.П. Бельков, Н.В. Бровка.

Результативность образовательной интеграции убедительно проявилась в процессе формирования готовности старшеклассников Оренбуржья к ЕГЭ весной этого года, когда кроме руководителей образования, школы, семьи — как традиционных субъектов подготовки — к этой работе подключилось вузовское сообщество. Положительные результаты такого взаимодействия почувствовали все.

Важным направлением деятельности Ассоциации является вовлечение педагогов и учащихся в исследовательскую конкурсную деятельность. Актуальность ее очевидна: инновационные процессы в современной школе требуют от педагога переориентации его деятельности на новые педагогические ценности, возникает необходимость формирования научно-исследовательской культуры учителя.

Успешность реализации этого направления в деятельности Ассоциации подтверждается созданием на ее базе регионального представительства Общероссийского общественного Движения творческих педагогов «Исследователь» в апреле 2007 года, что способствует дальнейшей координации исследовательской деятельности педагогов и учащихся образовательных субъектов региона.

Десятилетний опыт образовательной интеграции в рамках Ассоциации был представлен 19-21 мая 2008 года в Оренбургском государственном университете на Второй Всероссийской научно-практической конференции «Развитие университетского округа как фактор повышения инновационного и образовательного потенциала региона».

В работе конференции приняли участие более двухсот представителей

образовательных учреждений Москвы, Санкт-Петербурга, Саранска, Архангельска, Вологды, Волгограда, Воронежа, Нижнего Новгорода, Казани, Калининграда, Ростова-на-Дону, Саратова, Твери, Оренбурга и других городов России.

По итогам конференции выпущен сборник материалов, обобщающий опыт деятельности университетских образовательных округов по инновационному развитию региональных педагогических систем.

Дальнейшее совершенствование деятельности Ассоциации «Оренбургский университетский (учебный) округ» связано с научно-исследовательским и научно-методическим обеспечением реализации национальной образовательной стратегии, внедрением образовательной инициативы «Наша новая школа» в Оренбургском регионе, совершенствованием механизмов общественно-государственного управления образованием, направленных на развитие образовательного потенциала Оренбуржья.

Университетское сообщество Оренбуржья понимает важность педагогического решения поставленных задач, имеет позитивный опыт образовательной интеграции по развитию современной школы и готово к инновационному сотрудничеству.

СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА

Мальгина Т.М.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Демократическое обновление общества на современном этапе, объективная потребность совершенствования системы образования, обогащения содержания, методов и форм работы обуславливают изменившийся характер социальных требований, предъявляемых к специалисту. Целостное педагогическое осмысление сложившейся ситуации приводит к необходимости ориентации деятельности образовательных учреждений на общечеловеческие ценности. Идет активный поиск путей перехода от массово-репродуктивных к личностно-ориентированным педагогическим технологиям, все отчетливее просматриваются гуманистические основы воспитания, возрастает потребность в активизации творческо-эстетического потенциала личности.

Обозначенные требования особенно актуальны применительно к сфере начального профессионального образования, которая призвана решать сложнейшие проблемы личностного становления своих воспитанников в постоянно изменяющихся условиях рыночных отношений, когда развитие способности творить мир по законам красоты, формирование высокой эстетической культуры учащихся является важнейшим условием жизненного самоопределения растущего человека, успешностью реализации им своих жизненных планов, важнейшим залогом продуктивной предпринимательской деятельности.

Развитие предпринимательства играет незаменимую роль в достижении экономического успеха, высоких темпов роста промышленного производства. Оно является основой инновационного, продуктивного характера экономики. Чем больше хозяйствующих субъектов имеют возможность проявить свою инициативу и творческие способности, тем меньше разрыв между потенциальными и фактическими результатами развития. Освоение инновационного экономического роста невозможно в условиях искусственного ограничения созидательной творческой стихии, свободы хозяйственной инициативы, необходимой для этого мобильности всех производственных ресурсов.

Малое предпринимательство занимает важное место в экономике и играет важную роль в решении экономических и социальных задач – это создание новых рабочих мест, насыщение потребительского рынка товарами и услугами, увеличение налоговой базы и др.

Важнейшим признаком современного предпринимательства является самостоятельность и независимость хозяйствующих субъектов. В основе их поведения лежат внутренние побуждения. Каждый человек, становясь предпринимателем, самостоятельно решает все вопросы деятельности своего предприятия исходя из экономической выгоды и рыночной конъюнктуры.

Предпринимательство немислимо без *новаторства, творческого поиска*. Эффективно работать может только тот, кто обеспечивает высокое качество и постоянно обновляет продукцию. Способность к принятию нестандартных решений, творческий подход к оценке ситуации всегда высоко ценились в деловом мире.

Определяющую значимость имеет политика государства в развитии предпринимательства, которая заключается в поддержке малого и среднего бизнеса, создания условий для его успешного функционирования, включая консультирование субъектов малого предпринимательства по вопросам ведения бухгалтерского и налогового учета, получения займов в кредитных организациях города, юридическим вопросам, вопросам защиты прав субъектов малого предпринимательства, открытию собственного дела, регистрации субъектов малого предпринимательства, оказанию услуг в области Интернета и др.

Особое значение в успешном развитии предпринимательства имеет совместное позитивное решение основных проблем развития предпринимательской деятельности в образовательных учреждениях начального профессионального образования, в числе которых: определение статуса образовательного учреждения как субъекта предпринимательства, конкретизация условий развития структурных подразделений, выявление основных форм и методов государственной поддержки молодежного предпринимательства и т.д.

При всей очевидной специфике образовательных процессов в профессиональных учебных заведениях, несомненным является тот факт, что, наряду с различиями, в основе формирования предпринимательской культуры учащихся профессионального лица лежат, не в последнюю очередь, закономерности эстетического развития личности, которые могут быть успешно реализованы лишь при наличии соответствующих педагогических условий. Исходя из несомненной значимости эстетических отношений в жизни человека, мы рассматриваем эстетическую культуру предпринимательства как одну из базовых основ личностного развития учащихся, позитивно проявляющуюся также и в профессиональной деятельности.

Специфика формирования эстетической культуры учащихся профессионального лица определяется учетом направленности будущей производственной деятельности выпускников (швейный профиль), что обуславливает, прежде всего, повышенное внимание к развитию деятельностного (практического) компонента эстетической культуры портных, закройщиков, модельеров. Вместе с тем успешность формирования эстетической культуры лицеистов самым благотворным образом сказывается и на нравственном облике учащихся, способствует развитию эстетического вкуса, гуманизирует межличностные отношения, духовно обогащает личность.

Важнейшей стороной становления эстетической культуры, одной из главных задач эстетического воспитания личности является понимание, восприятие и созидание прекрасного, красоты во всех сферах жизнедеятельности учащихся, при этом формирование эстетической культуры

происходит во взаимосвязи с нравственно-духовным развитием, утверждением принципов гуманизма и любви во взаимоотношениях с другими людьми. Значимая роль в формировании эстетической культуры учащихся принадлежит искусству во всем разнообразии его видов.

Одно из основных направлений поиска резервов – изучение и переосмысление содержания начального профессионального образования, его форм, внедрение современных педагогических технологий.

Профессиональное образовательное учреждение начальной ступени – лицей швейного профиля – это самый сложный социальный институт, который занимается подготовкой портных, закройщиков, модельеров. Будущие портные, закройщики, модельеры должны удовлетворить интересы заказчиков, прежде всего в сфере реализации эстетических потребностей. Поэтому формирование эстетической культуры учащихся в профессиональных лицеях швейного профиля становится не столько производственной проблемой, сколько проблемой педагогической.

В плоскости нашего рассмотрения особое значение имеет то обстоятельство, что эффективная организация эстетической деятельности в профессиональном лицее, активное формирование эстетической культуры позволит будущим рабочим устанавливать с окружающей действительностью многогранные содержательные отношения, творчески использовать свои эмоциональные и интеллектуальные силы, проявлять созидательные способности.

Поскольку учащиеся профессионального лицея выполняют различные производственные операции при изготовлении и реализации швейных изделий, то столь обширная эмоционально-практическая деятельность с необходимостью предполагает активное проявление эстетических знаний, умений и навыков, чувств. Этим процессом необходимо управлять. Он должен стать в полной мере педагогическим.

Смысл созидательно-практической деятельности определяется творческой активностью учащихся при решении производственных заданий. Эстетическое совершенство производимой продукции становится не столько профессиональной задачей, сколько педагогической, так как организация в процессе профессионального обучения различных видов практической деятельности учащихся по законам красоты стимулирует стремление к труду, развивает способность к творческому моделированию продуктивной деятельности, приводит к достижению высокого качества производимых швейных изделий.

Формирование эстетической культуры учащихся как составляющей их духовно-нравственной культуры должно стать первостепенным объектом управления в профессиональном лицее, который занимается профессиональной подготовкой портных, закройщиков, модельеров. Только при этом условии эстетическая культура личности выступит действительной составляющей многогранного феномена профессионального мастерства будущего

специалиста в контексте положений и требований современного предпринимательства.

В этом отношении следует постоянно учитывать и тот факт, что развитие предпринимательских способностей учащихся учебных заведений начального профессионального образования предполагает:

- установление и систематическую поддержку отношений с социальными партнерами в рамках реализации бизнес-проектов учебных заведений;

- распространение опыта передовых учебных заведений начального профессионального образования по подготовке учащихся к предпринимательской деятельности;

- активное использование в практике обучения и воспитания передового опыта предпринимательской деятельности ведущих предприятий города и региона;

- образовательное утверждение приоритетов эстетической культуры в видовом разнообразии учебно-профессиональной деятельности будущего специалиста.

УНИВЕРСИТЕТСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ФОРМИРОВАНИЕ ГУМАНИТАРНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Фролова Т.В.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

В условиях проникающей глобализации и информатизации общества гуманитарное образование рассматривается в качестве важнейшего механизма трансляции и воспроизводства нравственных идеалов и смыслов жизни, формирования национально-культурного мировоззрения личности, обусловленного историей, языком, литературой, искусством, народными традициями, национальной психологией. Модернизация российского образования и повышение его качества предполагает создание такого образовательного пространства высшей школы и каждого учебного заведения, которое направлено на изменение в содержании методов обучения и воспитания, стиле межличностных отношений, обеспечивающих гуманитарный прирост потенциала человеческих возможностей.

Формирование гуманитарной культуры – это, по сути, проблема целостности образовательного становления личности, что позволяет человеку становиться субъектом своей жизнедеятельности, автором профессионального и духовно-нравственного развития, уметь брать ответственность за себя и за окружающий мир, обогащать индивидуальный опыт гуманитарной самореализации, ориентируясь на высшие человеческие ценности.

Гуманитарная культура студента-будущего специалиста является составной частью общей культуры личности и неразрывно связана с культурой мышления, чувств, культурой поведения, напрямую определяет качества нравственного облика личности, существенно влияет на эффективность профессиональной деятельности, выступает основным содержанием и результатом современного образования, задавая основные параметры образа личности в его наиболее сущностном, эстетическом, социокультурном отношении.

Тем самым, образ современного студента-будущего специалиста соотносим с обликом личности, способной продуктивно использовать возможности науки для созидательных целей, призванной сохранять в преобразующей деятельности самое себя и существующую человеческую культуру, осуществлять диалог с миром, отвечать за собственное самосозидание в творчестве.

Идея гуманитарной культуры рождена эпохой Возрождения. Этот период в истории человечества отмечен обращением к внутреннему миру человека, воспеванием силы духа и красоты человека. Не случайно синонимом «эпохи Возрождения» является термин «эпоха Гуманизма», а носителей этой эпохи называют гуманистами. Человек как творец и носитель культуры – основной мировоззренческий постулат эпохи Возрождения.

Термины «гуманизм» и «гуманитарный» правомерно относят к одному

синонимическому ряду, поскольку гуманизм (от лат. *humanus* – человеческий, человеческий) – это:

- гуманность, человечность в общественной деятельности, в отношении к людям;

- признание человека как личность, его право на свободное развитие и проявление своих способностей, утверждение блага человека как критерия оценки общественных отношений;

- рефлексированный антропоцентризм, который исходит из человеческого сознания и имеет своим объектом ценность человека, за исключением того, что отчуждает человека от самого себя, подчиняя его сверхчеловеческим силам и истинам или используя его для недостойных человека целей;

- принцип мировоззрения, в основе которого лежит признание безграничности возможностей человека и его способности к совершенствованию, прав личности на свободное проявление своих способностей, убеждений, утверждение блага человека как критерия оценки уровня общественных отношений.

При этом родственный термин «гуманитарный» (франц. *humanaire*, от лат. *humanitas* человеческая природа, образованность, духовная культура) понимается как:

- имеющий отношение к человеку, общественному бытию и сознанию;

- относящийся к изучению культуры и истории народов в отличие от наук о природе;

- относящийся к человеку и его культуре; обращенный к человеческой личности, к нравам и интересам человека.

Тем самым в обобщенном смысле следует отметить, что как целостная объективация предметной сущности человека, его родовых сил и способностей культура всегда гуманитарна по своему бытийному и содержательно-смысловому статусу.

Повышенное внимание к гуманитарной стороне воспитания учащейся молодежи отражено в «Законе об образовании» РФ и других программных документах, где утверждаются гуманистические приоритеты построения образования в интересах личности, общества и государства, подчеркивается значимая роль общечеловеческих ценностей в формировании мировоззренческих основ личности.

В этой связи следует отметить, что важнейшей составляющей гуманитарной культуры студента-будущего специалиста выступает развитая художественно-эстетическая способность понимать, принимать и творить мир по законам красоты, любви и добра, без которой невозможно представить гармоничный, собственно человеческий облик специалиста, проявляемый в любой сфере личностной реализации.

Гармоничное формирование личности студента в образовательном процессе высшей школы предполагает, наряду с освоением будущей профессии, реализацию воспитательных задач в плоскости духовно-нравственного становления, что неразрывно связано с развитием

индивидуальных художественно-эстетических потенциалов гуманитарной культуры будущего специалиста в университетском пространстве образовательного взаимодействия.

При этом возможности университетского образования в развитии художественно-эстетической составляющей гуманитарной культуры личности студента, связаны, в частности: с утверждением выразительных оснований здорового образа жизни (красота телесно-выразительной представленности, сохранение и поддержание имиджа здорового человека); формированием духовно-нравственных основ эмоционального поведения (красота выразительной, прежде всего, лицевой явленности мира нравственной чистоты помыслов, взглядов, желаний, идеалов); «вызреванием» проникающего жизнедеятельность молодых людей чувством красоты (умение переживаемо постигать мир художественной образности, творить в избранной области художественной самодеятельности, понимать, воспринимать и созидать объективную и субъективную предметность выразительных форм).

Как показало проведенное исследование, наиболее адекватными педагогическими условиями, позволяющими успешно реализовать образовательные возможности университета в формировании гуманитарной культуры личности будущего специалиста, являются:

– актуализация эстетического потенциала образовательной среды университета, которая заключается в педагогически оправданном усилении личностно развивающего влияния природных и искусственно создаваемых выразительных форм пространственного окружения студента, а также вносит гармонизирующее начало в индивидуальные жизненные проявления, способствует пониманию, созиданию и утверждению идеалов красоты, любви и добра в сфере межличностных отношений, учебной деятельности и художественного творчества;

– осуществление дифференцированного подхода к организации самодеятельного творчества студентов связано с оптимизацией процесса нравственно-эстетического развития личности путем создания акмеологически благоприятной атмосферы восхождения воспитанников к вершинам нравственно-духовного совершенства от уровня художественно-эстетической пропедевтики до степени развитого художественно-эстетического выбора;

– обогащение форм и методов личностно развивающего влияния сферы дополнительного образования на студента предполагает усиление позитивного характера педагогического воздействия за счет расширяющегося постоянства инновационного обновления инструментально-технологической составляющей этого процесса в парадигме деятельностно-компетентностного и гуманистически-межличностного опосредования процесса формирования гуманитарных основ компетентностного становления будущего специалиста.

ФИЛОСОФСКИЕ КОНТЕКСТЫ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Носова Т.А.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Ретроспективный поиск основ современной философии образования изначально вывел нас на философию рационализма и иррационализма, берущих свое начало в XIX веке. С середины XIX века, характеризующейся «заброшенностью» и одиночеством человека, нарастающей отчужденностью его от природы, власти, продуктов производства и от самого себя, приходило разочарование широких масс людей в тех идеалах, которым оперировал философский рационализм. Утратила свою притягательную силу идея приоритета социально исторической активности человека. Под влиянием этого умонастроения произошло переосмысление рационалистической концепции отношения человека к окружающей действительности, изменились представления о смысле, цели и назначении человеческой деятельности и познания, был осуществлен пересмотр самого способа истолкования человеческого мышления и сознания. Если рационализм мистифицировал рационально-целесообразные формы человеческого поведения, то в иррационализме духовное отождествлялось со спонтанным, бессознательными импульсами, эмоционально-волевыми и нравственно-практическими структурами субъекта.

По мнению Б.С. Гершунского, современная философия образования «по своему научному статусу является междисциплинарной парадигмой и представляет собой систему доказательных в своей значительной части общепринятых знаний, которая отвечает на предельно фундаментальные вопросы: место человека в мире, отношение мира к человеку, пределы человеческого познания и деятельности, назначение человека, его бытие в природе, обществе, культуре, проблемы человеческой жизни, ее смысла и ценности» [1, с. 51].

Иррационализм, рожденный как оппозиция классическому рационализму, нес идеи, позволяющие определить его как самостоятельное направление в философии, подчеркивающее, раскрепощающее внутренний план личности, ее самость и разрешающее некоторые педагогические проблемы эпохи рационализма.

Основной онтологической идеей иррационализма являлось то, что жизнь есть первичная реальность, которая представляет собой целостный органический процесс. На смену субъектно-объектным отношениям, характерным для рационализма, иррационализм выдвигал субъектно-субъектные отношения. Человек рассматривался, главным образом, как субъект общения.

Из конкретных учений этого направления философии выделились отдельно следующие течения: «философия жизни», психоаналитическая философия, экзистенциализм.

В «философии жизни» история истолковывалась как всечеловеческое

переживание, которое совершается в пределах уникальных неповторимых культур - организмов, различающихся типом мышления и деятельности, подчиняющихся судьбе, в отличие от природных систем, где действуют законы причинности (Ф. Ницше, Л. Клагес, Д. Дильтей).

Согласно идеям этого круга, образование - саморазвитие личности, которое происходит в потоке жизни. Оно совершается как понимание - сопереживание мира и себя, в единстве внешнего (вживание, вчувствование) и внутреннего (самонаблюдение, самопознание).

Психоаналитическая философия (А. Адлер, З. Фрейд, Э. Фромм, К.Хорни, К. Юнг), выросшая на эмпирической базе психоанализа как своеобразный подход к лечению неврозов методом катарсиса и самоочищения, стремилась объяснить личностные, культурные и социальные явления особой областью человеческой психики - бессознательным.

Согласно этому учению, психика человека представляет собой взаимодействие трех уровней: бессознательного, подсознательного, сознательного. Бессознательное - центральный компонент, соответствующий сути человеческой психики, а сознательное - лишь особая интуиция, надстраиваемая над бессознательным. Значение работ З. Фрейда, в том, что в них впервые в едином теоретическом контексте были поставлены проблемы движущих сил душевной жизни человека, мотивов и влечений, смысловой и энергетической характеристики психики, ее структурной организации и психодинамики.

Одним из крупнейших течений философии XIX века, внесших весомый вклад в формирование основных идей современной философии образования является экзистенциализм или философия существования. Непосредственными родоначальниками этого учения являются немецкие философы М. Хайдеггер, К. Ясперс, французские философы и писатели Ж.-П. Сартр, Г. Марсель, Камю.

Экзистенциализм обратился к проблеме кризисных и критических ситуаций, в которых часто оказывается человек в период жестоких исторических испытаний, и выступил против капитуляции личности перед кризисом. Катастрофические события новейшей истории обнаружили неустойчивость не только индивидуального, но и общечеловеческого бытия. Чтобы устоять в этом мире, человеку необходимо, прежде всего, разобраться в себе, своем внутреннем мире, оценить свои возможности и способности. Экзистенциалисты отказываются превращать человека в инструмент, которым можно манипулировать: в инструмент познания или производства. Человек, по их мнению, не объект, а субъект, «свободное, самодеятельное, ответственное бытие».

Основная установка этого учения: существование предшествует сущности, означает, что человек сначала появляется в мире, действует в нем, а только потом определяется как личность. Выбирая те или иные ценности и идеалы, делая те или иные поступки, индивид формирует себя как личность. «Человек сам себя выбирает» (Ж.-П. Сартр) [2]. Способность человека творить самого себя и мир других людей, выбирать образ будущего мира, с точки зрения экзистенциалистов, является следствием фундаментальной

характеристики человеческого существования – его свободы. Человек - это свобода. Постановка проблемы свободы у экзистенциалистов считается сильной современными философами.

Слабость экзистенциалистского подхода состоит в отсутствии увязки субъективных целей и намерений людей с внешними историческими детерминантами, с тем фактом, что каждый человек, рождаясь на свет, застает готовым, сложившимся определенным уровнем материальной и духовной культуры и включается в рамки тех действий, которые диктуются окружающим социумом.

Влияние экзистенциализма как и «философии жизни» и психоанализа сегодня существенно ослабло, однако, основные гуманистические идеи этих учений были освоены таким направлением современной философии как философская антропология (вторая половина XX века), претендующей на статус самостоятельной науки, предмет которой - человек, а основная задача восстановить целостность человеческого бытия во всей его полноте.

С формулировки Л. Фейербахом антропологического принципа категория человека обосновывается как главенствующая категория новой философии. Фейербах писал: «Новая философия превращает человека... в единственный, универсальный и высший предмет философии...» [3, с. 202]. Из антропологического принципа берет начало философская антропология. Пафос философской антропологии - неприятие современного состояния знаний о человеке, который оказался разорванным и поделенным между естествознанием, психологией, социологией, культурологией.

По мнению основоположника философской антропологии М. Шелера, все проблемы философии можно свести к основному вопросу: «Что есть человек?» [4, с. 86]. Философская антропология – наука о физическом, психическом и духовном началах человеческого существа, его метафизическом происхождении, силах и потенциях, которые движут и движимы им, воссоздающая целостный философский образ человека.

Философско-антропологическое учение понимает человека в его тотальности и самоценности, как творческую, свободную и открытую личность, где знание о человеке приобретают аксиологически-центрированный характер.

Литература

1. **Гершунский, Б.С.** Педагогическая прогностика / Б.С. Гершунский. – Киев, 1986.

2. **Сартр, Ж.П.** Экзистенциализм – это гуманизм / Ж.П. Сартр // Сумерки богов. – М., 1990. – С. 319-344.

3. **Фейербах, Л.** Основные положения философии будущего / Л. Фейербах // Избранные философские произведения. – Т.1. – М., 1995.

4. **Шелер, М.** Положение человека в Космосе / М. Шелер // Мир философии. – М., 1991.

ЭСТЕТИКА ВОСПИТАНИЯ

Каргапольцев С.М.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Традиционный спектр герменевтических определений воспитания обращен, в основном, к акцентуации его процессуально-деятельностной, субъектно-видовой сторон [17, с. 42] и, если и отмечает образную, выразительную, формопредставленную составляющую, то, как бы косвенно, походя, рядоположенно, например: воспитание – это «процесс и результат целенаправленного влияния на развитие личности, ее отношений, черт, качеств, взглядов, убеждений, способов поведения в обществе (здесь и далее по тексту курсив наш – С.К.)», подчеркивая, к тому же, что в данном случае воспитанник пребывает в статусе «объекта» педагогического воздействия [там же, с. 42].

Вместе с тем, воспитывать, «вскармливать», «вспаивать», «растить» ребенка «до возраста его» (В. Даль) – значит не только пребывать рядом с ним в постоянстве общительного взаимодействия («питать» кого?), но и быть в состоянии «показывать, или представлять каким бы то ни было способом» свои «чувства, мысли или действия» [6, с. 310], т.е. выступать социальным, эстетическим, *выразительным* субъектом, который является таковым лишь в случае предполагаемой наглядности ответной взаимности.

Выразительность представляет «диалектическое единство внутреннего и внешнего, выражаемого и выражающего», что в векторном статусе поведенческо-деятельностной интенции, понятой как «выражение», указывает на «некоторое активное самопревращение внутреннего во внешнее, самораскрытие человека вовне» [13, с. 570-571]. При этом внутреннее понимается как «некоторый смысл, значение, сущность, ценность» и созерцательно воспринимается в знаково-символическом, чувственно-наглядно-телесном, эстетическом контексте [13, с. 575; 12, с. 355].

Эстетическое как выразительное полагает принятие человека в статусе «самостоятельной, самодовлеющей и вполне бескорыстной созерцательной данности» [13, с. 577], предмета «самодовлеющего созерцания и бескорыстного любования» [11, с. 222], что напрямую соотносимо с воспитательной сутью гуманно-личностного, любящего отношения к ребенку в «безграничности и неповторимости» его многоликой образности [1, с. 10] и доверительной ответственности.

В поведенческом контексте воспитательных взаимоотношений выразительное начинается с видимой, прежде всего, *лицевой* представленности внутренней жизни человека как сферы духовного по преимуществу, ибо, по справедливому утверждению Гегеля, «лишь духовное есть подлинно внутреннее» и «духовное выражение принадлежит преимущественно лицу» [5, с. 134, 212]. Оттого лицо – «представитель высших духовных даров», утверждал В. Даль [7, с. 258].

Именно в пространстве непосредственного лицевого общения, в лицевой непосредственности эмоциональной контактности «Я» и «Ты» обитает духовность как выразительный, образно-ликовый атрибут воспитания, наглядная высота его другодоминантной, любящей взаимности: «Нельзя, чтобы в педагогическом общении нарушался обмен человечности, любви, уважения, чуткости, оптимизма, нарушалась *духовная общность*» (Ш.А. Амонашвили). Как представляется, именно данное выразительно-лицевое обстоятельство, прежде всего, имел в виду Гегель, утверждая: «Из всех форм человеческая является самой высшей и истинной, потому что только в ней дух может иметь свою телесность и тем самым свое *наглядное выражение*» [5, с. 384].

Лицо человеческое, созданное, как верил Овидий, чтобы «созерцать звезды», своей высотой, однако, привлекательнее и милее красоты звездного неба, так что «взглянувший в небо едва ли найдет там что-либо более приятное», утверждал Лоренцо Валла [8, с. 491]. Именно в «доминанте на лицо другого», справедливо полгал А.А. Ухтомский, проявляется человечность, а потому следует «поставить человеческое лицо на подобающее ему место ничем не заменимой ценности и исключительного предмета любви» [20, с. 411]. К тому же, умение «видеть человека с лица», по М.М. Пришвину [цит. по 14, с. 69], может считаться важнейшей характеристикой человечности, гуманности, а также основной эстетической компонентой воспитательного отношения-созерцания, преодолевающего возможное равнодушие к другому человеку духовной единичностью любовного видения. В свое время В.А. Сухомлинский мечтал о «школах сердечности» и радовался, когда его воспитанники стали сострадательно «всматриваться в глаза окружающих людей, стали в них видеть и чувствовать человеческие страсти» [19, с. 45].

Лицевая презентационность человека выступает наглядным подтверждением его единичности и уникальной несравненности. Еще мудрый Соломон отмечал: «Как не походит лицо на лицо, так и сердца людей»; «Сколько лиц на земле, столько бьется сердец непохожих», вторит ему Овидий. Всецело принадлежащая взору другого, лицевая экспрессия обладает не только высочайшей способностью достоверной презентации внутреннего мира человека, но и эстетически подтверждает социальную природу каждого из нас другодоминантной очевидностью «взглядовой» зависимости: «Облик человека есть постольку лишь человеческий, поскольку он мимичен» (Ф. Шиллер).

Отсюда воспитательная важность обращенного к детям доброго взгляда, любящего лица учителя, отражающего чуткий мир его отзывчивого сердца.

Поэтому наряду с традиционно выделяемым познавательно-выражающим функционалом человеческого лица, следует отметить его собственно возвышающую, образотворческую, *воспитательную* составляющую, обращенную к возвышающему становлению духовно-нравственного мира ребенка в эстетико-образовательной парадигме «через внешнее – к внутреннему». Эстетически центрированное воспитательное

отношение всегда апеллирует к видимым, лицевым, душевно-духовным проявлениям «внутреннего» ребенка. Лицевая обращенность одного человека к другому, ликовое предстояние друг другу непосредственно определяют факт существования любви как важнейшего *взглядо-излучающего* механизма и условия воспитания.

В этой связи М.М.Бахтин отмечал «незаместимую» роль в жизни каждого из нас, начиная с самого детства, *формирующей человека извне любви* матери и других людей [2, с. 47]. В животворящих лучах любви растет человек, проявляется человечность, в том числе в ее воспитательной, образотворческой данности: «увидеть в каждом его завтрашний лик» (Г.С. Батищев) [9].

В созидающе-взглядовом, эстетическом отношении воспитание является оптимизирующим фактором любящей проекции «образа Я» ребенка, направленным становлением его позитивной «Я-концепции» уверенным, без малейшей доли сомнения, утверждением его, возможно, еще только предстоящего, «завтрашнего» лучшего в актуальном статусе сегодняшнего как настоящего: Тот человек, которого ты любишь во мне, конечно, лучше меня: я не такой. Но ты люби, и я постараюсь быть лучше себя (М.М. Пришвин).

Здесь в наглядной полноте содержательно-смысловой представленности раскрывается высокий педагогический смысл эстетической презумпции нравственной чистоты воспитанника: «Надо верить, что ребенок не может быть грязным, а лишь запачканным» (Я. Корчак).

В противном случае, выраженный дефицит любящего воления и веры приводит к нравственному негативу воспитательного влияния-отношения, что со всей убедительностью отражено в педагогически значимом слове М.Ю. Лермонтова: «*Все читали на моем лице* признаки дурных свойств, которых не было; но *они предполагали – и они родились*. Я был скромн – меня обвинили в лукавстве: я стал скрытен. Я глубоко чувствовал добро и зло; никто меня не ласкал, все оскорбляли: я стал злопамятен; я был угрюм, – другие дети веселы и болтливы; я чувствовал себя выше их, – меня ставили ниже. Я сделался завистлив. Я был готов любить весь мир, – и меня никто не понял: и я выучился ненавидеть... Я говорил правду – мне не верили: я стал обманывать...» (Герой нашего времени. Исповедь Печорина) [цит. по 18, с. 287].

В этой связи определяющее значение в выстраивании воспитательных отношений имеет характер взгляда учителя в глаза воспитанника, содержательный контекст непосредственного, любящего контакта «глаза в глаза», повышающий в ребенке чувство собственной значимости, самооценности и уверенности. Любящий взгляд – один из главных источников эмоционального питания для детей. Искренне любя ребенка, мы не должны забывать, что обязаны всегда *смотреть на него с любовью*, напоминает Р. Кэмпбелл: «... внимательнее всего ребенок слушает нас, когда мы смотрим ему прямо в глаза. Но, к сожалению, мы «выразительно» смотрим ему в глаза лишь в тем моменты, когда мы критикуем, поучаем, упрекаем, ругаем и пр. К сожалению, родители так легко вырабатывают у себя ужасающую привычку смотреть на

ребенка строго, когда они настаивают на своем, особенно на чем-то неприятном для ребенка. *Это катастрофическая ошибка.* [10, с. 40].

В педагогическом отношении весьма значимым является тот факт, что большая (если не вся!) часть *социальных* чувств взрослого человека (сопереживание, сочувствие, сострадание, сорадование) воспитательно формируется путем лицевого подражания (мимического уподобления) выразительному облику *Значимого Другого*: «дети склонны подражать чувствованиям, выражение которых они *видят* у своих родителей и у людей, воспитывающих их» (В. Гардер) [4, с. 60]. Именно мать выступает в качестве «ментора чувств» (И.А. Сикорский) взрослого человека: ««В сердце матери – дом детского чувства» (К. Пильц) [16, с. 5] и, добавим, в сердце Учителя, *отданном* детям: «Никакие человеческие слезы не подвинут на добрые дела человека, пройди он весь мир, если в детстве *взор матери не научил его любви к людям...*» (И.Г. Песталоцци) [15, с. 59].

С другой стороны, результат воспитания – воспитанность индивидуальности – всегда не только поведенчески, но и лицево, выразительно представлен в диалектике общего, особенного и единичного. Р. Тагор определял цель истинного воспитания через «выведение на поверхность нашего существа бесконечных источников внутренней мудрости» [цит. по 3, с. 37]. При этом добродетельные качества личности воспитанника *сиятельно* отражаются (пробывают) на его лице: «Кто почитает и любит старших, тот возвышает и умножает собственную честь, и посему *добрые его достоинства преизобильно сияют на его лице*» (Шателлен) [21, с. 49]. И, в то же время, важнейшей целью образовательного развития человека в культуре, определяющим эстетическим фактором воспитательного взаимодействия в его процессуально-результатирующем отношении выступает *обретение индивидуального облика* («необщего выражения лица» по Баратынскому).

Как представляется, именно в этом случае мы пребываем в личностно-развивающем пространстве эстетики воспитания.

Литература

1. **Амонашвили, Ш.А.** *Размышления о гуманной педагогике* / Ш.А. Амонашвили. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1995. – 496 с.
2. **Бахтин, М.М.** *Автор и герой в эстетической деятельности* // Бахтин М.М. *Эстетика словесного творчества* ; сост. С.Г. Бочаров / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – С. 7-180.
3. **Гагин Ю.А.** *Концептуальный словарь-справочник по педагогической акмеологии* : учеб. пособие. – Изд. 2-е – СПб.: СПбГУМП, Балт. Пед. академия, 2000. – 222 с.
4. **Гардер, В.** *Записки по педагогике* / В. Гардер. – СПб.: Тип. насл. А.М. Менделевича, 1910. – 95 с.
5. **Гегель, Г.В.** *Энциклопедия философских наук : Философия духа* / Г.В. Ф. Гегель. – Т.3. – М.: Мысль, 1977. – 471 с.
6. **Даль, В.** *Толковый словарь живого великорусского языка* / Владимир

Даль. – Т.1. – М.: Рус. яз., 1981. – 699 с.

7. **Даль, В.** Толковый словарь живого великорусского языка / Владимир Даль. – Т.2. – М.: Рус. яз., 1881. – 779 с.

8. История эстетики. Памятники мировой эстетической мысли. Античность, Средние века, Возрождение / Гл. ред. М.Ф.Овсянников. – Т. 1. – М.: Изд-во Академии Художеств СССР, 1962. – 682 с.

9. **Кучмаева, И.** «Увидеть в каждом его завтрашний лик...» / И.Н. Кучмаева // Высшее образование в России. – 2002. – № 6. – С. 88-94.

10. **Кэмпбелл Росс.** Как на самом деле любить детей / Кэмпбелл Росс; пер. с англ. Р.Д. Равич; Не только любовь / Максимов М. – М.: Знание, 1990. – 192 с. – С. 5-132.

11. **Лосев А.Ф.** Две необходимые предпосылки для построения истории эстетики до возникновения эстетики в качестве самостоятельной дисциплины // Общие проблемы эстетики. – Вып. 6. – М.: Искусство, 1979. – С. С.221-238.

12. **Лосев, А.Ф.** История античной эстетики (ранняя классика) / А.Ф. Лосев. – Т.1. – М.: Высшая школа, 1963. – 584 с.

13. **Лосев, А.Ф.** Эстетика / А.Ф. Лосев // Философская энциклопедия ; гл. ред. Ф.В. Константинов. – Т. 5. – М.: Советская энциклопедия, 1970. – С. 570-577.

14. **Мелик-Пашаев, А.А.** Личность и эстетическое отношение к действительности / А.А. Мелик-Пашаев // Коммунист. – 1984. – № 3. – С. 67-78.

15. **Песталоцци, И.Г.** Метод / И.Г. Песталоцци // Песталоцци, И.Г. Избранные педагогические сочинения ; под ред. В.А. Ротенбург, В.М. Кларина. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1981. – С. 48-60.

16. **Пильц, К.О.** воспитании и обучении или педагогические цветы / Карл Пильц ; пер. с нем. С. Протопопова. – М.: Изд. Братьев Салаевых, 1868. – 220 с.

17. Словарь-справочник по педагогике / Авт.-сост. В.А. Мижеринов ; Под общ. ред. П.И. Пидкасистого. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.

18. **Соловейчик, С.Л.** Педагогика для всех: Книга для будущих родителей / С.Л. Соловейчик. – 2-е изд. – М.: Дет. лит., 1989. – 367 с.

19. **Сухомлинский, В.А.** Этюды о коммунистическом воспитании / В.А. Сухомлинский // Народное образование. – 1967. – № 2. – С. 38-46.

20. **Ухтомский, А.А.** Письма (1927-1941) / А.А. Ухтомский // Пути в неизвестное. – М.: Советский писатель, 1973. – Сб.10. – С. 371-435.

21. **Хейзинга, Й.** Осень средневековья. Исследование форм жизненного уклада и форм мышления в XIV и XV веках во Франции и Нидерландах / Й. Хейзинга ; пер. Д.В. Сильвестрова. – М.: Наука, 1988. – 540 с.