ИННОВАТИКА И АКСИОЛОГИЯ В УНИВЕРСИТЕТСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Содержание

ВЗАИМОСВЯЗЬ АКСИОЛОГИИ И ИННОВАТИКИ КАК ОТРАЖЕНИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТЕЙ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ
Анищенко В.А. 2424

ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕАУДИТОРНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ
Ахмадиева З.Р. 2430

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ КОРПОРАТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
Балабанова О.А. 2434

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТА ВУЗА В ИНФОРМАЦИОННОМ ПОЛЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
Барангулова С.М. 2439

ФАКТОРНЫЙ АНАЛИЗ И МИНИМИЗАЦИЯ АНКЕТ В ИССЛЕДОВАНИИ ПРОЦЕССОВ САМОРАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТСКОГО КОМПЛЕКСА
Баранов В.В., Чепасов В.И. 2443

РЕАЛИЗАЦИЯ ЦЕННОСТНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА
Барсукова Д.Ф. 2446

НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ
Беляева Т.С. 2451

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ Я-КОНЦЕПЦИИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА
Благовисная А.Н., Лебедева Н.Н. 2456

СОВРЕМЕННЫЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЬ УНИВЕРСИТЕТА В СФЕРЕ ТВОРЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ
Бобряшова О.В. 2460

РАЗВИТИЕ ОПЫТА СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В УНИВЕРСИТЕТСКОМ ОБРАЗОВАНИИ
Витвицкая Л.А. 2465

ИМИДЖ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ЦЕННОСТЬ
Гнездилова Т.А. 2469

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ КОНТЕКСТЫ КАТЕГОРИИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ
Гурова А.А. 2473

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА
Добрынина Е.В. 2477

РОЛЬ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ В УПРАВЛЕНИИ РАЗВИТИЕМ ОБРАЗОВАНИЯ
Егорова Ю.А. 2482

УПРАВЛЕНИЕ ПРОИЗВОДСТВЕННЫМИ РИСКАМИ КАК АСПЕКТ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА
Езерская Е.М. 2490

СОЦИАЛИЗИРУЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ
Земский А.А. 2497

ИНТЕРНЕТ – ПРОЕКТ КАК СРЕДСТВО НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИННОВАЦИОННОЙ СФЕРЕ
Иванова В.М. 2500

САМООРГАНИЗАЦИЯ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛИЧНОСТИ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ФЕНОМЕН
Исаков Л.А. 2507

ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ДОМИНАНТЫ ПЕДАГОГИКИ ОТВЕТСТВЕННОСТИ
Каргапольцев С.М. 2510

ЦЕННОСТНАЯ КРЕАТИВНОСТЬ ЛИЧНОСТИ КАК СОЦИАЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ
Каргапольцева Д.С. 2514

СОТРУДНИЧЕСТВО ГОСУДАРСТВА И ЦЕРКВИ В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ
Каргапольцева Н.А. 2518

«ОБРАЗ МИРА» КАК ИНТЕГРАТИВНОЕ НОВООБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА
Кобзева Н.И. 2522

ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
Комарова И.В. 2529

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА
Кохановская Д.Р. 2534

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ ПРИКЛАДНОЙ БИОТЕХНОЛОГИИ И ИНЖЕНЕРИИ
Матвеева Е.А. 2539

ВЫБОР КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН
Мещеряков В.А. 2543

ВЗГЛЯД НА САМООБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТА В АСПЕКТЕ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ
Миняева Н.М 2546

ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЕ И ИННОВАЦИОННОЕ ПОВЕДЕНИЕ В ПСИХОЛОГИИ
Молокостова А.М. 2551

ПРОСТРАНСТВО УНИВЕРСИТЕТСКОЙ СУБКУЛЬТУРЫ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕАЛЬНОСТЬ
Мосиенко Л.В. 2555

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО БИОЛОГА
Надточий Н.С. 2563

СМЫСЛ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ
Назаров Н. В. 2568

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ ЭКОНОМИКИ
Нелюбова Т.Н. 2577

ЛИНГВОКОММУНИКАТИВНАЯ КУЛЬТУРА КАК ПОКАЗАТЕЛЬ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТА
Осиянова А.В. 2580

К ВОПРОСУ О ПРОЕКТНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ
Петрунева Р.М., Васильева В.Д. 2585

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИНЖЕНЕРНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ
Пискунова Ж.Г. 2591

АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ОПЫТА ИНТЕРАКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА
Платова Е.Д. 2594

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПОРТФОЛИО В СИСТЕМЕ САМООРГАНИЗАЦИИ ВРЕМЕНИ СТУДЕНТА УНИВЕРСИТЕТА
Реунова М.А. 2598

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ КАК ПРОДУКТ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА
Сизганова Е.Ю. 2602

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА: ВЗАИМОСВЯЗЬ И РАЗЛИЧИЯ
Соколова Е.А. 2608

ПРОЕКТНАЯ КУЛЬТУРА СТУДЕНТОВ: АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ
Стенина Т.Л. 2613

ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ПРИЕМОВ ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТА ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ
Стрекалова И.И. 2619

ПЕДАГОГИКА СЕРДЕЧНО-ОТЕЧЕСКОГО ПОПЕЧИТЕЛЬСТВА
Стремский Н.Е. 2626

ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ПРОЕКТИРОВАНИЮ
Тухтарова Т.И. 2629

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ Я-КОНЦЕПЦИИ У СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В БУГУРУСЛАНСКОМ ФИЛИАЛЕ ОГУ
Уколова А.Б. 2634

СОЦИАЛЬНЫЙ ОПЫТ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ
Утямишева Т.Ю. 2640

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМНО-МОДЕЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ
Фоминых М.В. 2643

РАЗВИТИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ, ПОЛУЧАЮЩИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЬ «ПЕРЕВОДЧИК В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ», К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ
Чапалда К.Г. 2648

ЦЕННОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ КАК ИНДИКАТОР ТОЛЕРАНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ
Юдина О.И. 2652

СУБЪЕКТНАЯ ПОЗИЦИЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА
Юсупова О.В., Манаева Н.Н. 2659

ВЗАИМОСВЯЗЬ АКСИОЛОГИИ И ИННОВАТИКИ КАК ОТРАЖЕНИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТЕЙ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

Анищенко В.А.
Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Раскрывая реализацию закономерностей проектирования образовательной системы, невозможно обойтись без выявления роли аксиологии и инноватики в достижении нового образа проектируемой (потенциальной) системы.

Под инновационным образованием понимают такую совокупность преобразований, которая обеспечивала бы творческую деятельность человека – специалиста, способного к глобальному проективному взгляду в будущее. Инновационное образование – это смена образовательной парадигмы, рождение новой педагогики, новых образовательных процессов, новых технологий, причем совокупность преобразований правильнее было бы назвать созданием системы инновационного образования.

Только поняв суть инновационного образования, можно сформулировать совокупность ключевых принципов, которым оно должно удовлетворять.

Инновационное образование, опирающееся на твердый научный фундамент, может стать тем системообразующим фактором, который способен наполнить смыслом и соединить в единое целое различные направления образовательной реформы.

Как известно, основными источниками, способствующими развитию системы образования, являются передовой педагогический опыт и современная психолого-педагогическая теория.

Развитие передовой практики обучения в данный момент значительно опережает современную психолого-педагогическую теорию. По мнению А.А.Вербицкого, для того чтобы ускорить переход педагогической системы в новое качество, отвечающее требованиям сегодняшнего и особенно завтрашнего дня, необходимо интенсифицировать разработку теории активного обучения и вытекающих из нее научных средств распознавания, анализа и распространения передового педагогического опыта.

Одним из основных средств определения потенциальных возможностей развития системы являются новшества – инновации.

«Вместе с тем, всякое развитие возможно лишь при сохранении меры взаимодействия нового и старого. Равновесие системы, ее прогрессивное развитие становится возможным при согласовании определенных устойчивых, необходимых, ценных базисных элементов системы. Поэтому наряду с внедрением нового следует ставить вопрос о взаимосвязи элементов новизны и стабильности».

Следует заметить, что такие понятия, как: инновация, инновационные процессы, нововведения – активно используются сегодня в нашем

педагогическом лексиконе. Ими оперирует возникшая в последние годы специальная наука, получившая название «инноватика».

Понятие «инновация» возникло в XIX веке и означало введение некоторых элементов одной культуры в другую. Другими словами, инновация – это введение, внедрение нового. Потребность в нововведениях всегда появляется в связи с необходимостью внесения изменений в сложившуюся систему. Нововведение – это целенаправленное изменение, вносимое в среду внедрения (организацию, регион, общество).

Н.И. Шелейковой предложено понятие «цикла развития новации». В этом цикле ею вычленяется восемь основных этапов: 1. появление идеи; 2. формализация новации идеи (с указанием возможной степени распространения, реализации, с анализом целей и средств, распределением отдельных задач во времени и пространстве); 3. оценка новации (сопоставление ее по набору критериев с другими); 4. обсуждение новации; 5. адаптация новации к конкретным условиям среды (нахождение ресурсов для внедрения); 6. вооруженность; 7. апробирование, реализация, внедрение; 8. синтез с внешней средой (на этом этапе осуществляется связь с другими новациями, расширяется фронт проникновения во внешнюю среду, происходит рождение «дочерних» идей, осуществляется обратная связь, происходит осмысление всего цикла развития идеи).

В настоящее время в мире проявляется интерес к инновационным процессам. Так, в ЮНЕСКО существует Азиатский центр педагогических инноваций для развития образования (Asian Center of Educational Innovations for Development), который обобщает педагогические новшества в разных странах мира и информирует о них совместно с Международным бюро по вопросам образования широкую педагогическую общественность на страницах специального издания. Международное бюро по вопросам образования принимает участие в публикации и другого рода периодического издания, посвященного инновационным процессам, журнала «Информация и инновация в образовании» («Information and innovation in education»), который до 1985 г. носил название «Инновация» («Innovation»).

В педагогическом лексиконе понятие «инновация» иногда отождествляется с понятиями «нововведение», «новшество», «реформирование», а в более широком смысле инновация означает всякое изменение в системе образования. Терминологическая неопределенность названного понятия указывает, с одной стороны, на его смысловую живучесть, а с другой – на теоретическую неразработанность.

Понятие «инновации» стало прочно входить в арсенал науки в 40-е годы, поэтому ее не случайно считают одной из важнейших форм проявления современной научно-технической революции.

Основоположниками исходных положений теории инноваций являются немецкий ученый В. Зомбарт и австрийский экономист И. Шумпетер, которые применяли эти положения к социально-экономическим и технологическим процессам. Затем эти понятия стали использоваться и в педагогических трудах, обозначая все то новое, что входит в систему образования. В этой связи

характерным является использование данных понятий в книге под названием «Педагогическая инновация в Соединенных Штатах», в которой обобщены данные, собранные по всей стране о нововведениях в общеобразовательной школе США за период с 1957 по 1964 годы, то есть за то десятилетие, которое вошло в историю как период инноваций и изменений в американском образовании («The Decade of Innovation Change in American Education»). Здесь дается краткая справка о конкретных изменениях, относящихся к образовательной программе, подготовке педагогов, вопросам финансирования образовательных учреждений. В анализируемом издании отражено наиболее распространенное значение понятия «инновации» как любого нововведения без разделения его на отражение процессов создания нового и применения в практике.

Нововведения, инновационные процессы имеют свою социальную базу, своих носителей-новаторов. А.И. Пригожин справедливо замечает, что инициаторы и проводники впервые появляющихся идей, разработок, идущих навстречу нынешним или будущим потребностям общества, составляют ценнейшее достояние каждой страны.

По типу инновационной деятельности различают создателей новшеств и их реализаторов. По отношению к основной деятельности выделяют профессионалов и самостоятельных инноваторов. В последние годы значительно выросла категория новаторов, занятых творчеством социальных отношений и структур.

Свойство инновации разрушать привычные представления и менять уклад жизни ведет неизбежно к тому, что процесс внедрения не может быть легким и для всех желанным. Процессы, идущие в высшей школе страны, крайне противоречивы.

В связи с этим особую роль в обновлении образовательной системы приобретает педагогическое образование. Нововведения в образовании отражают очень сложный и длительный процесс и находятся под влиянием множества факторов. Одним из основных и важнейших является новатор, так как от системы его ценностных ориентаций в значительной степени зависит успех нововведений. Педагогическая деятельность, отношение к ней, степень новаторства – главный аспект развития инновационных процессов в образовании.

Нововведений в образовании достаточно много, идет процесс их интенсивного освоения, поиск обобщенных теорий инновационных процессов в педагогике. Противоречие между процессами создания новшеств и их использованием на практике обозначило проблему разработки педагогической инноватики как особой отрасли педагогического знания, в которой отражены пути органического соединения процессов разработки новых идей и реализации их в практической деятельности (В.И. Загвязинский, Н.Р. Юсуфбекова).

Современное положение общества и образования требует от субъектов образовательного процесса не только создания новшеств, но и их восприятия и использования (до внедрения в учебно-воспитательный процесс и управления

образованием). Одной из важных задач современной педагогической инноватики является классификация нововведений.

По отношению к инновационному потенциалу инновации делятся на модификационные, комбинаторные, радикальные (О.Г. Хомерики, М.М. Поташник). По отношению к своему предшественнику новшества могут быть замещающими, отменяющими, открывающими и ретровведениями.

В работах Н.Р. Юсуфбековой подчеркивается, что разработка проблем педагогической инноватики, включающей три основных теоретических блока (осмысление процессов создания педагогических новшеств, их освоения педагогическим сообществом и применения), объективно ведет к определению предмета и задач педагогической аксиологии как части педагогической инноватики. Нельзя понять теоретическое и практическое значение возникающих педагогических новшеств (новых аспектов содержания и процесса обучения и воспитания) без выяснения ценностной природы педагогических новшеств, без определения системы педагогических ценностей и критериев оценки педагогических явлений. А именно эти вопросы и должны войти в содержание педагогической аксиологии и определить специфику ее предмета в целом.

Н.Р. Юсуфбекова рассматривает педагогическую аксиологию как часть педагогической инноватики. Следует отметить тот факт, что педагогические идеи, теории, принципы, равно как и педагогические явления, представляя собой инновации, не обязательно становятся ценностями. Педагогическая инноватика занимается педагогическими новшествами, в то время как педагогическая аксиология обращена не только к новшествам, но и к тем явлениям и процессам в педагогике, которые давно включены в педагогическую действительность и воспроизводятся в ней как особые ценности в массовой практике. В связи с этим в нашем исследовании важно рассмотреть феномен ценности как центрального понятия в аксиологии в контексте инновационных процессов.

В своих работах А. В. Кирьякова рассматривая педагогический аспект проблемы ориентации личности в мире ценностей отмечает, что значение исследования ценностных ориентации человека определяется тем, что они представляют собой основной «канал усвоения духовной культуры общества», превращения культурных ценностей в стимулы и мотивы практического поведения людей. Формирование ценностных ориентации во многом способствует процессу развития личности в целом. Ценность человека, духовный мир личности определяется степенью сформированности его ценностной ориентации, мерой его причастности к обществу, его истории, настоящему, диапазоном его общественных интересов, богатством и разнообразием связей и взаимоотношений с обществом. При этом, инновационное образование совместно с аксиологическим подходом может стать системообразующим фактором, который призван наполнить смыслом и объединить в одно целое различные попытки и разрозненные усилия по реформированию учебного процесса в высшей школе.

Суть инновационного образования: обучение интеллекта, познающего истины традиционно, коренным образом отлично от обучения, преобразующего интеллект. Вопрос о динамике ценностей, значимости педагогических явлений в зависимости от обстоятельств очень интересен и важен, особенно сейчас, когда в образовательное учреждение идет поток инноваций, само обучение и воспитание становится все более сложным, а по позитивному результату все более вероятностным и многопричинным. В данных условиях, по нашему мнению, особенно актуальна связь педагогической аксиологии и инноватики.

В ряду приоритетных задач образования, связанного с инновационной стратегией, прежде всего, встают задачи обучения организаторов учебного процесса, проектировщиков и педагогов. Такое обучение (переподготовка) самих преподавателей предполагает три основные цели – средства преподавания, студент, преподаватель – и осуществляется по трем направлениям. Во-первых, формирование нового стиля управления, новой личностной позиции и новых смыслов организации учебно-воспитательного процесса. Во-вторых, формирование нового типа аналитического и, вместе с тем, проектно-конструкторского мышления, помогающего строить картину учебно-воспитательной ситуации в динамике всех ее переменных. В-третьих, формирование нового диалогического стиля коммуникабельной и интеллектуальной деятельности, новых способов социальных и межличностных взаимодействий, направленных на совместное построение проектов и программ (и их реорганизацию в ходе осуществления), которые обеспечивают функционирование и взаимосвязь всех компонентов образовательной ситуации.

Сегодня уже для всех участников образовательной деятельности очевидно, что есть направления развития образования, а именно: актуальное и потенциальное, необходимое и возможное, внешнее и внутреннее, опирающиеся на реальные перемены в характере общественного запроса к личности и изменившуюся роль личности в общественном процессе. Поскольку процесс в постиндустриальном информатизированном обществе существенно определяется личностным фактором, то именно ценность личности должна стать исходной посылкой организации системы высшего профессионального образования.

Таким образом, рассмотренный аксиологический инновационный подход позволяет сделать предметом познания вместо фактических сведений, понятий, теорий и законов целостный реальный окружающий мир, а результатом процесса познания – его переосмысление в рамках инновационного проекта.

Проектирование образовательной системы – необходимая задача, успешность решения которой зависит от реализации закономерностей развития системы взаимосвязи актуального сущего (реального) и потенциального (возможного, должного) с учетом как внешних проявления развития системы, так и внутренних преобразований личности, которая погружена в проектируемую систему.

Список литературы

1. ***Кирьякова А.В.*** *Теория ориентации личности в мире ценностей:*

Моногр. - Оренбург: Оренбург, гос. пед. ин-т, 1996. - 188 с.

2. ***Заир-Бек, Е. С.*** *Основы педагогического проектирования : учебное пособие для студентов педагогического бакалавриата, педагогов-практиков / Е. С. Заир-Бек. – СПб.: РГПУ, 1995. – 234 с.*

3. ***Новиков, А. М.*** *Постиндустриальное образование: Публицистическая полемическая монография / А. М. Новиков. – М.: Издательство «Эгвес», 2008. – 136 с.*

4. ***Сластенин, В. А.*** *Аксиологический аспект содержания современного педагогического образования / В. А. Сластенин, Е. И. Артамонова // Педагогическое образование и наука. – 2002. – № 43. – С. 4 – 9.*

5. ***Слободчиков В.И.*** *Основы проектирования развивающего образования. - Петрозаводск: Ин-т пед. инноваций, 1996.*

ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕАУДИТОРНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ

Ахмадиева З.Р.
Кумертауский филиал ОГУ, г. Кумертау

В соответствии с ФГОС ВПО повышение эффективности самостоятельной работы должно существенно влиять на качество подготовки бакалавра. Отличительной особенностью образовательных стандартов профессиональной школы третьего поколения заключается в том, что они нормируют не только общие вопросы обучения и воспитания, но и вопросы подготовки компетентного конкурентоспособного специалиста к самостоятельной профессионально-ориентированной деятельности, ориентированной на формирование системы знаний, на личностные и профессиональные качества. Особое внимание обращается на использование интерактивных технологий, как в аудиторной, так и во внеаудиторной деятельности студентов.

Внеаудиторная самостоятельная работа – важнейшая форма организации образовательного процесса, поэтому следует акцентировать внимание студентов на «ее непосредственное влияние на формирование таких параметров квалификационной характеристики, как мобильность, умение прогнозировать ситуацию и активно влиять на нее, самостоятельность оценок и т.д. с тем, чтобы студенты видели положительные результаты своего труда и чтобы переживаемый успех способствовал трансформации опосредованного интереса в интерес непосредственный» [2].

Образование призвано формировать универсальную личность, активную по отношению к миру, способную оценивать и выбирать. Содержанием педагогической деятельности становится не монологическое информирование, а вовлечение студентов диалог.

Успешной психологическая мотивация самостоятельной работы студента бывает при формировании устойчивого интереса к избранной профессии и методам овладения ее особенностями. Познавательный процесс плодотворен, если взаимоотношения между преподавателями и студентами построены на принципах сотрудничества.

Интерактивное взаимодействие преподавателей со студентами должно рассматриваться, на наш взгляд, как педагогическое взаимодействие, реализующее принципы субъективности и полифоничности.

Несомненно, интерактивное обучение – это способ познания, осуществляемый в формах совместной деятельности обучающихся: все участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия коллег и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблем.

Рассмотрим некоторые результаты и эффекты интерактивного обучения.

1. Интерактивные методы обучения позволяют интенсифицировать процесс понимания, усвоения и творческого применения знаний при решении практических задач. Обучающиеся активно включаются не только в процесс получения, но и непосредственного использования знаний. Регулярное применение форм и методов интерактивного обучения способствует формированию у обучающихся продуктивных подходов к овладению информацией, исчезает страх высказать неправильное предложение (поскольку ошибка не влечет за собой негативной оценки) и устанавливаются доверительные отношения с преподавателем.

2. Интерактивное обучение повышает мотивацию и вовлеченность участников в решение обсуждаемых проблем, что дает эмоциональный толчок к последующей поисковой активности участников, побуждает их к конкретным действиям. В интерактивном обучении каждый успешен, каждый вносит свой вклад в общий результат групповой работы, процесс обучения становится более увлекательным и осмысленным.

Кроме этого, интерактивное обучение формирует способность по-своему видеть проблемную ситуацию, выходы из нее; развивает такие черты, как умение выслушивать иную точку зрения, умение вступать в партнерское общение, проявляя при этом толерантность по отношению к своим оппонентам, доброжелательность к участникам процесса совместного нахождения путей взаимопонимания, поиска истины.

3. Интерактивная деятельность обеспечивает раскрытие новых возможностей студентов. Она является необходимым условием для становления и совершенствования компетентностей через включение участников образовательного процесса в осмысленное переживание индивидуальной и коллективной деятельности для накопления опыта, осознания и принятия ценностей.

4. При интерактивном обучении система контроля за усвоением знаний и способами познавательной деятельности, умением применять полученные знания, умения и навыки в различных ситуациях должна строится на основе обратной связи, что делает контроль знаний, умений и навыков перманентными и более гибкими и гуманными.

Режим интерактивного взаимодействия дает:

– конкретному студенту: опыт активного освоения учебного содержания во взаимодействии с учебным окружением; развитие личностной рефлексии; освоение нового опыта учебного взаимодействия, переживаний; развитие толерантности;

– учебной микрогруппе: развитие навыков общения и взаимодействия в малой группе; формирование ценностно-ориентационного единства, приобщение к гибкой смене социальных ролей зависимости от ситуации; принятие нравственных норм и правил совместной деятельности; развитие навыков анализа и самоанализа в процессе групповой рефлексии; развитие способности разрешать конфликты, способности к компромиссам.

– системе «преподаватель-группа»: нестандартное отношение к организации образовательного процесса; многомерное освоение учебного

материала; формирование мотивационной готовности к межличностному взаимодействию не только в учебных, но и в иных ситуациях.

В процессе группового взаимодействия и сотрудничества улучшается и успеваемость, и настроение всех членов группы, возникает мотивация познавательной деятельности, потребность в межличностном общении. Поэтому третьей особенностью такого обучения является организация тесного общение студентов друг с другом. Обучая друг друга, они сообща устанавливают связи между новой темой и изученным ранее материалом. Группа должна четко понимать, кто из ее членов справляется со своими обязанностями, а кто - нет, и при необходимости решить, кому нужно изменить свое поведение, а у кого все в порядке. Результаты совместной работы должны тщательно анализироваться.

Стимулирование тесного общения учащихся друг с другом приводит к формированию навыков социального поведения, освоению технологии совместной работы. Работа в группе невозможна без умения быстро и конструктивно принимать решения, брать на себя ответственность, общаться с другими людьми и улаживать конфликтные ситуации.

При создании группы для выполнения внеаудиторной самостоятельной работы преподаватель должен:

– четко обозначить цель задания;

– проинструктировать студентов об этапах выполнения задания;

– объяснить студентам, каким должно быть взаимодействие членов группы, чтобы поставленная цель была достигнута;

– консультировать студентов в случае возникновения вопросов по существу задания или чтобы усилить взаимосвязь между членами группы.

По мнению Д.Джонсон, выполнение заданий в группах возможно постольку, поскольку существуют условия, при которых учащиеся вынуждены помогать друг другу в достижении успеха и «подталкивают» к этому своих товарищей. Позитивная взаимозависимость создает отношения, в основе которых лежит взаимное стимулирование [1, с.51].

При организации внеаудиторной самостоятельной работы мы применяем интересный вариант интерактивного метода - обучение в парах (спарринг-партнерство).

Спарринг (от англ. sparring) – в боксе тренировочный бой с целью всесторонней подготовки к соревнованиям. Спарринг-партнер - соперник в различных тренировочных состязаниях. Соответственно, спарринг-партнерство как форма организации во внеаудиторной самостоятельной работе представляет собой разновидность парной работы, в которой обучающиеся, выполняя роль соперников в состязании, выполняют задания по заранее заданному педагогом алгоритму. При этом спарринг-партнеры готовятся к спарринг-занятию индивидуально, выполняя задания определенной сложности, возможно, заготавливая друг другу самостоятельно разрабатываемые задания. Подбор спарринг-партнеров может быть различным (одинакового уровня подготовки или разноуровневые) в зависимости от цели (диагностика уровня обученности,

стимулирование и мотивация познавательной активности, формирование адекватной самооценки, коммуникативных навыков и т.д.).

Сначала спарринг-партнеров определяет педагог, и только позже, накопив определенный опыт, учащиеся могут выбирать себе спарринг–партнеров самостоятельно.

После спарринг-занятия учащиеся-партнеры анализируют собственные действия, уровень собственной подготовки, недостатки и положительные моменты в собственных действиях, выявляют причины недостатков, намечают план коррекции.

При спарринг-партнерстве каждый студент сам определяет уровень, до которого ему расти, а также темп выполнения заданий и степень прикладываемых усилий.

Считаем, участники групп не только получают глубокие знания, но и приобретают такое ценное качество, как чувство ответственности. Чем сложнее предмет, тем важнее использовать такую организацию внеаудиторной самостоятельной работы студентов.

Таким образом, интерактивное обучение имеет большой образовательный и развивающий потенциал и обеспечивает максимальную активность студентов.

Список литературы

1. ***Джонсон, Д.*** *Методы обучения: Обучение в сотрудничестве [Текст]/ Д.Джонсон, Р.Джонсон, Э. Джонсон-Холубек, пер. с англ. З.С. Замчук – СПб: Экон. шк., 2001.– 255с.*
2. ***Садыкова, О. И.*** *Теоретико-методологические основы развития познавательной самостоятельности студентов в учебном процессе технического вуза./ О. И. Садыкова // Сб. науч. работ докторантов, аспирантов и соискателей психолого-педагогических кафедр ТГПУ им. Л. Н. Толстого. - Тула: Изд-во ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2001.-С. 109-113.*
3. ***Пидкасистый, П.И.*** *Организация учебно-познавательной деятельности студентов [Текст]/ П.И. Пидкасистый.– 2-е изд., доп. и перераб.– М.: Педагогическое общество России, 2005.– 144с.- ISBN 5-93134-205-2*
4. ***Ковалевский, И.*** *Организация самостоятельной работы студентов [Текст]/ И. Ковалевский //Высшее образование в России.– 2000.– №1.– С.114-115. - ISSN 0869-36117.*

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ КОРПОРАТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Балабанова О.А.
Кумертауский филиал ОГУ, г. Кумертау

Процессы модернизации, происходящие в настоящее время в системе образования, обусловливают проблему пересмотра педагогических позиций, критической переоценки научно-теоретических и эмпирических основ профессионального образования.

Система реформ высшего профессионального образования, прежде всего, направлена на интеграцию российских университетов в международное образовательное пространство с учетом отечественного опыта и традиций. Эффективность модернизации высшего образования зависит от многих факторов и условий, ориентированных на повышение качества подготовки профессионально компетентного конкурентоспособного специалиста.

Цель образования стала соотноситься с формированием ключевых компетенций /компетентностей. Причина трактовки результата образования в терминах компетенция / компетентность, и соответственно, введения компетентностного подхода является его обусловленность общеевропейской и мировой тенденцией интеграции, глобализации мировой экономики, что связывается с Болонским процессом, одной из главных целей которого является повышение качества и конкурентоспособности российского образования. В связи с этим от высшей школы требуют совершенствования подготовки выпускника и становления его как профессионала, обладающего не только глубокими знаниями, но и легко ориентирующегося в последних достижениях в области информатизации. Это связано с тем, что современному рынку труда требуются эрудированные, мобильные, свободно критически мыслящие личности, готовые к постоянно видоизменяющейся работе, легко ориентирующиеся в большом объеме информации.

Сегодня существует много различных мнений по вопросу классификации и выделения важнейших компетенций. Информационная компетенция не зависимо от авторов и способов классификации всегда выдвигается как одна из наиболее важных, ключевых, так как любая деятельность (в том числе профессиональная) предполагает работу с информацией.

Понятие «информационная компетенция студента» будем рассматривать как интегративное качество личности студента, включающее в себя готовность и способность, студента к осуществлению информационной деятельности, обеспечивающее успешную интеграцию в информационное пространство и самореализацию в профессиональной деятельности и социально-экономической реальности, объединяющее ценностный; когнитивный, информационно - операциональный и рефлексивный компоненты.

В настоящее время человек должен обладать определенными качествами для эффективного функционирования в современном мире. Среди них особо

нужно отметить быструю ориентацию на изменения во внешней среде организации, качественную интерпретацию информации, поступающей от общества, адекватную и быструю оценку в сложившейся конкретной ситуации. Достаточно мобильно и эффективно с данными требованиями справляются люди, умеющие работать в команде, посредством создания наиболее благоприятной организации совместного труда.

В связи с чем, становится актуальной проблема подготовки выпускников вузов, способных объединить свои усилия в процессе решения определенного типа задач с целью выработки наиболее адекватного ситуации решения и быстрого достижения результатов.

Возникновение интереса к командному подходу можно объяснить следующими тенденциями в области развития организаций и высокоэффективного менеджмента.

1. В современных компаниях преобладают тенденции к усложнению и увеличению своей организационной структуры и функционального состава, в связи с чем возникает необходимость внедрения более эффективных организационных форм и методов коллективного управления, которые должны быть продуктивными, целесообразными и своевременными. Проблему можно решить путем создания хорошо сформированной управленческой команды.

2. Происходит мощное использование командного подхода в инновационном менеджменте, которое предусматривает создание инновационных исследовательских групп, коллективов единомышленников, принимающих на себя ответственность за перспективы развития организации вместе с администрацией.

3. Увеличение производительности управленческого труда зависит от осознания того факта, что менеджер любого ранга связан с созданием коллективного продукта труда. Принадлежность отдельного сотрудника к «философии общего дела», т.е. выработка «духа командности», имеет огромное значение как мотивирующий фактор для повышения производительности организации в целом.

4. Признание самого существования командного подхода связано с представлениями организации как об обладающей особой культурой, ценностями, символическими ритуалами в связи с исследованиями в области организационного менеждмента.

Основой возникновения корпоративных отношений является заинтересованность участника корпоративных отношений во взаимодействии с корпорацией, желание получить часть сконцентрированных в ней ресурсов. Притом, для возникновения корпоративных отношений часто достаточно одностороннего желания потенциального участника и его готовности предоставить корпорации или ее участникам те или иные необходимые им ресурсы. То есть, инициатива возникновения корпоративных отношений не всегда исходит от корпорации или ее основных участников но, также может исходить от потенциального участника. Но, тем не менее, безусловно, это добровольные отношения, основанные на взаимной заинтересованности и готовности взаимодействовать в существующей институциональной среде.

Итак, корпоративная среда – среда, в которой проявляется вероятностный характер взаимодействия различных участников корпоративных отношений, в которой проявляются синергетические закономерности. Она характеризуется множеством участников с неопределенными характеристиками, - вероятностью активности, возможностей и других характеристик, - причем, динамично изменяющимися. Кто, с кем и против кого «дружить будет» - сегодня прогнозировать практически невозможно, но необходимо выявлять такие возможности и направлять, а, в отдельных случаях, и провоцировать действия участников.

В большинстве случаев студенческая команда – это неформально организованная группа студентов, которые, понимая взаимозависимость и необходимость в образовательном процессе корпоративного взаимодействия и имея твердую установку на совместную эффективную творческую деятельность и сотрудничество, способны соединить индивидуальные идеи и опыт каждого для принятия рационального решения различных задач и достижения наилучших результатов в профессиональной подготовке и самореализации своей личности, благодаря целеустремленности, инициативе, рациональному разделению труда, сплоченности, гибкости поведения и самоуправлению.

В качестве определения понятия «корпоративное взаимодействие», будем опираться на подход, предложенный Самосудовым М.В.:

Корпоративное взаимодействие – добровольное, субъективно оцениваемое как взаимовыгодное, поведение двух или более действующих или потенциальных участников корпоративных отношений, направленное на получение в корпорации выгод любого вида для участников, участвующих во взаимодействии.

Корпоративное взаимодействие – процесс отношений участников студенческой группы, в ходе которого каждый из студентов стремится добиться желаемых им выгод в корпоративной системе за счет объединения индивидуальных возможностей и ресурсов.

В системе корпоративного взаимодействия каждому студенту-участнику, необходимо следующее:

1. Уметь различать всех участников (группы участников) отношений и понимать их интересы, условия и возможности:

– Возможности взаимодействия с ними.

– Возможности участников по влиянию на систему.

Это во многом определяет поведение человека в системе корпоративного взаимодействия – по мере изменения возможности влияния, изменяются выгоды, которые может получить человек в этой системе. Соответственно, осознание человеком этих возможностей приводит к изменению его ожиданий, что непосредственно сказывается на его удовлетворенности взаимодействием с корпорацией.

– Риски, связанные с этими участниками.

2. Обладать необходимыми знаниями и навыками, необходимыми не только для понимания процессов и использования инструментов, но и для анализа условий и творческого выбора необходимых методов и инструментов в

соответствии с изменяющимися условиями деятельности – изменением структуры участников корпоративных отношений, внешних условий, политики государства, законодательства и иных аспектов.

3. Обладать определенными способностями и личностными качествами, такими, как навыки системного мышления и анализа, стратегическое и синергетическое мышление, готовность рассматривать ситуацию с позиции других участников, способность видеть свои интересы в интересах других участников, готовность и способность действовать в условиях, когда много активных субъектов управления и интересы не совпадают.

4. Мыслить соответствующим образом, уметь мысленно поставить себя на место потенциального и действующего участника взаимодействия, продумать ситуацию с позиций иных лиц, участвующих во взаимодействии, прогнозировать развитие ситуации, заранее видеть необходимость адаптации существующих в компании процедур взаимодействия к изменению структуры участников и условий взаимодействия.

Корпоративное взаимодействие студентов на учебных занятиях находит все большее распространение в образовательных системах разных стран мира. Причин тому несколько и корни их не только в сфере собственно педагогики, но и в сфере социальной:

– необходимость не столько передавать студентам сумму тех или иных знаний, сколько научить приобретать эти знания самостоятельно, уметь пользоваться приобретенными знаниями для решения новых познавательных и практических задач;

– актуальность приобретения коммуникативных навыков и умений, т. е. умений работать в разнообразных группах, исполняя разные социальные роли (лидера, исполнителя, посредника и т. д.);

– актуальность широких человеческих контактов, знакомства с разными культурами, разными точками зрения на одну проблему;

– значимость для развития человека умения пользоваться исследовательскими методами: собирать необходимую информацию, факты, уметь их анализировать с разных точек зрения, выдвигать гипотезы, делать выводы и заключения.

Список литературы

1. ***Томпсон, Л.*** *Создание команды: учебник / Л. Томпсон. – М.: Вершина, 2006. – 544с.*

2. *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Е.С. Полат [и др.]; под ред. Е.С.Полат. - 4-е изд., стер. - М.: Академия, 2009. - 272с.*

3. ***Татьяненко С.А., Чижикова Е.С.*** *О формировании навыков командообразования у студентов технических вузов / Теория и практика современной педагогики [Электронный ресурс]: материалы международной заочной научно-практической конференции – Режим доступа : http://sibac.info. – 25.01.2011.*

4. ***Пашкевич, М.С.*** *Развитие навыков корпоративного взаимодействия у студентов в процессе формирования их профессиональной компетентности / М.С. Пашкевич // Вестник ОГУ, 2010г. - №9 (115). – С. 184-188.*

5. ***Ивлев, А.В.*** *Комплекс педагогических условий направленный на эффективное развитие у студентов университета навыков работы в команде / А.В. Ивлев // Проблемы истории, филологии, культуры: сборник статей. – Магнитогорск, 2006. – С. 297-302.*

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТА ВУЗА В ИНФОРМАЦИОННОМ ПОЛЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Барангулова С.М.
Кумертауский филиал Оренбургского государственного университета, г. Кумертау

Современное высшее профессиональное образование ориентировано на запросы общества. Потребителями результатов образовательных процессов являются работодатели, оценивающие качество образования и подготовленность специалистов по уровню их компетентности. Высшее профессиональное образование должно готовить компетентного специалиста, способного применять в практической деятельности полученные знания и умения.

В системе высшего профессионального образования в основном через информирование происходит подача учебного материала. Преподаватель с помощью лекций, собеседований и других традиционных способов преподавания доносит до студентов приобретённые им знания, а студенты заучивают их. Знания, полученные таким способом, являются малоценными, так как они быстро теряют свою актуальность. В настоящее время главным является не столько заучивание огромного массива информации, необходимого для дальнейшей работы, сколько умение работать с этим массивом, выбирать из него необходимые знания, уметь их сгруппировать и обобщить. «Во всех системах практики и типах профессий возрастает роль и значение способностей целенаправленно выстраивать общение и коммуникативные связи, осуществлять действия на основе предварительно выработанного мыслительного проекта. В данных условиях начинают резко противопоставляться друг другу полученные знания, легко превращающие информацию и способы мышления, обеспечивающие импровизационное поведение знаний, создание нестандартных способов их употребления в различных ситуациях» (из Федеральной программы развития Российского образования).

Одним из способов формирования ключевых компетенций выпускников в системе высшего профессионального образования становится научно-исследовательская деятельность, направленная на развитие навыков самостоятельного овладения научными знаниями и их творческого применения. Научно-исследовательская деятельность – это интегративный вид деятельности студента и преподавателя в образовательном пространстве, способствующий формированию творческой личности, конкурентоспособной на рынке труда, профессионально компетентной [2]. Участие в НИД развивает профессиональные, коммуникативные, творческие способности студентов. Контроль за научно-исследовательской деятельностью студентов со стороны преподавателя и самоконтроль создают условия функционирования обратной связи, которая обеспечивает регулирование научно-исследовательской

деятельности обучающегося, внесение изменений в формы, методы и средства ее организации.

Также внедрение в учебно-воспитательный процесс вуза новых информационных технологий значительно обогащает подходы к овладению студентами современными способами получения информации, обогащает их практический опыт. Организация научно-исследовательской деятельности вы вузе предполагает внедрение информационных и коммуникационных технологий в общую инфраструктуру высшего образования. Информационная образовательная среда должна предоставлять средства доступа к всемирным информационным ресурсам с точки зрения научно-исследовательской деятельности, предоставлять инструментарий для обработки, хранения и учета информационных составляющих, важных в рамках проводимых исследований.

Вовлечение в научно-исследовательскую деятельность студентов способствует формированию готовности будущих специалистов к творческой реализации полученных в вузе знаний, умений и навыков, помогает овладеть методологией научного поиска, обрести исследовательский опыт [1]. В процессе научного поиска происходит осознание студентами необходимости непрерывного профессионального самообразования и самосовершенствования. Непосредственное участие студентов в научных исследованиях значимо не только для получения фундаментального образования, но прежде всего для воспитания специалистов, обладающих профессиональной культурой. Научно-исследовательская деятельность определяет возможности профессионального развития личности студента. Аксиологический аспект данного вопроса позволяет показать вовлечение студентов в научно-исследовательскую деятельность как восхождение личности студента к ценностям познания, истины, самореализации, как раскрытие его субъектности [3].

Научно-исследовательская деятельность студентов наиболее удачно сочетает в себе обучение и практику. В рамках научной работы студент сначала приобретает первые навыки исследовательской работы, затем начинает применять приобретtнные теоретические знания в исследованиях, связанных с практикой будущей профессиональной деятельности.

Одним из видов организации научно-исследовательской деятельности студента в вузе является научно-практическая конференция. Научно-практические конференции включают в себя не только теоретические научные доклады, но и обсуждение путей решения практических задач. Проведение научно-практической конференции не в вузе, а на территории завода, фабрики или управляющего органа, с которыми ВУЗ поддерживает отношения, способствует установлению тесных дружеских связей между ВУЗом и предприятиями, а также помогают студентам учиться применять изученную теорию на практике. Отличительной чертой научно-практической конференции является сложность ее слаженной организации, так, чтобы участие в ней было одинаково полезно и интересно и студентам, и работникам предприятия. Разработка и проведение такой конференции требует от организаторов и участников большого внимания и терпения.

Примером формирования исследовательских и профессиональных умений студента в процессе научно-исследовательской деятельности является написание курсовой работы. Во время выполнения курсовых работ студент делает первые шаги к самостоятельному научному творчеству. Он учится работать с научной литературой, приобретает навыки критического отбора и анализа необходимой информации. Если на первом курсе требования к курсовой работе минимальны, и написание ее не представляет большого труда для студента, то уже на следующий год требования заметно повышаются, и написание работы превращается в действительно творческий процесс. Так, повышая с каждым годом требования к курсовой работе, ВУЗ способствует развитию студента, как исследователя.

Важным показателем, синтезирующим многие другие, является выполнение студентом выпускной квалификационной работы. Выполнение дипломной работы имеет своей целью дальнейшее развитие творческой и познавательной способности студента, и как заключительный этап обучения студента в ВУЗе направлено на закрепление и расширение теоретических знаний и углубленное изучение выбранной темы. На старших курсах многие студенты уже работают по специальности, и, выбирая тему для дипломной работы это чаще всего учитывается. В данном случае, кроме анализа литературы, в дипломную работу может быть включен собственный практический опыт по данному вопросу, что только увеличивает научную ценность работы.

Таким образом, научно-исследовательская деятельность в информационном поле современного образования является одним из важнейших средств повышения качества подготовки будущих специалистов, способных творчески применять в практической деятельности достижения науки и быстро адаптироваться к современным условиям развития экономики. Научно-исследовательская деятельность дает возможности выбора студентам научного направления, где они наиболее ярко могут проявить свои творческие и профессиональные способности. У студентов актуализируется стремление к адекватной самооценке, самоанализу и раскрытию собственного внутреннего исследовательского и креативного потенциала, осознается собственная и неповторимая индивидуальность, формируется система ценностей.

Список литературы

1. ***Абдулова, Л.Ш.*** *Особенности формирования исследовательской компетентности студентов / Л.Ш. Абдулова // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки.- 2009.-№ 1.- С.157-162.*

2. ***Анищенко, В.А.*** *Комплексная система научно-исследовательской работы студентов – основа подготовки конкурентоспособного специалиста, научно-практическая конференция (2006; Оренбург). Научно-практическая конференция «Инновационные процессы в системе научно-исследовательской работы студентов», 21-23 февраля 2006 г. / В. А. Анищенко. - Оренбург : ИПК ГОУ ОГУ, -2006. - С. 30-33.*

3. ***Кирьякова, А.В.*** *Теория ориентации личности в мире ценностей: монография /А.В. Кирьякова. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, - 1996.-187 с.*

ФАКТОРНЫЙ АНАЛИЗ И МИНИМИЗАЦИЯ АНКЕТ В ИССЛЕДОВАНИИ ПРОЦЕССОВ САМОРАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТСКОГО КОМПЛЕКСА

Баранов В.В., Чепасов В.И.
Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Жизнь молодого поколения динамична, молодые стремятся как можно скорее добиться результатов в своих начинаниях. Этот путь достижения целей основан на важнейшем качестве человека – его саморазвитии. Саморазвитие - процесс целенаправленной деятельности личности по непрерывному самоизменению, сознательному управлению своим развитием, выбору целей, путей и средств самосовершенствования соответственно своим жизненным ценностям и установкам.

В педагогике усиление внимания к проблеме саморазвития сопряжено с пониманием ее определяющей роли в развитии личности, предъявлением более высоких требований к таким качествам человека как самостоятельность, инициативность, активность. Исследования известного американского психолога Абрахама Маслоу показали, что личность саморазвивающаяся, самоактуализирующая обладает рядом характерных проявлений, в частности у здоровых людей более проявляется высока степень самоуправления и «свободы воли». Они считают себя самоопределяющимися, активными, ответственными и самодисциплинированными хозяевами своей судьбы.

Процессам саморазвития покорны все возрасты, но именно молодость – самый трудный, полный стрессов и чрезвычайно важный период жизни; «длящийся конфликт между индивидом и обществом»; «проблемная стадия в развитии человека» - таковы результаты исследований отечественных и зарубежных психологов, социологов и педагогов.

Основы процесса развития человека, дающие подходы к пониманию саморазвития, отражены в трудах В.А. Бордова, Г.И. Железовской, В.А. Сластенина и др. Психологические основы процесса развития личности рассмотрены К.А. Абульхановой-Славской, А. Маслоу, К. Роджерсом, Г.А. Цукерман и др.

Существует множество методов исследования саморазвития студентов, но анкетирование сегодня является самым популярным методом. Метод анкетирования рассмотрены В.А.Ядовым, В.В. Никандровым, В.И, Добреньковым, А.И. Кравченко и др.

В рамках педагогического исследования процесса саморазвития студентов университетского комплекса и в целях определения ресурсов и дефицитов этого процесса, нами было проведено анкетирование 527 студентов 1-3 курсов университета, 237 студентов Бузулукского гуманитарно-технологического института и 59 студентов Бузулукского колледжа промышленности и транспорта.

Методика исследования предполагала изучение различных опросников и анкет в проблемном поле саморазвития, выявление инвариантной части

содержания этого инструментария, синтез инвариантов, избыточное дополнение анкеты позициями условий, факторов и косвенных влияний на процесс саморазвития. Таким образом, была получена модель анкеты «Мои ресурсы и дефициты саморазвития, включающая 85 пунктов, интегрированных в 16 блоков.

Студентам предлагалось в анкете оценить по 11-бальной шкале (от +5 до 0, от 0 до -5) свои возможности, опыт и перспективы саморазвития, а также дать оценку образовательным факторам, действующим со стороны университета и преподавателей.

Текст анкет был представлен в табличном варианте.

Массив анкет был обработан по методике В.А.Чепасова, был проведен корреляционный и факторный анализ полученных данных. Обработка анкет была трудоемкой, в этой связи для продолжения программы опытно-поисковой работы. Было предложено минимизировать текст анкеты в целях ее дальнейшего использования в качестве оценочного инструмента.

Согласно факторному анализу параметры, объединившиеся в одном факторе , имеют одну природу поведения, одну групповую обусловленность. То есть, любой параметр, попавший в фактор, можно определить по всем другим параметрам, попавшим в этот фактор, по соответствующим регрессионным уравнениям, в которых зависимым будет рассматриваемый параметр, а параметрами-аргументами будут остальные объединившиеся в факторе параметры.

Так, например, с помощью факторного анализа были определены объединения параметров исследования по факторам [1].

5.5 Опыт Самоутверждения,

5.6 Опыт Самооценки, самопринятия,

5.7 Опыт самостоятельного труда,

5.8 Опыт самостоятельного планирования будущего,

6.4 Самостоятельность, самоконтроль,

6.6 Здоровье ума и тела.

Все эти параметры объединились в первом факторе. Среди параметров, объединившихся в факторе, находится параметр с максимальной факторной нагрузкой. Этот параметр называется базовым для данного фактора. Так в первом факторе базовый параметр 5.6 Опыт Самооценки, самопринятия. Очевидно, базовых параметров будет столько, сколько факторов.

Поскольку число факторов меньше чем количество параметров исследования, то и количество базовых параметров будет меньше количества параметров исследования. По всем базовым параметрам можно определить остальные параметры исследования по соответствующим регрессионным уравнениям, параметрами-аргументами в которых будут базовые параметры.

Таким образом, мы можем минимизировать количество пунктов в анкете, оставив в ней только базовые. В результате количество вопросов в анкете сократилось с 85 до 35, что значительно упростит проведение педагогических и психологических исследований по данной тематике.

Таким образом, предлагается следующий алгоритм минимизации количества пунктов анкеты:

1.Определяется матрица исследования, анкетирования.

2.С помощью факторного анализа определяются объединения параметров по факторам.

3.Для каждого фактора определяется базовый параметр.

4.По регрессионным уравнениям, в которых аргументами будут базовые параметры, определяем остальные, не базовые, параметры, пункты анкеты.

Список литературы

1.Чепасов, В.И. *Итеративная минимизация количества параметров исследования при мониторинге окружающей среды : учебное пособие / В.И. Чепасов, Т.Н. Яценко-Степанова, Т.Н. Васильева.- Оренбург : ОГУ, 2006.- 368 с.*

РЕАЛИЗАЦИЯ ЦЕННОСТНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Барсукова Д.Ф.
Кумертауский филиал Оренбургского государственного университета, г.Кумертау

В последние годы ситуация экономического развития нашей страны потребовала обращения к вопросу человеческого капитала, качество которого оценивается все чаще на основе компетентностного подхода. Этим и обусловлено наше обращение к проблеме формирования профессиональной компетентности на основе ценностного педагогического взаимодействия.

В науке к данному моменту накоплен значительный фонд знаний, необходимых для постановки и решения проблемы ценностного педагогического взаимодействия и формирования профессиональной компетентности будущего специалиста. В первую очередь, это исследования в области ценностного самоопределения личности (К.А. Абульханова-Славская, В.Г. Афанасьев, С.Я. Батышев, Л.И. Божович, И.С. Кон, А.Н. Леонтьев, В.А. Сластенин, Т.В. Чистякова). Нами были изучены положения теории качества образования (Ю.К. Бабанский, В.В. Гузеев, В.И. Загвязинский, И.Я. Лернер, Л.И. Пидкасистый, В.М. Полонский, М.М. Поташник, В.Л. Рысс, Н.А. Селезнева,Т.И. Шамова). Важными для нашего исследования явились положения компетентностного подхода в образовании (В.Н. Введенский, А.В. Хуторской, В. Д. Шадриков).

По результатам проведенного исследования была построена модель ценностного педагогического взаимодействия в формировании профессиональной компетентности будущего специалиста. Данная модель позволила: всесторонне осмыслить процесс ценностного педагогического взаимодействия; раскрыть различные позиции участников процесса взаимодействия; показать уровни педагогического взаимодействия, предшествующие ценностному; обозначить условия, при которых ценностное педагогическое взаимодействие становится действенным фактором формирования профессиональной компетентности будущего специалиста; реализовать найденные в общей концепции цели, закономерности и показать путь достижения профессиональной компетентности; позволяет сконцентрировать наше внимание на результате – формировании профессиональной компетентности.

В опытно-экспериментальной части своего исследования нами реализован комплекс педагогических условий ценностного педагогического взаимодействия, что привело к повышению уровня сформированности профессиональной компетентности будущих специалистов: изменен характер совместной деятельности преподавателя и студентов от репродуктивного к креативному; осуществлено развитие ценностных ориентаций студентов от

ситуативных к устойчивым; во взаимодействии преподавателя со студентами осуществлено проектирование педагогических ситуаций.

В ходе проведенного исследования мы пришли к выводу, что ценностное педагогическое взаимодействие, стимулируя развитие ценностных отношений и ориентаций студента, способствует формированию профессиональной компетентности будущего специалиста, воздействуя на ее аксиологический компонент. Аксиологический компонент профессиональной компетентности в большей степени определяется ценностными ориентациями в области «профессия как ценность». В ходе опытно-экспериментальной работы нами зафиксировано развитие ценностных ориентаций студентов: интерес к профессии; отношение к профессиональному росту; отношение к корпоративному взаимодействию; отношение к ценностям профессии. В процессе опытно-экспериментальной работы отношение студентов к профессиональному росту по значимости переместилось на первое место, что свидетельствует о повышении уровня аксиологического компонента профессиональной компетентности.

В ходе исследования нами была проведена диагностика сформированности профессиональной компетентности студентов в разрезе ее компонентов до и после эксперимента. При проведении диагностики нами были рассмотрены общепринятые уровни сформированности профессиональной компетентности: функциональный, профессиональный, креативный. На рисунке 1 показана доля студентов со сложившимся уровнем сформированности профессиональной компетентности будущих специалистов до и после проведения опытно-экспериментальной работы.

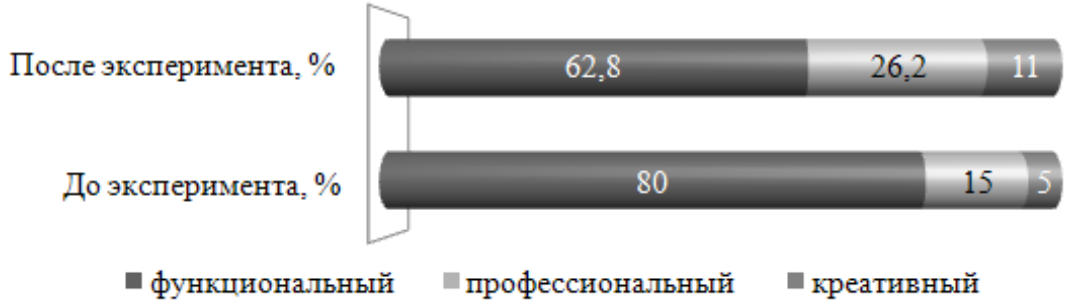

Рисунок 1– Динамика уровней сформированности профессиональной компетентности студентов, %

Проведенная диагностика позволила зафиксировать повышение уровня сформированности профессиональной компетентности, что свидетельствует об успешности ценностного педагогического взаимодействия. Организация ценностного педагогического взаимодействия позволила повысить уровень креативной компетентности. Одним из главных инструментов организации ценностного педагогического взаимодействия в нашем исследовании является педагогическая ситуация. Создание классификации педагогических ситуаций (по степени проектности; оригинальности; управляемости; заложенным противоречиям; месту возникновения; содержанию педагогических ситуаций;

отношению к педагогическому взаимодействию) позволило проектировать образовательный процесс с учетом ценностного педагогического взаимодействия.

Важность формирования аксиологического компонента профессиональной компетентности подтверждена результатами анкетирования работодателей. В ходе исследования были опрошены руководители предприятий, ведущие специалисты, начальники отделов кадров с целью узнать, как они оценивают качество подготовки выпускников и студентов, проходящих практику на предприятиях. Выяснилось, что руководители равнозначно оценивают значимость гносеологического, праксеологического и аксеологического компонентов. В результате целенаправленной организации ценностного педагогического взаимодействия на учебных занятиях, а также в ходе производственной практики, произошло увеличение степени удовлетворенности работодателей сформированностью профессиональной компетентности выпускников.

На рисунке 2 показано, что проведенная опытно-экспериментальная работа привела в большей степени к повышению аксиологического компонента профессиональной компетентности.

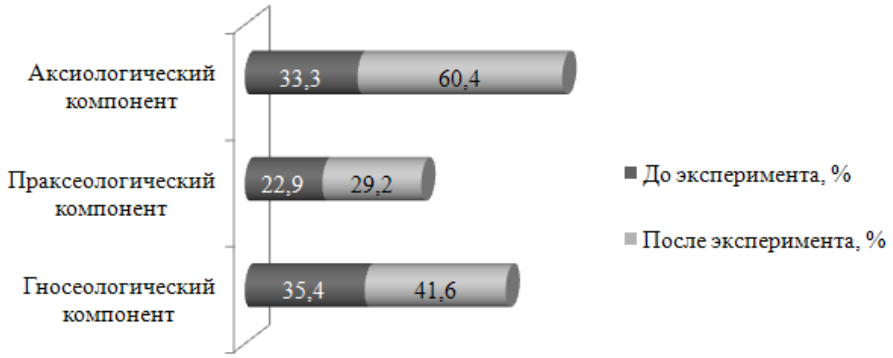

Рисунок 2 – Удовлетворенность работодателей сформированностью профессиональной компетентности будущих специалистов (в % к общему числу респондентов)

Определение критериев сформированности профессиональной компетентности позволило сделать важные выводы для дальнейшего повышения качества и эффективности собственной деятельности учебного заведения с точки зрения формирования профессиональной компетентности выпускников.

Для определения уровня ценностного педагогического взаимодействия нами было введено понятие «индекс педагогического взаимодействия», который представляет собой интегрированный показатель интенсивности, продуктивности и устойчивости педагогического взаимодействия, определяемый на учебных занятиях по каждому из его этапов.

В процессе исследования нами выделено 5 уровней педагогического взаимодействия: ценностный; высокий; средний; низкий; нейтральный.

Проведенная диагностика позволила определить, что уровень педагогического взаимодействия во многом зависит от его организации преподавателем. Представленный нами в качестве критерия индекс педагогического взаимодействия, позволил зафиксировать повышение уровня педагогического взаимодействия, при этом доля ценностного педагогического взаимодействия возросла на 30%.

Нами выявлено, что педагогическое взаимодействие, осуществляемое на разных уровнях, определяет формирование профессиональной компетентности будущего специалиста, стимулируя развитие ценностных отношений и ориентаций.

На рисунке 3 показана динамика уровней педагогического взаимодействия в ходе опытно-экспериментальной работы.

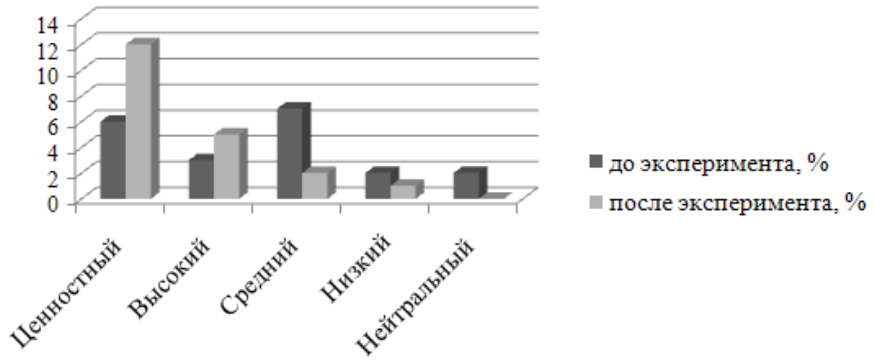

Рисунок 3 – Динамика уровней педагогического взаимодействия до и после опытно-экспериментальной работы, количество преподавателей

Проведенный анализ позволил доказать, что ценностное педагогическое взаимодействие выступает действенным фактором формирования профессиональной компетентности будущего специалиста.

Полученные данные подтверждают правильность определения организационно-педагогических условий ценностного педагогического взаимодействия, повысивших показатели сформированности профессиональной компетентности будущего специалиста.

Список литературы

1. Анищенко, В.А. *Формирование профессионально-значимых качеств специалиста на основе компетентностного подхода: Материалы научно-практической конференции «Практическое использование электронных учебных пособий в образовательном процессе», 30 марта 2005 г. / В. А. Анищенко. – Уфа: РИО РУНМЦ МО РБ, 2005. – С. 5–9.*

2. Кирьякова, А.В. *Ориентационно-ценностные основания компетентностных технологий / Компетентность и технологии образования: Материалы научно-практической конференции. – Хорсенс: Университетский колледж Витуса Беринга, Дания, 2008. – 297 с.*

3. Bailey, D. *The realistic model of higher education / D. Bailey, J. Bennett // Quality Progress, 1996. – P. 77–79.*

4. Competence: Inquiress into its Mealing and Acquisition in Educational Setting // Ed. E. C. Short. – N.-Y. : Ind. Univ. Press of America, 1984. – 185 p.

НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ

Беляева Т.С.
Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Создание системы оценки качества образования в России происходит в период введения образовательных стандартов и появления необходимости оценивать их достижение в масштабах всей страны. В связи с этим ставится задача создать систему получения объективной информации о результатах обучения в соответствии с образовательными стандартами (в том числе – определение комплекса критериев, процедур и технологий оценки, организацию педагогического мониторинга и его использование как неотъемлемого инструмента управления качеством образования) на уровне образовательного учреждения, на основе которой можно будет принимать управленческие решения. Современная педагогическая наука и практика поставлены перед необходимостью перехода от традиционных способов сбора сведений – к педагогическому мониторингу, под которым мы понимаем целенаправленное, специально организованное, непрерывное слежение за функционированием и развитием образовательного процесса и/или его отдельных элементов в целях своевременного принятия адекватных управленческих решений на основе анализа собранной информации и педагогического прогноза.

Появление понятия "мониторинг" связано со становлением и развитием информационного общества, которое нуждалось в объективных и субъективных сведениях о стоянии тех или иных объектов и структур. Образовательная система оказалась слишком сложной, многоаспектной, чтобы можно было сразу создать такую систему, которая позволила бы объективно судить о состоянии дел.

В настоящее время в России различными научными коллективами создаются подходы к оценке достижения стандартов образования. Встает задача проанализировать эти подходы и оценить перспективность их применения для аттестации обучающихся, а также для построения системы оценки качества образования в образовательном учреждении.

Система оценки результатов обучения

Все основные характеристики системы оценки результатов обучения (основные подходы к разработке инструментария, характеристики проверочных работ, процедуры проведения, представление результатов и др.) определяются основными целями и задачами, которые ставятся перед этой системой. В большинстве случаев перед системой оценки результатов обучения ставится основная цель – получение объективной информации о функционировании системы образования.

Системы оценки результатов обучения можно разделить на подсистемы в соответствии с целями и объектами оценки:

− оценка индивидуальных образовательных достижений обучающихся (состояния или динамики роста) для целей аттестации (подтверждения

получения определенного уровня образования), коррекции индивидуальных результатов обучающихся, перехода на следующую ступень обучения, выбора уровня изучения отдельных учебных предметов;

– оценка уровня образовательных достижений группы, ВУЗа с целью оценки деятельности преподавателей или университета, усовершенствования процесса преподавания и обучения;

– мониторинг образовательных достижений выборочной совокупности обучающихся в масштабе отдельных регионов или страны в целом с целью оценки качества обучения и тенденций развития.

Основы построения системы мониторинга результатов обучения.

В определении подходов к построению системы мониторинга результатов обучения особую роль играют следующие ключевые вопросы:

1. С какой целью будет использоваться создаваемая система? Что будет оцениваться?
2. Насколько объективными, надежными и валидными должны быть результаты? Возможна ли их интерпретация?
3. Какие выводы должны быть сделаны на основе этих результатов?
4. Какие проблемы могут возникнуть в процессе разработки инструментария и проведения оценки?

Основные подходы в оценке образовательных достижений

Существуют три основных подхода в оценке образовательных достижений обучающихся:

– критериально-ориентированный, позволяющий оценить насколько обучающиеся достигли заданного уровня знаний, умений и отношений, например, определенного как обязательный результат обучения (образовательный стандарт). В данном случае оценка конкретного студента не зависит от того, какие результаты получили другие обучающиеся. Результат будет показывать, соответствует ли уровень достижений данного студента социально-культурным нормам, требованиям стандарта или другим критериям. При данном подходе результаты могут интерпретироваться двумя способами: в первом случае делается вывод о том, освоен или не освоен проверяемый материал (достиг стандарта или нет), во втором - дается уровень или процент освоения проверяемого материала (на каком уровне освоен стандарт или какой процент из всех требований стандарта усвоен).

– ориентированный на индивидуальные нормы конкретного обучающегося, реального уровня его развития в данный момент времени. Результатом оценки в этом случае является темп усвоения и объем усвоенного материала по сравнению с его начальным стартовым уровнем.

– нормативно-ориентированный, ориентированный на статистические нормы, определяемые для данной совокупности обучающихся. Учебные достижения отдельного студента интерпретируется в зависимости от достижений всей совокупности обучающихся, выше или ниже среднего показателя - нормы. Происходит распределение обучающихся по рангам. Данный подход не соотнесен с содержанием процесса обучения, а если

проверку проводит преподаватель, то его оценка чаще всего субъективна, т.к. свои оценки он делает относительно среднего уровня подготовки группы.

При оценке достижений образовательных стандартов используются различные подходы, в зависимости от того, что понимается под стандартами: достижение определенных целей образования, освоение определенного содержания учебного предмета или достижение определенных уровней подготовки.

Последние тенденции в оценке результатов обучения

1. Переход к когнитивной точке зрения на обучение и оценку:

– от оценки исключительно результатов обучения к рассмотрению также процесса обучения;

– от пассивного ответа на заданный вопрос к активному конструированию содержания ответа;

– от оценки отдельных, изолированных умений к интегрированной и междисциплинарной оценке;

– внимание к метапознанию (самоконтролю, общеучебным умениям и умениям, связанным с волевыми проявлениями личности (мотивации и другим сферам, влияющим на процесс обучения и образовательные достижения);

– изменение значения понятия "знающий" и "умеющий", отход от рассмотрения этих понятий как некоторого накопления изолированных фактов и умений и новое наполнение понятия в терминах применения и использования знаний.

2. Изменение формы оценки: переход от письменной проверки к аутентичной проверке, основными особенностями которой являются:

– значимая для обучающихся оценка;

– использование заданий с определенным контекстом (контекстуализированные задачи);

– основное внимание к комплексным умениям;

– включение заданий с несколькими правильными ответами;

– ориентация оценки на стандарты, известные обучающимся;

– оценка динамики индивидуальных достижений обучающихся.

3. Изменение характера оценки, проводимой преподавателями, самооценки обучающихся: от единовременной оценки с помощью одного измерителя (чаще всего теста) - к портфолио (оценке работ, выполненных обучающимися за определенное время).

4. Переход от одномерного к многомерному измерению - от оценки только одной характеристики образовательных достижений к оценке нескольких характеристик одновременно.

5. Переход от оценки исключительно индивидуальных достижений обучающихся к оценке достижения группы обучающихся:

– оценка умений работать в коллективе;

– оценка результатов групповой работы.

Образовательные стандарты и оценка их достижения

Как уже упоминалось выше, основной тенденцией последнего десятилетия является введение стандартов, связанных с системой оценки, как ожидаемых, планируемых образовательных достижений или результатов обучения. Причем стандарты достижения рассматриваются как обязательный минимальный уровень достижений. Стандарт это "степень или уровень требований, уровень совершенства или уровень достижений".

Критерии анализа системы оценки результатов обучения

1. До введения системы оценки необходимо четко определить, что должны знать и уметь учащиеся, и на каком уровне.
2. Приоритетной целью системы оценки достижения стандартов должна быть помощь в совершенствовании преподавания и процесса обучения.
3. Требования к уровню подготовки обучающихся, инструментарий и процедуры оценки, а также способы использования результатов, должны быть одинаковыми для всех обучающихся.
4. Инструментарий для оценки достижения стандартов должен быть валидным по отношению к образовательным стандартам.
5. Результаты оценки достижения стандарта должны сообщаться вместе с другой необходимой релевантной информацией.
6. Преподаватели должны быть вовлечены в процесс разработки и реализации системы оценки.
7. Процедура оценки и результаты должны быть понятны всем (обучающимся, преподавателям, управленцам и другим пользователям)
8. Используемая система оценки должна постоянно усовершенствоваться.

На основании выше сказанного, для организации системы мониторинга в образовательном учреждении необходимо использовать некоторые перспективные подходы к организации системы оценивания: сочетание внешнего и внутреннего контроля образовательных достижений; одновременная оценка подготовки обучающихся на обязательном (минимальном) и повышенном уровнях; более широкое использование заданий, валидных по отношению к требованиям к уровню подготовки выпускников ВУЗа; более широкое привлечение преподавателей в процесс контроля за образовательными достижениями; использование технологии разработки тестов в рамках современной теории тестов; создание механизмов обеспечения качества разработки тестов; организация общественно-профессиональной экспертизы на важнейших этапах разработки тестов, используемых для аттестации обучающихся и мониторинга качества образования.

Нецелесообразно использовать подходы или технологии, от которых отказывается большинство развитых стран (например, использовать только тесты с закрытыми заданиями или с небольшим количеством открытых заданий, использовать только авторские тесты для системы мониторинга, использовать результаты тестирования только для аттестации, сравнивать результаты /тестируемых/ с помощью неоткалиброванных тестов и др.).

Список литературы

1. ***Вовна В.И., Короченцев В.В.*** *и др. Мониторинг качества обучения как важнейший инструмент управления образованием // Инновации в образовании, 2005, № 5*

2. ***Горб В.Г.*** *Педагогический мониторинг образовательного процесса как фактор повышения его уровня и результатов // Стандарты и мониторинг, 2000, № 5*

3. ***Кайнова Э.Б.*** *Критерии качества образования: основные характеристики и способы измерения. - М., 2005*

4. ***Майоров А.Н.*** *Мониторинг в образовании. - СПб., 1998*

5. ***Субетто А.И.*** *Качество образования в России: состояние, тенденции, перспективы. - М., 2001*

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ Я-КОНЦЕПЦИИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

Благовисная А.Н., Лебедева Н.Н.
Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

В настоящее время проблема развития личности в процессе профессионального обучения и воспитания становится наиболее актуальной. Проблема профессионального развития личности непосредственно связана с вопросами освоения профессиональной деятельности, с вопросами развития и реализации личности на различных этапах ее профессионального пути. По мнению А.К. Марковой, становление профессионала является одним из аспектов развития личности, а личностное пространство лежит в основе профессионального, определяя начало, ход и завершение профессионального.

Психологические теории рассматривают личность как сложную, постоянно развивающуюся систему. Большое значение в формировании и развитии личности принадлежит процессу ее профессионального развития, особенно в период обучения и получения профессии. Значительное место в теориях развития и саморазвития личности занимает проблематика Я-концепции личности. В.С. Агапов рассматривает Я-концепцию как интегральный продукт и образование сознания, самосознания и бессознательного, отражающий высший уровень их развития. Это внутреннее экзистенциональное ядро личности, продукт отражения системы отношений личности к себе и к внешнему миру, элемент личностного образования, с которым согласуются все действия, эмоции, чувства, поступки и поведение, психологическое здоровье и успех в практической деятельности [1, с.20]. Исследования в области психологии показывают, что основой благоприятного развития личности является сформированная Я-концепция. В работах В.С. Агапова, И.В. Барышниковой, А.А. Деркача, А.К. Марковой, Д. Сьюпера установлено, что Я-концепция личности влияет на профессиональную деятельность человека, а в процессе освоения профессии происходит развитие важной составляющей Я-концепции личности – профессиональной Я-концепции. Опираясь на исследования К.А.Абульхановой, В.С.Агапова, А.А. Андреева, С.Т. Джаненьян, В.С. Мухиной, А.В. Кирьяковой, Т.А. Ольховой, А.А.Реана, К. Роджерса, мы сделали вывод о том, что профессиональная Я-концепция является структурой аксиологического порядка. По мнению С.Т. Джанерьян, содержание ценностно-смысловых отношений человека к его профессиональной деятельности выступает системообразующим фактором, определяющим состав, структуру, динамику осознаваемого в профессиональной Я-концепции [2].

Нам представляется плодотворным подход к развитию личности как к поиску, выбору и смене ее ценностных ориентаций. Тогда Я-концепцию личности можно понимать как внутреннее самоопределение человека через его отношение к ценностным ориентациям [3]. В этом случае развитие

профессиональной Я-концепции студентов в вузе зависит от тех смыслов и ценностей, которые они находят в будущей профессиональной деятельности. Понимание себя, возможностей своего развития способствует содержательному насыщению учебной деятельности и обогащению смысловых связей. Отношение к выбранной профессии, умение видеть ее со стороны и осознавать себя в выбранной профессии влияет на становление студента как будущего профессионала. Лишь когда выбранная профессия становиться частью жизни человека, а не только способом удовлетворения материальных запросов, может идти речь о его сформированном профессиональном самосознании, являющимся основой успешной трудовой деятельности.

Наиболее важной для определения взаимовлияния профессионального выбора и Я-концепции личности является теория профессионального развития Д. Сьюпера. Согласно Д. Сьюперу, главным механизмом выбора и дальнейшей самореализации индивида в профессиональной деятельности является потребность осуществить формирующуюся Я-концепцию. Профессиональный выбор обусловлен содержанием Я-концепции, а устойчивость выбора и удовлетворенность предпочтенной профессией определяются совпадением Я-концепции с требованиями профессии. Удовлетворенность сделанным выбором во многом зависит от точности и реалистичности знаний о тех требованиях, которые профессия предъявляет к личности человека. Д. Сьюпер считает, что в течение жизни (карьеры) человек вынужден совершать множество выборов, а построение карьеры есть смена, чередование выборов.

Чтобы определить отношение к профессиональному выбору и выбранной профессии, а также к себе как к будущему субъекту трудовых отношений, студентам старших курсов (4-5) математического (специальности «Математическое обеспечение и администрирование информационных систем», «Прикладная математика и информатика»), физического (специальность «Медицинская физика») факультетов и факультета прикладной биотехнологии и инженерии (специальность «Технология хлеба, кондитерских и макаронных изделий») Оренбургского государственного университета было предложено написать сочинение-размышление на тему «Я и моя профессия». Также в исследовании приняли участие магистры первого года обучения по направлению подготовки «Прикладная математика и информатика» математического факультета ОГУ.

Анализ сочинений показал, что большая часть студентов (80,8%), размышляя о себе и своей будущей профессии, обращается к проблеме выбора своей профессии и оценке данного выбора. Выбор профессии является одним из важнейших жизненных событий личности. Развитие личности определяет выбор и подготовку к профессии, и вместе с тем сам этот выбор и развитие в той или иной профессиональной деятельности определяет стратегию развития личности.

Исследователи выделяют основные факторы, влияющие на выбор профессии, в которые обычно включают интересы, способности, особенности темперамента и характера (субъективные факторы), а также уровень подготовки (успеваемости), состояние здоровья и информированность о мире

профессий (объективные факторы). По мнению Л.М. Митиной, для того чтобы не совершить ошибку при выборе профессии очень важно разобраться в своих мотивах, осознать причины профессионального выбора, профессиональные стереотипы и свои возможности [4, с.57].

Анализируя содержание сочинений, мы пришли к выводу, что для каждой из опрошенных профессиональных групп студентов существуют некоторые общие аспекты взаимного влияния профессионального выбора и профессиональной Я-концепции.

Так, в сочинениях будущих инженеров-технологов выбор профессии связан, прежде всего, с востребованностью профессии на рынке труда, собственными способностями и интересами. Кроме того, студенты отмечали, что знания о профессии во время поступления в вуз у них были минимальны, некоторые респонденты признались, что испытывали чувство страха перед неопределенностью в обучении. Интерес к профессии и к работе, связанной с выбранной специальностью, по мнению студентов, возник в процессе обучения и получения знаний в профессиональной области. Большая часть студентов данной профессиональной группы не сомневаются в выборе профессии, достаточно хорошо описывают области и виды будущей профессиональной деятельности. Следует отметить, что в размышлениях студентов данного направления обучения встречается перечисление качеств личности, необходимых для данной профессии и оценка собственного соответствия представленным характеристикам личности инженера.

Для студентов-математиков также характерен выбор профессии с учетом ее востребованности в обществе, но среди причин профессионального выбора присутствует еще и интерес к будущей профессии, связанный с интересом к математике как учебному предмету, программированию и уверенностью в своих способностях к получению образования по выбранной специальности. Несмотря на то, что получаемая студентами квалификация связана как с математикой, так и с информатикой (математик-программист; математик, системный программист), студенты чаще всего в сочинениях называют себя программистами и будущую профессиональную деятельность связывают с миром информационных технологий. Для студентов-математиков наиболее характерно содержание сочинений, в которых описаны области будущей профессиональной деятельности и содержатся утверждения в стиле «Я буду высококвалифицированным (успешным, хорошим и т.п.) программистом!»

В сочинениях студентов-физиков встречаются причины выбора профессии, указывающие на недостаточное понимание себя в момент профессионального выбора, а также будущей области профессиональной деятельности. Некоторые студенты сомневаются в возможности трудоустройства по выбранной специальности, считают свою профессию невостребованной на рынке труда. В сочинениях студентов специальности «Медицинская физика» присутствует мысль о том, что их профессиональный выбор не является окончательным – часть студентов уже выбрали или выбирают новую для себя профессию, или же размышляют о том, в каких смежных сферах профессиональной деятельности можно было бы работать.

Следует отметить, что во всех студенческих группах присутствуют студенты, как с положительной оценкой своего выбора профессии, так и с негативной, только соотношения данных оценок в каждой группе сильно различаются. Также часть сочинений (13,5%) не содержит явной оценки выбора профессии и из содержания этих сочинений невозможно определить отношения студента к выбранной профессии. В таких сочинениях не присутствует «Я» студента, а есть только описание профессии, перечисление видов и областей профессиональной деятельности.

Проведенное исследование обозначило ряд проблем, связанных с взаимообусловленностью профессионального выбора и профессиональной Я-концепции студента:

– у значительной части студентов профессиональный выбор был осуществлен без учета отдаленных последствий принятого решения, без учета личностных особенностей. Такой выбор профессии затрудняет в дальнейшем успешное развитие профессиональной Я-концепции;

– несмотря на позитивное отношение к выбранной профессии и успешное обучение в университете, студенты больше обращены к прошлому профессиональному выбору, чем к выбору предстоящему (выбор места работы, выборы, связанные с построением карьеры и профессионально-личностным развитием). Представления о собственном профессиональном будущем у студентов не дифференцированы, расплывчаты, присутствуют на уровне общих фраз, что свидетельствует об отсутствии плана будущей профессиональной деятельности. Своей главной профессиональной целью студенты считают лишь успешное окончание вуза и получение диплома. Таким образом, профессиональная временная перспектива личности студентов является короткой.

На наш взгляд, решение проблемы развития профессиональной Я-концепции в процессе обучения студента в университете невозможно без учета проблем, связанных с профессиональным выбором студента.

Список литературы

1. ***Агапов, В.С.*** *Акмеологическое становление Я-концепции руководителя. Учебное пособие / Под общ. ред. А.А. Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2009. – 210 с.*

2. ***Джанерьян, С.Т.*** *Системный подход к изучению профессиональной Я-концепции / С. Т. Джанерьян // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2005. – № 4. – Прил. – С. 162-169.*

3. ***Ольховая, Т.А.*** *Становление образа «Я – будущий педагог» студента университета / Т.А. Ольховая. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 150 с. – ISBN 5-89144-427-5*

4. *Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.М. Митина, Ю.А. Кореляков, Г.В. Шавырина и др.; под ред. Л.М. Митиной. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 336 с. – ISBN 5-7695-1515-5*

СОВРЕМЕННЫЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЬ УНИВЕРСИТЕТА В СФЕРЕ ТВОРЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Бобряшова О.В.
Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

В статье раскрывается система творческого саморазвития педагога-дизайнера, согласно которой оптимальное функционирование возможно только при соблюдении совокупности различных принципов и условий.
Ключевые слова: компетентность, готовность, инновации, мотивация.

«…Мы вступаем в новую эру воспитания, целью которого является скорее открытие, нежели обучение» Маршал Маклюэн

Современное общество предъявляет высокие требования к педагогам высшей школы, исходя из которых, педагог должен строить образовательный процесс так, чтобы не только учитывались способности и возможности учащихся, но и осуществлялась максимальное развитие их личности.

Педагог-дизайнер должен быть не только увлечен своим предметом, но и увлекаться в другие виды деятельности, быть одновременно исследователем, консультантом, разработчиком проектов, общественным деятелем, экспертом. Его повседневная работа – это исследовательская лаборатория. Он сам творит и подводит итоги своего исследования. Только путем повышения эффективности труда педагога-дизайнера, профессионального мастерства можно добиться успеха и превратить школу – в страну знаний, куда студент будет стремиться.

Как показывает опыт, наибольшие шансы занять место в современных секторах производства педагога-дизайнера имеют претенденты, отличающиеся не только высоким уровнем полученного образования, но и обладающие определенными качествами, повышающими - в сочетании с профессиональной подготовкой – уровень их конкурентоспособности. Эти качества включают в себя автономность, инициативность, ангажированность, способность применять свои умения и знания в процессе непрерывного производственного обучения, что в совокупности определяется термином «компетентность».

Согласно современным представлениям, именно дизайнер, который постоянно подвержен межличностной конкуренции в условиях неопределенных перспектив профессионального продвижения, приближается к идеалу специалиста будущего с его профессиональной изобретательностью, подвижностью, автономностью, постоянной мотивированностью, участием порой в рискованных экономических начинаниях. Жесткие условия конкурентной профессии вынуждают дизайнеров иметь такие качества как оригинальность, автономность, инициативность, ангажированность, самоконтроль, индивидуальная креативность, и состояние постоянного обучения.

Чтобы проанализировать путь от новичка до мастера-педагога, необходимо ответить на множество вопросов, которые возникают в процессе

педагогической деятельности дизайнера. Какую роль в развитии педагога-дизайнера играет творческое саморазвитие? Является ли профессиональное самосознание показателем профессионально-личностного развития педагога-дизайнера? Как происходит формирование мотивации педагога-дизайнера на творческое саморазвитие? Каково место и значение инновационной деятельности в процессе творческого саморазвития педагога-дизайнера?

На все эти вопросы необходимо ответить, чтобы правильно выстроить стратегию творческого саморазвития себя как современного преподавателя университета в сфере творческих специальностей.

Наиболее полно процесс саморефлексии, самоанализа и самооценки описал с психологической точки зрения Беспалько В.П. Он раскрыл этот процесс через профессиональное самосознание, которое является неотъемлемой частью педагогического мастерства и мерилом профессионального развития учителя [1]. Автор выделяет четыре основных компонента профессионального самосознания:

- «актуальное Я» - каким сейчас себя видит учитель;
- «ретроспективное Я» - каким он себя видит и оценивает по отношению к начальным этапам своей работы;
- «идеальное Я» - каким хотел бы стать учитель;
- «рефлексивное Я» - как, с точки зрения педагога, его рассматривают и оценивают руководители школы, коллеги, ученики и родители.

«Актуальное Я» является центральным элементом профессионального самосознания педагога и основывается на трех других. По отношению к «ретроспективному Я» важна система критериев оценки собственного профессионализма. «Идеальное Я» дает перспективу личности и обусловливает саморазвитие в профессиональной среде. «Рефлексивное Я» является шкалой среды в профессиональной деятельности педагога и обеспечивает объективность самооценки.

Особую роль в процессе творческого саморазвития педагога в сфере творческих специальностей играет его инновационная деятельность. Инновация (от лат. Innovatio) – нововведение, обновление. В современной литературе инновация рассматривается как «целенаправленное изменение, вносящее в среду новые стабильные элементы (новшества), вызывающие переход системы из одного состояния в другое». Другими словами, это искусственно организованный процесс, направленный и управляемый для достижения определенного результата [2].

Если педагогу, работающему в традиционной системе, достаточно владеть педагогической техникой, т.е. системой обучающих умений, позволяющих ему осуществлять учебно-воспитательную деятельность на профессиональном уровне и добиваться более или менее успешного обучения, то для перехода в инновационный режим определяющим является готовность педагога к инновациям.

С.Н. Чистякова, Л.В. Ботякова определяют готовность к труду как систему качеств личности, выступающую одним из следствий, проявлений его всестороннего, гармоничного развития, подготовленности к выполнению

важнейших социальных функций. Профессиональную готовность авторы рассматривают в качестве субъективного состояния личности, считающей себя способной и подготовленной к выполнению определённой деятельности [3].

Анализируя готовность будущих учителей к самообразованию, В.В. Сериков считает, что она должна отражать соответствующие способности личности. В качестве основных компонентов состояния готовности автор выделяет комплекс личностных качеств человека (эмоционально волевой аппарат), включающий личностные ценности обучаемых, определяющие их мировоззренческие взгляды на свое место в жизни общества [4].

Личностные ценности современного преподавателя выступают как ценностные ориентации, а это достаточно сложные образования. Они вобрали в себя разные уровни и формы взаимодействия общественного и индивидуального в личности. По мнению А.В. Кирьяковой ценностно-ориентационная деятельность невозможна без знаний и умений, самостоятельного, творческого их использования на основе сложившегося опыта, отношения к знаниям, к людям, к себе. Отсюда и степень образованности (нравственности) поведения человека. Этим же критериями «измеряется» профессиональная компетентность человека [5].

В связи с этим одной из актуальных проблем управления инновационными процессами в образовательном учреждении является проблема отношения педагогов к инновациям.

Если для традиционного преподавателя главными были специальные и методические знания, то для современного преподавателя, в сфере творческих специальностей приоритетными становятся знания теоретические (знание современных психолого-педагогических концепций), методологические (знание общих принципов изучения педагогических явлений, закономерностей социализации обучения и воспитания) и технологические (знание не только традиционных, но и инновационных образовательных технологий).

Так, например, для творческого саморазвития педагогов факультет повышения квалификации преподавателей (ФПКП) высших и средних специальных учебных заведений создан в ОГУ с целью реализации системы непрерывной профессиональной подготовки специалистов в области образования. В мае 2000 года ФПКП был выделен в самостоятельное структурное подразделение ОГУ. Слушателями ФПКП являются преподаватели ОГУ и его филиалов, а также преподаватели других вузов и колледжей Оренбургской области и других регионов России.

Основными направлениями работы ФПКП являются:

– непрерывное повышение педагогической квалификации преподавателей высших и средних специальных учебных заведений;

– разработка и внедрение профильных образовательных курсов для преподавателей различных специальностей университета;

– модернизация системы повышения квалификации слушателей ФПКП в сфере современных информационных технологий образования;

– формирование системы подготовки преподавателей по программам общегуманитарного цикла;

– подготовка начинающих преподавателей на основе освоения программы дополнительной квалификации "Преподаватель высшей школы".

Из этого можно сделать вывод, что профессиональная позиция педагога – это динамическая характеристика личности, характеризующая устойчивую систему интеллектуальных, волевых, эмоционально-оценочных отношений к себе, профессиональной деятельности, саморазвитию и проявляющаяся в инновационном характере профессиональной деятельности. Только педагог со сформированной профессиональной позицией способен активно влиять на процесс становления нового, быть инициатором нововведений.

Как видим, что деятельность преподавателя как форма организации поведения педагога представляет собой комплекс профессиональных умений – в том числе актерских и режиссерских, связанных с умением управлять собой и умением взаимодействовать в процессе решения педагогических задач. Педагогическая техника как компонент профессионального мастерства педагога шлифуется, в основном, в практической деятельности. Однако при освоении новых педагогических принципов и технологий необходимым условием является не только совершенствование технических педагогических приемов, но и личностное саморазвитие педагога, самоактуализация его личности.

Одна из таких форм обучения и является факультет повышения квалификации преподавателей, который способствует повышению уровня его готовности к инновациям вообще и к овладению новыми педагогическими технологиями в частности. Готовность определяют как условие успешного выполнения деятельности, как избирательную активность, настраивающую личность на будущую деятельность, как качественный показатель зрелости саморегуляции педагога, как активно-действенное состояние личности, выражающее способность решать педагогические задачи с учетом конкретных условий практической деятельности.

Педагог, владеющий современными педагогическими технологиями и обладающий технологической культурой, должен проявлять гибкость при использовании методов и средств обучения, уметь модифицировать свои профессиональные действия, разрабатывая при этом свою собственную педагогическую технологию.

Готовность педагога к созданию авторской технологии, характеризующейся согласованностью методических приемов, оригинальностью их сочетания в целостной системе, соответствующей единому замыслу и личностному опыту учителя, авторским стилем его педагогической деятельности, - один из важнейших показателей личностного развития педагога [6].

Итак, учитывая внутренние и внешние мотивы, требования, предъявляемые обществом к педагогу на современном этапе, определяет индивидуальную траекторию своего развития. Необходимым условием является участие преподавателя в экспериментально-исследовательской

деятельности, творческое использование опыта инновационной деятельности коллег, престиж мастера-педагога в глазах учащихся, сотрудничество с учащимися и коллегами, применение эффективных технологий обучения, воспитания учащихся, творческая атмосфера в коллективе. Необходимым условием является определение конкретных результатов творческого саморазвития, фиксация которых проводится в индивидуальном плане развития педагога-дизайнера.

Список литературы

1. ***Беспалько, В.П.*** *Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов : учеб.-метод. пособие / В. П. Беспалько, Ю. Г. Татур. - М. : Высш. шк., 1989. - 144 с.*
2. ***Кларин, М.В.*** *Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игр, дискуссии, анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. - М. : пед. центр Эксперимент, 1998. - 180 с. : табл. - ISBN 5-87474-011-2.*
3. ***Строкина, В.Л.*** *Взаимосвязь теоретической и практической подготовки как фактор формирования готовности будущего учителя к трудовому воспитанию младших школьников: автореф. дис. канд. пед. наук: спец.: 13.00.08 - теория и методика проф. образования / В.Л. Строкина. - Челябинск : ЧелГУ, 1998. - 19 с.*
4. ***Сериков В.В.*** *Педагогические сочинения/ В.В. Сериков. – М., 1962 – 1965. – Т. 1 - 4.*
5. ***Кирьякова. А.В.*** *Аксиология образования. Ориентация личности в мире ценностей: монография. – М.: дом педагогики, ИПК ГОУ ОГУ, 2009. – 318 с. ISBN 978-5-89149-016-1.*
6. ***Сериков, В.В.*** *Обучение как вид педагогической деятельности : учеб. пособие для вузов по специальностям "Педагогика", "Педагогика и психология" / В. В. Сериков. - М. : Академия, 2008. - 256 с. - (Профессионализм педагога). - Библиогр. в конце гл. и в подстроч. примеч. - ISBN 978-5-7695-4443-9.*
7. ***Абульханова-Славская, К.А.*** *Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. - М. : Мысль, 1991. - 299 с.*
8. ***Воробьева, С.В.*** *Основы управления образовательными системами : учеб. пособие для вузов / С. В. Воробьева. - М. : Академия, 2008. - 208 с. - (Высшее профессиональное образование). - Практикум: с. 141-196. - Прил.: с. 197-202. - Библиогр.: с. 203-206. - ISBN 978-5-7695-3998-5.*
9. ***Выготский, Л.С.*** *Педагогическая психология / Л. С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова. - М. : Педагогика-Пресс, 1999. - 536 с. - (Психология: Классические труды).*
10. ***Иванов, Д.А.*** *Экспертиза в образовании : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Д. А. Иванов. - М. : Академия, 2008. - 331 с. - (Высшее профессиональное образование). - Библиогр.: с. 324-327. - ISBN 978-5-7695-4325-8.*

РАЗВИТИЕ ОПЫТА СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В УНИВЕРСИТЕТСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Витвицкая Л.А.
Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Успешность взаимодействия субъектов образовательного процесса университета и его развитие связано с накоплением опыта взаимодействия субъектов. Взаимодействие субъектов может различаться общением и видами деятельности (познавательная, творческая, спортивная), в которую они включены. В образовательном процессе все виды деятельности разные, но каждая из них имеет специфическую цель, а взаимодействие субъектов в этих видах деятельности является направленным. Деятельность и взаимодействие субъектов могут осуществляться в разных формах: парное (студент-студент, студент-преподаватель); индивидуальное (один студент – группа или коллектив; студент- вся группа); групповое (коллектив студентов – коллектив преподавателей, группа – группа).

Таким образом, взаимодействие субъектов образовательного процесса университета мы рассматриваем одновременно и как особый тип их отношений, и как процесс их деятельностного и личностного обменов, и как развивающуюся во времени и пространстве систему, и как способ организации их совместной деятельности. Организованное взаимодействие есть одновременно и совместная деятельность и общение участников образовательного процесса, поэтому мы в данном случае говорим, что взаимодействие субъектов образовательного процесса есть специально организованная совместная деятельность, которая различается по направленности и содержанию, по способам и формам. Таким образом, под взаимодействием мы понимаем специально организованную совместную деятельность субъектов, которая направлена на создание новых социально-ценных отношений (к делу, людям, себе), различных продуктов деятельности, норм поведения путем информационного, духовного и деятельностного «обменов» всех ее участников, происходящую в разнообразных (индивидуальной, групповой и коллективной) формах и помогающую решению актуальных личностно-значимых проблем субъектов.

Иными словами, взаимодействие субъектов образовательного процесса университета может быть рассмотрено как взаимосвязь их действий, которая предполагает, действия одной стороны, порождающие действия другой. Эти действия могут иметь разный характер: они могут быть осознанными и неосознанными, организованными и случайными, целенаправленными и стихийными. В результате такого рода взаимодействия преобразуется предмет совместной деятельности субъектов, сами стороны взаимодействия, а в конечном итоге определенным образом корректируются и цели, и содержание взаимодействия. Рассматривая проблему развития взаимодействия субъектов образовательного процесса университета, следует проанализировать понятие

«опыт», выявить его характерные черты, раскрыть специфику опыта взаимодействия субъектов.

Основополагающими в решении поставленных задач стали исследования, раскрывающие суть и специфику опыта деятельности (Л.С. Выготский, Д. Дьюи, Э.Ф. Зеер, В.В. Краевский, Е.В. Конева, К.К. Платонов, К. Роджерс, С.Л. Рубинштейн, М.Н. Скаткин, J.Elliot, R.G. Munro).

Анализ имеющихся подходов к раскрытию понятия опыт показал, что в гуманитарных науках данная категория является одной из ключевых и в самом общем виде означает процесс, индивидуально-личностную форму и результат присвоения (освоения) человеком чего-либо.

Анализ научных концепций позволяет выделить несколько подходов к рассмотрению сущности опыта личности: опыт как результат; опыт как подсистема, содержание; опыт как процесс.

С философской точки зрения опыт является результатом взаимодействия человека с окружающим миром (И. Кант, Д. Дьюи) и включает в себя совокупность осознанных знаний, умений и отношений (С.Л. Рубинштейн, С.М. Вишняков). В истории философии феномен опыта интерпретировался как итог самодвижения и самопознания сознания (Гегель), как результат практической и познавательной деятельности (диалектический материализм), как содержание внутреннего мира субъекта (экзистенциализм).

Как результат деятельности во всем ее разнообразии опыт рассматривается также в концепциях Э.Н. Гусинского, Ю.А. Турчаниновой, И.В. Блауберга. Причем опыт признается результатом активного взаимодействия человека с окружающим миром, как совокупность событий, действий, переживаний, поступков – всего того, что составляет «жизнедеятельность» человека. Соответственно, используются категории «жизненный опыт» или «опыт личности».

Итак, опыт как результат является следствием действенного отношения человека к бытию и включает внешний и внутренний миры.

Отсюда логично рассмотрение опыта как содержания мегасистемы. Соглано научным представлениям, опыт является:

- частью человеческой культуры (В.В. Краевский, В.С. Леднев, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин),
- элементом структуры человеческой личности (Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анциферова, Л.С. Божович, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, К.К. Платонов, К. Роджерс, С.Л. Рубинштейн, Э. Фромм),
- элементом структуры деятельности (А.А. Вербицкий, А.Н. Леонтьев, В.Д. Шадриков),
- составляющей и опорой образования (А.А. Вербицкий, Л.С. Выготский, Д. Дьюи, К. Левин, Ж. Пиаже).

Соответственно, опыт является частью того, что способен осознать человек, будет ли это описано обобщенными понятиями («бытие», «культура», «практика жизнедеятельности») или понятиями специализированной человеческой практики (деятельность, обучение). Поэтому при необходимости, чтобы подчеркнуть специализированность опыта личности используются

дефиниции «образовательный опыт», «опыт деятельности (творческой, познавательной)», «опыт взаимодействия».

К.К. Платонов среди подструктур человеческой личности выделяет опыт как объединение знаний, умений, навыков и привычек, приобретаемых путем обучения, т.е. может формироваться и, очевидно, изменяться.

В соответствии с данной позицией в науке также принято рассматривать опыт как процесс, что позволяет искать соответствующие его характеристики (А.С. Белкин, Н.Е. Щуркова, Л.Д. Рагозина). В данном случае опыт рассматривается как динамичная, постоянно развивающаяся система. Таким образом, опыт является подвижной субстанцией, количественные и качественные характеристики которой находятся в постоянном изменении. В смысловом значении опыт всегда имеет две стороны: как практическое воздействие человека на внешний мир, деятельность самого субъекта, а также как результат такого воздействия. Опыт становится условием жизнедеятельности индивида, если он осмыслен, охарактеризован и оценен, если выявлена его сущность. В этом случае возможны продуктивные усилия по его изменению, расширению, развитию.

И.В. Блауберг, И.К. Пантин рассматривают «опыт» как исторически развертывающийся процесс взаимодействия человека с объективным миром и результат этого взаимодействия. Понимая опыт как процесс, как правило, имеют в виду жизненный опыт (Л.А. Высотина, Л.В. Занков). Однако в науке выделяются и другие разновидности опыта:

- исторический и прошлый опыт (Л.С. Выготский, Н.А. Менчинская),
- социальный опыт (А.Г. Асмолов, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Б.П. Парыгин, А.В. Петровский, В.П. Иванов, Л.М. Кантор, Л.Г. Николаеноко, В.И. Пронякин),
- нравственный (Л.И. Божович, Г.Е. Залесский, Т.Е. Конникова, И.М. Краснобаев, В.А. Крутецкий, Л.И. Рувинский),
- опыт личности (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, Е.В. Шорохова),
- субъектный опыт (И.С. Якиманская).

В понимании субъектного опыта по И.С. Якиманской «…исходными остаются диалектико-материалистические положения о социально-исторической обусловленности опыта, о приобретении, сохранении, изменении его в процессе активного взаимодействия человека с миром вещей и людей. При этом происходит и изменение самого человека как субъекта познания» [1, С. 94-95].

Обратившись к анализу субъектного опыта (благодаря которому человек приобретает возможность ставить себе задачи, выбирать из числа задач, навязываемых ему окружением, а затем последовательно добиваться их последовательного решения), ученые выявили 5 взаимосвязанных и взаимодействующих компонентов.

1. Ценностный опыт (связанный с формированием интересов, нравственных норм, предпочтений, идеалов, убеждений) – ориентирует усилия человека.

2. Опыт рефлексии (накапливаемый путем соотнесения человеком знаний о своих возможностях и возможных преобразованиях в предметном мире и самом себе с требованиями деятельности и решаемыми при этом задачами) – помогает увязывать ориентировку с остальными компонентами субъектного опыта, возможностями выбора средств осуществления деятельности, что, в конечном счете, определяется взаимодействием сформированных умений саморегуляции и компонентов субъектного опыта.

3. Опыт привычной активизации (предполагающий предварительную подготовленность, оперативную адаптацию к изменяющимся условиям работы, расчет на определенные усилия, определенный уровень достижений успеха) – ориентирует в собственных возможностях и помогает лучше приспособить свои усилия к решению значимых задач.

4.Операциональный опыт (включающий общетрудовые, профессиональные знания и умения, а также умения саморегуляции) – объединяет конкретные средства преобразования ситуации и своих возможностей.

5. Опыт сотрудничества (складывающийся при взаимодействии с другими участниками совместной деятельности) – способствует объединению усилий, совместному решению задач и предполагает предварительный расчет на сотрудничество.

Совокупность именно этих компонентов субъектного опыта, как показали исследования, может считаться необходимой и достаточной для формирования субъектности, обеспечивающей продуктивную самостоятельность.

Каждый из компонентов реализуется в трех сферах: потребностной (жизнеобеспечении), деятельностной, межличностной.

Как видим, интересующий нас опыт взаимодействия является составной частью субъектного опыта, количественные и качественные характеристики которого находятся в постоянном изменении.

Список литературы

1.***Якиманская, И.С.*** *Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская //М.:Сентябрь, 2000.- 112 с.*

2. ***Радионова, Н.Ф***. *Взаимодействие педагогов и старших школьников технология и творчество / Н. Ф. Радионова//Л.: Изд-во ЛГПИ, 1989. – 84* с.

3. ***Щукина, Г. И.*** *Роль деятельности в учебном процессе / Г. И. Щукина // М.: Просвещение, 1986. – 144 с.*

ИМИДЖ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ЦЕННОСТЬ

Гнездилова Т.А.
Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Имидж – слово иностранного происхождения. Оно произошло от английского image и дословно переводится как «образ», означает представление о вещах и людях, формируемое, как правило, целенаправленно. Имидж – это впечатление о нас или наш внешний и внутренний облик в понимании других. Профессиональный имидж – это то представление, которое человек создает сам о себе как внешнее отражение его личности и как показатель его деловых и чисто человеческих качеств. Чем оно удачнее, тем выше профессиональный авторитет, тем легче находить общий язык с окружающими и завоевывать у них признание и должное уважение. Правильно создать профессиональный имидж, это, значит, оправдать те ожидания, которые другие ждут от внешнего облика человека и набора его личностно-профессиональных характеристик. Образ человека на рабочем месте должен демонстрировать те качества, которые общество требует от представителей данной специальности.

Существует ли специфический имидж учителя? — задает вопрос известный отечественный психолог Л.М. Митина и утвердительно отвечает на него: Учителя определяют в непрофессиональной среде очень быстро. Причину подобного автор видит в том, что ...большинство педагогов загоняют в прокрустово ложе устаревших и неконструктивных традиций и правил свою индивидуальность, самобытность....

Имидж преподавателя – эмоционально окрашенный стереотип восприятия образа учителя в сознании воспитанников, коллег, социального окружения, в массовом сознании. При формировании имиджа учителя реальные качества тесно переплетаются с теми, которые приписываются ему окружающими. Природа имиджа преподавателя уникальна и выходит далеко за пределы внешней сформированности визуально-воспринимаемого образа. Внутреннее соответствие профессионального облика – внутреннее «Я» доминирующее из составляющих имиджа преподавателя, поскольку умение нравиться и располагать к себе других людей выступает необходимым качеством в профессиональных и личностных контактах.

Важно, чтобы внешний имидж был конгруэнтен внутренним установкам преподавателя, соответствовал его характеру, нравственно-этическим и ценностным ориентирам, эстетическим предпочтениям и взглядам. Создавая и постоянно совершенствуя свой образ, мы тем самым самосовершенствуемся. Личностное как нечто внутреннее проявляется через различные виды деятельности, в конкретных продуктах творческой самореализации. При этом деятельность выступает своеобразной гранью перехода личностного внутреннего во внешнее – продуктивное. Это чаще всего – оригинальность, непохожесть, внешнее самооформление, экспрессия, умение транслировать свою неповторимую личность, делать ее оригинальной в каждом компоненте

педагогического процесса - от цели и задач до отбора содержания, средств, способов и приемов их презентации, а также в стиле общения со всеми участниками целостного педагогического процесса, в каждой эмоциональной реакции на поведение школьников, в разрешенной себе степени свободы импровизации на учебном занятии и во внеучебной деятельности

Внутренний образ – это прежде всего культура учителя, непосредственность и свобода, обаяние, эмоциональность, игра воображения, изящество, обратный путь постановки и решения проблем, ассоциативное видение, внутренний настрой на творчество, самообладание в условиях публичности и многие другие составляющие.

Внешний образ – это техника игры и игровая подача, особые формы выражения своего отношения к преподаваемому учебному материалу, передача своего эмоционального отношения к действительности, владение умением самопрезентации, вовлечение участников учебного процесса в продуктивный коммуникативный контакт, постоянная режиссура всего учебного процесса.

Современными отечественными исследователями выявлено противоречие в значимости личностного имиджа педагога для учеников и учителей, в списке десяти профессионально значимых качеств учителя в конце XX столетия имидж занимает второе место с точки зрения детей и лишь восьмое — с точки зрения самих учителей.

Имидж учителя проявляется в некоторой обобщенной форме, которая может содержать следующие структурные компоненты: индивидуальные характеристики, личностные, коммуникативные, деятельностные и внешнеповеденческие. В образе конкретного учителя соединяются индивидуальный, профессиональный и возрастной имиджи. Окружающие выносят суждения как о личностных, возрастных, половых, так и о чисто профессиональных качествах педагога.

В структуре имиджа профессионала, предложенной Л.М. Митиной, выделены внешний, процессуальный и внутренний компоненты.

Внешняя составляющая включает мимику, жесты, тембр и силу голоса, костюм, манеры, походку. Внешний вид преподавателя, безусловно, может создать рабочее или нерабочее настроение на уроке, способствовать или препятствовать взаимопониманию, облегчая или затрудняя педагогическое общение.

Профессиональная деятельность, по мнению Л.М. Митиной, раскрывается через процессуальную составляющую имиджа, которая конкретизируется такими формами общения, как профессионализм, пластичность, выразительность и т.д.

Эмоционально богатый учитель, владеющий приемами вербального и невербального проявления чувств и целенаправленно их применяющий..., способен оживить урок, сделать его экспрессивным, приблизить к естественному общению.

Внутренняя составляющая — это внутренний мир человека, представление о его духовном и интеллектуальном развитии, интересах, ценностях, его личность в целом.

Таким образом, имидж учителя содержит следующие структурные компоненты: индивидуальные и личностные качества, коммуникативные, особенности профессиональной деятельности и поведения.

Современные исследования педагогического имиджа основываются на анализе восприятия образа педагога учениками и студентами в нашей стране с 30-х по 90-е годы XX века.

Ученики 30-х годов, по данным Г.С. Прозорова, включали в портрет хорошего педагога: 1. Знание предмета и владение методикой. 2. Хорошие взаимоотношения с учащимися. 3. Умение правильно оценивать знания учащихся. 4. Создание дисциплины. 5. Внешний вид.

Образ плохого педагога в глазах учеников выглядел соответственно: 1.Слабое владение предметом. 2. Плохой подход к учащимся. 3. Неумение создать дисциплину. 4. Неправильная оценка знаний учащихся. 5. Внешний вид.

Более поздние исследования показали, что в 40-е годы ученики в учителе ценили знание предмета, общую эрудицию, политическую зрелость. Среди черт, характеризующих идеального учителя в глазах школьников 60-х годов, описаны следующие: уравновешенность, гармоничность, авторитет, знание предмета, сильная воля, храбрость, остроумие, приятная наружность, понимание своих учеников, умение говорить логично и выразительно, требовательность самостоятельности, любовь к педагогической работе.

В 70-е годы после проведения аналогичного исследования, по данным Ж. Лендел, портрет хорошего учителя описывался учащимися набором следующих качеств: справедливый, умный, энергичный, требовательный, авторитетный, хороший организатор, приветливый, любящий детей, любящий свой предмет.

О результатах аналогичного исследования, проведенного в 1986 г., Д.В. Колесов и И.Ф. Мягков писали, что учащимся импонировали в личности учителя сочетание строгости с душевностью, добротой и уважением к ученикам, наряду со строгостью они ценят справедливость, доброту, эрудицию, взаимопонимание, аккуратность. И далее добавляли, что основой для формирования отрицательного отношения к преподавателям были: невнимание, нечестность, равнодушие, склонность к нравоучениям, так же они акцентировали внимание на таких негативных качествах учителя, как несправедливость, грубость, отсутствие индивидуального подхода, несдержанность.

Данные исследования, проведенного Г.И. Михалевской в 1996 г., в котором ученикам предлагалось ранжировать качества учителя по степени их важности для ученика, показывают, что первые места ученики отводят доброте, внимательности, чувству юмора, такту.

Данные, полученные В.М. Шепелем в результате анкетирования педагогов и учащихся, которым предлагалось создать образ учителя, ранжируя 58 качеств, примечательны тем, что такому качеству, *как любовь к детям,* школьники определили одно из первых, а педагоги — 28-е место. Первый же десяток качеств — это обычный набор клише: *творческое отношение к делу, знание предмета* и т.д.

Исследование Е.А. Петровой показывает, что имидж хорошего учителя в восприятии всех изучаемых категорий учащихся и родителей четко связан с такими универсальными качествами, как *миролюбивый, веселый, тактичный, откровенный, активный, щедрый, уверенный, сотрудничающий, организованный, трудолюбивый, умный и приятный.* Таким образом, складывается определенное убеждение, что имидж педагога – очень сложное явление, синтезирующее в себе огромный набор эталонных нравственных, ценностных, этических и эстетических установок, которые и создают определенную проекцию на его внешний облик. Ибо, все-таки, педагог остается для своих учеников своеобразным идеальным образцом, даже на подсознательном уровне.

И как писал В.М. Шепель: « Влюбленный в детей и увлеченный своей работой педагог интуитивно и сознательно выбирает те модели поведения, которые наиболее адекватны к достоинству детей и их актуальным потребностям. Имидж такого педагога безупречен».

Список литературы

1. ***Митина, Л.М.*** *Психология труда и профессионального развития учителя: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр "Академия", 2004. - 320 с.*

2. ***Михалевская, Г.И.*** *Основы профессиональной педагогической грамотности. СПб., 2001.*

3. ***Шепель, В.М.*** *Имеджелогия: секреты личного обаяния. М., 1997*

4. ***Ершова, А.П., Букатов, В.М.*** *Режиссура урока, общения и поведения учителя. М.; Воронеж, 1995.*

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ КОНТЕКСТЫ КАТЕГОРИИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ

Гурова А.А.
Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Конкурентоспособность – изначально сугубо экономическая категория, - занимает сегодня вполне определенное место в научной педагогической и психологической терминологии.

Конкурентоспособность в экономике – это способность товаров быть проданными в условиях выбора, будучи более привлекательными, для потребителя, по сравнению с аналогами благодаря наличию ряда конкурентных преимуществ.

Говоря о конкурентоспособности в педагогике, речь идет о конкурентоспособности выпускников – будущих специалистов, которую можно определить через общеэкономическое понятие конкурентоспособности товаров и услуг, поскольку на рынке труда выпускники вузов олицетворяют предложение и являются «продавцами» профессиональных знаний, умений, навыков, они конкурируют между собой за рабочие места и нуждаются в определенных конкурентных преимуществах.

«Конкурентоспособность специалиста – это его способности соответствовать требованиям работодателя в рассматриваемый период, которые рассматриваются через конкурентные преимущества специалиста по отношению к другим специалистам в данной области» (Л.Д. Славова). Конкурентоспособность конкретного специалиста на рынке труда определяется более совершенной, по сравнению с другими, системой знаний, умений, навыков и профессионально значимых личностных качеств, более высокой квалификацией, способностью быстро адаптироваться к реальной действительности и более эффективно выполнять профессиональные функции и социальные роли. Или, как пишут Т.Колмогорова и Б.Медведев, потенциалом деятельности субъекта в аспектах профессиональных, культурных, экономических и социальных отношений. Этот потенциал проявляется, как способность достигать поставленных целей в разнообразных и динамичных ситуациях, что обусловливается умением решать широкий спектр, профессионально ориентированных задач (С.Н. Широбоков).

Если внешним показателем конкурентоспособности товара является его востребованность на соответствующем рынке, то внутренний - определяется, прежде всего, его качеством. Качество – критерий оценки товара, объединяющий комплекс требований к нему; рассматривается как совокупность свойств, обусловливающих пригодность товара удовлетворять определенные потребности в соответствии с его назначением в конкретных условиях эксплуатации.

В настоящее время сложилось представление и о сущности качества конкурентоспособности будущего специалиста, позволяющее осуществлять работу по его формированию в учебно-воспитательном процессе вуза. Когда

речь идет о качестве конкурентоспособности, исследователи подразумевают не только высокий уровень результатов ее деятельности или знаний, умений и навыков, достигнутый в процессе профессионального образования, но и ее способность выстоять и победить в конкурентной борьбе на рынке труда.

Конкурентоспособность специалистов на рынке труда обусловливается не только уровнем их профессиональной подготовки. При этом встречаются случаи, когда специалисты, являющиеся (по объективным оценкам результатов их деятельности, по мнению коллег и т.п.) высококвалифицированными, истинными профессионалами, не могут занять достойного места в социуме, либо «теряют» его. Однако другие, находящиеся на том же, а то и на более низком, уровне профессионального развития, смогли найти себя и в новых реалиях, оставшись востребованными в изменившихся социально-экономических условиях. По-видимому, объясняется этот факт отсутствием у первых и наличием у вторых неких характеристик, не относящихся (либо опосредованно относящихся) к профессиональной сфере - внепрофессиональных характеристик, способствующих, при прочих равных (или почти равных) условиях, более эффективной реализации себя специалистами в социуме.

В.И. Андреев обоснованно выделяет десять приоритетных качеств, определяющих конкурентоспособность: четкость целей и ценностных ориентаций, трудолюбие, творческое отношение к делу, способность к риску, независимость, лидерство, стремление к саморазвитию, стрессоустойчивость, стремление к профессиональному росту и высокому качеству продукта труда. Данные качества подлежат формированию, воспитанию и развитию уже в процессе профориентации, на этапе школьного обучения и очень важно их целенаправленное формирование у студентов вуза - будущих специалистов.

Процесс и результаты человеческого развития определяются как биологическими, так и социальными факторами, которые действуют не изолированно, а в комплексе. При разных обстоятельствах различные факторы могут оказывать большее или меньшее влияние на формирование личности. Как считает большинство ученых, в системе факторов если не решающая, то ведущая роль принадлежит воспитанию.

Одним из основных объектов воспитания, целенаправленного воздействия оказываются ценностные ориентации личности. Ценностные ориентации - отражение в сознании человека ценностей, признаваемых им в качестве стратегических жизненных целей и общих мировоззренческих ориентиров. Развитие ценностных ориентаций - признак зрелости личности. Устойчивая совокупность ценностных ориентаций обусловливает такие качества личности, как цельность, надежность, верность определенным принципам и идеалам, способность к волевым усилиям во имя этих идеалов и принципов, активность жизненной позиции, упорство в достижении цели.

Соединение ценностных ориентаций как реализованных возможностей, так и не удовлетворенных пока потребностей личности в самоуважении, саморазвитии, самореализации есть нечто иное, как аксиологический потенциал личности. От того, насколько развит аксиологический потенциал студента

университета, в значительной мере зависят его профессиональная жизнь и качество его профессиональной деятельности. Развитие аксиологического потенциала личности студента предполагает качественные изменения в ценностном отношении к учебной деятельности, к будущей профессиональной деятельности. Это становится реальностью, если осваиваемые студентами ценности придают познанию, сотрудничеству, творчеству и самореализации ценностную ориентацию.

Развитие аксиологического потенциала студентов, обладающих собственной ценностной системой, может быть достигнуто, если в образовательном процессе университета предусмотрена актуализация ценностного содержания образования; в образовательной среде университета обеспечивается ценностное самоопределение будущего специалиста; реализована аксиологическая функция производственной практики; внедрена пространственно-временная модель, отражающая логику развития аксиологического потенциала на следующих связанных между собой стадиях: адаптация, ориентация и персонализация; освоение фундаментальных знаний и современных информационных технологий базируется на интеграции интеллектуальных, коммуникативных и креативных умений студента.

Развивающийся аксиологический потенциал студентов наряду с комплексом элементов, включающему: гуманистические установки и требования, предъявляемые обществом к современному специалисту; ведущие идеи компетентностного, средового и личностно ориентированного подходов; сущность конкурентоспособности специалиста; результаты диагностических констатирующих срезов, дающих представление о качествах личности студентов и уровне их профессионально-образовательных потребностей образуют основы формирования конкурентоспособности будущего специалиста на этапе его обучения в вузе Высшее учебное заведение, как подвижный и технологичный элемент системы образования, позволяет реализовать данные основы в виде целостной педагогической модели формирования конкурентоспособной личности будущего специалиста, если обеспечивает следующие условия:

- формирование социально и профессионально значимых ценностных ориентаций в системе учебно-воспитательной работы вуза;
- актуализацию и развитие профессионально-личностных потребностей студентов (в самореализации, деятельности, коммуникации и проч.);
- формирование у студентов установки на профессионально-личностное саморазвитие и самообразование как основу конкурентоспособности.

Итак, конкурентоспособность специалиста представляет собой интегративную характеристику, обеспечивающую ему более высокий профессиональный статус, более высокую рейтинговую позицию на соответствующем отраслевом рынке труда, устойчиво высокий спрос на его услуги (востребованность); она определяется качеством личности специалиста, четкостью ценностных ориентаций, качеством его профессиональной деятельности и другими не менее важными факторами. Уровень конкурентоспособности зависит от степени соответствия личностных качеств и

профессиональных знаний, умений и навыков конкретного специалиста объективным требованиям профессиональной деятельности и социально-экономическим условиям, от мотивации и возможностей высших учебных заведений реализации основ ее формирования.

Список литературы

1. ***Андреев, В.И***. *Педагогика творческого саморазвития: учебно-методическое - Казань, 1996.-343 с.*

2. ***Вайндорф-Сысоева, М.Е., Л.П. Крившенко.*** *Педагогика. Пособие для сдачи экзамена. 2-е издание, переработанное и дополненное – М.: Юрайт-Издат, 2005. – 239с.*

3. ***Виноходова, А.Ф., Васильева, И.Н.*** *Пути преодоления финансового кризиса в России // Фундаментальные исследования", № 1, 2009. - С. 59-61.*

4.***Тенилов, Е.А.*** *Формирование конкурентоспособности будущего специалиста-педагога // Современные проблемы науки и образования. – 2010. – № 1 – С. 63-66*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

Добрынина Е.В.
Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Присоединение большинства стран к Болонскому процессу становится сегодня важным фактором модернизации высшего образования. Современная образовательная политика должна базироваться на парадигме гуманистического характера, совокупность идей которой предполагает усиление роли коллективных и индивидуальных субъектов образовательного процесса, расширение их прав и возможностей для проявления активности. Вследствие этого бесспорным является утверждение, что грядущие радикальные преобразования могут быть успешны лишь в том случае, если сами участники образовательного процесса осознают необходимость изменения своей роли, а также овладевают теми действиями, которые требуются им для выполнения изменившихся ролевых функций. Повышение активности студентов в учебно-воспитательном процессе, позиционирование себя как будущего профессионала и члена социума становится жизненно необходимым[1].

Задача образования состоит в создании условий обретения студентом личностных смыслов, ценностей и целей своего развития. Реальным результатом образования в этих условиях является развитие способности студента чувствовать образ меняющего мира и себя как части этого мира; готовность к встрече с неожиданностями и умение ответить на эти встречи позитивной инновационной деятельностью.

Как известно, категория субъекта является общефилософской и раскрывает качество активности человека, выявляет его место и роль в мире, способность к деятельности.

Субъект обладает способностью изменять объективное положение вещей, даже не только в собственной, но и в социальной жизни.

Личность – человек как субъект социальных отношений и сознательной деятельности, определяемое включенностью в социальные связи системное качество индивида, формирующееся в совместной деятельности и общении.

Однако не сам субъект есть совершенство, а он постоянно решает задачу совершенствования, и в этом его человеческая специфика и постоянно возобновляющаяся задача.

Личность, осуществляя совместную деятельность с другими людьми, становится субъектом познания и активного преобразования материального мира, общества и самого себя. Активность субъекта проявляется в постоянном разрешении противоречия между той организацией, которую представляет личность, включая ее цели, мотивы, притязания, и внешними условиями и требованиями.

Субъект активен не потому, что потребности движут его активностью, а потому, что он разрешает противоречие между своими потребностями и возможностями, условиями и т.д.

Личность, выступая как субъект деятельности, приобретает новое качество в ряде отношений. Во-первых, если личность, согласно принятому ее определению в психологии, это устойчивый психический склад человека, то в деятельности личность выступает в своем функциональном качестве, которое отвечает системе условий и требований деятельности. Становясь субъектом труда, профессии, личность должна так перестроить систему своих волевых, интеллектуальных качеств, чтобы овладеть соответствующими знаниями, умениями, навыками, профессиональными, нормативно определенными (в труде) способами деятельности. В деятельности не только кем-то «задействованы» способности, мотивы, цели личности. Она перестраивает всю систему своей организации, - происходит мобилизация работоспособности, дееспособности, выработка привычки к рабочим состояниям, специфическое согласование интеллектуальных усилий с физическими, требуемое конкретным видом труда и т.д. Личность, которая имеет свою «логику», архитектонику способностей, потребностей, состояний, в качестве субъекта вынуждена реорганизовать ее в соответствии с требованиями труда, рабочего режима, профессиональных задач. Личность в качестве субъекта создает свое пространство деятельности, по-своему выделяя его фрагменты, задачи, периоды, которые, однако, согласованы с объективной системой. Она «держит» это пространство своей ответственностью и волей.

Во-вторых, представляется, одним из основных в характеристике субъекта деятельности является механизм согласования активности личности и требований деятельности.

Здесь важно только отметить, что активность субъекта как действенная, функциональная, функционирующая ипостась личности не позволяет при данном нами ее определении начинать с конкретных целей, мотивов деятельности, хотя и в них она, в том числе проявляется. Активность как семантический интеграл личности включает и ее притязания, и саморегуляцию, и удовлетворенность, и определенное соотношение инициативы и ответственности, и уровень их развития и т.д. В притязаниях уже выражена проекция (предрасположенность, предпочтительность) личности к способу деятельности и удовлетворения: 1) опирающаяся на самоорганизацию, самостоятельность (свои силы); 2) на ожидание поддержки, помощи других; 3) на использование других людей [2,с 39-40].

Сочетание понятий субъект и активность устойчиво сохраняется в психологической, социальной, исторической, философской литературе.

«Важнейшее из всех качеств человека – быть субъектом, то есть творцом своей истории, вершителем своего жизненного пути. Это значит инициировать и осуществлять изначально практическую деятельность, общение, поведение, познание, созерцание и другие виды специфической активности, творческой и нравственной (творческой, нравственной и свободной), добиваться необходимых результатов», - пишет К.А. Абульханова-Славская. При этом

активность определяется ею как «способ самовыражения и самоосуществления личности, при котором обеспечивается и сохраняется ее субъективность» [3,с. 14].

Однако, вычленяя все характеристики, связанные с различными формами и типами проявления активности, мы можем четко проследить, что ответственность, инициативность, удовлетворенность, самовыражение, творчество, проектирование будущего, познавательный интерес и т.д. (изменяющиеся во времени в процессе развития индивида) по существу раскрывают содержательное определение субъектной позиции человека в человеческой активности, субъектную составляющую ее, которая и выделяет ее из активности всего живого.

Личностно-деятельностный подход, определяя изменение характера процесса и объекта обучения, предполагает и изменение основной схемы взаимодействия преподавателя и студентов. Вместо широко распространенной схемы их взаимодействия S $\rightarrow$ O, где S – это преподаватель – субъект педагогического воздействия и управления, а O – студент – объект такого воздействия, должна иметь место схема субъектно-субъектного сотрудничества преподавателя и студентов.

Само обучение и педагогическое общение в условиях личностно-деятельностного подхода должно, таким образом, реализоваться по схеме S1□S2, где S1 – преподаватель, человек, вызывающий подлинный интерес к предмету общения, к себе как к партнеру, интересный собеседник; S2 – это студент, общение с которым рассматривается преподавателем как сотрудничество в решении учебных задач при его организующей, координирующей, положительно стимулирующей и подкрепляющей реакции.

Сам вуз представляет собой сложный организм с большим количеством субъект - субъектных, субъект - объектных связей разного уровня и характера, где, в частности, важную группу связей составляют отношения студентов и педагогов, педагогов между собой, выступающих субъектно в своем единстве (обусловленном студентам, со студентами и, наконец, самих студентов между собой и по отношению к педагогам).

Эти связи различаются по следующим основаниям:

- по направлению (прямые и обратные);
- по содержанию (запланированные и ситуативные);
- по уровню (преподаватель и студент), которые образуют в формальном виде пары.

1. *Прямые связи* обеспечивают целевую направленность в педагогической деятельности. Эти связи доминируют на начальном и основном этапах данной деятельности и в соответствующих им методах.

Обратные связи обеспечивают преемственность в формировании знаний, отношения и умений в течение всего периода подготовки в вузе. Эти связи доминируют на завершающем этапе педагогической деятельности.

2. *Запланированные связи* функционируют в пределах целеполагания на основе сущностных характеристик и основных компонентов формируемого качества личности на всех этапах педагогической деятельности.

Ситуативные связи характеризуются интеллектуальным, эмоционально – оценочным и практическим содержанием в различных их сочетаниях.

3. *Уровень связи* (преподаватель и студент) отражает взаимодействие педагога и студента.

Доказано: если студент является объектом образовательного процесса, то действующей оказывается первая связь каждой пары, соответствующая авторитарной системе педагогического воздействия; перевод же студента в позицию активного субъекта обеспечивает функционирование всех пар связи.

Для нас представляет интерес определение субъектной позиции, представленной в исследовании А.Г. Гогоберидзе, утверждающей, что субъектная позиция студента- это целостное, развивающееся качество его личностной позиции, которое:

- характеризует ценностное, инициативно-ответственное отношение к образованию, его целям и смыслу, процессу и результатам;
- выражается в ориентированности студента в имеющихся образовательных возможностях, в желании и умении видеть и определять свои образовательные проблемы, находить условия и варианты решения, оценивать образовательные достижения;
- проявляется в различных сферах жизни и, прежде всего, в образовании;
- выступает предпосылкой и показателем личностно- профессионального становления[4].

Развитие субъектной позиции студента университета как закономерный процесс внутренних изменений его ценностно - деятельностных отношений к образованию является сложным, длительным, противоречивым процессом. Особую значимость в развитии субъективной позиции студента занимают процессы его саморазвития.

Таким образом, ведущей задачей университетского образования становится развитие субъектной позиции студента, которая реализуется в его поведении и деятельности.

Список литературы

1. *Болонский процесс: взгляд на проблему. Сборник материалов для участников Всероссийской конференции. – М .: МГУ, 2005*
2. ***Абульханова-Славская, К.А.*** *Проблемы определения субъекта в психологии: сборник трудов «Субъект действия, взаимодействия, познания. (Психологические, философские, социокультурные аспекты)»/ К.А. Абульханова-Славская.– М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: «МОДЭК», 2001.- С. 36 – 53.*
3. ***Абульханова-Славская, К.А.*** *Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): избранные психологические труды / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1999. - 224с*

4. ***Гогоберидзе, А.Г.*** *Теоретические основы развития субъектной позиции студента в условиях высшего профессионально-педагогического образования. Автореф.дис…докт.пед.наук.- СПб., 2002.*

5. ***Кирьякова, А.В.*** *Аксиология образования. Ориентация личности в мире ценностей: монография. – М.: дом педагогики, ИПК ГОУ ОГУ, 2009. – 318 с. ISBN 978-5-89149-016-1.*

РОЛЬ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ В УПРАВЛЕНИИ РАЗВИТИЕМ ОБРАЗОВАНИЯ

Егорова Ю.А.
ГОУ ВПО «Камская государственная инженерно-экономическая академия, г. Чистополь

"В мире сложилась такая ситуация,
что именно от развития образования в будущем
зависит судьба цивилизации,
возобладает ли в мире ожидаемый разумный порядок
или стремительно надвигающийся хаос".
А.Д. Урсул

Аннотация.

Образование – одна из высших ценностей для личности и общества, предпосылка их существования и развития. От уровня развития образования зависит уровень развития общества и человека, их конкурентоспособность. На первой стадии планирования в управлении развитием образования будущие результаты образования задаются целями, поставленными субъектами управления. Категория целеполагания, обозначающая процесс постановки целей, оказывается в данном контексте основополагающей. В статье акцент сделан на проблеме качества целеполагания, заключающемся в его осознанности и соответствии целей ряду желательных характеристик Достойного образования, позволяющим осуществить переход образования от «культуры полезности» к «культуре достоинства» (терминология А.Г. Асмолова).

Ключевые слова: образование, теория образования, управление развитием образования, целеполагание, качество целеполагания, уровни целеполагания в управлении развитием образования, программа развития образования, цель, качество цели, Достойная цель, критерии Достойной цели.

Проблема целеполагания в управлении развитием образования представляет собой одно из актуальных направлений исследований в области теории образования - «комплексного аргументированного учения о феномене образования, его роли в жизни общества, закономерностях развития и путях повышения его эффективности» [21; 15].

Прежде чем раскрыть роль целеполагания в управлении развитием образования, необходимо уточнить суть понятия «образование».

В современных подходах к пониманию места образования в обществе образование рассматривается как: 1) механизм развития общества, поддерживающий проявление индивидуальности личности в социальной системе (А.Г.Асмолов, А.М.Кондаков) [3, с.7]; 2) процесс выявления в человеке образа творца (творца добра); помощь более опытных, более зрелых, более сильных людей менее зрелым и опытным в движении их к принимаемым ими целям достойного людей общежития, к целям полезной для личности, семьи, общества жизнедеятельности (Б.М.Бим-Бад) [4]; 3) социальный институт,

выполняющий функции подготовки и включения индивида в различные сферы жизнедеятельности общества, приобщения его к культуре.

По мнению Б.Ф.Скиннера, образование - это то, что останется у человека, когда он забудет все, чему учился.

Образование является важным для всех, так как повышает степень личной свободы и дает важные преимущества для развития (Дж.Дэниел, ЮНЕСКО) [6].

Образование способствует развитию: способности ориентироваться в мире, исторического сознания, способности к точному самовыражению, самопознания, самоопределения, моральной восприимчивости (П.Биери) и мн.др. [5].

Следовательно, система управления образованием должна обеспечить доступ к истинному, глубокому и целостному образованию всем, способным его усвоить (Б.М.Бим-Бад) [4].

Высокий уровень развития образования, проявляющийся в его качестве, обеспечивает конкурентоспособность как отдельного человека, так и всей страны. Это означает, что в развитии образования заинтересованы все категории заказчиков образования: 1) учащийся; 2) его родители, семья; 3) образовательное учреждение; 4) регион, местный социум в лице муниципалитетов, культурных образований, промышленных предприятий, служб сервиса и т.п.; 5) государство и общество; 6) человечество в целом; 7) окружающая среда [22], 8) бизнес, особенно крупный (транснациональный) [9].

Важность и значимость развития образования (о вреде неправильно организованного образования писали Б.М.Бим-Бад [4], М.Е. Литвак и др. ученые) для каждой из перечисленных выше фигур задается тем, что от результата этого процесса зависит само существование государства, рода, социума, человечества и окружающей среды в ближайшем будущем.

Основную ответственность за результаты несут организаторы системы образования. «Люди, по долгу службы и зову сердца чувствующие себя ответственными за развитие системы образования, как правило, оказываются перед лицом следующей альтернативы: либо стать проводниками «культуры полезности» и через образование вести формовку, штамповку личности, либо создать такие условия, которые помогли бы каждому человеку найти себя, достичь профессионального и личного успеха. От выбора в этой ситуации зависит место и миссия образования в обществе: в первом случае образование плетется в хвосте общества, во втором – обеспечивает его развитие. Этот выбор и определяет направленность соответствующих реформ» [3, с.7,9].

В какой степени будет использован ценный потенциал образования, будет сформирован «человек-творец» или «человек-винтик», будет образование развито или разрушено - зависит от **целей** (скрытых и явных), поставленных управленцами. Цель – образ результата. То состояние, в котором находится образование сейчас – это результат реализации поставленных когда-то целей в сфере управления развитием образования, т.е. результат целеполагания.

Целеполагание, под которым понимается «выделение, определение и осознавание целей» [8], – это начало управленческой деятельности, один из

наиболее важных этапов управления, «один из важнейших моментов менеджмента» [18, с.60], «основа успеха управления»; «основа успеха в любых стратегических инициативах» [10].

Содержанием целеполагания, осуществляемого на первой стадии управленческой деятельности, является определение параметров оптимального функционирования и развития объекта, модели его будущего состояния.

Следовательно, от качества целеполагания зависит эффективность системы управления развитием образования.

Целеполагание пронизывает и определяет все стадии управленческой работы: информационную, организационную, регулирующую, координирующую, контрольную. Эта функция определяет содержание всех остальных, является их объединяющим стержнем и реализуется во всех сферах управления [16].

Сущность управленческого процесса и заключается в том, чтобы координировать действия по линии совпадения «цель – результат», сводя к минимуму неизбежные рассогласования в силу высокой динамичности и непредсказуемости поведения участников педагогической системы [17, с.233].

Как исходный момент, целеполагание в управлении развитием образования включает: 1) анализ (исследование) ситуации в сфере развития образования; 2) диагностику актуального уровня развития образования; 3) прогнозирование желаемого результата; 4) планирование деятельности по достижению цели (получению результата) [7, с.115].

В современном менеджменте понятие цели – одно из основных. Цель – это первый шаг в управлении. От целей зависит: будет развиваться образование или нет. «Научное, а не поверхностное определение цели образования поэтому есть важнейшая задача для педагогической мысли не только в нашем отечестве, но и в мире, т.к. определение цели образования для любого народа есть одновременно решение им для себя проблемы: «быть или не быть» и каким именно быть. Для России определение цели образования актуальней в силу проживаемого ею именно сейчас периода разрушения старого периода неопределенности, т.е. такого исторического момента, когда действительностью могут стать различные возможности» [11].

Без определения понятия цели, без выявления соотношения целей, средств достижения целей, оценки эффективности и путей достижения целей нельзя решать проблему эффективного управления развитием образования. Эффективные цели уже содержат в себе основные ресурсы, а значит, избавляют высшее руководство от пустого занятия - поиска стратегических ресурсов [10].

От того, насколько правильно выбрана цель, насколько четко она сформулирована, зависит успех деятельности. Неправильное и нечеткое формулирование цели приводит к тому, что система управления, даже если она должным образом устроена, работает не с полной отдачей, неэффективно, так как усилия аппарата управления расходуются нецеленаправленно [14, с.78].

Когда цель сформулирована нечетко: 1) практически бесполезно требовать четкой организации работ, так как невозможно правильно выбрать средства достижения цели; 2) нет критерия, по которому можно судить о ее

достижении; 3) невозможно измерить эффективность текущей работы организации, скоординировать деятельность структурных подразделений; 4) практически нельзя четко организовать работу аппарата управления и оценить ее эффективность; 5) невозможно рационально распределять обязанности между сотрудниками аппарата управления и оценивать деятельность каждого из них [14, с.79].

В данном контексте нельзя не согласиться с мнением А.Н.Суворовой, утверждающей, что «именно цель осуществляет «закрытие» бытия, перевод разнонаправленного по причине своей неопределенности бытия в русло строго определенной необходимости формирования сущего» [19].

Это подтверждает то, что управление развитием образования нуждается в качественном, грамотном целеполагании.

Целеполагание в управлении развитием образования осуществляется на *международном*, *государственном*, *региональном, муниципальном* уровнях и уровне *конкретного образовательного учреждения*.

Структура образовательного целеполагания представлена в таблице 1, состоящей из разделов: «уровень образовательного целеполагания», «тип образовательного целеполагания», «вид управления образованием», «субъекты образовательного целеполагания».

В рамках целеполагания находится также составление проектов и программ развития образования [7, с.115]. Комплексные целевые программы и проекты позволяют соотнести целеполагание с имеющимися ресурсами, точнее определить иерархию целей с учетом имеющихся ресурсов, выделить приоритетные из них и направить их на достижение главной (генеральной) цели [16].

Таблица 1

Структура целеполагания в управлении развитием образования

№ п/п	Уровень образовательного целеполагания	Тип образовательного целеполагания	Вид управления образованием	Субъекты образовательного целеполагания
1	Мега-уровень	Международное (глобальное)	Управление образованием во всем мире	ООН, ЮНЕСКО
2	Макро-уровень	Государственное (национальное)	Управление образованием в конкретной стране	Правительство, Министерство образования и науки РФ
3	Мезо-уровень	Региональное	Управление образованием в конкретной республике (отдельном регионе)	Органы власти, Министерство образования и науки конкретного региона
		Муниципальное	Управление	Администрация

			образованием в конкретном муниципальном образовании	муниципального образования, городской отдел образования
4	Микро-уровень	Институционально е (уровень образовательного учреждения)	Управление образовательным процессом в конкретном образовательном учреждении (ОУ)	Администрация образовательного учреждения, педагогический (ученый) совет

Примерами программ развития образования в России выступают: на *государственном* уровне – Национальная доктрина развития образования в РФ до 2025 года, Федеральная программа развития образования; на *региональном* уровне – Программы развития образования в конкретных регионах; на *муницпальном* уровне - Программы развития образования в конкретных муниципальных образованиях; на уровне *образовательного учреждения* – программы развития конкретного образовательного учреждения.

Таким образом, роль целеполагания в управлении развитием образования заключается, прежде всего, в определении *результатов*, которые непременно должны быть достигнуты.

Исходя из изложенного выше материала, установившего важную роль целеполагания в управлении развитием образования, можно предложить следующие *рекомендации*.

При осуществлении целеполагания в управлении развитием образования необходимо учитывать следующие моменты:

1. Важно сохранить имеющееся, все ценное, что накоплено образованием за многолетнюю историю развития и на этой основе наращивать новое, которое может укрепить, развить и приумножить имеющееся.

2. Образование должно давать лишь благо, способствовать воспитанию счастливого, успешного и здорового человека. Автор педагогического проекта «Поиск» Владимир Лебедев утверждает: «Счастливый, здоровый, успешный гражданин – главный ресурс, основа государства. Ошибочное целеполагание системы образования создает феномен национальной слабости, появляется своеобразная ахиллесова пята, выгодная западным странам» [12].

3. Образование должно быть современным и работать на опережение.

4. Образование должно быть фактором прогресса и культуры.

5. Образование должно воспитывать «культуру достоинства» (А.Асмолов).

6. Образование должно базироваться на национальных традициях и учитывать позитивный международный опыт.

Реализовать данные положения можно через постановку Достойных целей. Приведем некоторые критерии Достойной цели, выделенные И.М.Вертким: 1) новизна; 2) общественная полезность, положительность,

направленность на развитие жизни; 3) конкретность; 4) наличие выхода к глобальным проблемам; 5) опережение эпохи ... [2, с.129-130]; 6) значительность.

Согласимся с мнением Г.С. Альтшуллера, считавшего важным создание Фонда Достойных Целей (списка или картотеки целей), остро необходимого уже сейчас как для управления образованием, так и для обучения [1].

Вслед за авторами [3], считаем целесообразным построение системы управления развитием образования с учетом следующих ценностных ориентиров, означающих принципиально важный переход:

- от «культуры полезности», рассматривающей образование как непроизводственную сферу услуг, - к «культуре достоинства», определяющей образование как источник социальной компетентности личности, условие достижения личного и профессионального успеха гражданина;
- от установки на выживание личности и социальной системы – к установке на их развитие;
- от закрытой школы механического репродуктивного усвоения знаний, умений и навыков – к открытой школе решения жизненных задач с опорой на продуктивное, творческое мышление;
- от обезличенного образования «среднего ученика» - к вариативному образованию, учитывающему индивидуальные особенности личности каждого ученика и предоставляющему ему возможность выбора в системе открытого образования;
- от «безнациональной» школы – к полиэтнической межкультурной школе, формирующей миролюбие, веротерпимость, толерантность, готовность к сотрудничеству с людьми различных верований, убеждений и взглядов;
- от «школоцентризма» - к «детоцентризму».

Именно эти ценностные ориентиры, становясь достоянием массового сознания в сфере образования, содействуют становлению такого образования, которое, по выражению Л.С.Выготского, способно перейти от безличных систем к судьбам каждой личности [3, с.9-10].

Желательно, чтобы целеполагание базировалось на такой теории образования, которая позволяла бы человеку укрепляться в лучшем, что несет в себе природа его души, и преодолевать худшее, что в ней также наличествует. А также способствовала бы предупреждению и терапии озлобленности и потерянности человека, его одиночества и беззащитности (Б.М.Бим-Бад) [4].

В заключение следует отметить, что установление стратегических целей и направлений развития образования является исключительно функцией *высшего руководства*, т.к. именно там сосредоточивается информация [18, с.60; 20, с.32].

Искусство выбора и формулирования правильной цели, управление процессом ее реализации, включая оценку достигнутой степени реализации, отличают действительно *умелого руководителя* [14, с.78].

Однако, некоторые ученые констатируют недостаточный уровень развития способности к целеполаганию у современных руководителей.

С.А.Мацкевич в статье «Стратегическое управление целями образования»

пишет: «Ученые и эксперты на постсоветском пространстве обнаруживают феномен деятельностной безграмотности у менеджеров образования, который проявляется в путанице целей образования и целей образовательной политики, или целей реформы образования. То есть в мышлении управленцев не фиксируется различение стратегических целей образования и средств по их достижению» [13]. Следовательно, необходимо обучать управленцев искусству грамотного, осознанного целеполагания.

«Менеджер образования, работающий на уровне стратегического управления целями, в первую очередь должен отличать цели образования от целей образовательной политики, цели от средства, метода и результата образования. Данное квалификационное требование составляет минимальный входной ценз на занятие должности менеджера» [13].

Мы убеждены, что знания и умения в сфере целеполагания *эффективному* менеджеру образования просто необходимы. Овладение менеджером искусством целеполагания поможет ему управлять *успешно*.

Требования к квалификации управленцев, осуществляющих целеполагание в сфере управления развитием образования, необходимо сформулировать.

Список литературы

1. ***Альтшуллер, Г.С.*** *Фонд Достойных Целей [Электронный ресурс]. - 15.02.1985. – Режим доступа : http://www.altshuller.ru/trtl/trtl4.asp.*

2. ***Андреев, В.И.*** *Конкурентология. Учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности / В. И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2004. – 468 с.*

3. ***Асмолов, А.Г.*** *Образование России: от «культуры полезности» - к «культуре достоинства» / А. Г. Асмолов, А. М. Кондаков // Педагогика. – 2004. - № 7. – С. 3-11.*

4. ***Бим-Бад, Б.М.*** *Очерки по теории образования, обучения и воспитания [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://bim-bad.ru/author/bim_bad.*

5. ***Биери, П.*** *Что значит быть образованным человеком? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.strana-oz.ru/?numid=41&article=1598.*

6. *Бюллетень «ЮНЕСКО и образование».*

7. *Воспитательная деятельность педагога / И. А. Колесникова [и др.]; под общ. ред. В. А. Сластенина и И. А. Колесниковой. – М.: Академия, 2005. – 336 с.*

8. *Глоссарий на сайте «Федеральный Государственный Образовательный Стандарт» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=317*

9. ***Головняк, В.К*** *понятию «формирование человека» (human being formation – HBF) [Электронный ресурс]. – 16.03.2006. – Режим доступа : http://www.mifs.ru/article/index.php?id_page=88*

10. ***Долгоруков, А.М.*** *Стратегическое искусство: целеполагание в бизнесе, разработка стратагем, воплощение замысла в жизнь / А. М. Долгоруков. - М.: ООО «1С-Паблишинг», 2004.*

11. ***Климентьев, В.Е.*** *Образование как предмет познания [Электронный ресурс]. - СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. – Режим доступа:* http://www.erudition.ru/referat/ref/id.57506_1.html

12. ***Лебедев, В.*** *Гражданский форум – очередная иллюзия или новая политическая реальность? [Электронный ресурс]. – Режим доступа:* http://upr.1september.ru/2001/44/1.htm

13. ***Мацкевич, С.А.*** *Стратегическое управление целями образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа:* http://www.methodology.by/index.php?option=com_content&task=view&id=133

14. *Менеджмент: учебник / под ред. М. М. Максимцова, М. А. Комарова. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, Единство, 2002. – 359 с.*

15. ***Новиков, А.М.*** *О структуре теории образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа:* http://www.anovikov.ru/artikle/strukt.htm

16. *Основы социального управления: учебное пособие / А.Г. Гладышев, В.Н. Иванов, В.И. Патрушев и др.; под ред. В.Н. Иванова. - М.: Высшая школа, 2001. - 271 с.*

17. ***Подласый, И.П.*** *Педагогика. Книга 1. Общие основы. Процесс обучения / И. П. Подласый. – М.: Владос, 1999. – 574 с.*

18. ***Сетков, В.И.*** *Основы общего менеджмента (краткий курс) / В.И. Сетков. – М. : ИНФРА-М, 2003. – 169 с.*

19. ***Суворова, А.Н.*** *Введение в современную философию : учебное пособие / А.Н. Суворова. – М. , 2005. – 72 с.*

20. *Управление организацией : учебник / под ред. А. Г. Поршнева, З. П. Румянцевой, Н. А. Саломатина. – М.: ИНФРА-М, 2005. – 716 с.*

21. *Федеральный портал «Российское образование» [Электронный ресурс]. – Режим доступа :* http://www.edu.ru/index.php?page_id=50&op=word&wid=435.

22. ***Хуторской, А.В.*** *Проблемы и технологии образовательного целеполагания [Электронный ресурс]. – Режим доступа:* http://www.eidos.ru/journal/2006/0822-1.htm.

УПРАВЛЕНИЕ ПРОИЗВОДСТВЕННЫМИ РИСКАМИ КАК АСПЕКТ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА

Езерская Е.М.
Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Главными целевыми установками в реализации ФГОС ВПО третьего поколения являются компетенции как результат образования, как интегрирующие начала «модели» выпускника. Инженерная компетентность специалиста предоставляется как интегрированное профессионально-личностное качество, включающее когнитивный, деятельностный и ценностный компоненты [1].

Таким образом, современные требования машиностроительного, авиационного производства, требуют повышенной профессиональной подготовки молодых специалистов, вчерашних выпускников вуза. В настоящее время у предприятий нет времени на переучивание молодых кадров, на необходимый уровень в условиях производства. Требование одно - на рабочем месте должен трудиться полноценный специалист, выполняющий в полном объеме возложенные на него функции.

По нашему мнению освоение компетентностного управления риском обеспечивается специальными организационно- педагогическими условиями. Они включают:

1. Сопоставление ФГОС и Профессионального стандарта в целях определения значимости управления риском для данной квалификации и специальности.
2. Введение дисциплин по выбору, таких как «Рискология промышленных предприятий»…
3. Изучение управления рисками как часть производственной практики.
4. Проектирование рабочих программ дисциплин инженерной подготовки – бакалавров, специалистов и магистров с данным дидактическим элементом «Управление риском на предприятии».
5. Разработка и внедрение в учебный процесс комплекса профессионально- ориентированных заданий, содержащих рискологические ситуации.

Для отбора содержания дисциплин по выбору, заданий, дидактических единиц рабочих программ необходим анализ научных исследований по проблеме управления рисками на предприятии.

Риск присущ любой сфере человеческой деятельности, что связано с множеством условий и факторов, влияющих на положительный исход принимаемых людьми решений.

Каждое предприятие является очень индивидуальным, поскольку создается, существует и функционирует при определенных условиях, присущих только ему. Поэтому невозможно определить четкий перечень рисков, которые должны быть присущи любому предприятию. Существует лишь общая классификация рисков, которая может являться основой для выявления

конкретных рисков, угрожающих конкретному предприятию показанная на рисунке 1:

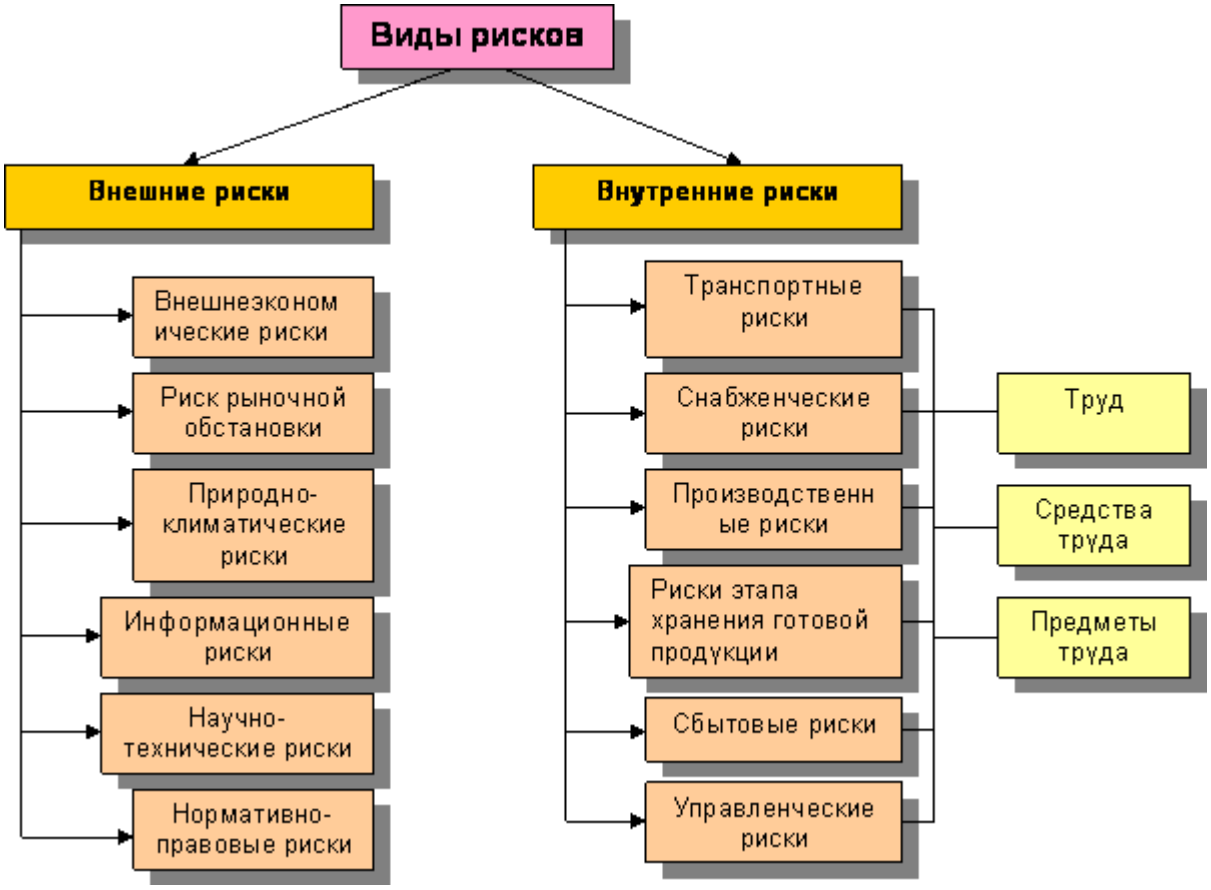

Рисунок 1- Виды рисков

Как же внешние риски связаны с деятельностью предприятия?

Следует подчеркнуть, что, хотя категории внешнего риска по своей сути не зависят от предприятия, тем не менее, имеют непосредственную связь с деятельностью самого предприятия:

Внешнеэкономический риск. Может возникнуть в процессе взаимодействия с зарубежными партнерами по бизнесу и быть вызван внутренними причинами партнера: остановка производства, резкий рост или падение цен из-за изменения затрат на производство и т.п.

Риск изменения рыночной обстановки. Имеет двустороннюю связь. С одной стороны, это - участие предприятия в формировании рыночной конъюнктуры цен, а с другой - взаимоотношения предприятия с поставщиками оборудования, сырья, полуфабрикатов, покупателями готовой продукции.

Природно-климатический риск. Становится внутренним через технологию производства (ее требования) или результаты производства, связанные с необходимостью финансовой компенсации ущерба, нанесенного внешней среде.

Информационный риск. Появляется при неправильной организации информационных потоков внутри предприятия, неверных сведениях, как поступивших на предприятие, так и вышедших за его пределы по вине персонала. Сюда же надо отнести разглашение сведений, представляющих особую важность или угрожающих экономической безопасности фирмы.

Научно-технический риск. Касается как инновационной деятельности самого предприятия, так и приобретения им патентов, лицензий, новой техники и технологий.

Нормативно-правовой риск. Является внутренним в части приказов, решений, нормативов, распоряжений, издаваемых внутри организации.

Как мы видим, причины, вызывающие внешние экономические риски, могут заключаться во внутренней среде предприятия. Таким образом, ни один из внешних рисков не является "чисто внешним".

Что можно сказать о внутренних рисках?

Категории внутреннего риска формируются по центрам образования затрат. Центрами затрат являются отдельные подразделения предприятия, на которые могут быть отнесены затраты. Отсюда можно выделить риски: транспортный, снабженческий, производственный, риск хранения готовой продукции, сбытовой и управленческий.

Как и для рисков, относящихся к категории внешних, данные виды внутреннего риска могут быть частично обусловлены причинами, лежащими за пределами предприятия:

Транспортный риск. Является частично внешним, если предприятие пользуется услугами сторонних транспортных организаций.

Снабженческий риск. Становится внешним, когда возникает по вине поставщиков материальных ресурсов и оборудования при невыполнении сроков, объемов, ассортимента, цены или качества поставляемых ресурсов.

Сбытовой риск. Возникает за пределами производственной фирмы при отказе покупателя от продукции не по вине ее производителя. В этой части он относится к категории внешнего риска.

Дальнейшая классификация рисков может быть произведена по структурным подразделениям предприятия, видам продукции, факторам производства и т.д. Но поскольку ассортимент выпускаемой продукции и масштабы производства на малых предприятиях не бывают столь широкими, то оптимальным признаком для классификации рисков являются факторы производства:

Труд. Можно детализировать по категориям персонала, его половозрастным группам, квалификации, стажу работы и другим признакам.

Средства труда. Средства труда для выявления рисков можно рассматривать не только в общепринятой детализации - по их видам, что имеет большое значение для расчета ущерба от его возникновения, - но и в разрезе их возрастного состава, степени износа и годности. Такое деление средств труда на группы облегчает определение возможности и вероятности возникновения внутреннего риска предприятия.

Предметы труда. Целесообразно анализировать по видам, по отнесению на конкретные виды продукции, по величине расхода в различных структурных подразделениях предприятия, по причине образования потерь и т.д.

Эффективное управление производственным предприятием в современных условиях должно обеспечивать экономически безопасное существование бизнеса. Число и разнообразие факторов риска, ослабляющих условия стабильной работы промышленного предприятия, возрастают, поэтому функция управления риском приобретает все более самостоятельную роль и становится одним из важнейших условий обеспечения экономической безопасности предприятия. Для реализации функции управления риском на предприятии необходимы значительные организационные усилия, затраты времени и других ресурсов. Наиболее целесообразно осуществлять эту функцию с помощью специальной подсистемы в системе управления предприятием или специализированного подразделения в организационной структуре. Такое подразделение было бы логичным дополнением к традиционно самостоятельным функциональным подсистемам предприятия.

Определение понятия «риск» в современной литературе не является установившимся и однозначным. В известных словарях и стандартах термин «риск» раскрывается следующим образом: «опасность, возможность убытка или ущерба» (Словарь английского языка Н. Уэбстера (1828); «возможная опасность» (Словарь русского языка С. Ожегова (1960)); «возможность наступления события с отрицательными последствиями в результате определенных действий или решений» (Большой экономический словарь (1998)); «вероятность возникновения чего-то, что будет иметь влияние на цели» (Стандарт AZ/NZS 4360:2004 «Риск-менеджмент»).

Приведенные определения уточняют и расширяют понятие «риск» в содержательной части и достаточно близки между собой.

Обобщая изложенное, можно сделать вывод:

Риск — соотношение вероятности возникновения рисковых ситуаций и их возможных последствий. Реализация риска приводит к отклонению фактических результатов деятельности от запланированных.

Количественное значение уровня риска часто определяют как некоторую функцию от произведения показателей последствий рисковой ситуации и вероятности ее возникновения.

Рассматривая риск как с позиции негативных отклонений фактических результатов деятельности от запланированных, так и со стороны ее возможных позитивных последствий. В том случае, если рисковое событие приводит к негативным последствиям, управление рисками направлено на гарантированное уменьшение нежелательного отклонения. Если же рисковое событие приводит к позитивным последствиям, инструментарий риска позволяет управлять потенциальной выгодой, возникающей в результате рисковой ситуации [2].

Управление риском определено как процесс подготовки и реализации мероприятий, уменьшающих опасность принятия ошибочного решения. В условиях производственного предприятия управление риском основывается на

концепции приемлемого риска, постулирующей возможность рационального воздействия на уровень риска и доведения его до приемлемого значения.

Подсистема управления риском, как и всякая человеко-машинная система, состоит из объекта и субъекта управления. В качестве управляемого объекта здесь выступает предприятие, его экономические отношения с другими хозяйствующими агентами, рабочие и служащие предприятия, действующие на предприятии технологические процессы и информационные потоки. Управляемой переменной является расчетная величина – уровень риска. Управляющая часть, или субъект управления, в этой подсистеме – специальная группа людей (подразделение или сотрудник предприятия, пользующийся услугами профессиональных консультантов), которая на основе полученной информации, используя различные методы теории риска, разрабатывает мероприятия – управляющие воздействия – для снижения уровня риска или удержания его в допустимых пределах [3].

Подсистема управления риском строится по иерархическому принципу. Соответственно процесс управления риском протекает на двух соподчиненных уровнях – исполнительном и координирующем (рисунок 2). На исполнительном уровне выполняются две основные функции: во-первых, непрерывный контроль уровня риска, возникающего в процессе функционирования предприятия, и, во-вторых, управление уровнем риска, связанного с подготовкой решений на всех уровнях и коррекцией НРС. Функции исполнительного уровня обеспечивают выполнение конкретных процедур анализа риска в ходе реализации уже принятых и при подготовке новых важных для предприятия решений.

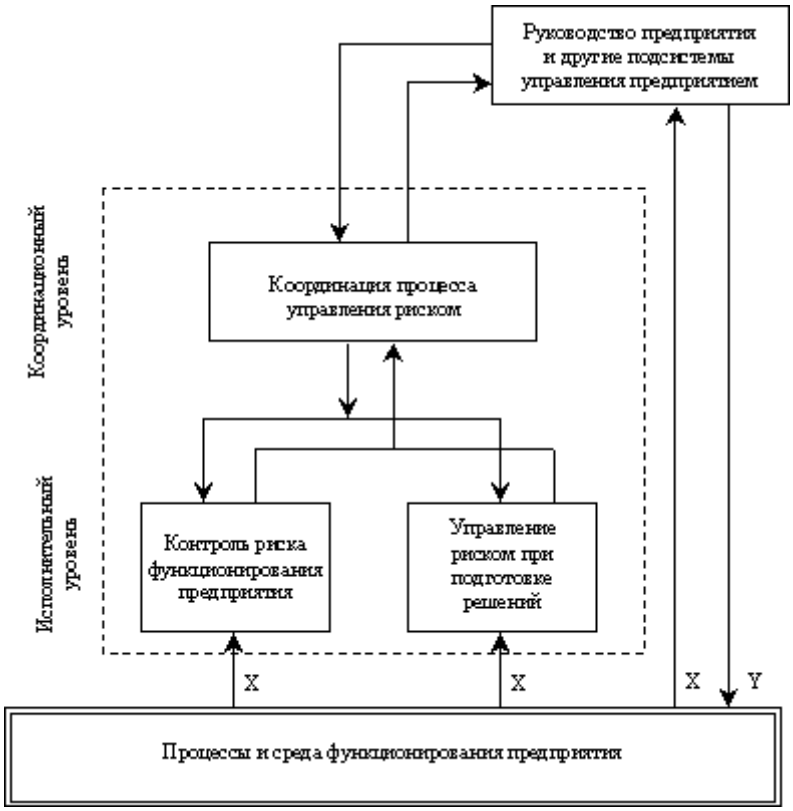

Рисунок 2 - Функциональная структура управления риском на предприятии: X – управляемые переменные, Y – управляющие воздействия

Функция «контроль уровня риска функционирования предприятия» предназначена для выявления тенденций нежелательного развития событий с целью последующей нейтрализации негативных последствий, к которым может привести НРС в результате уже принятых решений или неконтролируемых изменений во внешней экономической среде предприятия. Суть этой функции состоит в своевременном обнаружении (а в идеале – упреждении) существенного изменения уровня риска, определении его причины, т.е. установлении фактора риска, повлекшего за собой начало НРС.

Функция «управление уровнем риска при подготовке решений» реализует процедуры анализа риска в ходе подготовки стратегических, тактических или оперативных решений и позволяет оценить приращение уровня риска, обусловленное принятием предлагаемого решения, либо указать факторы риска, действие которых станет более вероятным или существенным. По результатам такого анализа заблаговременно могут быть разработаны мероприятия, устраняющие или, по меньшей мере, ослабляющие негативные последствия проявления риска. Возможно также, что будет рекомендовано отказаться от предлагаемого решения как неоправданно рискованного. Вместе с тем данная функция инициируется при обнаружении блоком «контроль» начала нежелательного развития событий для разработки адекватных корректирующих воздействий.

На координирующем уровне выполняются командно-контрольные процедуры согласования работы всех звеньев подсистемы управления риском в соответствии с принятыми целевыми установками предприятия. Человеко-машинные процедуры управления риском необходимо организовать, т.е. указать сроки проведения работ, форму и объем представления результатов, задать состав и порядок выполнения процедур анализа и оценки уровня риска, подготовить необходимую нормативную и справочную информацию, собрать текущую информацию, запустить процесс разработки мероприятий по снижению уровня риска и, наконец, довести выработанные предложения до сведения руководства предприятия, а после их утверждения организовать реализацию антирисковых мероприятий. Эта совокупность действий входит в состав функции «координация процесса управления риском» [3].

Инженерная компетентность специалиста представляет собой интегративное профессионально- личностное качество. Сущностью его является готовность специалиста решать актуальные и перспективные инженерные проблемы, осознавая социальную значимость и личную ответственность за результаты инженерно- технической деятельности, необходимость постоянного самосовершенствования и ориентации на профессиональную успешность [4].

Таким образом, управление риском является необходимым элементом деятельности инженера авиационных, машиностроительных и других предприятий технологических отраслей. Формирование готовности инженера к

управлению рисками в современных условиях переносится в сферу профессионально образования, в этой связи перед техническими вузами ставятся задачи подготовки выпуска уже на стадии производственной практики к управлению различными типами рисков в качестве ведущего группы проекта.

Список литературы

1. ***Белоновская, И.Д.*** *Формирование инженерной компетентности специалиста в условиях университетского комплекса: Автореф. дис. ... д.п.н. - Оренбург, 2006.- 42 с.*

2. ***Клейнер, Г.Б.*** *Стратегия предприятия. - М.: Издательство «Дело», 2008. – 568 с.*

3. *Стратегии бизнеса: Аналитический справочник / под общей редакцией академика РАЕН. д.э.н.- Г.Б. Клейнера. - М:, "КОНСЭКО", 1998*

4. ***Белоновская, И.Д.*** *Технологии формирования инженерной компетентности специалиста в университетском комплексе статья Competence and education technologies: Materials of research – practical conference. – Horsens: University College Vitus Bering Danmark, 2008. – 297 с. С. 110-124.*

СОЦИАЛИЗИРУЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

Земский А.А.
Орский гуманитарно-технологический институт , г. Орск

Профессиональное самоопределение человека в мире профессий является личностным аспектом формирования профессионала. Профессиональное самоопределение сопровождается формированием внутренней готовности к осознанному и самостоятельному представлению, корректировке и реализации перспектив своего развития, готовности рассматривать себя субъектом, развивающимся во времени, и самостоятельно находить личностно значимые смыслы в конкретной профессиональной деятельности. Самоопределяющаяся личность – это субъект, осознавший, чего он хочет (свои цели, жизненные планы, идеалы), что он есть (свои личностные и физические свойства), что он может (свои возможности, склонности), чего от него ждут коллектив, общество.

Возросшие требования современного производства к уровню профессиональной подготовленности кадров, особенно в условиях объявленной модернизации, в еще большей, чем раньше, степени актуализируют проблемы профессиональной ориентации молодежи, поскольку профессиональные намерения значительной части учащихся зачастую не соответствуют потребностям экономики в кадрах определенной профессии.

Сущность профориентации как общественной проблемы проявляется в необходимости преодоления противоречия между объективно существующими потребностями общества в сбалансированной структуре кадров и сложившимися субъективными профессиональными устремлениями молодежи. В целом, по своему назначению система профориентации должна оказать существенное влияние на рациональное распределение трудовых ресурсов и выбор жизненного пути молодежью, адаптацию ее к профессии.

О профессиональном и жизненном намерении выпускников школы говорится в исследованиях И.С. Кона, А.В. Мудрика, С.А. Смирнова. Различные аспекты самоопределения личности в жизненном, социальном, ролевом, семейно-бытовом аспектах рассматривают в своих работах Л.Н. Коган, А.М. Кухарчук, И.М. Модель и Б.С.Модель, Г.Л. Ников, М.Н. Руткевич, В.Ф.Сафин.

Профессиональное самоопределение понимается как одна из форм самоопределения личности исследована на психологической и социально-психологической точек зрения (Е.И. Головахина, Л.М. Митина, С.М. Жарков).

Проблемам методологии профессионального самоопределения посвящены работы П.Р. Атутова, С.Я. Батышева, Е.А. Климова, В.А.Полякова, В.Д. Симоненко, С.Н. Чистяковой. Проблемы профессиональной карьеры молодежи раскрываются в исследованиях А.Я.Журкиной, М.С.Савиной, В.А. Бурляевой. Теоретические основы технологии принятия решений о выборе профессии раскрыты в работах С.И. Вершинина, Т.А. Важениной, А.В. Карпова, И.В. Кузнецовой.

Социально-экономический аспект профессионального самоопределения учащейся молодежи представлен в исследованиях Ю.К.Васильева, А.В. Леонтьева, Б.Л. Шемякина.

Профориентация молодежи по своей сути является не только и не столько проблемой педагогической. Ее правильней называть общественной, социокультурной проблемой. Современное общество требует от человека не только политехнизма знаний, высокого культурного уровня, глубокой специализации в отдельных областях науки и техники, прочных «знаний, умений и навыков» в учебной деятельности, но и умения жить, сосуществовать в обществе. Основными параметрами личностного развития на сегодняшний день можно считать ориентацию на общечеловеческие ценности, гуманизм, интеллигентность, креативность, активность, чувство собственного достоинство, независимость в суждениях. Именно от этих умений и качеств во многом зависит успешность профессионально-жизненном самоопределения человека в современном социуме.

Особую значимость обозначенная проблема приобретает в сфере профессионального самоопределения старшеклассников, что обусловлено, в частности, существующими противоречием между изменением восприятия статуса престижности профессий в сознании молодежи и прежними, уже не всегда актуальными формами и методами профориентационной работы со старшими школьниками как важнейшей составляющей социализации личности.

Кроме того, концепция модернизации российского образования предполагает введение предпрофильной подготовки и профильного обучения школьников на старшей ступени общего образования, что способствует установлению и оптимизации доступа к полноценному образованию разным категориям школьников в соответствии с индивидуальными предпочтениями, положительно влияет на ориентацию учащихся в сфере будущей профессиональной деятельности и профессиональное самоопределение.

В современную школу постепенно внедряется концепция воспитывающей профессиональной ориентации, главной образовательной целью которой является формирование отовности выпускников школы самостоятельно и осознанно планировать, корректировать и реализовывать перспективы своего развития (Н.С. Пряжников) [3], становиться подлинным субъектом профессионального самоопределения, которое должно рассматриваться формой «приобщения к обществу, к цивилизации, к культуре» (Е.А. Климов) [1, с. 55], нахождения старшеклассниками путей дальнейшего обучения (И.С. Кон) [2], формирования «Я-концепции» (С.Н. Чистякова) [4].

Процесс самоопределения личности в профессиональной деятельности сложный, противоречивый и длительный. Самоопределение – не застывшая категория, это перманентный процесс, связанный с переосмыслением мира и собственной жизни, ориентация человека на профессиональное совершенствование, реализуемое в ходе его индивидуального развития. Самоопределение предусматривает в качестве обязательной составляющей рефлексию и проблематизацию, включает в себя аспект самоорганизации, что позволяет осмыслить данный процесс с точки зрения продуктивности

используемых средств.

Трудовое и профессиональное самоопределение как структурные компоненты жизненного самоопределения личности рассматривается во взаимосвязи с развитием личности в целом на всех этапах жизни человека. В подлинном, онтологическом понимании слова «выбор», человек выбирает не только определенную профессию, но и нечто более важное и, по сути, судьбоносное – то, что данная профессия дает ему для более полного и, в идеале, счастливого ощущения жизни. Поэтому профессиональное самоопределение выступает центральным механизмом становления личностной зрелости, состоящей в осознанном выборе человеком своего места в системе социально-трудовых и жизненных отношений.

Список литературы:

1. ***Климов, Е.А.*** *Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.*

2. ***Кон, И.С.*** *Психология старшеклассника: пособие для учителей / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1980. – 192 с.*

3. ***Пряжников, Н.С.*** *Профконсультация как взаимодействие консультанта и оптанта / Н.С. Пряжников // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. – 1989. – № 2. – С. 54-66.*

4. ***Чистякова, С.Н.*** *Педагогическое сопровождение самоопределения школьников: методическое пособие для профильной и профессиональной ориентации и профильного обучения школьников / С.Н. Чистякова. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 128 с.*

ИНТЕРНЕТ – ПРОЕКТ КАК СРЕДСТВО НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИННОВАЦИОННОЙ СФЕРЕ

Иванова В.М.
Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Начало третьего тысячелетия характеризуется переходом общества на новый этап развития. Этот этап, часто называемый постиндустриальным, информационным, обладает рядом характерных черт, нашедшим свое отражение в трудах многих исследователей социально-экономических изменений современности.

Появление нового технологического уклада на основе более мощных и гибких информационных технологий сделало возможным превращение информации как таковой в продукт производственного процесса. Точнее, продуктами новой индустрии информационных технологий являются устройства для обработки информации или сам процесс анализа и обработки информации. Изменяя его, новые информационные технологии оказывают влияние на все сферы человеческой деятельности и делают возможным установление бесчисленных связей между различными областями, так же как и между элементами и агентами этой деятельности.

«Нынешнюю технологическую революцию характеризует не центральная роль знаний и информации, но применение таких знаний и информации к генерированию знаний и устройствам, обрабатывающим информацию и осуществляющим коммуникацию»[3, 51]. «Таким образом, впервые в истории человеческая мысль стала непосредственной производительной силой, а не просто решающим элементом производственной системы» [3, 77].

Переход от одного общества – индустриального к другому – постиндустриальному сопровождается радикальными изменениями в сфере образования. Изменения в мире происходят с фантастической скоростью - то, что раньше занимало века, сейчас происходит за годы. Информационные технологии, биоинженерия, наноэлектроника все это воплощено в различных технологических "чудесах" по меркам прошлого. Мир стремительно ускоряется, усложняется и по меткому выражению Э. Ласло, вступает в эру, эпоху бифуркации [4]. Существующие технологии, равно как и методы решения задач оказываются сегодня недостаточно эффективными.

Во время перехода современный педагог просто обязан шагать в ногу со временем. Быстро приспосабливаться к постоянно меняющимся условиям образовательного процесса немыслимого без внедрения новых, более эффективных технологий. Педагог 21 века должен быть информированным, компетентным, осознавать себя в общекультурном контексте, с легкостью создавать условия содействующие развитию творческих способностей субъектов, а также формировать навыки саморазвития и самообразования как неотъемлемой части непрерывного образования. Одной из характерных черт концепции компетентности человека является повышение роли субъекта в социальных преобразованиях и усовершенствованиях, способности понять

динамику процессов развития и воздействия на их ход. Иными словами, «компетентность – это способность к актуальному выполнению деятельности».

Эти требования профессиональной компетентности определяются образовательной политикой государства, государственным заказом. Однако, по мнению многих специалистов ключевым в образовательной политике современной и будущей России должно стать возможность выбора технологий, дифференциации путей и методов образовательной деятельности, ведущих к государственно, общественно и личностно-значимым результатам, заложенным в виде образовательных ценностей и целей в соответствующих философско-образовательных парадигмах, политических доктринах и стратегических концепциях, а также в разнообразных образовательных стандартах.

Единство социального и педагогического управления воспитанием молодёжи может быть достигнуто, в частности, посредством пропаганды базовых национальных ценностей и приоритетов России, составляющих смысловую основу формирующейся в настоящее время государственной «идеологии, в центре которой – человек», посредством киберпространства Интернет-среды.

Скрытые, развивающие возможности информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), раскрываются при определенных условиях. Опираясь на исследования ученых, можно сделать вывод о том, что наряду с находящимися на поверхности возможностями, которыми обладают ИКТ (процессы, использующие совокупность средств и методов сбора, обработки и передачи информации для получения информации нового качества о состоянии объекта, процесса или явления), есть ряд скрытых развивающих возможностей, которые состоят в следующем:

- трансформирование (преобразование) педагогической деятельности (пересмотр традиционных установок обучения, поиск и выбор педагогических технологий, адекватных ИКТ, переход к личностно-ориентированному обучению, культивирование педагогической рефлексии);
- формирование сетевых педагогических, студенческих, школьных, родительских сообществ на основе новых сервисов Интернет (обмен педагогическим опытом, сетевое взаимодействие на основе обмена знаниями, консультирование, создание коллективных гипертекстовых продуктов);
- формирование нового типа мышления (самоорганизующий, общественный, экологический тип мышления).

Особенность современной ситуации в области информационно-коммуникационной инфраструктуры состоит в том, что изменения в данной индустрии столь стремительны и обладают таким всеобщим масштабным действием, что сегодняшние инновационные достижения в этой сфере становятся завтра, как говорится, уже «вчерашним днём». Благодаря динамичной киберэволюции компьютерных технологий и всемирной глобальной сети Интернет, современный человек – Homo Sapiens – на рубеже XX-XXI веков, становится ещё и «Homo Cyberus’ом» [1]. Современная психолого-педагогическая наука обогатилась появлением инновационного

социально-психолого-педагогического феномена – процесса киберсоциализации человека.

Киберпространство есть некое созданное и постоянно дополняющееся человечеством сетевое информационное воплощение ноосферы. Плешаков В.А. определяет киберсоциализацию человека как локальный процесс качественных изменений структуры личности, происходящий в результате социализации человека в киберпространстве виртуальной социализирующей Интернет-среды, использования его ресурсов и коммуникаций с виртуальными агентами социализации, встречающимися в глобальной сети Интернет [2].

В последнее время в Интернете происходит интенсивное развитие социальных сетей, все больше людей регистрируются на сайтах подобного рода, создавая (или, как говорят сами пользователи, «заводя») свои персональные странички (аккаунты) благодаря которым они:

– презентуют и позиционируют себя (указывая, по личному желанию и исходя из политики и имеющейся структуры конкретной сети, свои разнообразные персональные данные);

– находят родственников и одноклассников, людей, с которыми учились в колледже, ВУЗе и т.п., вместе работали (работают) и отдыхали;

– налаживают коммуникацию с незнакомыми людьми;

– загружают контент (информационно значимое наполнение: тексты, графики, мультимедиа и т.д.);

– вступают и/или организуют группы (минисообщества) с целями нахождения единомышленников для обсуждения общих интересующих, различных и всевозможных тем (от сугубо личных до узкопрофессиональных), объединяющих их;

– и многое другое.

Под социальной сетью в Интернете понимается «интерактивный многопользовательский веб-сайт, контент которого наполняется самими участниками сети. Сайт представляет собой автоматизированную социальную среду, позволяющую общаться группе пользователей, объединённых общим интересом. К ним относятся и тематические форумы, особенно отраслевые, которые активно развиваются в последнее время».

Социальная сеть (Интернет) направлена на построение сообществ в Интернете из людей со схожими интересами и/или деятельностью. Связь осуществляется посредством сервиса внутренней почты или мгновенного обмена сообщениями. Также бывают социальные сети для поиска не только людей по интересам, но и самих объектов этих интересов: веб-сайтов, прослушиваемой музыки и т.п.», где обычно используется фолксономия, т.е., так называемая, «народная классификация» или практика совместной категоризации различной информации (ссылок, фото, музыки, видео, медиароликов, файлов и др.) посредством произвольно выбираемых меток, называемых тегами

Участие в сетевых объединениях позволяет педагогам живущих в разных уголках страны и за рубежом, общаться друг с другом, решать профессиональные вопросы и повышать свой профессиональный уровень.

Благодаря сетевым связям самопроизвольно формируются новые социальные объединения. Сообщества такого рода не могут быть специально спроектированы, организованы или созданы в приказном порядке. Цели сетевого сообщества:

— создание единого информационного пространства, доступного для каждого члена сообщества;

— организация формального и неформального общения на профессиональные темы;

— инициация виртуального взаимодействия для последующего взаимодействия вне Интернета;

— обмен опытом учения-обучения;

— распространение успешных педагогических практик;

— поддержка новых образовательных инициатив.

С развитием компьютерных технологий у сообществ обмена знаниями появляются новые формы для хранения знаний и новые программные сервисы, облегчающие управление знаниями и использование их.

Среда сетевых сообществ наполнена объектами, агентами и ситуациями, которые помогают нам думать по-новому и воспитывать в себе толерантность, критическое и экологическое мышление. Сетевые сообщества могут служить педагогической практике для воспитания следующих умений:

— совместное мышление. Наша познавательная, творческая и учебная деятельность изначально имеют сетевой и коллективный характер. Переход от эгоцентричной позиции к пониманию роли и значения других людей, других способов конструирования реальности является важным этапом психологического развития личности;

— толерантность. Нам важно воспитать человека, способного посмотреть на событие с другой точки зрения, способного понять позицию другого человека. Расширение горизонтов нашего общения, которому способствуют информационные технологии, приводит к тому, что мы все чаще сталкиваемся с людьми из незнакомых ранее социальных культур и слоев. Все чаще нашими партнерами в сетевой деятельности оказываются программные агенты. Мы должны быть готовы понимать их и объясняться с ними;

— освоение децентрализованных моделей и экологических стратегий. От участников совместной деятельности не требуется синхронного присутствия в одном и том же месте, в одно и тоже время. Каждый член сообщества может выполнять свои простые операции. Эта новая модель сетевого взаимодействия может использоваться в педагогической практике для освоения учениками идей децентрализации и экологических стратегий;

— критичность мышления. Коллективная деятельность множества агентов, готовых критиковать и видоизменять гипотезы, играет решающую роль при поиске ошибок, проверке гипотез и фальсификации теорий. Мы можем рассказывать обучающимся о том, что такое критическое мышление, а можем погрузить их в среду, где критическая дискуссия является обязательной. Самое главное, что в процессе коллективного мышления происходит раскрытие творческого потенциала, возникает синергетический эффект - каждый

усиливает каждого. Коллективная мысль способна совершать интересные открытия, имеющие для участников судьбоносное значение, влияющие на их мировоззрение. Главное – радость от совместного поиска истины. Каждый должен ощутить себя творцом, способным придумывать что-то новое, ощутить вкус мышления с удовольствием, раскрыть в себе источник энергии для воплощения своих планов на практике, будь он студент, школьник, педагог, родитель, профессионал.

Миссия Интернет-проекта состоит в том, чтобы отработать механизм организации сетевого взаимодействия объектов образования, внедряющих инновационные образовательные программы. Портал ставит перед собой несколько задач:

– разработка продуктивных форм сетевого взаимодействия;

– продвижение таких форм;

– создание переговорной площадки для авторов сети;

Суть сетевого взаимодействия это образовательное взаимодействие личностей, постоянно оказывающих влияние друг на друга. Формируя свои идеалы поведения, личности ориентируются и выбирают себе значимых других среди всего множества взаимодействующих с ними людей. Понятие «взаимодействие» в самом общем значении отражает универсальную, общую форму движения, влияние объектов друг на друга. Через взаимодействие человек постигает природные и общественные явления, закономерности, процессы, ориентируется в окружающей реальности, определяет способы своего мышления и поведения. Через взаимодействие осуществляется обратная связь – реакция партнера по общению на наши действия. Именно обратная связь представляет нам информацию о реальных интересах и актуальном состоянии нашего партнера в момент взаимодействия. Мясищев В.Н. подчеркивал, что общение это процесс непосредственного и опосредованного техническими устройствами взаимодействие людей, в котором можно выделить три взаимосвязанных компонента – психическое отражение участниками общения друг друга, отношение их друг другу и общения их друг с другом.

Сетевое образовательное взаимодействие обусловлено общими целями и задачами образования, общественными запросами и определяется стратегией образовательной политики, которая основана на федеральных государственных образовательных стандартах, с учётом достижений мировой культуры, российских традиций, культурно-национальных особенностей региона. Оно позволяет заинтересованным сторонам находить общие интересы, действовать совместно для достижения конкретных результатов и такое взаимодействие позволяет удовлетворять разнообразные интересы и потребности детей, родителей, общества и государства, дополнять друг друга в рамках партнерского объединения, в зависимости от своих возможностей и преимуществ.

А это предполагает пересмотр некоторых традиционно устоявшихся подходов к пониманию «взаимодействия» и «открытости» в образовательном пространстве в инновационной сфере.

Изучение инновационных подходов и нетрадиционных форм взаимодействия приводит к пониманию необходимости организации взаимодействия на основе образовательного партнерства, позволяющее находить общие интересы, действовать совместно для достижения конкретных результатов.

Таким образом, в образовательном Интернет-проекте наиболее актуальными инновациями будут следующие:

– формирование в образовательных взаимодействиях целостной позиции: «индивид - личность – человек», целостное восприятие окружающего мира как «био-социо-дух» и ощущение единства с ним, формирование гуманистической позиции и экологической культуры;

– конструирование инфраструктуры знаний как системы интеграции знаний, способствующей саморазвитию личности; преодоление потребительской позиции в жизнедеятельности; преодоление расхождения слова и дела, их несоответствия здравому смыслу; толерантность в суждениях, общении, действиях;

– использование приемов самооценки результативности образовательного взаимодействия как овладение рефлексивной культурой, целостное восприятие процесса и результата деятельности;

– овладение технологией демократического общения как технологией «горизонтальных» коммуникаций.

Интернет-проект, как живой самоорганизующийся организм, не может быть просто складом по типу «приходите, выбирайте…». Он ориентирован на индивидуального субъекта Сети, моделируется, преобразовывается с каждым новым участником деятельности в условиях изменяющихся запросов личности и семьи, ожиданий общества и требований государства в сфере образования. Средством же обеспечения единства и преемственности отдельных ступеней образования в условиях перехода к непрерывной системе образования является интернет-проект в инновационной сфере.

Список литературы

1. ***Плешаков, В.А***. *Виртуальная социализация как современный аспект квазисоциализации личности // Проблемы педагогического образования: Сборник научных статей. – Вып. 21 / Под ред. В.А. Сластенина, Е.А. Левановой. – М.: МПГУ–МОСПИ, 2005, С. 48–49.*

2. ***Плешаков, В.А***. *Особенности виртуальной компьютерной социализации личности // Проблемы педагогического образования: Сборник научных статей. – Вып. 25. / Под ред. В.А. Сластенина, Е.А. Левановой. – М.: МПГУ–МОСПИ, 2006, С. 23–25.*

3. ***Кастельс, М.*** *Информационная эпоха: экономика, общество и культура [Текст] : пер. с англ. / М. Кастельс. - М. : ГУ ВШЭ, 2000. - 608 с. - Библиогр.: с. 514-607. - ISBN 5-7598-0069-8.*

4. ***Аршинов, В.А***. *Философия образования и синергетика: Как синергетика может способствовать новой модели образования?: Статья. -*

[электронный ресурс]. URL: http://spkurdyumov.narod.ru/Arsh.htm (дата обращения 05.01.2010г.).

5. ***Смирнов, А.В.*** *Образовательные кластеры и инновационное обучение в вузе: Монография. – Казань: РИЦ «Школа», 2010. – 102 с.*

САМООРГАНИЗАЦИЯ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛИЧНОСТИ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ФЕНОМЕН

Исаков Л.А.
Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Проблема самоорганизации жизнедеятельности личности имеет содержательно включает в себя объемный спектр теоретико-практических аспектов формирования самостоятельной способности человека свободно и продуктивно распоряжаться временем своей жизни в условиях ответственного выбора, действия, поступка. Особую значимость обозначенный функционал личностной самоорганизации приобретает в аспекте образовательной деятельности, где фактор самоорганизации имеет определяющее значение, как в процессуальном, так и в результирующем отношении.

Речь, по сути, идет о формировании личности как субъекта самообразовательной компетентности, где «внутренняя самостоятельность» [6] как важнейшая категория становящегося индивидуального опыта играет определяющую, в том числе ресурсно-потенциальную роль, обеспечивающую успешность превращения образовательной возможности в культурно-профессионально-жизненную действительность и реальность.

Под компетентностью чаще понимается интегральное качество личности, проявляющееся в общей способности и готовности её к деятельности, основанной на знаниях и опыте, которые приобретены в процессе обучения и социализации и ориентированы на самостоятельное и успешное участие в деятельности [4, с. 29].

Особенность педагогических целей по развитию компетенций/компетентностей состоит в том, что они формируются не в виде усвоения действий обучающего, а понимаются с точки зрения результатов деятельности обучаемого, т.е. его продвижения и развития в процессе усвоения определенного социального опыта [7, с. 55].

Не случайно, что содержательный функционал компетенции/компетентности приоритетно включает такие самостоятельно-центрированные качества личности, как «уверенность в своих действиях», «аналитическое мышление и способность к решению проблем», «лидерский потенциал», «способность управлять даже непредвиденной ситуацией», а наряду со специальными и социальными компетенциями выделяют компетенции личностные (владение приемами самовыражения и саморазвития) и индивидуальные (владение приемами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии, готовность к профессиональному росту, способность к индивидуальному самосохранению).

Обозначенная проблема имеет определенную степень научно-педагогической разработанности.

Еще ранее, в «докомпетентностный» период существования педагогической теории и практики самообразовательная проблематика активно рассматривалась в контексте организации и самоорганизации самостоятельной

работы учащихся и студентов (Л.Г. Вяткин, М.Г. Гарунов, Б.П. Есипов, В.А. Козаков, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, Н.А. Половникова, П.И. Пидкасистый), необходимо связанной с формированием самостоятельной мотивации учения.

В настоящее время под компетенцией самообразования учащихся понимается совокупность взаимосвязанных качеств личности (смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способов и опыта деятельности), необходимых для осознанного осуществления и непрерывного совершенствования самостоятельной образовательной деятельности, направленной на достижение личностных или общественно значимых образовательных целей [1, с. 130]. При этом структурный состав обозначенной компетентности образуют следующие компоненты: когнитивный (знания о различных способах деятельности и видах информации, законов общения, способах, методах и формах управления собственной деятельностью); мотивационно-личностный (установка/настроенность на самообразование, самостоятельность, целеустремленность, настойчивость, активность, воля); информационно-коммуникативный (навыки самостоятельной работы с информацией, способность критического суждения), деятельностный (владение продуктивными действиями относительно объектов самообразования), управленческо-регулятивный (умения целеполагания, планирования, организации, контроля, анализа, рефлексии, самооценки и самокоррекции).

В контексте нашего рассмотрения следует остановиться и на компетенции участников образования, выделяемой Г.Н. Сериковым [5, с. 216-217]. Названная компетенция связана не только с полномочиями, предоставляемыми человеку соответствующих прав и «поля самостоятельности» в выборе способа участия в образовании в соответствии с его внутренними запросами (потребностями), но и соотносима со способностью рационально оценивать свой выбор и предполагает развитую способность успешно и продуктивно реализовывать представленные образовательные возможности.

Особое внимание в свете компетентностного подхода уделяется вопросам актуализации ресурса самообразовательной деятельности студента как процессу поиска и реализации инновационных идей самообразования, способов, умений самообразовательной деятельности, формирования самообразовательной компетентности, представляющей синтез гносеологического (знаний), праксиологического (умений), аксиологического (отношений) компонентов, включающих цель, содержание, способы и результаты деятельности, проявляющихся в мотивации достижений [2, с. 12].

По мнению Н.С. Розова, понятие «компетентность», ассимилируя наличные и потенциальные познавательно-практические понятия, является относительно их более общим, содержательно и сущностной подвижным, исторически изменчивым, а потому и более устойчивым. Знания и умения, даже определенные творческие способности устаревают со временем, становятся неадекватными новой исторической ситуации. Компетентность же не привязана столь жестко к определенному образовательному содержанию, знаниям или способностям: изменяются ситуации, трансформируются цели и нормы,

меняются культурные образцы, становятся иными люди, их запросы и возможности – при всем этом инвариантным остается требование компетентности [3, с. 137], где важнейшей системообразующей константой выступает критерий самоорганизации жизнедеятельности в образовательной плоскости индивидуального бытия как социокультурного становления личности.

Список литературы:

1. ***Бронникова, Л.М.*** *Из опыта реализации методической системы формирования компетенции самообразования учащихся средней общеобразовательной школы / Л.М. Бронникова // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И.Герцена. – СПб., 2009. – № 102. – С.129-134.*
2. ***Миняева, Н.М.*** *Актуализация ресурса самообразовательной деятельности студента : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Н.М. Миняева. – Оренбург, 2011. – 41 с.*
3. ***Розов, Н.С.*** *Философия гуманитарного образования: Ценностные основания базового гуманитарного образования в высшей школе / Н.МС. Розов. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1993. – 137 с.*
4. ***Селевко, Г.К.*** *Педагогические компетенции и компетентность / Г.К. Селевко //Сельская школа. – 2004. – № 3. – С.29-32.*
5. ***Сериков, Г.Н.****Образование и развитие человека / Г.Н. Сериков. – М.: Мнемозина, 2002. – 416 с.*
6. ***Соловейчик, С.Л.*** *Педагогика для всех / С.Л. Соловейчик. – М.: Детская литература, 1989. – 367 с.*
7. ***Хуторской, А.В.*** *Ключевые компетенции. Технология конструирования / А.В. Хуторской //Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 55-61*

ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ДОМИНАНТЫ ПЕДАГОГИКИ ОТВЕТСТВЕННОСТИ[1]

Каргапольцев С.М.
Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Воспитание свободной и ответственной, т.е. адекватно и успешно социализированной личности является сложнейшей педагогической задачей, поскольку далеко не всегда ее решение осуществляется в условиях свободного, демократического общества. Здесь определяющим является характер воспитывающего окружения, обусловленный постоянством присутствия личности Учителя, духовными высотами его мастерства.

Являясь соотносительными категориями любящей зависимости по отношению к широко понимаемому Другому [2, с. 182; 1, с. 704], личностная свобода и ответственность могут быть сформированы лишь в условиях гуманистического, т.е. «свободного», основанного на подлинном саморазвитии ребенка воспитания. Подобное воспитание – в силу своего изначально свободного, гуманного характера, – является в высшей степени ответственным и в отношении учителя к детям, и в плоскости содержательного наполнения образовательного взаимодействия в процессе личностного становления ребенка. Особенно ярко, продуктивной и действенно обозначенные идеи проявились в педагогическом творчестве В.А. Сухомлинского.

Согласно Сухомлинскому, гуманистические координаты свободного развития личности воспитанника задаваемы индивидуально принимаемыми императивами сердечности, чуткости и добра: «Чтобы ребенок чувствовал сердцем другого человека – так можно сформулировать важную воспитательную задачу, которую я поставил перед собой… Я стремился так отточить у своих воспитанников чуткость сердца, чтобы они видели чувства, переживания, радости и горести в глазах другого человека» [3, с. 98].

Подобное сохранение и уважение права на свободное самоосуществление другого утверждается, в частности, постоянством осуществления в жизни ребенка воспитательного императива – «Нельзя жить и дня без тревоги о человеке». Охраняемая и побуждаемая чувством совести, реализуемая посредством действенного сопереживания ответственность «творения добра для других» обладает «огромной нравственной силой, облагораживающей детей». Важнейшая воспитательная задача, решаемая педагогическим коллективом Павлышской школы состояла в том, чтобы «ребенок сердцем чувствовал, что вокруг него есть люди, нуждающиеся в помощи, заботе, ласке, участии… Чуткость к духовному миру человека, способность откликаться на чужое несчастье – с этого начинается высшая человеческая радость, без которой невозможна нравственная красота» [3, с. 221].

В педагогике Сухомлинского подобное «самопринятие личности»

[1] При финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ) и Правительства Оренбургской области (Проект № 11-16-56003а/У).

ребенка начинается с утверждением веры в себя, в свои силы, умения принимать самостоятельные и ответственные решения в пространстве своей жизнедеятельности, способности быть воспитуемым. В этом случае воспитатель и воспитанник связаны искренностью взаимонаправленных желаний и устремлений – «желания воспитанника стать лучше и желания педагога видеть воспитанника лучшим, чем он есть сейчас» [4, с. 27]. Ответственность свободного поведения личности предполагает своими нравственно-духовными границами безусловность веры в доброе начало человека, которая выступает только лишь на уровне «благих пожеланий», если ребенок вырос в атмосфере «приземленности» собственных духовных сил: «Мы всегда боялись дать почувствовать подростку, что не верим в него… Неверие в человека словно парализует душу… не оставляет в ней места для самостоятельных решений… Мы полагались на внутренние духовные силы человека: не стояли у него над душой, не держали его за руку, а предоставляли ему свободу выбора, и он выбирал как раз то, что мы от него ждали…» [4, с. 31].

В этом отношении весьма характерно педагогическое кредо Учителя, о котором с гордостью говорит В.А.Сухомлинский: «Моими любимыми воспитанниками являются не послушные и безропотные, готовые со всем соглашаться и во всем повиноваться, а своенравные, волевые, беспокойные, иногда проказники и шалуны, но бунтари против зла и неправды, готовые отдать голову на отсечение, но отстаивать принципы, которые стали неотделимыми от их личности» [4, с. 28].

Отдельной, совершенно важной и незаменимой стороной воспитания свободной и ответственной личности является творчески продуктивная организация учебного процесса. В противовес традиционному, сравнительно-оценочному и далеко не всегда позитивному измерению осваиваемого объема знаний, умений и навыков учащихся, в педагогической системе В.А.Сухомлинского безоговорочно утверждается чувство *радости творчества* в качестве главного личностного критерия свободного самоосуществления учащихся.

С точки зрения В.А.Сухомлинского становящаяся в детстве, прежде всего в начальной школе, подлинно свободная и ответственная личность не может и не должна чувствовать себя «посредственной», мириться (смириться) со статусом школьного «неудачника». В сердце Учителя боль и тревога за судьбу каждого ученика, каждого, без исключения: «Я не могу без сердечной боли думать о том, что во многих школах сидят за партами где-то сзади, как отверженные, угрюмые, раздражительные или же равнодушные ко всему отстающие, второгодники. Нельзя допускать, чтобы они ушли из школы ожесточившимися или равнодушными к знаниям! Если нормальный человек ни в одном предмете не достиг успехов, если у него нет любимого предмета, значит, школа не настоящая» [4, с. 24-25].

Чувство «завтрашней радости» конкретизируется в педагогике В.А. Сухомлинского постоянством необходимого присутствия в жизни ребенка состояния творческого успеха, «радости первенства»: «Желание быть первым в

учении, в творческом труде – это благородная человеческая черта, которую воспитателю необходимо всячески развивать у питомцев. Наш педагогический коллектив стремится к тому, чтобы каждый воспитанник на определенном этапе своего духовного развития пережил ни с чем несравнимую радость первенства. Каждому нужна моральная поддержка, а особенно тем, кто в силу самых разнообразных обстоятельств *чувствует себя посредственностью*. В школе не будет ни одной посредственности, а значит, в жизни не будет ни одного несчастливого человека, если мудрость воспитателя «докопается» до «творческой жилки» в каждом воспитаннике и если его умело сказанное слово побудит к *соревнованию творческих способностей* » [4, с. 29].

Вместе с тем В.А.Сухомлинский подчеркивал педагогическую ущербность безоглядной «сравнительной соревновательности» в области учебной деятельности, справедливо сравнивая подобное состояние ее «участников» с «психозом погони за отличными отметками», который зарождается в семье, захватывает педагогов, ложится тяжелым бременем на юные души школьников, калечит их, «благодаря» которому неуспевающий ребенок «чувствует себя чуть ли не преступником» [3]. Выступающее логическим следствием «притупление» чувства собственного достоинства отнюдь не способствует утверждению основ свободной самодеятельности поведения. Поэтому В.А. Сухомлинский отмечает, что педагоги Павлышской школы всячески «щадили самолюбие подростков тем, что избегали сравнения: вы учитесь хорошо, а вы – плохо». И вообще «оценка умственного труда людей, которые имеют разные способности, требует большого такта» [4, с. 30].

Как отмечал В.А.Сухомлинский, причина бессилия воспитателя и даже коллектива перед трудным ребенком кроется не в том, что этот воспитанник неисправим, а в том, что «самый процесс воспитания идет по ложному пути: воспитатель стремится только искоренять пороки, в лучшем случае предотвращает их возникновение». Однако это, согласно Сухомлинскому, один из ярких примеров так называемого «горького опыта» педагогики, который является следствием забвения основополагающего подхода в воспитании – *видеть в ребенке, прежде всего, хорошее*. «Путь к сердцу ребенка, – подчеркивал В.А.Сухомлинский, – пролегает не через чистую ровную тропинку, на которой заботливая рука педагога только то и делает, что искореняет сорняки-пороки, а через тучное поле, на котором развиваются *ростки моральных достоинств*... Пороки искореняются *сами по себе*, уходят незаметно для ребенка, и уничтожение их не сопровождается никакими болезненными явлениями, если их *вытесняет бурная поросль достоинств*» [4, с. 27-28].

Проективная опора на положительное в ребенке, утверждение его веры в неискоренимость и самоценность своего лучшего, а потому и подлинного начала, выступают определяющим методом и истинным мерилом личностной природосообразности воспитательного взаимодействия, залогом его самодеятельной эффективности, самообразовательной успешности и ответственной педагогичности.

Список литературы:

1. ***Ожегов, С.И.*** *Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю, Шведова. – 6-е изд., дополненное. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.*

2. *Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад.– М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.*

3. ***Сухомлинский, В.А.*** *Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский // Избранные педагогические сочинения ; сост. О.С.Богданова, В.З. Смаль. – Т.1. – М.: Педагогика, 1979. – С 25-266.*

4. ***Сухомлинский, В.А.*** *О воспитании / В.А. Сухомлинский ; сост. и авт. вступит. очерков С.Соловейчик ; Изд. 2-е. – М.: Политиздат, 1975. – 236 с.*

ЦЕННОСТНАЯ КРЕАТИВНОСТЬ ЛИЧНОСТИ КАК СОЦИАЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ

Каргапольцева Д.С.
Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Проявляемая в совокупность поведенческо-деятельностных отношений социальная активность личности выступает как творческая по своей сути и ценностная по своему содержанию: «Творчество в жизни – это такой способ решения личностью жизненных задач, который позволяет индивиду полностью раскрыть свои сущностные силы, подлинные человеческие способности и *внести свой оригинальный, индивидуальный вклад в ценности общества* (курсив здесь и далее по тексту наш – Д.К.)» [1, с.172].

Тем самым категория социальной активности является поведенческим воплощением нравственно-духовных ценностей, рактической реализацией активной жизненной позиции, выражающейся в инициативности, отстаивании своих взглядов, единстве слова и дела, способности сознательно принимать решения и нести ответственность за свои поступки и действия [2, с.14-15; 4, с. 14; 7, с. 5], что необходимо учитывать в аспекте психолого-педагогической инструментовки процесса аксиологического развития личности.

Выступая ценностным субъектом социальных отношений, взрослеющий человек осуществляет активные качественные преобразования своего внутреннего мира, гуманитарно трансформируя складывающийся опыт социальности, что позволяет ему восходить к новому, более высокому уровню жизнедеятельности – творческой самореализации в содержательно-предметном и ценностно-смысловом пространстве человеческой культуры.

В содержательной плоскости творческий уровень социальной активности личности можно соотнести с постоянством ее пребывания в своеобразном (духовно-центрированном) статусе любви (*влюбленности*) к другому человеку, поскольку именно практическая реализация гуманитарного и, ценностно-креативного по своей сути, потенциала этого чувства выступает определяющим фактором гуманизации опыта социального взросления личности, как в процессуально-становящейся, так и в результирующей его части. Применительно к нашему рассмотрению данный уровень ценностного развития личности можно было бы назвать уровнем *духовно-нравственной креативности* (духовно-нравственной *одаренности*), который в наибольшей степени характеризует культурный облик взрослеющего человека как подлинного субъекта культуры человеческих взаимоотношений, олицетворенного носителя и творческого реализатора гуманитарного опыта социальной человечности.

В эмоциональном отношении состояние творчества во многом тождественно чувству влюбленности: «Нечто общее, характеризующее необычное, особенное состояние души и воли, «свободы» и «полета», состояние, сравнимое с состоянием влюбленности, когда обостряется восприятие красоты, гармонии мира и одновременно чувства отрешенности от

него, прилив энергии и неуемная жажда деятельности. Результат творчества не всегда связан с созданием уникального и реального (материального) продукта, но всегда с *возникновением атмосферы своего собственного уникального состояния и личного мира образов*» [5, с. 5-6].

В этой связи уточним, что, с одной стороны, фактор принятия самого себя как *успешного* субъекта продуктивного социального взаимодействия играет важную роль в поведенческом становлении личности, основанном на самоуважении и утверждении чувства собственного достоинства: «Какой путь должен избрать себе человек? Тот, который возвышает его в его собственных глазах и доставляет ему уважение от других» [8, с. 109].

С другой стороны, как подтверждающее отмечает В.П. Эфроимсон, в качестве определенного результата творческого процесса может выступать не только некий объект, но и «*иное (новое) духовное состояние индивида»,* связанное с тем побуждающим обстоятельством, что творчество как «специфическая форма активности», выражается «в акте, процессе наделения идеи, действия, объекта, феномена *энергийной (смысловой) насыщенностью,* новой по сравнению с ранее присущей им содержательностью и/или выявление той содержательности, которая до того пребывала в них в латентном состоянии» [13, с. 153].

Тем самым в творческом процессе развивающего становления личности актуализируется *проектная* составляющая, непосредственно связанная с возвышающе-преобразующим, собственно педагогическим потенциалом гуманности и любви: «Тот человек, которого ты любишь во мне, конечно, лучше меня: я не такой. Но ты люби, я постараюсь быть лучше себя» (М.М. Пришвин) [11, с. 54].

В эмоциональном плане также отметим неотъемлемо сопутствующее процессу ценностной креативности личности чувство *удивления*, а также такую важнейшую составляющую, как *рефлексию.* Согласно определению Э. Фромма, креативность (творчество) – это «способность удивляться и познавать, умение находить решения в нестандартных ситуациях, это нацеленность на открытие нового и *способность к глубокому осознанию своего опыта*» [цит. по 9, с. 351].

В этой связи совокупность индивидуально-значимых социальных отношений личности может выходить на уровень так называемой «самоценной активности» (В.А. Петровский), выступая в форме *устремления*, объединяющего инструментальный («могу») и ценностный («хочу») аспекты самодеятельной, а потому трансцендентной и, в нашем понимании, *ценностно-креативной* сущности человека: «Устремленный человек знает, чего он хочет, располагает определенной схемой действования и, кроме того, действует, а не просто грезит. Быть устремленным – значит располагать возможностями, которые прорываются вовне» [3, с.7-8]. Так понимаемая активность жизнедеятельности представляет собой, по определению Э. Фромма, «неотчужденную» или «продуктивную» активность человека, когда «его Я» и «его деятельность» едины [12, с. 104]. На наш взгляд, в подобном, «неотчужденно-продуктивном» единстве с наибольшей полнотой отражается онтологическое (а потому и подлинно ценностное) содержание собственно

человеческого отношения человека к миру, природе, социуму, самому себе.

Способность субъекта подниматься над уровнем требований ситуации, ставить превышающие цели и задачи, т.е. непосредственно, практически осуществлять/реализовывать *креативный потенциал* межличностных отношений выступает содержательно-смысловой характеристикой *надситуативной* активности (Л.А. Карпенко, Г.М. Коджаспирова, А.В. Петровский) [6, с.90; 4, с.13; 10, с.78].

Данные обстоятельства следует учитывать при педагогическом построении формирующих стратегий и тактик, педагогически организуя ситуации непосредственного участия воспитанников в поведенческом проявлении различных сторон надситуативной активности личности, в которой наиболее явно проявляется трансцендентная (ценностно-креативная) природа человека, позволяющая ему восходить к нравственно-духовным высотам толерантности, эмоционально-нравственной отзывчивости, эмпатии, одобрения, прощения и любви.

Список литературы:

1. ***Абульханова-Славская, К.А.*** *Типология активности личности в социальной психологии / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1987. – 138 с.*
2. ***Бим-Бад, Б.М.*** *Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад ; редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова [и др.] – М.: Большая российская энциклопедия, 2002. – 527 с.*
3. *Воспитатели и дети: источник роста : пособие для методистов дошкольного и начального школьного образования, преподавателей, психологов / А.Д. Грибанова, В.К. Калиненко, Л.М. Кларина [и др.] ; под ред. В.А. Петровского. – М.: АО «Аспект Пресс», 1994. – 155 с.*
4. ***Глебова, Л.С.*** *Педагогический энциклопедический словарь / Л.С. Глебова, О.Д. Грекулова. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 527 с.*
5. ***Горский, В.А.*** *Принципы развития содержания дополнительного образования детей (на примере технической самодеятельности учащихся) / В.А. Горский. – М.: Центр развития системы дополнительного образования детей Министерства образования России, 1995. – 51 с.*
6. ***Карпенко, Л.А.*** *Краткий психологический словарь / Л.А. Карпенко. – Ростов на/Дону: Феникс, 1998. – 512 с.*
7. ***Коджаспирова, Г.М.*** *Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2003. – 176 с.*
8. *Мудрость Талмуда и талмудистов (Избранные афоризмы, пословицы, изречения) / Составитель И.И. Коган. – Оренбург: Печатный Дом «ДИМУР», 2002. – 204 с.*
9. *Одаренные дети / Пер. с англ. ; общ. ред. Г.В. Бурменской и В.М. Слуцкого ; предисл. В.М.Слуцкого. – М.: Прогресс, 1991. – 376 с.*
10. ***Петровский, А.В.*** *Личность и ее активность в свете идей А.Н. Леонтьева / А.В. Петровский, В.А. Петровский // А.Н. Леонтьев и современная психология. – М.: Просвещение, 1983. – С. 84-115.*
11. ***Пришвин, М.М****. Дневники, 1905-1954 / М.М. Пришвин. – Т. 8. – М.:*

Худож. лит, 1986. – 759 с.

12. ***Фромм, Э.*** *Бегство от свободы / Эрих Фромм. – М.: Прогресс, 1993. – 436 с.*

13. ***Эфроимсон В.П.*** *Генетика этики и эстетики / В.П.Эфроимсон. – СПб.: Талисман, 1995. – 288 с.*

СОТРУДНИЧЕСТВО ГОСУДАРСТВА И ЦЕРКВИ В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

Каргапольцева Н.А.
Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Как отмечается в программных документах, содержательно конкретизирующих идеологическую политику государства на современном этапе, образованию отводится ключевая роль в духовно-нравственной консолидации российского общества, его сплочения перед лицом внешних и внутренних вызовов, укреплении социальной солидарности, повышении уровня доверия к жизни в России, к согражданам, обществу, государству, настоящему и будущему своей страны [1].

В новой редакции законопроекта «Об образовании в Российской Федерации» важнейшей задачей воспитания как специально организуемой в системе образования деятельности, является создание условий для самоопределения и социализации личности на основе социокультурных и духовно-нравственных ценностей, принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства.

Формирование общей культуры личности как определяющее условие ее успешной адаптации к жизни в обществе предполагает образовательную опору на *весь* спектр гуманитарных ценностей отечественной культуры, образующих своеобразную «аксиоматику нравственности» (А.Г. Асмолов), духовный базис российской ментальности, где религиозная составляющая обладает вполне определенным, безусловно значимым и, в контексте нашего рассмотрения, образовательно (образотворчески) высоким бытийно-действенным статусом.

Образование человека, воспитание личности – это педагогически сложный, функционально многогранный и социально ответственный процесс, напрямую определяющий будущее любой общественной системы, предполагающий заинтересованное и небезразличное участие *всех* социальных институтов и структур общества.

Особая роль в этом процессе принадлежит взаимодействию государства и Церкви в области образования, соработничеству светской и духовной властей в попечительской заботе о духовно-нравственном взрослении личности. Как отмечал в своем докладе на XIX Международных Рождественских образовательных чтениях Святейший Патриарх Московский и всея Руси Кирилл, «Церковь, совершая свою вневременную миссию, воспитывая гражданина Отечества Небесного, совершенного Божиего человека, на всякое дело благое уготованного (ср. 2 Тим. 3:17), может и должна во взаимодействии с государством и обществом исполнять в сфере образования социально значимое служение, формируя убежденных патриотов, добрых хранителей семейного очага, законопослушных граждан, способных устроять ко благу жизнь Отечества земного» [2].

Высокая предуготовленность взрослеющего человека ко «всякому делу благому» во имя Отечества, неутомимая энергия благодеяния, основанная на

вере во всепобеждающую силу добра – важнейшие характеристики социализированной личности современного человека, предназначенного к жизни в XXI веке, когда неумолимо возрастает нравственная ответственность каждого за принимаемые, утверждаемые и формируемые смыслы бытия.

Особую гуманитарную значимость реализация обозначенных направлений образовательного соработничества государства и Церкви получает по отношению к детям-сиротам.

Сиротство является одной из главных социально-психологических проблем общества. В условиях перемен именно эта категория детей испытывает на себе и первой сталкивается с новейшими реалиями жизни, более всего нуждается в образовании и воспитании, при помощи которого они смогут обрести предсказуемую стабильность в настоящем и будущем. Обозначенная проблема приобретает особую актуальность и в связи ростом численности обозначенной категории взрослеющих граждан.

Резкое снижение жизненного уровня значительной части российского общества в 90-е годы повлекло за собой массовое распространение таких общественных явлений, как социальное сиротство, безнадзорность, различные виды социальной дезадаптации детей. За последние годы наблюдается рост числа социальных сирот в современной России. По данным официальной статистики, из 800 тысяч детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, 90% являются социальными сиротами, то есть сиротами при живых родителях [3].

Государство берет на себя заботу о воспитании, защите прав и обеспечении данной категории детей. И проводит эту работу вместе с другими социальными институтами, где Церкви, религиозным организациям отводится благодатно значимая, а порой и незаместимая роль.

Специфика социального положения детей-сирот связана с рядом обстоятельств объективного характера, продиктованных общественной и правовой традицией отношения к этой категории подрастающего поколения. Будучи опекаемыми по статусу в одном из сиротских учреждений, эти дети до возраста 18 лет находятся под опекой этой организации.

Вопросы социализации и воспитания детей-сирот обладают вполне очевидной актуальностью также и потому, что длительное проживание в образовательном учреждении интернатного типа и специфика первичной социализации детей-сирот безусловно затрудняет формирование у них необходимых для эффективного функционирования в социуме умений и навыков, предполагает реализацию специальных социально-педагогических и образовательных программ по подготовке к самостоятельной жизни в обществе.

В обзорной ретроспективе следует отметить, что государственно-церковное образовательное сотрудничество, в том числе и в аспекте сиротского попечительства и призрения, постоянно имело место на все культурно-историческом протяжении российской жизни, за исключением известного 75-летнего периода «атеистического» забвения.

Опыт последних лет развития России показал, что достижение конечных

и высоких целей современного образования и воспитания вряд ли возможно, если полагаться либо только на государства, либо только на общественные институты, прежде всего на школу, либо только на семью. Необходимо единство усилий, ибо «Если царство разделится само в себе, не может устоять царство то; и если дом разделится сам в себе, не может устоять дом тот» (Марк 3, 24-25).

Сегодня ежегодно проводятся Международные Рождественские образовательные чтения, основным девизом которых выступает благородная идея: «Школа, семья и Церковь – соработничество во имя жизни». Не остается без внимания и вопросы укрепления семьи на истинно православных, духовных традициях: «Глубокой болью отзываются в сердце и тревожные данные о числе детей, оставшихся без попечения. Эти юные люди, лишенные родительской любви, вынуждены влачить жалкое полуголодное существование. Они быстро втягиваются в преступный мир, который навсегда коверкает их души. Наш долг – вернуть этим детям радость родного дома», – отмечал в приветственном слове на открытии XIII Международных Рождественских Образовательных чтений Патриарх Московский и всея Руси Алексий II.

Культурно-образовательная проблематика, посвященная формированию целостной личности и ответственного общества, неотъемлемо присутствует в работе Международной общественной Организации «Всемирный Русский Народный Собор», в образовательной деятельности ежегодного всероссийского духовно-просветительского форума «Глинские чтения».

Сегодня программы изучения Основ духовной культуры и светской этикии, в частности, культуры православной, приходят в образовательные учреждения, приносят молодым людям возвышающие идеи богатейшего святоотеческого и русского духовного наследия.

Сегодня Отдел религиозного образования и катехизации Московского Патриархата и Издательский Дом Шалвы Амонашвили совместно издают нравоучительные тексты Священного Писания в рубрике «Антология гуманной педагогики». К их числу относятся: «Иисус Христос и его ученики», «Царь Соломон и «литература премудрости», «И сказал Господь Моисею…» и другие.

Продолжается активная работа по осмыслению образовательных (образотворческих) основ христианского воспитания во взаимообогащаюем сопряжении с гуманитарными смыслами российских образовательных традиций, что наиболее значимо в процессе духовного становления взрослеющего человека в различные, в том числе, не всегда благоприятные периоды его жизни.

Все то и многое другое наглядно свидетельствует и необратимо подтверждает животворящую значимость образовательной интеграции государства и Церкви в благом деле духовного попечительства о взрослеющем человеке.

Список литературы:

*1. **Данилюк, А.Я.** Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков,*

В.А.Тишков. – М.: Просвещение, 2010. – 24 с.

2. Доклад Святейшего Патриарха Московского и всея Руси Кирилла на XIX Международных Рождественских образовательных чтениях (24 января 2011 года) //www.patriarchia.ru/db/text/1392591.html

3. ***Присяжная, Н.В.*** *Сироты в коррекционных учреждениях: социализация и последующая адаптация в обществе : автореф. дисс. ... канд. социол. наук : 22.00.04 / Н.В. Присяжная. – М., 2008. – 25 с.*

«ОБРАЗ МИРА» КАК ИНТЕГРАТИВНОЕ НОВООБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Кобзева Н.И.
Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

По общему мнению ученых (А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, С.Д. Смирнов) «Образ Мира» – это целостная, многоуровневая система представлений человека о мире, других людях, о себе и своей деятельности. Опора на целостность, полноту жизни, мысли, слова отражающего нравственность поступка, чистоту мыслей и действий, несомненно, составляет характерную роль нашего духовного наследия, что является неотъемлемой частью гармонично развитой личности.

«Образ Мира» – интегральное образование полученных знаний об окружающих человека объектах, включенных в научную картину мира.

Его функция в процессе восприятия определяется его целостностью. Так как, «Образ Мира», понимаемый как амодальное представление мира, как система ожиданий и прогнозов в категориальных формах интуиции и собственно категорий выступающих в качестве рабочих гипотез при взаимодействии с абсолютной реальностью окружающей среды – просто не может быть структурирован. Выше сказанное является ключевым в работе А.Н. Леонтьева, так как главный вклад в процесс построения образа предмета или ситуации вносят не отдельные чувственные восприятия, а «Образ Мира» в целом [1]. Идею целостности «Образа Мира» развивает и анализирует ученик А.Н. Леонтьева С.Д. Смирнов: «… важнейшая особенность «Образа Мира» – его целостный характер, принципиальная несводимость его к совокупности отдельных образов» [2, 152]. Он делает вывод, что «Образ Мира» в целом, а не отдельные чувственные впечатления осуществляют основной вклад в процесс построения образа предмета или ситуации. Причем свойства целого не являются суммированным порождением свойств его элементов. Более того, свойства «Образа Мира» в целом, реализующиеся в своем реальном существовании, могут полностью не находить свое отражение у его элементов. Интегративное образование является следствием не математического, механического сложения, а результатом сложнейшего взаимодействия свойств отдельных образов. Целостное отображение объекта и теоретические модели, входящие в научную картину мира должны быть включены в систему человеческих знаний о мире, поэтому личностные механизмы превращения ее в целостный «Образ Мира» могут быть определены как аксиологические.

Таким образом, в процессе восприятия мира наблюдается интеграция и генезис локальных картин мира в ценностный и целостный «Образ Мира» студента.

Итак, «Образ Мира» – следствие интеграции представлений об объектах составляющих научную картину мира.

Л.В. Тарасов, анализируя интегративно-гуманистический подход как основу для построения целостного «Образа Мира», выделил три процесса:

интеграция познания мира человеком; интеграция научного знания; смена естественнонаучной традиции, означающей отказ от позиций стороннего наблюдателя и переход на позицию органического единства природы и человека.

По определению Л.В. Тарасова, интеграция знания представляет собой выражение общей закономерности познания мира человеком: по мере генезиса процесса познания происходит не только движение вглубь, но и движение вширь. Интеграция знания подталкивает в сторону ускорения научно-технический процесс и сама увлекается данным процессом, что приводит к ее ускорению в развитии. Рассматривая интеграцию в контексте гуманитарного подхода, Л.В. Тарасов выделяет основные положения:

1. Интеграция в обучении, как необходимое условие гуманитаризация образования;
2. Построение содержание и методов обучения, так, чтобы были реализованы пять интегративно – гуманитарных принципов:

– личностное восприятие – здесь личность уже не сторонний наблюдатель, а заинтересованный исследователь.

– сопричастность – «Я» – человек, поэтому мне не могут быть безразличны достижения человечества, мне интересны изобретения, открытия, процесс научного поиска.

– глобальное восприятие – это нужно знать всем, а значит и отдельной личности, то есть каждому человеку независимо от того, чем он занимается в жизни.

– ориентация на консенсус – признание отдельной личностью, существования разных точек зрения, которые отражают различные стороны действительности.

– личная ответственность – каждая отдельная личность несет ответственность за последствия своей деятельности перед другими людьми и природой (человек имеет право на индивидуальный риск при осуществлении жизненных выборов).

3. Использование проблемного метода обучения;
4. Наличие двух уровневой интеграции в обучении: уровень внедрения в чужую область; уровень использования общих методологических принципов.
5. Переход от общей картины к анализу деталей, и наоборот;
6. Использование в процессе формирования «Образа Мира» принципа сочетания универсальности обучения с дифференциальным подходом, принципа соединения рационального и эмоционального способов в познании действительности [3].

На основе анализа вопроса об интеграции различных подходов к целостному пониманию мира В.С. Готт пришел выводу о том, что представление о единстве материального мира не сводится только к обобщению научных данных о природе, оно является целостным представлением: единства природы; общества; практической и теоретической

деятельности человека; элементов структур; их связей; взаимодействий; отношений и общих законов движения, а так же объективной действительности [4].

П.Н. Федосеев увидел в процессе интеграции две основные тенденции познания: с одной стороны, стремление целостного познания мира («Образ Мира»); с другой – глубже проникнуть в закономерности различных структур и систем («Я в Мире»), таким образом, происходит специализация и дифференциация. Эти тенденции находятся в отношениях и связях друг с другом, образуя единую систему формирования у студентов понятия «Образ Мира» [5].

В «Образе Мира» становятся интегрированными в единое целое три вида знаний:

– теоретические – теоретическая модель научной картины мира;
– предпосылочные – мировоззрение человека;
– обыденные – чувственные образы, обогащающие теоретическую модель.

Научные знания должны стать не объектом, а средством развития личности студента. В дидактике, отражающей эту тенденцию науки, актуальной задачей в связи с этим стала интеграция учебных предметов, основанная на объединении ведущих идей научных дисциплин, которые имеют один объект исследования. Интегрирование учебных предметов опирается на генерализацию знаний студентов, усиливает роль теории в научном знании. Наглядный процесс интеграции научных дисциплин изучающих природу представлен в виде естествознания. Предметом познания становится целостный реальный окружающий мир (естественнонаучный «Образ Мира»).

С интегративной точки зрения всех педагогов различных научных дисциплин объединяет решение единой проблемы целью, которой выступает общечеловеческий идеал гармонично развитой личности, то есть развитие личности студента в гармонии с самим собой и социумом. Сложность такого механизма, по словам Г.А. Мелекесова, заключается в том, что «в традиционной системе содержание обучения безразлично к формированию развивающейся личности. Оно преподносится, в готовой форме формализованной системы знаний, оторванных от реального мира и его проблем. Зачастую это определенный набор законов, теорий, правил, представляющих собой проекцию соответствующего научного знания на учебный процесс, который иллюстрируется отдельными примерами из реальной жизни. Содержание образования в дисциплинарно ориентированной модели не отражает взаимосвязей между объектами реального мира. Восприятие целостной картины мира практически невозможно. Студент постоянно находится в искусственной образовательной среде и лишен возможности в процессе обучения воспринимать мир как свое естественное окружение» [6].

Решение задачи развития личности в единстве с природой требует использование традиционных методов и приемов познания на основе проектно-созидательного подхода: процессы моделирования, проектирования,

конструирования, исследования объектов целостного окружающего мира, поиск взаимосвязей между ними. Созидательное начало любого познания в единстве с процессом интеграции учебных дисциплин – фундамент для построения целостного «Образа Мира».

А.В. Кирьякова рассматривает интеграцию как средство формирования ценностных ориентаций студентов и выделяет три уровня интеграции.

Структурный уровень – закладываются основы понимания дисциплины, больше уделяется внимание эмоциональному восприятию студентом окружающего мира. Становится возможным составление программных блоков из нескольких предметов, которые строятся на одном фундаменте.

Мировоззренческий (ценностный) – соединение в сознании студента красоты окружающего мира и его творческое видение. Эмоциональный механизм этого уровня – сопереживание. Суть состоит в познании красоты мира через внутренний мир другого человека, понимание добра и зла, красоты и гармонии, через общечеловеческие ценности, но преломленные в чужом видении.

Аксиологический – гармония мира, природы и человека, их неповторимость и своеобразие формирует у студента определенный взгляд, определенные ценности.

Таким образом, интеграция служит одним из способов сознательного воздействия на студента с целью формирования у него ценностных ориентаций, целостного и ценностного «Образа Мира».

«Образ Мира» как ценностное образование, может быть рассмотрен как совокупность, синтез полученных знаний студентов о мире науки, генезисе знаний, о научной картине мира, гуманизации общества.

Основой формирования «Образа Мира» является становление ценностного отношения личности к окружающей действительности. Именно эколого-гуманистическая картина мира стала выступать в качестве современной научной картины мира. Формирование ценностного отношения к миру – есть результат процесса ориентации, основанный на познании окружающей действительности.

Процесс ориентации можно характеризовать как действие, состоящее из элементов: объекта, то есть на что направлено действие; объективной стороны, то есть способа совершения действия; субъективной стороны, то есть отношения субъекта к действию и его результату, и самого объекта, совершающего действие.

Для педагогики результативным является динамический подход, допускающий изучение поведения и деятельность человека в генезисе. Таким образом, ориентация есть процесс, развертывающийся как в пространстве, так и во времени. Развитие ценностных ориентаций – показатель меры социальной зрелости личности. Ценностные ориентации относятся к общенаучным понятиям, гносеологическое значение которых чрезвычайно значимо для педагогики.

По мнению А.В. Кирьяковой, процесс ориентации – сложный, противоречивый и в то же время закономерный процесс, развивающийся «по

спирали». Это процесс, который сам подготавливает условия для своего последующего развития и служит в некотором роде причиной собственного самодвижения [7].

Процесс ориентации содержит три этапа, три фазы:

I. Фаза – присвоения: при реализации механизма поиска-оценки происходит создание «Образа Мира» на основе теории убеждений;

II. Фаза – преобразования: реализация механизма оценка-выбор формируется «Образ Я» на основе психологической теории «Я-концепция»;

III. Фаза – проектирования: реализация механизма выбор-проекция приводит к становлению «Образа Будущего» на основе теории прогнозирования.

Именно I фаза обеспечивает создание ценностного «Образа Мира». Происходит присвоение ценностей общества личностью. На этой основе формируются ценностные отношения к явлениям окружающей действительности, наблюдается становление и развитие ценностных ориентаций личности во всех сферах ее жизнедеятельности.

На начальном этапе жизненного пути ребенку необходимо становление ценностного отношения к окружающей действительности, а так же ориентация студентов на социально значимые ценности. Ценностное отношение к людям, к миру вещей, идей есть совокупность сложившихся представлений как итог отражения и осмысления явлений нашего мира, взаимоотношений людей, эмоционально пропитанная личностным принятием или отбрасыванием их ценностей. Поэтому «открытие для себя смысла» явлений выступает системообразующим моментом в формировании ценностного процесса ориентации, тем самым эффективнее идет формирование ценностного отношения к действительности.

На данной фазе ориентации начинается система формирования целостного и ценностного «Образа Мира», которая основывается не только на логической обработке информации, но и связана с эмоционально-мотивационными аспектами жизнедеятельности.

Каждому виду человеческой деятельности присущи (в разных пропорциях) познавательные и оценочные моменты – система знаний и система оценок. Студент не только знает что-то, но он всегда оценивает то, что знает. Студенту для сознательной и свободной деятельности нужно представление о ценностях, которые направляли бы его поведение. Так складывается ценностно-ориентационная деятельность человеческого сознания, вырабатывающая представления о социально полезном, идеальном, должном, о том, к чему следует стремиться, а чего следует избегать.

Своеобразие ценностно-ориентационной деятельности, поэтому состоит в том, что она направлена на установление отношений не между объектами, а между объектом и субъектом. Таким образом, это дает не чисто объективную информацию о ценностях, а объективно-субъективную.

Субъективные отношения к объекту познания выступают в роли основы субъективного «Образа Мира», отражая реальные, объективные отношения личности студента к фрагментам действительности, преломляясь через

индивидуальные особенности и предпочтения каждой отдельно взятой личности.

Мир человека – это мир его культуры, включая и природу, к которой он относится субъективно через призму всей системы культуры. Говоря о «субъективности» человеческого отношения к миру, мы имеем в виду не только опосредованность его отношения к свободе культурно-образовательной деятельности, но и то, что сам человек является носителем и созидателем духовных ценностей общества.

Психолого-педагогические условия организации учебно-познавательной деятельности студента зависят от того, какую позицию занимает студент в педагогической ситуации. Эти позиции могут быть:

– пассивного восприятия и освоения преподносимой информации;

– активного самостоятельного поиска, обнаружения и использования информации;

– организуемого извне направленного поиска, обнаружения и использования информации.

Педагог не делает выбор за ребенка. Ценностное отношение студента усиливается при соединении с образами других людей, в том числе и с образами педагога. Комбинация ценностей бесконечна и сугубо индивидуальна. Личность, включенная в объективную реальность из всего многообразия предметов, явлений, процессов выделяет лишь те, которые наиболее значимы для нее, и могут удовлетворить ее потребности. Именно изучение явлений с точки зрения заложенных в них возможностей удовлетворения потребностей личности, отражает «субъективную окраску» «Образа Мира».

Для того чтобы заинтересовать студента в изучении данной совокупности объектов следует «запечатлеть» в ней возможность реализации необходимых для него потребностей. Ценность и смысл возникают из взаимодействия объективного мира с потребностями человека, в результате чего происходит формирование целостного и ценностного «Образа Мира» и дальнейшее становление гармонично развитой личности.

Список литературы

1. ***Леонтьев, А.Н.*** *Образ мира / А.Н. Леонтьев. // Избранные психологические произведения: в 2 т. Т.2. – М.: Педагогика, 1983. – 318 с.*

2. ***Смирнов, С.Д.*** *Понятие «образ мира» и его значение для психологии познавательных процессов / С.Д. Смирнов // А.Н. Леонтьев и современная психология. – М.: [б.и.], 1983. – С. 149-155.*

3. ***Тарасов, Л.В.*** *Концепция экологического образования школьников / Л.В. Тарасов. – М.: [б.и.], 1993. – С. 25-44.*

4. ***Готт, В.С.*** *О единстве научного знания. / В.С. Готт, А.Д. Урсул, Э.П. Семенюк. – М.: Знание, 1977. – 64 с.*

5. ***Федосеев, П.Н.*** *Философия и интеграция знания. Взаимодействие общества и природы: философско-методологический аспект экологических проблем. – М.: Наука, 1986. – С. 6-20.*

6. **Мелекесов, Г.А.** *Аксиологизация педагогического образования студентов: монография / Г.А. Мелекесов. – Челябинск: ИПК ОГУ, 2000. – 170 с.*
7. **Кирьякова, А.В.** *Теория ориентации личности в мире ценностей: монография / А.В. Кирьякова. – Оренбург: ОГУ, 2000. – 188 с.*

ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Комарова И.В.
Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

На сегодняшний день интерес педагогов все больше направлен на освоение активных и интерактивных методов образовательного взаимодействия, основанных на деятельностных и диалоговых (межгрупповых) формах познания. Сейчас уже для теоретиков и практиков разных отраслей науки, очевидно, что главными факторами развития личности являются предметно-практическая деятельность и взаимодействие между людьми [1, с. 3].

Взаимодействие представляет собой процесс, который складывается из физического контакта, совместного перемещения в пространстве, совместного группового или массового действия, духовного вербального и невербального информационного контакта. При этом взаимодействие, как процесс, характеризуют совокупная, кооперативная деятельность, информационная связь, взаимовлияние, взаимоотношения, взаимопонимание [2, с. 53].

Обобщающий анализ педагогической теории и практики показал, что в процессе взаимодействия личность не только лучше познает себя в сопоставлении с другими, но и присваивает новый опыт деятельности и отношений (опыт ведения диалога, сотрудничества). Смысл групповой работы заключается в том, чтобы, приобретаемый в специально созданных условиях опыт, личность смогла перенести во внешний мир и успешно его использовать, что и соответствует современной компетентностной парадигме в образовании.

В педагогике интерактивное взаимодействие понимают как непосредственную целенаправленную межличностную коммуникацию участников педагогического процесса. Важнейшей особенностью этой коммуникации является способность участников взаимодействия (преподавателя и студентов) «принимать роль другого», представлять, как их воспринимает партнер по общению и соответственно интерпретировать педагогическую ситуацию, конструировать собственные действия. При этом активность преподавателя уступает место активности студентов, а задачей его становится создание условий для проявления и реализации их образовательной инициативы [1, с. 26].

Интерактивное взаимодействие является альтернативой традиционному образовательное воздействию, определяющему сущность авторитарно-императивного, личностно-отчужденного образовательного процесса. Приоритетами интерактивного взаимодействия являются такие характеристики, как процессуальность, деятельность, общение, диалог, возможность самовыражения, смыслотворчество, рефлексия. Традиционное же образовательное воздействие направлено на выполнение обязательной программы, трансляцию знаний, формирование умений и навыков обучаемых.

Интерактивное взаимодействие предполагает систему взаимодействий: со стороны преподавателя – планируемых, со стороны студентов – ситуативных и неожиданных, в процессе которых создаются условия оптимального развития субъектности каждого. Рассматривая интерактивное взаимодействие как интенсивную коммуникативную деятельность субъектов образовательного процесса, С.С. Кашлев видит его назначение в изменении, совершенствовании моделей поведения и деятельности участников педагогического процесса [3].

Атрибутами интерактивного взаимодействия становятся: пространственное и временное соприсутствие участников, создающее возможность личного контакта между ними; наличие общей цели, предвосхищаемого результата деятельности, отвечающего интересам всех и способствующего реализации потребностей каждого; планирование, контроль, коррекция и координация действий; разделение единого процесса сотрудничества, общей деятельности между участниками; возникновение межличностных отношений.

Под интерактивным образовательным взаимодействием мы понимаем процесс активного сотрудничества субъектов образовательного процесса в группе по решению поставленных задач на основе личного опыта жизнедеятельности каждого участника. Организация же образовательного взаимодействия преподавателя и студентов через реализацию совокупности интерактивных методов осуществляется с целью оптимального личностного развития участников педагогического процесса.

Современный словарь по педагогике трактует метод, в самом общем значении, как способ достижения цели; совокупность определенных правил, приемов, норм познания и действия. Таким образом, инновационные (т.е. новые, значительно повышающие эффективность действующей образовательной системы) методы интерактивного взаимодействия являются способами целенаправленного усиленного межсубъектного взаимодействия преподавателя и студентов по созданию оптимальных условий своего развития.

На наш взгляд в интерактивном режиме можно проводить как отдельное занятие, так и ряд занятий по преподаваемой дисциплине. Собственный опыт преподавания практического курса английского языка в интерактивном режиме студентам вечернего отделения специальности «Перевод и переводоведение» становится подтверждением сказанному.

В целом алгоритм реализации интерактивного образовательного взаимодействия студентов включал в себя три последовательных этапа. На начальном этапе использовались методы на создание благоприятной атмосферы и организацию коммуникации, что стало особенно актуальным при обучении студентов в вечернее время по окончании рабочего дня.

Назначение методов этой группы состояло в формировании положительной мотивации к предстоящей деятельности, взаимодействию, развитии спектра позитивных эмоций и чувств, организации коммуникации участников педагогического процесса [3, с. 51]. Мы использовали такие методы как: «Аллитерация имени», «Прогноз погоды», «Подари цветок» и др.

Приведем пример реализации метода *«Прогноз погоды»*. Студентам было предложено зафиксировать свое эмоциональное, душевное состояние на данный момент через «прогноз погоды», т.е. рассказать о том, какими погодными признаками можно охарактеризовать собственное душевное состояние: какому времени года соответствует? Пасмурно или ясно? Какая температура?

Рассказ преподавателя (ведущего) был предложен первым, тем самым задавая определенный алгоритм ответов. Во время рассказа студентов на технологической карте ведущим фиксировалась температура душевного состояния каждого участника, а после того, как высказались все участники, все отметки температуры были соединены в график. Технологическая карта представляла собой лист бумаги большого формата, на котором изображена система координат: ось Y – температура эмоционального состояния, душевного настроя; ось X – участники интерактивного взаимодействия. Однако ось координат могла быть просто нарисована на учебной доске и использована как технологическая карта.

Когда график был построен, участникам интерактивного взаимодействия было предложено проанализировать его, выразив свое отношение. Подводя итог, ведущим было отмечено, что каждый из участников интерактивного взаимодействия является индивидуальностью, каждый имеет право на свое состояние, свое мироощущение, а построенный график подтвердил это. Положительным моментом применения данного метода на занятиях по иностранному языку стала сама форма метода – «разминки» с повторением лексики по теме «Погода».

На втором этапе было организовано интенсивное взаимодействие студентов между собой и со своим опытом жизнедеятельности через реализацию группы интерактивных методов, в основе которых лежали групповая деятельность, мыследеятельность, смыслотворчество. Такими стали методы: «Аквариум», «Интервью», «Мозаика», «Перекрестные группы», «Круглый стол» и др.

Ярким примером реализации методов этой группы является *«Мозаика»*, где работа осуществлялась в четыре этапа (продолжительность каждого этапа составила около 10 мин.). Студенты объединились в тройки по карточкам с буквенными индексами (А, В, С), которые были заранее подготовлены и разложены на столах. Затем тройкам было предложено задание составить проблемный тезаурус изучаемой темы. В итоге каждый участник триады имел в руках листок с согласованным в микрогруппе решением.

После этого студенты покинули первичные группы и образовали временные пары на основе единства буквенного индекса: А-А; В-В и т.д. В парах они ознакомились с другими предложениями, дополнили и уточнили свой конспект с решением, а при необходимости скорректировали записи, объединив подходы двух различных групп.

Следующий этап по форме практически повторил предыдущий: работа велась в парах «буквенного единства», но уже с новыми партнерами. Таким образом, к концу третьего этапа каждый студент имел многовариантный

конспект решений проблемы. На завершающем этапе студенты вернулись в первоначальные триады, где, зная мнения всех остальных групп, имели возможность выбрать наиболее полное решение, «отшлифовать» свою точку зрения.

Данный метод позволил показать вариативность, полифоничность решаемой задачи. При этом внимание студентов было обращено на то, что в работе группы не могут быть найдены «неправильные» и «правильные» решения. В каждом из предложенных вариантов обязательно содержится рациональное зерно – нужно только уметь его «вырастить» [1, с. 31].

Несмотря на то, что после реализации практически каждого интерактивного метода осуществлялась рефлексия, все занятия завершались итоговой рефлексией состоявшегося взаимодействия. Среди рефлексивных методов, реализованных по окончании занятий со студентами, использовались: «Рефлексивный круг», «Рефлексивная мишень», «Рефлексивный ринг», «Завершите фразу» и т.д.

Опишем порядок реализации метода *«Рефлексивная мишень»*. На листе бумаги формата А3 или ватмане была нарисована мишень, разделенная на четыре сектора. В каждом из секторов записаны параметры – вопросы рефлексии состоявшейся деятельности, взаимодействия. Например, 1 сектор – оценка содержания, 2 сектор – оценка формы, методов взаимодействия, 3 сектор – оценка деятельности преподавателя, 4 сектор – оценка собственной деятельности студентами.

Каждый участник интерактивного взаимодействия маркером четыре раза (по одному в каждый сектор) делал «выстрел», отметку. Выстрел соответствовал его оценке результатов состоявшегося взаимодействия. Если студент очень низко оценивал результаты, то отметка ставилась им в «молоко» или поле «0» на мишени, если выше, то в поле «5». Если результаты оценивались очень высоко, то отметка ставилась в «яблочко», в поле «10» мишени. После того как каждый участник взаимодействия «выстрелил» в рефлексивную мишень, студентам было предложено посмотреть и проанализировать полученные результаты.

При подведении итогов интерактивное образовательное взаимодействие предполагает обязательную обратную связь со студентами, учет их запросов по поводу содержания, способов совместной познавательной деятельности и характера атмосферы взаимодействия. Обратная связь – это продукт анализа, рефлексии и наблюдения, получаемый преподавателем от себя и от партнеров по совместной деятельности [1, с. 150]. Как показывает собственный опыт, чем лучше преподаватель и студенты умеют корректировать свое поведение и речь, используя обратную связь, тем выше результаты взаимодействия.

В настоящее время существует большое количество техник получения эффективной обратной связи: графических, образных, вербальных, действенно-практических, комбинированных. На наших занятиях с целью получения обратной связи о работе отдельного участника, группы в целом и ведущего студентам было предложено ответить на вопросы анкеты «Обратная связь».

Как показали результаты анкетирования на первых занятиях, проводимых в интерактивном режиме, 41 % студентов оценили степень своей включенности в работу как 3-4 (по шкале от 0 до 10), 56 % склонились к отметке 7-8, и лишь 3 % опрошенных ответили 9-10. При этом студенты отметили, что непривычность обстановки, усталость и пассивность участников мешали им быть включенными в работу. Однако дружелюбная атмосфера занятия, новая форма заданий и интерес, отмеченные в большинстве ответов, помогали их взаимодействию в группе.

В течение семестра мы чередовали форму занятий, проводимых по традиционной методике преподавания иностранного языка и в интерактивном режиме. В конце семестра результаты анкетирования зафиксировали тенденцию к отметке 4-5 у 32% опрошенных студентов, 6-7 у 12%, 8-9 у 45 % и 9-10 у 11%. Среди трудностей осуществления взаимодействия студенты выделили острый характер дискуссии на определенных этапах, сильную зависимость участников от мнения группы или наоборот чрезмерную словоохотливость некоторых студентов. Данные результаты свидетельствуют о положительной динамике получения обратной связи в реализации интерактивного образовательного взаимодействия на практических занятиях по английскому языку.

Следует подчеркнуть, что применение инновационных методов интерактивного образовательного взаимодействия в вузе вовсе не ограничивает возможность их использования в школе, а только будет способствовать модернизации системы среднего образования в целом, обогащению жизненного опыта и личностному развитию школьников в частности. В данной статье представлены обобщение и описание собственного опыта использования в образовательной практике вуза методов интерактивного взаимодействия.

Список литературы

1. ***Панина, Т.С.*** *Современные способы активизации обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т.С. Панина, А.Н. Вавилова; под ред. Т.С. Паниной. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 176с. – ISBN 978-5-7695-5042-3.*

2. ***Руденский, Е.В.*** *Социальная психология: Курс лекций. – М.: ИНФРА-М; Новосибирск: НГАЭиУ, 1997. – 224 с. – ISBN 5-7014-0034-4, 5-86225-468-4.*

3. ***Кашлев, С.С.*** *Интерактивные методы обучения: учеб.-метод. пособие / С.С. Кашлев. – Минск: ТетраСистемс, 2011. – 224 с. – ISBN 978-985-536-150-4.*

4. ***Кирьякова, А.В.*** *Аксиология и инноватика университетского образования: монография / А.В. Кирьякова, Т.А. Ольховая. – М.: Дом педагогики, 2010. – 204 с. – ISBN 978-5-89149-015-4.*

5. ***Brown, H.D.*** *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy / H.D. Brown. – Phoenix. ELT (Prentice Hall). 1994.*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

Кохановская Д.Р.
Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Актуальность проблемы развития креативной личности обусловлена, с одной стороны, социально-экономической динамикой и потребностями общества, необходимостью разработки инновационных, нестандартных идей, поиска эффективных стратегий в развитии всех социальных отношений, с другой стороны, процессами гуманизации образования, где центром и ценностью является человек, его способности и возможности реализации в современном мире. Творческая личность становится востребованной обществом на всех ступенях ее развития. Будущий специалист должен овладеть знаниями и навыками решения творческих задач, у которых нет готовой постановки, неизвестен способ решения, нет образцов для решения аналогичных задач и результат решения может иметь несколько вариантов. Креативность на наших глазах становиться все более востребованным качеством на рынке труда.

В то же время актуальность обусловлена углубляющимися процессами информатизации и широким внедрением информационных технологий во все сферы современного общества.

Многие ошибочно считают, что «креативность» и «творчество» - это синонимы. Разделим эти понятия.

Творчество – процесс человеческой деятельности, создающий качественно новые материальные и духовные ценности или итог создания субъективно нового.

Для понимания творчества необходим учет четырех основных сторон:

- новизна (продукты творчества должны быть новыми и оригинальными);
- ценности (они должны удовлетворять определенным внешним критериям);
- целесообразность (творческие продукты должны быть результатом целенаправленной активности человека);
- длительность (человек проявляет свою творческую активность в течение определенного времени).

Понятие креативности (от лат. creatio — создание, сотворение, от англ. creative – творческий, созидательный), являясь аналогом понятия «творческие способности», неразрывно связано с творчеством, творческой деятельностью, порождающей нечто качественно новое (либо для творца, либо для группы или общества в целом).

Креативность с научной точки зрения рассматривается как сложное, многоплановое, неоднородное явление, что выражается в многообразии теоретических и экспериментальных направлениях ее изучения. Изучением креативности занимались такие личности как Зигмунд Фрейд, К. Роджерс, Дж.

Гилфорд, Э. Торренс, Р. Стернберг, Т. Амабайл, Я.А. Пономарев, Д.Б. Богоявленская, А.М. Матюшкин, С.Л. Рубинштейн, А. Маслоу, Б.М. Теплов, В.Ф. Вишнякова, Р. Мэй, Ф. Баррон, Д. Харрингтон и другие. Не смотря на то, что изучением креативности занимались такое известные личности, понятие креативности в данный момент нельзя назвать четко определенным и устоявшимся как в зарубежных, так и в отечественных исследованиях

Еще в 60-х гг. было описано более 60 определений креативности. Определения были проанализированы и разделены на шесть типов:

– гештальтистские (описывающие креативный процесс как разрушение существующего гештальта для построения лучшего);

– инновационные (ориентированные на оценку креативности по новизне конечного продукта);

– эстетические или экспрессивные (делающие упор на самовыражение творца), психоаналитические или динамические (описывающие креативность в терминах взаимоотношений Оно, Я и Сверх-Я);

– проблемные (определяющие креативность через ряд процессов решения задач);

– определения, не попавшие ни в один из перечисленных выше групп.

Все исследования, посвященные изучению креативности, можно разделить на две области:

1) первое направление связано с вопросом о том, зависит ли креативность от интеллекта, и ориентируется на измерение познавательных процессов в связи с креативностью. Представители «познавательного» направления исследуют взаимосвязи между креативностью, интеллектом, когнитивными способностями и реальными достижениями. Наиболее яркими представителями данного направления являются: Дж. Гилфорд, С. Тэйлор, Э. Торренс, А.Я. Пономарев, С. Медник. В их работах представлено, в основном, влияние интеллектуальны познавательных характеристик на способность продуцировать новые идеи.

2) другое направление занимается выяснением того, является ли личность с ее психологическими особенностями существенным аспектом креативности, и характеризуется вниманием к личностным и мотивационным чертам. Многие экспериментальные исследования посвящены созданию «портрета творческой личности», выявлению присущих ей характеристик, определению личностных, мотивационных и социокультурных коррелятов креативности. Наиболее яркими представителями этого направления являются: Ф. Баррон, А. Маслоу, Д.Б. Богоявленская.

Составляющие креативности:

– чувствительность к проблемным ситуациям;

– поиск, выделение и формирование проблемы;

– генерирование гипотез, касающихся способов решения проблемы;

– проверка этих гипотез;

– нахождение и формулирование решений;

– интерпретация и популяризация результатов.

Творческий процесс основывается на вдохновении автора, его способностях, которым следует автор. Главной составляющей креативного процесса становится прагматический элемент.

Креативность вне творчества невозможна. Креативность – эта технология организации творческого процесса, которая бесплодна сама по себе, какие бы задачи переде ней не ставились. Творчество всегда первично и фундаментально, но в креативном продукте оно подчинено прагматической цели. [3]

Развитие креативности студентов технической специальности имеет определенное своеобразие. В процессе обучения в вузе практически отсутствуют задачи, которые способствовали бы развитию всех мыслительных операций и характеристик мышления. В основном преобладают задания, имеющие решение алгоритмического типа и однозначный ответ. И студент, даже имея необходимые знания, критичность, гибкость и глубину мышления, не всегда способен решать задачи, поскольку присутствует определенного рода стереотип – все задачи решаются с помощью определенно заданных схем и любое решение, выходящее за рамки данной схемы, считается неверным. Развивать творческое мышление – значит формировать и совершенствовать мыслительные операции: анализ, синтез, сравнение и обобщение, классификацию, планирование, абстрагирование, и обладать такими характеристиками мышления, как критичность, глубина, гибкость, широта, быстрота, вариативность, а также развивать воображение и обладать знаниями разного содержания.

Для студентов технических специальностей, будущих инженеров, наибольшую актуальность приобретает развитие таких качеств, как гибкость и быстрота. Именно наличие данных качеств позволяет студентам более легко осваивать дисциплины, а также является необходимой составляющей их будущей профессиональной деятельности. Решение творческих задач дает возможность вырабатывать у студентов такие качества, как компетентность, эмпатию, умение устанавливать контакты и без потерь разрешать возможные конфликтные ситуации в профессиональной деятельности, умение быстро реагировать на изменяющиеся условия и находить адекватные пути выхода из тех или иных профессиональных или жизненных ситуаций [4].

Наряду с подбором специальных заданий, позволяющих развивать быстроту, гибкость, оригинальность и точность мышления, педагог может применить ряд проверенных общих подходов к стимулированию и развитию творческой активности:

1) обеспечение благоприятной атмосферы. Доброжелательность со стороны преподавателя, отказ от оценочных суждений и критики в адрес обучаемого способствуют свободному проявлению креативного мышления. Социальное подкрепление проявлений креативности;

2) обогащение образовательной среды разнообразными новыми объектами;

3) стимулирование познавательной активности студента. Предоставление ему возможности задавать вопросы. Поощрение высказывания оригинальных идей;

4) творческий характер взаимодействия «преподаватель-студент». Наличие других позитивных образцов креативности. Создание условий для подражания творческому поведению.

На сегодняшний день основная цель обучения молодых инженеров заключается в выявлении, развитии и дальнейшем применении творческих способностей, наклонностей, креативности. Интенсивная технология инженерного творчества основана на использовании методов инженерного творчества, специально подготовленной информации и средств вычислительной техники, информационных и телекоммуникационных технологий.

Информационные и телекоммуникационные технологии сами по себе выступают достаточно сильным фактором повышения мотивации образования. Современное мировое цивилизованное сообщество во многом базируется на информационных и телекоммуникационных технологиях. Под влиянием процесса информатизации складывается новая структура – информационное общество. Активное внедрение технологий информатизации современного общества не могло не коснуться и системы образования. Обеспечение сферы образования теорией и практикой разработки и использования информационных и телекоммуникационных технологий является одним из важнейших средств реализации новой государственной образовательной парадигмы, направленной на создание максимально благоприятных условий для саморазвития личности [5].

При создании креативной образовательной среды на основе ИКТ можно выделить следующие пути и способы мотивации образования:

- ориентация на достижение конкретных учебных целей и освоение конкретных действий;
- повышение актуальности и новизны содержания;
- раскрытие значимости профессиональных знаний;
- обеспечение принятия обучающимся некоей роли в учебном процессе: исследователя;
- предоставление обучающемуся свободы действий при управлении осваиваемыми объектами в рамках заданных ограничений;
- применение наглядности, занимательности, эмоциональности, эффекта парадоксальности, удивления;
- применение активных, деятельностных методов и форм обучения: совместных сетевых проектов, компьютерных деловых игр, проблемного метода, обучения через открытия, подкрепляемых компьютерными банками информации, развитой поисковой системой, экспертными системами поддержки принятия решения и т. д.;
- ограничение использования на занятиях ситуаций соревнования, соперничества;

– снятие временных ограничений там, где это представляется возможным.

Методы инженерного творчества делятся на две группы:

1) эвристические методы – это «последовательность предписаний или процедур обработки информации, выполняемых с целью поиска и принятия более рациональных и новых решений». Они основаны на использовании достаточно четких методик и правил поиска новых технических решений (метод мозговой атаки, метод эвристических приемов, метод синектики, деловые игры и т.д.);

2) компьютерные методы поискового конструирования при решении творческих задач (метод математического программирования, метод контрольных вопросов, метод синтеза технических решений и т.д.) [6].

Основная цель креативной образовательной среды - "разбудить" в человеке творца и максимально развить в нем заложенный творческий потенциал.

Креативная образовательная среда должна не только предоставлять возможность каждому обучающемуся на каждом образовательном уровне развить исходный творческий потенциал, но и пробудить потребность в дальнейшем самопознании, творческом саморазвитии, сформировать у человека объективную самооценку. Основными требованиями к креативной образовательной среде являются высокая степень неопределённости и проблемности, непрерывность и преемственность, принятие обучающегося и включение его в активную образовательную деятельность.

Список литературы

1. ***Вишнякова, Н.Ф.*** *Креативная психопедагогика. Психология творческого обучения. - Минск.: РИВШ при БГУ, 1995.-186 с.*
2. ***Дружинин, В. Н****. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин .- 2-е изд. - СПб.: Питер, 2000. – 368 с.*
3. ***Пестов, Б.Н****. Методы научно – технического творчества: Учебное пособие/ Под общей редакцией К.И. Курбакова. КОС ИНФ, Рос. экон. акад. 2003. – 214 с.*
4. ***Фатеева, С.А****. Роль творческого мышления в формировании профессиональных качеств у студентов в образовательном пространстве вуза// Сибирский государственный технологический университет, 2006*
5. ***Кречетников, К.Г.*** *Проектирование креативной образовательной среды на основе информационных технологий в вузе. Монография. - М.: Госкоорцентр, 2002. - 296 с.*
6. ***Половинкин, А.И****. Основы инженерного творчества: Учебное пособие. 3-е изд., - СПб.: Издательство «Лань», 2007. – 368 с.*
7. ***Богоявленская, Д.Б****. Измерение креативности – описание индивидуальности: Психология индивидуальности: Материалы Всероссийской конференции. М., 2006. С. 87–90.*

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ ПРИКЛАДНОЙ БИОТЕХНОЛОГИИ И ИНЖЕНЕРИИ

Матвеева Е.А.
Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

В последние годы в педагогической науке активно развивается аксиологический подход, который акцентирует внимание на субъективной ценностной позиции студентов в образовательном процессе.

Аксиологический подход выступает своеобразным «мостом» между теорией и практикой в процессе формирования профессиональной компетентности будущих специалистов в сфере прикладной биотехнологии и инженерии. Признавая изучение проектно-технологических дисциплин в качестве личностно значимой ценности, следует считать формирование профессиональной компетентности будущих специалистов закономерным процессом преобразования личности студента.

В современных условиях возрастают требования к каждому человеку как специалисту в определенном виде деятельности. Успешность во многом зависит от наличия у студентов способностей и склонностей к этому роду деятельности, от его профессиональной направленности. Профессиональная направленность понимается как избирательное положительное отношение к профессии (А.В. Кирьякова, Г.А. Мелекесов, В.А. Сластенин) и представляет собой интегральное динамическое свойство личности, которое выражает доминирующие осознаваемые и неосознаваемые отношения к любой профессии (в том числе и технической), предопределяющие и подготовку к предстоящей деятельности, и успешность ее осуществления [4]. Профессиональная направленность личности органически связана с проблемой деятельности и придает ей статус решающего фактора становления будущего специалиста в сфере прикладной биотехнологии и инженерии.

Направленность личности в профессиональной подготовке будущих специалистов в сфере прикладной биотехнологии и инженерии связана с исследовательской, проектной деятельностью, проявляется в интересах, установке, мотивации, потребностях, ценностных ориентациях.

Ценностные ориентации – это сложные образования, вобравшие в себя разные уровни и формы взаимодействия общественного и индивидуального в личности, определенные формы взаимодействия внутреннего и внешнего для личности, специфические формы осознания личностью окружающего мира, своего прошлого, настоящего и будущего, а также сущности своего собственного [3]. То есть ценностные ориентации – это уровень, определяющий смысл жизни человека, его позицию по отношению к жизни вообще и к жизни людей.

Осознание студентом ценности объекта профессиональной действительности и его оценка формируют особый вид отношения к нему – ценностное отношение.

Ценностное отношение к профессии будущего специалиста в сфере прикладной биотехнологии и инженерии рассматривается как результат осмысления полученных знаний, умений, отношений. Заинтересованное отношение к изучению дисциплин, освоению профессии положительно сказывается на психологическом состоянии студента и способствует развитию мотивации учения.

Согласно теории А.В. Кирьяковой, ориентация личности в мире ценностей представляет собой процесс восхождения личности к ценностям на основе диалектического закона возвышения потребностей [3]. Закон возвышения потребностей, работая на личностном уровне, позволяет обеспечить многие закономерности развития аксиологического потенциала личности.

Ценностное самоопределение студента как результат ориентации особой стадии аксиологизации может быть названо центральной стадией, обеспечивающей ориентацию студента в мире ценностей профессии, в прошлом, настоящем и будущем.

Ценностное самоопределение личности студентов факультета прикладной биотехнологии и инженерии проходит несколько этапов, для каждого из которых характерны свои особенности. В этом смысле для нашего исследования являются важными ряд основных положений концепции ориентации личности в мире ценностей А.В. Кирьяковой, которая утверждает, что процесс ориентации имеет следующие стадии:

– познание мира ценностей общества;

– осознание себя в этом мире (самосознание), осуществляемое на основе присвоенных личностью ценностей;

– построение жизненной перспективы в освоенной системе [3].

Применительно к нашему исследованию, продуктом первой фазы процесса ориентации – присвоения личностью ценностей – является мир ценностей будущей профессии.

Во второй фазе ориентации осуществляется формирование образа «Я». В контексте нашего исследования мы имеем в виду образ Я – специалист, становление и развитие, преобразование личности на основе принятия ценностей профессии.

В третьей фазе процесса ориентации личности в мире ценностей в качестве образа будущего в нашем исследовании выступают цели дальнейшей деятельности, нормы поведения, иными словами, перспектива жизненного выбора. Это важная фаза ценностного самоопределения личности студента.

Личностная значимость собственных достижений является одной из характеристик субъектной позиции студента по отношению к себе в реальности. Именно субъектная позиция студента составляет основу развития у него целостного, дифференцированного «образа Я» и выделения в этом

глобальном личностном новообразовании компонента «Я - будущий специалист».

Особую роль в становлении «Я – будущий специалист» выполняют участие в проектах инженерно-исследовательского характера, студенческих олимпиадах, взаимодействие с профессиональной средой, а также производственная преддипломная практика, которая вызывают у студентов определенные ожидания и трудности, для преодоления которых необходимо раскрытие резервных возможностей.

Научно-исследовательская деятельность представляет возможности для активного вовлечения студентов в учебную деятельность, способствует мобилизации их творческих сил, условия для самостоятельных исследовательских навыков. Поэтому учебный процесс организован таким образом, чтобы студенты могли самостоятельно овладеть комплексом знаний и умений, научиться управлять собой и обстоятельствами, научиться действовать логически, находить способы самореализации, уметь самообучаться.

Все это в комплексе формирует и развивает личность будущего специалиста таким образом, чтобы она обладала способами саморазвития, самосовершенствования, самообразования, что обеспечивало бы будущему специалисту эффективное функционирование как субъекта-профессионала в системе «человек-человек».

Сегодня центральным понятием в теории высшего профессионального образования становится понятие «профессиональная компетентность». Под профессиональной компетентностью мы понимаем единство теоретической и практической готовности будущего специалиста квалифицированно осуществлять профессиональную деятельность, решая и выполняя сложные, креативные, профессиональные задачи. Данное понятие раскрывается через совокупность профессиональных знаний, умений, отношений, реализация которых обеспечивает соответствующий им уровень результативности деятельности.

На основе проведенного теоретического анализа работ по исследуемой теме нам представляется целесообразным выделить структурные компоненты профессиональной компетентности будущего специалиста в сфере прикладной биотехнологии и инженерии: гносеологический, праксеологический и аксиологический.

Гносеологический компонент профессиональной компетентности определяет систему знаний будущего специалиста в сфере прикладной биотехнологии и инженерии. Содержание знаний, которыми должен овладеть специалист в данной области, концентрируется в следующих направлениях: общетеоретический базис; знания организационно-управленческого характера; специальные инженерно-технические и производственно-технологические знания; знания проектной, исследовательской деятельности.

В исследовании праксеологический компонент включает в себя совокупность профессиональных умений, которые лежат в основе решения профессионально-ориентированных задач с использование инновационных технологий. Обучение будущих специалистов не может быть успешным, если

оно не развивает определенную систему умений таких как: умение корпоративного взаимодействия; коммуникативные; информационные, к которым относятся умения освоения новых информационных и компьютерных программ; организационные; технологические; проективные; поисковые; аналитические.

Аксиологический компонент профессиональной компетентности проявляется в ценностном отношении студентов к будущей профессиональной деятельности, к учебе; личностное отношение к себе, коллегам, профессиональным событиям; отношение к корпоративной культуре; стремление к высокому уровню освоения знаний при наличии познавательного интереса, мотиваций достижения. Аксиологический компонент присутствует в виде ценностных ориентаций, но зависит от уровня профессиональных знаний и умений и наоборот.

В результате образования у студентов должно быть сформировано некоторое целостное профессиональное качество, позволяющее им успешно выполнять производственные задачи, взаимодействовать с другими людьми. Это качество может быть определено как целостная профессиональная компетентность студентов, которая проявляется в действиях, деятельности, поведении, поступках человека [1].

Формирование профессиональной компетентности с точки зрения реализации аксиологического подхода в значительной степени повышает эффективность освоения профессиональной деятельности, обеспечивая развитие ценностного отношения студентов к познанию, к будущей профессиональной деятельности, активизируя личностную позицию и внутреннюю мотивацию к постоянному самосовершенствованию в профессиональной деятельности.

Список литературы

1. ***Бундина, Ю.М.*** *Формирование профессиональной компетентности студентов-дизайнеров как аксиологическая проблема / Ю.М. Бундина // Вестник ОГУ. – 2006. – № 6. – С. 92-97. – ISBN 1814-6465.*

2. ***Зимняя, И.А.*** *Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня: реформы, нововведения, опыт. – 2006. – № 8. – С. 20-26. – ISBN 1726-667X.*

3. ***Кирьякова, А.В.*** *Аксиология образования. Ориентация личности в мире ценностей: монография / А.В. Кирьякова. – М.: Дом педагогики. ИПК ГОУ ОГУ, 2009. – 318 с. – ISBN 978-5-89149-016-1.*

4. ***Кирьякова, А.В.*** *Аксиология образования. Фундаментальные исследования в педагогике: монография / А.В. Кирьякова [и др.]. – М.: Дом педагогики. ИПК ГОУ ОГУ, 2008. – 578 с. – ISBN 978-5-7410-0706-8.*

5. ***Маркова, А.К.*** *Психология профессионализма. / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 2007. – 234 с.*

ВЫБОР КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Мещеряков В.А.
Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Выбор – это определенный механизм соотношения внешнего и внутреннего плана жизнедеятельности личности. Это компонент ценностного механизма, в цепочке: поиск – оценка – выбор – проекция. Выбор всегда обращен в настоящее, выбор сделан - он преддверие действия. Это переход от слова через оценку к поступку, это балансирование мысли и чувства между различными вариантами действий. Выбор – это в равной степени отражение диалектики свободы и необходимости: внешней и внутренней свободы, внешней и внутренней необходимости.

Коренясь в интересах личности, ценностные ориентации пронизывают выбор и далее, влияют не только на подбор определенных мотивов, но, и на ту последовательность поступков, которую можно обозначить как линию поведения личности. Ценностные ориентации выступают как локаторы нравственного сознания личности. Ценностное ориентирование связано, прежде всего, с выбором моральным [2].

Выбор как педагогическая категория традиционно присутствует в исследованиях, касающихся профессионального самоопределения, профессиональной ориентации (А.Е. Голомшток, Л.А. Йовайша, М.Х. Титма, Н.Ф. Гейжан). Роль и значение выбора как механизма саморегуляции в учебной деятельности отмечают многие педагоги (Н.В. Бочкина, В.В. Зайцев). Однако самый трудный выбор, который постоянно приходится делать человеку в жизни, - моральный. Мораль интересует знание не само по себе, а знание, преломленное в ценностях или освещающее условия морального выбора. Требования морали содержат, следовательно, такое знание, которое преобразовано во внутреннее поведение.

Моральный выбор – важнейший акт становления и практического воплощения активной жизненной позиции личности, меры реализации нравственного потенциала личности в ее конкретных поступках. Стремление к добру необходимое, но недостаточное условие положительной нравственной деятельности. Осуществление намерения определяется в первую очередь способность принимать решения со знанием дела. Человек, не видящий пути и не знающий куда он придет, при всех своих благих намерениях, нередко оказывается в стороне от действительной борьбы за счастье [1].

Развитие личности связано с выбором сложно и неоднозначно. В конкретной действительности психологическая ситуация выбора всегда насыщена многочисленными аргументами "за" и "против". Это и ситуативные соблазны и искушения, и ходячие представления о моральности и нормальности поведения, и универсальные императивы, и "исторические" образы, и социальные нормы поведения.

Но выбор тем более приближается к своей сущности, чем меньше человек перекладывает груз ответственности за него на все эти перечисленные

"подсказки" или уже готовые решения. Все они в подлинном выборе должны быть не более чем ответом в конце задачника, который нельзя взять готовым – к нему надо прийти решением самой задачи.

Для реализации общего замысла исследования важно уяснить, что дихотомия добра и зла требует проблемности и диалога.

Диалог – это альтернативность, а присвоение знаний в диалоге – это выбор. Выбор позиции, мнения, поступка, образа, гипотезы и выбор себя – это закрепление своих ценностей. В диалогической ситуации выбор – это самостоятельный, ответственный и мужественный поступок. В этой связи особое значение имеют положения М.М. Бахтина о диалоге как механизме самодетерминации личности, способе обретения и восприятия мира. Согласно М.М. Бахтину диалог проявляется как встреча смыслов. Следует отметить, что современными исследователями проблема диалога рассматривается как междисциплинарная. В.С. Библер рассматривал диалог как принадлежность внутреннего мира человека, «всеобщее определение неделимых начал мышления». Сознание, деятельность и творчество по сути диалогичны [3].

Для того, чтобы сделать адекватный выбор, добиться ожидаемого результата необходимо при принятии решения учитывать сложившиеся в данный момент обстоятельства и обстановку, вступить в диалог с окружающими обстоятельствами.

Нравственно зрелый человек порой не может однозначно ответить на простой вопрос ребенка – «Хорошо это или плохо?» – потому что одно и то же действие по-разному оценивается в зависимости от его контекста, последствий, мотивов и многого другого. Отсюда проистекает сложность морального выбора, оценки, самооценки. При отсутствии развитой нравственной рефлексии жесткая система моральных принципов становится примитивной и морализованной.

Человек, достигший нравственной зрелости, самостоятельно, без внешнего контроля определяет свое поведение. Он находится на таком уровне развития личности, который предполагает активное отношение к жизни, к другим людям и к самому себе. К. Маркс говорил, что "мораль зиждется на автономии человеческого духа".

Согласно современным психологическим исследованиям, цели вместе с мотивами выступают как определяющий строение, регулирующий момент деятельности. Они придают деятельности глубоко личностный, субъективно-значимый смысл.

Постановка человеком сознательной цели предполагает познание условий и обстоятельств деятельности, определение путей и средств достижения цели, что находит наиболее полное выражение в планировании деятельности и принятии решения, т. е. выборе одной из альтернатив действий. После того, как цель поставлена и избран план ее осуществления, в полной мере развертывается этап реализации деятельности. В зависимости от вида деятельности различаются и цели. Если деятельность практическая, то ее целями остаются объективные реальные изменения в окружающей среде, направленные на удовлетворение материальных и духовных потребностей

индивидуального и общественного субъекта. Постановка цели определяет порядок предпочтения тех или иных сфер деятельности, направлений жизненного пути, на которых человек предполагает сконцентрировать свои силы и энергию.

Выбор – это сложное, «многоступенчатое» взаимодействие, в которое вступают эмоционально-волевые и рациональные компоненты, обеспечивая его непрерывность и результативность [2].

Выбор цели – узловой момент в процессе деятельности. Ценностная сфера человека – его личностные, жизненные, профессиональные ориентиры – это та «ось сознания» (Здравомыслов А.Г., Ядов В.А.), которая определяет выбор, пронизывая все жизненные ситуации и влияет на весь процесс жизнедеятельности человека.

Особое значение проблема активности и ответственности в моральном выборе имеет в нравственном воспитании молодежи. Юность – подлинное время выбора во всех сферах человеческой деятельности, судьбоносный период жизни. Речь идет не только о выборе профессии. Общение, досуг, информационное пространство. Именно в этот период жизни молодой человек нуждается в надежной опоре – этической мудрости общества, ценностном самоопределении.

Проблемы, связанные с выбором личности более всего принадлежат к числу тех педагогических проблем, в решении которых педагогика должна выступать «практической философией», наставницей личности в ее исканиях, действиях, решениях и самооценках. Необходимо сформировать готовность студентов к выбору, которая предполагает сочетание фундаментальных и прикладных исследований, доведение теоретических выводов до конкретных разработок, программ, проектов, технологий и методик совершенствования культуры выбора личности.

Список литературы

1. ***Кирьякова, А.В.*** *Аксиология образования. Ориентация личности в мире ценностей / А.В. Кирьякова. – М.: Дом педагогики, 2009. – 318 с.*

2. ***Бакштановский, В.И.*** *Моральный выбор личности: альтернативы и решения / В.И. Бакштановский. – М.: Политиздат, 1983. – 224 с.*

3. ***Янкина, Н.В.*** *Формирование межкультурной компетентности студентов университета / Н.В. Янкина. – М.: Дом педагогики, 2005. – 370 с.*

ВЗГЛЯД НА САМООБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТА В АСПЕКТЕ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

Миняева Н.М
Акбулакский филиал государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Оренбургский государственный университет», п. Акбулак

Ориентация на требования рынка труда, развитие Болонского процесса привели высшую школу к разработке и внедрению стандартов третьего поколения, направленных на активную самообразовательную деятельность студента.

Современный мир интенсивно меняется. Текущее столетие называют веком скоростей, веком интеграции, веком информации, веком технологии и, наконец, веком образования. Современная социокультурная ситуация в Российской Федерации определяет вектор образования на новый культурный тип личности – человека инициативного, мобильного, ответственного за результаты своего образования, умеющего в культуре XXI века актуализировать ресурс самообразовательной деятельности. Предлагаем наши размышления по поводу: кого учить, чему учить и как учить в современной образовательной ситуации.

Кого учить?

Глава Римского клуба А. Печчеи сегодняшний мир охарактеризовал как «человеческую революцию», в основе которой лежит переход от **человека – средства, к человеку – цели**. Условия настоящего времени требуют от человека постоянного пополнения знаний, гибкости мышления, совершенствования умений самообразовательной деятельности, и предполагают «обучение на протяжении жизни» (life long learning), Эти установки нашли отражение в нормативно-правовых документах – Законе РФ «Об образовании», Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, Национальной доктрине образования Российской Федерации до 2025 года, в послании президента Д.А. Медведева Федеральному собранию Российской Федерации (2010 год).

позиции Закона РФ « Об образовании» (в новой редакции) на всех уровнях образования (а их устанавливается четыре: дошкольное, общее, среднее профессиональное и высшее) главной задачей становится:

- раскрытие способностей каждого обучающегося;
- воспитание порядочного и патриотичного человека;
- формирование его готовности к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире.

Наше образование в аспекте обозначенных документов нацелено на то, чтобы выпускники могли самостоятельно ставить и достигать серьёзных целей, умело реагировать на разные жизненные ситуации, ориентироваться на сознательный выбор стратегии жизненного пути, осуществляемый в

дальнейшей образовательной деятельности. Отсюда главным ресурсом образования является, несомненно, человек – студент, педагог, родители.

Итак, кого учить: дошкольника, учащегося, студента, взрослого человека, для которого образование есть самый большой капитал, имеющий самую дорогую стоимость, заключающуюся в высоком качестве собственной жизни.

Чему учить?

Элвин Тоффлер, американский социолог и футуролог, один из авторов концепции «Информационной цивилизации», профессор Национального Университета в Вашингтоне, выделил в развитии общества три волны перемен: первая волна – это аграрная революция, вторая – становление индустриальной цивилизации. И сегодня в нашу жизнь входит постиндустриальная революция, характеризующаяся следующими признаками:

- **Знания** становятся основой экономики.
- **Индивидуализация**. Она проявляется, том числе, в отмирании массового унифицированного образования.
- **Работа**. Трансформация труда в творчество.
- **Инновационный характер жизни в целом**. «Конкурентоспособно только обновляющееся».
- **Масштабы**. Разрушение организаций гигантов. Вместо больших коллективов – маленькие подвижные группы и команды.
- **Организация**. Взамен монолитных структур управления второй волны ищутся и находятся ситуативные, «матричные», «сетевые» способы управления; управления в рамках временных коллективов, центров, рабочих групп. Сохранение и повышение мобильности работающих групп с одновременным нарастанием гибкости в управлении.
- **Инфраструктура**. Постоянное создание и совершенствование самых разных информационных систем связи.
- **Ускорение**. Старая пословица «Время - деньги» изменяется в сторону смысла «Каждый следующий час дороже предыдущего».

Такую характеристику Э.Тоффлер дал современному миру, современной цивилизации. Его взгляды разделяет сообщество отечественных и зарубежных ученых. Среди них В.А. Болотов, вице-президент Российской академии образования, Н.Д. Никандров, президент Российской академии образования, Г.М. Романцев, председатель Уральского регионального отделения Российской академии образования. Именно поэтому содержание стандартов третьего поколения направлено на формирование ключевых компетенций выпускника и профессионала:

- компетенции коммуникации;
- политические и социальные компетенции;
- компетенции жизни в многокультурном обществе;
- компетенции самообразования.

Перечисленные компетенции составляют основу самообразовательной компетентности.

Таким образом, новое содержание образования ориентировано на обеспечение самоопределения личности, создание условий для её развития и самореализацию.

Как учить?

Своеобразие образовательной ситуации характеризуется формированием новой, открытой системы образования, его нового содержания, в том числе, что касается высшей школы, переходом к кредитно-модульной системе организации обучения, такой модели организации учебного процесса, которая основывается на объединении модульных технологий обучения и зачетных образовательных единиц. Однако, как показывает практика, переход на кредитно-модульную систему организации обучения идет медленно. Одной из причин такого замедления, по мнению ученых, является сам студент, недостаточно владеющий умениями самообразовательной деятельности, поскольку с переходом на кредитно-модульную систему организации обучения две трети всего учебного времени отводится именно на самостоятельную работу под руководством преподавателя или без него.

Адекватно ориентироваться в расширяющемся потоке информации в образовательном процессе помогут гуманитарные педагогические технологии, ядром которых являются знания (информация). Информация позволяет «сжимать» время. На смену рутинным мыслительным операциям приходят более сложные виды мыслительно-рефлексивной деятельности – концептуализация, целеполагание, консультирование.

В контексте гуманитарных педагогических предполагается обязательное наличие обратной связи, диалога между участниками образовательного процесса. Проследим, как соотносятся конкретные гуманитарные педагогические технологии, в нашем случае - информационно-коммуникативные, реализуясь на практике.

Изучив эффективность применения форм и методов данной технологии обучения в Акбулакском филиале ГОУ ОГУ, преподаватели и студенты отмечают, что именно информационно-коммуникативные технологии позволяют студенту:

- активно включаться в самостоятельный поиск;
-организовать активную самообразовательную деятельность студента;
- оптимизировать учебный процесс;
- увеличить объем информации;
- повысить интерес к самообучению;
- стимулировать развитие самообразовательных умений студента.

С точки зрения студентов, использование информационно-коммуникативных технологий обеспечивает рост:

- мотивации к самообучению и самоконтролю;
-технических навыков;
- степени взаимодействия с преподавателями-консультантами;
- объема интеллектуальной деятельности;
- возможности получения дополнительной информации

Так, например, 22 студента группы 07-Э, в которой в течение трёх лет преподавателями филиала использовались информационно-коммуникативные технологии за три года обучения наполнили свое портфолио следующими достижениями:

- 2 студента получают второе высшее образование, обучаясь по параллельным образовательным программам;
- 21 студент окончил курсы «Современные информационные технологии» на базе методического кабинета дистанционных образовательных технологий Акбулакского филиала ГОУ ОГУ;
- 7 лауреатов студенческих конференций «Юность. Наука. Культура» (2008, 2009,2010 г.г);
- 8 лауреатов краеведческих конференций «Поклонимся великим тем годам…» (2008, 2009,2010 г.г);
- 4 дипломанта двух межфилиаловских конференций в г. Кумертау (2008, 2009 г.);
- 5 участников и 2 дипломанта международной студенческой конференции в Татарстане (2009 г.);
- 6 студентов группы - члены студенческого совета филиала;
- в группе учится председатель студенческого научного общества;
- в группе обучаются 1 мастер спорта по вольной борьбе и 2 кандидата в мастера гиревого спорта;
- 15 студентов стали лауреатами фестивалей и конкурсов художественного творчества молодежи районного и областного уровней.

Как пример, приведем круг научно-исследовательских интересов студентов группы:

- особенности построения российской системы финансового мониторинга как инструмента масштабов теневой экономики;
- проект бизнес-плана создания гостиничного комплекса в Акбулаке;
- социальные аспекты современной молодежной политики;
- сарматские курганы в акбулакских степях;
- цифровая обработка звука с помощью современного персонального компьютера и другие.

Преподаватели отмечают, что у студентов формировались такие умения самообразовательной деятельности, как:

- планировать самостоятельную работу;
- использовать современный справочно-библиографический аппарат, библиотечные и источниковедческие справочники, в том числе и компьютерные банки данных;
- пользоваться методикой партитурного (ознакомительного) чтения и скорочтения;
- составлять рефераты и обзоры по различным информационным материалам;
- составлять планы, конспекты и тексты публичных выступлений;
- осуществлять самоконтроль за работой, объективно оценивать результат;

- распознавать и идентифицировать проблемы (относить к определенному классу задач);

- пользоваться основами гигиены умственного труда, необходимой для повышения эффективности самообразовательной деятельности. Данные умения и составляют основу самообразовательной компетентности.

Преподаватели филиала считают, что использование информационно-коммуникативных технологий в педагогической деятельности:

стимулирует профессиональный рост преподавателей. Например, за последние три года состоялись защиты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук Т.И Лысенко, О.Б. Малаховой, Т.М. Толкачевой, Т.П. Соломоновой, 4 соискателя учёных степеней кандидата наук, готовятся к защите;

повышает научно-методическую активность и эффективность обучения. Преподаватели и студенты филиала приняли участие в работе 26 Всероссийских и Международных научно-практических конференциях, опубликовали 38 учебно-методических статей и тезисов докладов, 14 научных статей Ж.А. Жумагазиной, Ю.А Кенжиной, Н.Г. Лимоновой и др. вышли в центральной печати, подготовлено и опубликовано 9 монографий и 4 учебно-методических пособия;

Опыт работы преподавателей Акбулакского филиала ГОУ ОГУ показал, что данные технологии позволяют исключить предвзятое отношение студента к преподавателю и дают возможность перехода на качественно новый уровень получения информации, в частности часть функций, выполняемых преподавателем в ходе образовательного процесса, студент сознательно принимает на себя.

Таким образом, внедрение информационно-коммуникативных технологий в высшей школе позволяют активизировать ресурс самообразовательной деятельности как студента, так и преподавателя.

Список литературы

1. ***Болотов, В.В.*** *Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.В. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 8-14.*

2. ***Печчеи, А.*** *Человеческие качества / Пер. с англ. / А. Печчеи. - М.: Прогресс, 1985. - 312с.*

3. ***Роджерс, К.*** *Свобода учиться / К. Роджерс. – М.:ЭКСМО-Пресс, 2002.*

4. ***Слободчиков, В.И.*** *Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. - М.: Школа-пресс, 1995. - 383 с.*

5. ***Соколова, Л.Б.*** *Культурологическое содержание педагогической деятельности: монография / Л.Б. Соколова. – Саратов, 2007. – 172 с.*

6. ***Тоффлер,Э.*** *Революционное богатство:как оно будет создано и как оно изменит нашу жизнь/Э.Тоффлер, Х.Тоффлер/ пер. с анг. М.Султановой, Н. Цыркун.-М.:АСТ,2008.-569 с.*

ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЕ И ИННОВАЦИОННОЕ ПОВЕДЕНИЕ В ПСИХОЛОГИИ

Молокостова А.М.
Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Современная реальность такова, что она достаточно непредсказуема не только для человека, имеющего высокую квалификацию в профессии, стабильную работу и жизненный опыт, обеспечивающий дополнительные возможности заработка, но, прежде всего, для молодого человека, вступающего в самостоятельную жизнь лишь с багажом теоретических знаний и общими представлениями о практике в сфере своей специальности. Государственные стандарты в высшем образовании не могут учитывать стремительно меняющиеся условия на рынке труда. Выпускнику вуза приходится сталкиваться с множеством личных затруднений, требующих мобилизации интеллектуальных, физических и психических ресурсов. Хорошо, если родительская семья имеет свое дело, широкий круг знакомых и, таком образом, имеет возможность помочь с трудоустройством своему ребенку. Чаще молодой человек сталкивается с этими трудностями в одиночку. Он испытывает острое желание повлиять на события своей жизни, но не обладает знаниями о различных вариантах достижения личного успеха, так как недооценивает или вовсе не знает о возможностях своей личности и о ресурсах, скрытых в его социальном окружении.

Таким образом, непосредственные руководители вуза и преподавательский состав вынуждены признать опасность, которой подвергаются студенты, будучи лишь пассивными участниками динамичных процессов в современном обществе. Психологические науки должны помочь обнаружить личные источники активности каждому студенту.

Изучение любой психологической дисциплины начинается с определения психики и ее функций. Мы говорим о том, что это – свойство высокоорганизованной материи, заключающееся в способности отражать действительность и выстраивать эффективное поведение. С этого начинается увлекательный процесс общения студента и преподавателя в совместном поиске ответа на вопрос – что мы может сделать с собой и всем тем, что называем психикой, чтобы жить лучше в реальном мире? Выдающиеся познавательные способности, например, интеллект как способность решать различного рода задачи, не гарантирует достойного места в обществе, удовлетворенности своей жизнью и деятельностью, признания и благ. Современному человеку, действующему в сложной социальной реальности, для эффективной регуляции своей деятельности необходимы способности предпринимательского характера. И каждый студент решает – способен ли я к предпринимательской деятельности, что для этого нужно? Предпринимательское поведение чаще является предметом изучения не психологов, а социологов, менеджеров, политиков и т.д. Сам феномен предпринимательства по сути является социально – экономическим. В данной

работе мы попробуем выделить собственно психологическую специфику предпринимательских способностей.

Курбатов В.И., чьи работы были посвящены рассмотрению предпринимательства в постсоветской России, дает следующее определение. Предпринимательство – это особый, новаторский, антибюрократический стиль хозяйственного поведения руководителя, в основе которого лежит творческий поиск новых возможностей хозяйствования, умение привлекать и использовать в условиях конкуренции ресурсы из самых разнообразных источников. Предпринимательство означает персональную экономическую ответственность за результаты работы (2). Здесь же приводятся характеристики предпринимателя, выделенные шведским экономистом Б.Карлофым:

- предприниматель предпочитает принимать решения самостоятельно;
- восприимчив к новому, нацелен на получение результатов;
- открыт для конструктивной критики и похвал;
- стремится принимать активное участие в бизнесе, поэтому безмерно счастлив в небольшой организации;

любит быстрое развитие и нововведения;

крайне требователен к себе и к способностям своих компаньонов.

Другим понятием, которое, на наш взгляд, затрагивает иную особенность реальной жизнедеятельности общества – информатизацией и автоматизацией, является инновационное поведение (Е.В.Клочко, О.М.Краснорядцева, И.О.Логинова. Н.Ю.Молостова, А.И. Пригожин и др.). Этот вид поведения в большей степени связан с совместной работой и меньшей ответственностью за финансовый результат.

Так, по определению Э.В. Галажинского и О.М. Краснорядцевой (1), инновационное поведение, представляет собой такую форму активности человека, которая осуществляется путем его выхода за пределы сложившихся установок и поведенческих стереотипов и инициируется не системой периодически актуализируемых (воспроизводимых) потребностей, но возникает инициативно в тех точках жизненного пространства человека, где сходятся между собой как минимум три фактора:

- возможности человека, представленные его личностным, духовным, творческим, интеллектуальным и т.д. потенциалом;
- среда, отвечающая этим возможностям, т.е. размеченное ценностно-смысловыми «маркерами» пространство, в котором возможна самореализация;
- готовность человека реализовать свои возможности «здесь и теперь».

Показателями инновационного поведения, проявляющегося в условиях реальной жизнедеятельности, выступают различные характеристики человека. Это и открытость экспериментам, инновациям и изменениям, и готовность к плюрализму мнений и даже к одобрению этого плюрализма, и ориентация на настоящее и будущее, а не на прошлое; экономия времени, пунктуальность, и планирование будущих действий для достижения предполагаемых целей как в общественной, так и в личной жизни, и высокая ценность образования и обучения, и особое отношение к действительности, характеризующееся любознательностью и стремлением управлять ей, и принятие на себя

ответственности за плохие стороны мира, сопряженное с поиском наилучших решений и попытками внести изменения (7).

Также в работе В.Е. Клочко и О.М. Краснорядцевой (6) раскрыто понятие «инновационный потенциал». Это интегральная системная характеристика человека, определяющая его способность: 1) генерировать новые формы поведения и деятельности, используя те возможности, которые открываются ему в сложной динамике ценностно-смысловых измерениях его жизненного пространства; 2) обеспечивать режим саморазвития как стратегический фактор жизнеосуществления. Инновационный потенциал, таким образом, свойствен природе человека в такой мере, в какой вообще человеку свойственно расширение контекста осмысления себя и собственных действий.

В современных исторических условиях инновационное поведение может рассматриваться как инициативный тип индивидуального или коллективного поведения, связанный с систематическим освоением социальными субъектами новых способов деятельности в различных сферах общественной жизни либо созданием новых объектов материальной и духовной культур. Являясь средством осуществления инноваций социальных и относясь к активным типам поведения, инновационное поведение выступает основным способом развития индивида, коллектива, сообщества (3,4). Таким образом, оба вида поведения, столь необходимые в современной реальности, включают способность к освоению нового, к риску, оптимизм, стремление к совместной активной деятельности и ответственность за общество. Для диагностики качеств, связанных с успешной деятельностью, чаще всего используют личностный опросник «Большая пятерка», опросник качеств А.И.Агеева и шестнадцатифакторный опросник личностных качеств Кеттелла (2,5).

Таким образом, программа практических занятий по психологии , подготовленная нами для студентов непсихологических и негуманитарных специальностей, включает следующие темы:

1. Моя жизненная перспектива.
2. Психофизиологические возможности и ресурсы индивида.
3. Эмоциональный интеллект как профессионально важное качество.
4. Познавательные способности и открытость новому опыту.
5. Моя актуальная цель и пути ее достижения.
6. Анализ конфликтов и жизненных ситуаций.
7. Построение личного психологического портрета.

Поведенные ранее развивающие занятия подтвердили заинтересованность студентов и преподавателей в ее применении. Мы обнаружили, что удовлетворенность своей деятельностью и участием в развивающих занятиях была связана с оценкой эффективности участия другими членами группы, а также она не была связана с уровнем социального интеллекта участников. Полученные данные требуют дальнейшего уточнения и анализа.

Список литературы.

1. ***Галажинский, Э.В., Краснорядцева, О.М.*** *О месте и роли мышления в организации инновационного поведения // Современная психология мышления: смысл в познании: тез. докл. науч. конф. М.: Смысл, 2008. С. 15-17.*
2. ***Курбатов В.И.*** *Анатомия и психология бизнеса. 2006. Ростов – на – Дону: Феникс. – 320 с.*
3. ***Леонтьев Д.А*** *Человечность как проблема // Человек – наука – гуманизм: К 80-летию со дня рождения академика И.Т. Фролова / Отв. ред.А.А. Гусейнов. М.: Наука, 2009. С. 69–85.*
4. ***Молостова Н.Ю.*** *Теоретико – методологические основания понятия «инновационное поведение» / Известия Самарского научного центра Российской академии наук, т. 12, №5, 2010. с.132-136.*
5. ***Моросанова В.И., Коноз Е.М.*** *Диагностика и психологическая характеристика саморегуляции при экстраверсии и нейротизме. Учебно-методическое пособие для преподавателей психологии и студентов, школьных психологов и учителей. – Набережные Челны: Институт управления, 2001.*
6. *http://www.lib.tsu.ru/mminfo/000063105/339/image/339-151.pdf / В.Е. Клочко, О.М. Краснорядцева. Особенности опереционализации понятия «инновационный потенциал личности».*
7. *http://www.vestnik.adygnet.ru/files/2010.2/946/loginova2010_2.pdf / Логинова О.И. Инновационное поведение как способ взаимодействия человека с миром в процессе жизненного самоосуществления.*

ПРОСТРАНСТВО УНИВЕРСИТЕТСКОЙ СУБКУЛЬТУРЫ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕАЛЬНОСТЬ

Мосиенко Л.В.
Оренбургский государственный университет, Оренбург

Понятие «пространство» в последнее время привлекает ученых в разных предметных областях: физике, философии, социологии, культурологии, психологии и др. В философии «пространство» трактуется как взаимное расположение сосуществующих объектов [11, 468]. Наиболее абстрактное определение звучит следующим образом: «оно определяется как множество объектов, которые называются его точками; при этом по определению вводятся какие-либо отношения между точками» [11, 468]. При осмыслении понятия «пространство» как философской категории актуализируется роль таких принципов, как взаимодействие, развитие, детерминизм (философское учение об объективной закономерной взаимосвязи и причинной обусловленности явлений материального и духовного мира. Основной характеристикой любого пространства являются отношения «между», точнее конкретные отношения между объектами, между субъектом и объектом, что позволяет исследовать феномен пространства в определенной предметной области.

Характерной способностью пространства, по М.Хайдеггеру, является способность «конструировать мир». Причем, по его мнению, само слово «пространство» созвучно слову «простирание», что значит нечто просторное, свободное от преград. Простор несет с собой свободу, открытость. В просторе дает о себе знать и таится событие. Это важная пространственная характеристика. Событие простора происходит следующим образом, согласно М.Хайдеггеру, во-первых, простор уступает чему-то. Он дает править открытости, допускающей явиться и присутствовать тем вещам, от которых оказывается зависимым человеческое обитание. Во-вторых, простор приготовляет вещам возможность принадлежать каждая своему «для чего» и, исходя из этого друг другу.

Каждое «место» в пространстве – это не только реально наблюдаемые объекты и признаки; каждое место бесконечно интерпретируется, оценивается, так создаются специфические пространства. Это, по сути, целостная совокупность пластов, иерархия которых вариативна. Каждый из пластов – определенная комплексная характеристика. Механизм создания этих пластов обусловлен процессами коммуникации, восприятия и воображения. Каждый же пласт – во-первых, один из множественных контекстов места, т.е. целостная знаковая система, организованная в смысловом отношении на основании отбора признаков и устремлении их к доминанте, а во-вторых, пространственное представление, основывающееся на реальностях наблюдаемых объектов и сложившихся стереотипов и учитывающее интересы потенциальных потребителей.

И.Кант попытался провести демаркационную линию между пространством, как формой внешнего опыта, и вещами, как внутренним

содержанием этого опыта. Естественно, что не существует особой проблемы соотношения того, что вмещает, и его содержимого, поскольку это отношение осуществляется только между объектами. По его мнению, нельзя даже говорить об отношении логического включения, подобного отношению между индивидом и классом, поскольку пространство предшествует своим предполагаемым частям, которые всегда извлечены из него. Пространство характеризует возможную последовательность их расположения. Это означает, что пространство - некая универсальная сила, определяющая возможность соединения вещей, а не их «вместилище» или абстрактная характеристика, которой вещи обладают в своей совокупности.

Следует отметить, что в том или ином пространстве имеется смысловое ядро, позволяющее выделять его из более широкого контекста и определять его границы. Пространство предполагает наличие в его поле субъектов, взаимоотношения между которыми представляют собой в совокупности систему отношений или коммуникативных связей, образующих архитектонику данного пространства. Изучение пространства состоит не в статичном рассмотрении объектов, существующих в его контексте, а динамику их взаимоотношений, определяющих направления развития пространства. В целом, выделяют такие всеобщие свойства пространства как связь со временем и трехмерность. Специфические свойства пространства – его одноразовость или неоднородность, изотропность или анизотропность, симметрия или асимметрия.

Изучение многообразных видов пространств, заключенных в окружающем нас мире, есть не что иное как изучение законов развития этого мира. В современных исследованиях встречаются такие широкие понятия, как «социальное пространство», «экономическое пространство», «культурное пространство», «образовательное пространство», впрочем, как и более частные «пространство социального движения», «пространство субъектности», «пространство связей взаимодействия» и др. Их выделение стало возможным благодаря многообразию пространств, являющихся производными субъекта действия, в центре которых – проблема человека и его жизненного мира.

В категориальный аппарат педагогической науки понятие «пространство» вошло относительно недавно и употребляется в сочетании с терминами «воспитательный», «образовательный».

Примером изучения пространства в педагогической науке могут служить исследования С.К.Бондыревой, Б.С.Гершунского, И.М.Реморенко, Н.Л.Селивановой, Г.Н.Серикова, А.М.Сидоркина, В.М.Степанова, В.Е.Шукшунова.

Исследуя проблему единого образовательного пространства стран СНГ, С.К.Бондырева определяет его как особый социально-психологический и социокультурный феномен, как систему «многоплановых и многомерных отношений, объективно воспроизводящихся и самостоятельно развивающихся в новой исторической среде в процессе организации и трансляции определенной, необходимой в современном изменяющемся обществе совокупности знаний, функционирующей в реальном пространственно-

временном континууме, включающем в качестве субъектов действия страны СНГ, и отличающейся высокой коммуникативной способностью, устойчивостью и стабильностью» [1, 27-28]. Анализ данного определения позволяет выделить ведущую характеристику единого образовательного пространства – взаимодействие и связь субъектов. Отношения между субъектами образования находят свою конкретизацию во взаимодействиях, позициях, общении. Важным является вывод о том, что условием и средством построения отношений взаимодействия является образование, через которое человек приобщается к культуре, входит во множественность культур.

Данное пространство, во-первых, учитывает объективно задаваемые нормы, уровень знаний, развитие коммуникативных связей, предполагает также их саморазвитие, во-вторых, создается субъектами воспитания и образования.

Образовательное пространство трактуется авторами книги «Новые ценности образования: тезаурус» как существующее в социуме «место», где субъективно задаются множества отношений и связей, где осуществляется деятельность различных систем по развитию индивида и его социализации и как индивидуальное пространство, которое формируется индивидом, а его становление происходит в опыте каждого [8, 63].

Следовательно, системообразующим началом образовательного пространства выступают отношения и связи как в широком смысле, так в узком смысле.

Ценной для понимания пространства университетской субкультуры является идея Н.Л.Селивановой о том, что ведущей структурной единицей воспитательного пространства является образовательное, культурное и др. учреждения, принимающие участие в создании воспитательного пространства, а механизм создания заключается во взаимодействии коллективов, объединенных пониманием педагогических задач, едиными принципами и подходами к воспитанию. В анализе соотношения категорий «среды» и «пространства» она опирается на выводы Л.И.Новиковой о том, что «среда в основе своей данность, а не результат конструктивной деятельности. Воспитательное же пространство – результат деятельности, причем не только созидательной, но и интегрирующей <…> среду надо уметь использовать в воспитательных целях, а воспитательное пространство надо уметь создавать» [7, 7]. В создании воспитательного пространства следует делать акцент не на выработку единства принципов и подходов, а на взимодополнительности различных учреждений, организаций, структур, сообществ и реализуемых ими подходов, что обеспечило бы оптимальное предназначение каждого из них.

Разделяя точку зрения Ю.С.Мануйлова, считаем, что воспитательное пространство – часть среды, в «которой господствует определенный педагогически сформированный образ жизни» [5, 7] с учетом интересов, потребностей, ценностей, в нашем случае, молодежи.

В результате анализа исследований пространства, считаем правомерным выделение пространства университетской субкультуры, в котором происходит идентификация, самореализация, самоопределение студента как личности, как

социального субъекта и как профессионала. пространство молодежи приобретает особое значение, так как именно система установок, норм, ценностей, символов является составляющей общепринятой культуры.

Субкультурное пространство следует рассматривать как феномен благодаря такой возможности человека, как деятельность, следовательно, субкультуру – как результат человеческой деятельности, который хранит иерархию ценностей с определенным духовным опытом, символами, идеалами.

Рассматривая субкультуру как средство человеческой самореализации, можно выявить ее потенциальные возможности, способные влиять на социокультурный процесс, на самого человека.

Пространство университетской субкультуры – это не просто внешняя среда. Она существует и внутри человека, способствует вхождению в его человеческий облик. Это особая жизнь молодого человека, существующая одновременно в жизни других людей и частично в жизни других культур, оставаясь при этом индивидуальной человеческой сущностью. Поэтому в субкультуре соединяются внутренний мир человека, взгляд вглубь себя и обращенность вовне. То есть субкультура проявляется в трех измерениях: в виде внутренней спонтанной субкультуры, сконцентрированной в индивидуальном духовном мире человека, в виде информационной системы, которая хранит, создает и передает знания, а также в виде субкультуры функциональной, то есть поведения в обществе, образа жизни и стиля жизни, субкультуры непосредственного, постоянно развивающегося человеческого общения в пространстве и времени. Связующим звеном в этой системе являются ценности, именно поэтому в области исследования смыслов субкультур наблюдается стремление понять, в какой мере они находят свое выражение в ценностях, как ценности связаны со смысловыми сторонами субкультуры.

Университетское пространство молодежной субкультуры, характерная особенность которого состоит в способности «конструировать мир» (М.Хайдеггер), представляет собой совокупность определенных значений ведущих понятий, системы символов, системы ценностей и норм. В данном пространстве происходит идентификация, самореализация, самоопределение молодого человека как личности, как социального субъекта, как профессионала.

Все ситуации, происходящие в данном пространстве, интерпретируются личностью как события, из чего следует тот факт, что они имели и имеют особое значение для развития личности студента. Данное пространство характеризуется определенной закрытостью, которая выражается в обособленности от других членов общества, выработкой отличительных черт, атрибутов, отраженных в одежде, прическе, татуировках, пирсинге и др., создании языка, понятного только членам данной группы. Отдельные детали данного пространства фиксируются в памяти, и на их основе формируется представление – образ, отражающее взгляды представителей той или иной субкультуры, их позицию, их мировоззрение, ценностные установки. Существование пространства университетской субкультуры возможно

благодаря установлению социального диалога. Специфической формой такого диалога выступает традиция, которая не просто передает жизненный опыт одного поколения другому, не просто сохраняет социальную информацию, но передает целый жизненный мир и его социокультурные фрагменты другим поколениям.

Именно поэтому, на наш взгляд, необходимо проникновение в субкультурное пространство. Осмысление процессов, происходящих в пространстве университетской субкультуры, позволит понять ее суть, постичь ее «плюсы» и «минусы», причины возникновения, ее роль, значение в различных областях жизни, в развитии личности, в социализации, выявить ее творческий, созидательный, воспитательный потенциал, выработать «критическое отношение» к отдельным субкультурам.

Субкультурное пространство, создаваясь человеком, получает самостоятельное существование. Оно имеет свою структуру, функции, динамику. Оно воплощает образную модель окружающей действительности. Это «дом», среда обитания молодежи. Оно приобретает значение вторичного мира – иллюзорного, зачастую имея большую значимость для субъекта, чем реальный, природный, с одной стороны, с другой, оно воплощается в реальных действиях молодого человека, в его творчестве.

В центре субкультурного пространства – человек. Именно человек наполняет его духовным содержанием. Оно является выражением определенных содержательных понятий, способ видения человека, вне которого не существует. Следует еще раз подчеркнуть, что, в свою очередь, пространство воздействует на человека как внешне (создание знаковых форм: одежда, атрибутика и т.п.), так и внутренне (изменение образа жизни, манер поведения, конструирование нового облика). «Будучи живым существом, человек растет, функционирует, видит как перед ним раскрывается пространство, неподвижные координаты которого пересекаются в нем самом» [12, 370].

Одной из наиболее значимых и актуальных функций знаний о пространстве университетской субкультуры является ценностно-смысловая функция. Поскольку в современном обществе идет изменение, ломка ценностных ориентаций и идеалов, господствовавших на протяжении длительного времени, возникают сложности с личностным и профессиональным ценностно-ориентационным определением, особенно это актуально для современной молодежи.

Так как процесс личностного, профессионального, ценностного самоопределения студента в большей степени происходит в стенах университета, в котором создаются условия для выживания человека в современном непредсказуемом мире, осуществляется подготовка человека к жизни в нем (Б.Барнетт), для «просвещения» человека, приобщения его к полноте культуры своей эпохи, открытия ему с ясностью и необходимостью огромный настоящий мир, в который он должен втиснуть свою жизнь, чтобы она стала аутентичной (Х.Ортега-и-Гассет), мы рассматриваем университетское образовательное пространство в аспекте субкультуры.

На основании изученных источников мы пришли к выводу, что университетское пространство молодежной субкультуры – образовательный континуум во всем многообразии его системных, процессуальных, ресурсных, субъектно-деятельностных, а также духовно-информационных составляющих, целостность которого обеспечивается интеграционными процессами, проявляющимися на всех его уровнях и затрагивающих все компоненты пространства, а также непрерывностью образовательного процесса во всех его составляющих и по всем параметрам, организованный с учетом характеристик университетской субкультуры, в котором происходит выбор целей и ценностей жизнедеятельности студента.

Обосновывая вывод о том, что университетское пространство субкультуры выступает фактором ценностного самоопределения студента, мы, вслед за В.С.Данюшенковым, выделили его характеристики: целостность; компонентный состав, включающий как индивидуальных, так и коллективных субъектов, их взаимосвязь, структурированность; открытость пространства; преднамеренность создания университетского пространства молодежной субкультуры и способность его к изменению; наличие возможностей, превосходящих потребности субъекта в данный момент времени, что обеспечивает возможность выбора; педагогическая целесообразность организации пространства; благодаря его гибкости сохраняются зоны неупорядоченности, в которых рождаются новые ценности, формы методы, содержание.

Формирование и развитие пространства университетской субкультуры возможно благодаря следующим предпосылкам:

- интеллектуальной насыщенности университетского пространства, позволяющей при адекватном воздействии на него проявиться заложенному в нем потенциалу;
- обладанию инновационным потенциалом, активному использованию информационно-телекоммуникационных технологий, что обогащает информационную базу личности студента, способствует социализации личности, ее адаптации в информационно-образовательной среде;
- мобильности студентов, высокой скорости реагирования на происходящие во внешней среде процессы, готовности испытывать, пробовать, не бояться ошибиться;
- наличию ограниченного временного ресурса, пониманию необходимости его рационального использования;
- приобретению теоретических и практических навыков для успешной профессиональной деятельности, построения карьеры, получения достойной заработной платы;
- свойственным студентам свободомыслию, склонности к творчеству, саморазвитию, самосовершенствованию, самоопределению, предпринимательскому духу, способности к риску;

- естественному стремлению наиболее активных представителей студенчества к лидерству, что способствует успешности в будущей профессиональной деятельности;

- более демократическому стилю управления университетом со стороны профессорско-преподавательского состава, что позволяет относительно свободно и в соответствии с интересами студентов формировать структуру и систему учебной и внеучебной деятельности;

- включению студентов в процесс создания и функционирования собственной самостоятельной деятельности, которая представляет собой модель социализации и будущей профессиональной деятельности, позволяет моделировать и проектировать настоящее и будущее;

- современному содержанию образования.

Роль пространства университетской молодежной субкультуры заключается в создании условий для перехода :

- с субъектно-объектных взаимоотношений на субъектно-субъектные взаимоотношения;

- от директивных установок к рекомендательному характеру воздействия управляющей на управляемую структуру;

- от односторонней управленческой деятельности к интегративной управленческой деятельности;

- от пассивных попыток бороться с последствиями к активному их предвидению (прогнозированию) с приобретенной способностью ситуативного реагирования в разных ситуациях;

- от контроля и опеки со стороны преподавателей в образовательном процессе, в процессе проведения мероприятий к сопровождению деятельности, к развитию самоуправления, консультированию лидеров при наличии запроса.

Университетское пространство молодежной субкультуры как часть образовательной среды университета, актуализированной студентом, представляет собой определенный результат освоения мира, степень познания и присвоения им его возможностей на основе личностного опыта. В процессе образования личность не может освоить все культурное пространство современного мира, поэтому именно университетское пространство молодежной субкультуры определяет формирование целей, проектирование моделей будущей жизни, поиск и обретение смыслов, выступая предметом и ресурсом совместной деятельности студента и преподавателя. Нейтральная позиция преподавателя, непринятие и неприятие существующих субкультурных образований приводит к непониманию проблем молодежи, что делает процесс обучения не эффективным. Роль преподавателя – не пытаться изменить представления студента, а идти вслед логике исследования молодежной субкультуры, выбирая позитивный характер тенденций, усиливая их, или предупреждая крайности, помочь осознать особенности и противоречия современного мира, овладеть способами жизни в нем, управлять пространством и временем собственной жизни.

С учетом современных реалий, появлением новых трактовок современных тенденций в педагогической науке идея пространства

университетской субкультуры более чем соответствует выражению меняющегося отношения педагогической теории и практики к предмету своих исследований.

Список литературы

1. *Бондырева, С.К. Психолого-педагогические проблемы интегрирования образовательного пространства: Избранные труды. – М.: Изд-во Московского психолого-педагогического института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 352 с.*
2. *Вершинина, Л.В. Аксиологическое пространство образования: Ценнотсное сознание учителя: Монография. – Самара: СГПУ, 2003. – 150 с.*
3. *Кулюткин, Ю.Н., Бездухов, В.П. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя. – Самара: Изд-во СамГПУ, 2002. – 400 с.*
4. *Кирьякова, А.В. Аксиология образования. Ориентация личности в мире ценностей: монография. – М.: Дом педагогики, ИПК ГОУ ОГУ, 2009. – 318 с.*
5. *Мануйлов, Ю.С. Средовый подход в воспитании // Педагогика, 2000. - №7. – С.36-41.*
6. *Мелекесов, Г.А. Аксиологический потенциал личности будущего педагога: становление и развитие. – М.: МПГУ, 2002. – 288 с.*
7. *Новикова, Л.И. Воспитание как педагогическая категория // Педагогика, 2000. - № 6. – С. 28-35.*
8. *Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов / Редактор-составитель Н.Б.Крылова. – М.: Российский фонд фундаментальных исследований, 1995. – 113 с.*
9. *Самерханова, Э.К. Организация единого образовательного пространства в высшем учебном заведении: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.08. - Нижний Новгород, 2006. – 398 с.*
10. *Селиванова, Н.Л. Современные представления о воспитательном пространстве // Развитие личности школьника в воспитательном пространстве: проблемы управления. – М.: Педагогическое сообщество, 2001. – С.5-18.*
11. *Философский словарь / Под ред. И.Т.Фролова. – М.: Республика, 2001. – 719 с.*
12. *Фуко, М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук. – СПб., 1980. – С.370.*

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО БИОЛОГА

Надточий Н.С.
Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

В настоящее время особо актуальной является проблема подготовки высококвалифицированных специалистов в различных сферах жизнедеятельности общества. Компетентный специалист практически всегда психологически готов решать различные профессионально значимые задачи в различных ситуациях своей деятельности. Модернизация системы высшего профессионального образования идет сегодня в направлении поиска методологических основ обучения, эффективных технологий обучения. Такой методологической основой обучения является компетентностный подход.

Компетентностный подход направлен не просто на получение знаний и навыков, а и на умение применять их в будущей профессиональной деятельности. Обеспечить на государственном уровне реализацию рассматриваемого подхода призваны Федеральные образовательные стандарты нового поколения (ФГОС). В проектах стандарта рекомендуется акцентировать внимание на выработке у выпускников целого ряда компетенций в выбранных ими видах профессиональной деятельности. Они должны не только знать основные положения изученных учебных дисциплин, но, главным образом, иметь навыки применения этих знаний при решении разного рода профессиональных задач. В связи с этим, на первый план выходит задача проектирования моделей учебного процесса, способствующих развитию у обучаемых умения осознанно использовать потенциал фундаментальных дисциплин для целостного решения профессиональных задач.

Особую значимость процесс совершенствования профессиональной подготовки приобретает для будущих специалистов в области биологии. Современная цивилизация столкнулась с глобальными проблемами, затрагивающими существование и развитие человека. Темпы развития биологии обусловливают ее лидерство среди дисциплин естествознания, повышая уровень требований к подготовке специалистов, способных решать различные вопросы организации и функционирования биологических систем разных уровней - от молекулярного до биосферного. Одной из наиболее характерных особенностей работы современного биолога стала интеллектуализация, поскольку основным ее содержанием стал умственный компонент, который базируется не на эмпирически накопленных привычках, а на соответствующем объеме общих и специальных знаний и умений, которые дают возможность творчески осмысливать возникающие ситуации. Такая постановка проблемы требует расширения поля зрения и профессиональных умений биолога-исследователя. Помимо широкого профиля, характерными особенностями современного биолога-исследователя должны выступать динамизм, творчество, ответственность за возможные последствия

использования современных технологий, профессиональная мобильность, как способность опережать существующие в данный момент требования к знаниям. Поэтому университетское образование должно быть направлено на воспитание специалистов с такими чертами.

В Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования отражены требования подготовки будущих специалистов-биологов, в которых указаны квалификационные характеристики, формирование которых связано с решением профессиональных задач. К примеру:

- научно-исследовательская деятельность: сбор и подготовка научных материалов, квалифицированная постановка экспериментов, обработка результатов экспериментальных исследований;
- прикладная лабораторная деятельность: получение материалов для лабораторных анализов, квалифицированное проведение экспериментов, заключение по результатам экспериментов и анализов;
- научно-производственная деятельность: осуществление технологического контроля за процессами биологического производства, решение проектных и производственных задач, требующих базовой и специальной биологической подготовки, организационная деятельность в области охраны природы и рационального природопользования.

В процессе формирования профессиональной готовности будущего биолога должна быть учтена интегративная структура составляющих ее компонентов. Под профессиональной готовностью будущего биолога мы понимаем интегративное качество личности, характеризующееся стремлением овладеть профессией, наличием теоретических знаний и практических умений в области биологии, позволяющие ему свободно решать профессиональные задачи. В структуре профессиональной готовности мы выделили мотивационно-ценностный, когнитивно-содержательный и деятельностно-практический компоненты, обусловливающие ее формирование. Сформированность каждого из компонентов профессиональной готовности характеризуют результаты подготовки выпускника не по каждой дисциплине, а по циклу дисциплин в целом, что требует усиления междисциплинарных связей и способствует междисциплинарному переносу знаний. Одним из путей решения проблемы может стать интеграция в области учебных дисциплин на основе рассмотрения межпредметных задач прикладного характера. Примером реализации такого пути выступает интегрированный междисциплинарный курс, включающий дисциплины: «Математика и математические методы в биологии» – преподаваемого на первом курсе; «Информатика» - на третьем курсе.

Основная цель обучения курсу «Математика и математические методы в биологии» заключается в том, чтобы обеспечить будущего биолога системой знаний, умений, навыков и опыта применения математических методов для решения профессиональных задач в области биологии. Для студента необходимо понимание сущности и видение связи курса с явлениями действительности. В большинстве случаев биологический и медицинский материал крайне изменчив, подвержен влиянию многочисленных сложных

факторов, взаимодействующих между собой, и для его описания требуется огромное количество разнообразных данных; на этом основании обычно считают точный математический анализ в этой области нецелесообразным или невозможным [1]. Чтобы проникнуть в исследуемые процессы (явления) и управлять ими, необходимо найти соответствующий математический аппарат, который мог бы обеспечить более точный и логически строгий метод анализа. Правильно выбрав план эксперимента, можно выявить влияние каждого из многочисленных факторов в отдельности. Альтернативные гипотезы можно сравнивать на количественной основе, используя соответствующие критерии статистической значимости [2]. С использованием современных информационных технологий можно оперативно обработать большое количество данных, а также быстро и точно выполнить все необходимые вычисления.

Широкий спектр сложных профессиональных задач определяет целый ряд требований к подготовленности выпускника в области информационных технологий: владение методами сбора, хранения и обработки информации, применяемыми в сфере его профессиональной деятельности; умение приобретать новые знания, используя современные информационные образовательные технологии; владение современными средствами вычислительной техники; знание и умение применять основные математические методы моделирования биологических систем и компьютерные методы анализа их состояния. С учетом указанной специфики профессиональных задач становится очевидно, что информационные технологии являются мощным инструментом исследования биологических проблем, а современные биологи должны получать хорошую подготовку в этой области знаний.

Особое внимание следует уделять формированию системы междисциплинарных учебных заданий. Их вариативность будет зависеть от степени развития каждой из характеристик, определяющих профессиональную готовность выпускника (осведомленность, сознательность, действенность, умелость), и опираться на ее уровень (начальный, низкий, средний, достаточный). Для переходов от уровня к уровню - от начального к низкому, от низкого к среднему, от среднего к достаточному - возможно проектирование трех комплексов задач [3]. Опишем этапы проектирования таких комплексов на примере дисциплины «Информатика».

Первый комплекс - от начального к низкому. На этом этапе предполагается выполнение небольших по объему задач с четкой формулировкой, в которых оговорены цели задач, способы их разрешения, ожидаемый результат. “Видимая преодолимая трудность” необходима для создания “ситуации успеха” и роста уверенности в своих силах в целях стимулирования познавательного интереса к выполнению задания.

В большинстве своем такие задачи носят репродуктивный характер, хотя включают в себя элементы самостоятельного поиска: выбор способа решения из нескольких предложенных преподавателем, либо решение, найденное самим студентом. Профессиональная направленность задания будет проявляться в

возможности использования результатов её решения в других смежных дисциплинах. Первичными элементами формирования профессиональной готовности в таких заданиях являются: владение методами сбора, хранения и обработки информации; самостоятельный выбор путей или способов решения задачи из предложенных преподавателем; использование известного алгоритма для создания новой задачи (например, использование алгоритма генерации случайных чисел для формирования числовых характеристик популяции).

Второй комплекс - от низкого к среднему. Для заданий характерно снижение четкости постановки: определена цель, оговорен предполагаемый результат, не определены способы решения. К ним относятся задания, предполагающие планирование очередности действий, самостоятельный поиск способов и путей решений и, возможно, получение альтернативного результата. Профессиональная направленность заданий будет выражаться в возможном использовании продуктов, создаваемых при выполнении заданий, в последующем дипломном проектировании и др.

Третий комплекс - от среднего к достаточному. Задания имеют нечеткость в постановке цели с правом выбора предмета деятельности: очерчивается приблизительный круг предлагаемых тем с возможными вариациями и дополнениями со стороны студентов. Результаты таких заданий носят продуктивный характер, имеют возможность внедрения и развития до конкретной практической познавательной деятельности: новые технические и технологические предложения, варианты решения практических задач; творческие теоретические работы, аналитические разработки, проекты с конкретными вариантами их внедрения, решения и применения на практике. Чаще всего это курсовая работа или проект, где студент использует приобретенные в результате изучения информатики знания в качестве средства выполнения задания.

В заключении отметим, что в условиях интенсивно развивающихся науки и производства профессиональная подготовка будущего биолога претерпевает коренные изменения, специфика профессиональных задач требует нового похода к процессу обучения. Использование в процессе обучения задач междисциплинарного характера открывает дополнительные возможности для повышения эффективности учебной деятельности. Такие задачи направлены на умение выделять различные связи и отношения между компонентами знаний; обобщать и систематизировать знания; схематизировать изученные способы решения задач и приемы организации действий; вырабатывать различные критерии и правила, на основе которых обучающиеся могут регулировать и осуществлять собственную учебную деятельность.

Список литературы

1 ***Гроссман, С***. *Математика для биологов: Пер. с англ./ С. Гроссман, Дж. Тернер – М.: Высшая школа. 1983. – 383 с., ил.*

2 ***Шапиро, И.М.*** *Использование задач с практическим содержанием в преподавании математики: кн. для учителя / И.М. Шапиро.– М.: Просвещение, 1990. –134 с.*

3 ***Новиков, А.М.*** *Методология образования. Издание второе / А.М. Новиков. — М.: «Эгвес», 2006. — 488 с.*

СМЫСЛ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ

Назаров Н. В.
Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

В педагогике недостаточно выявлено назначение педагогического взаимодействия, да и его смысл, в педагогической деятельности. Следует поэтому специально рассмотреть вопрос о роли понятий «смысл» и «значение» в педагогическом взаимодействии. Постижению проблемы соотношения понятий «смысл» и «значение» большое внимание уделяется учеными в логике, лингвистике, семиотике, философии. Исследователи пришли к выводу, что в лексическом отношении следует различать значение слова, как его устойчивое языковое употребление, и смысл слова, как его речевое употребление, отражающее субъективный образ, возникающий при понимании текста. Значение соотноситься с обозначением (называнием) какого-либо объекта, а смысл связан с восприятием этого объекта субъектом, мыслимым им содержанием информации о данном объекте [см. 1, с. 200]. Значения поэтому объективны, а смыслы субъективны. «Значение находиться в сфере языка, а смысл в сфере предметной и коммуникативной деятельности, в том числе и в сфере речи. Осмысленное (не номинальное) значение как бы переходит из сферы языка (перестает быть лишь ассоциацией между вещью и словом его обозначающим) в сферу мысли, становиться номинативным, значением-смыслом, смысловой предметностью» [2, с. 76].

Такая трактовка смысла и значения идет от Л.С. Выготского, который завершая последнюю свою книгу, пришел к выводу, что «открытие изменения значений слов и их развития есть главное наше открытие» [3, с. 285]. Он установил, что «значение слова неконстантно….. Оно представляет собой скорее динамическое, чем статическое образование» [3, с. 291]. В тоже время и «смысл слова…оказывается всегда динамическим, текучим, сложным образованием, которое имеет несколько зон различной устойчивости» [3, с. 333]. Таким образом, значения и смыслы динамичны и каким-то образом взаимосвязаны. Естественно, для Л.С. Выготского возник вопрос «о соотношении значения и смысла» [там же]. Он считает, что «…обогащение слова смыслом, который оно вбирает в себя из всего контекста, и составляет основной закон динамики значений» [3, с. 333]. Таким образом, смысл существует благодаря контексту, а значение производно от него. Более того, смысл в большей степени связан именно с контекстом, а не со словом и потому, «…если слово может существовать без смысла, смысл в одинаковой мере, может существовать без слов» [3, с. 334]. Так ли это на самом деле и действительно ли смысл определяет значение, а не наоборот, да и так ли уж неразрывны, и, в то же время, обособленны смысл и значение – все эти вопросы сегодня нуждаются в научно обоснованных ответах.

Следует просто считаться с существованием таких положений в дальнейшем, учитывая, однако, вывод В.М. Розина о том, что в книге Л.С. Выготского «Мышление и речь» «одни его методологические представления и

гипотезы противоречат другим, его методологические установки постоянно входят в противоречие с фактами, которые он получает» [4, с. 80]. В частности, следует согласиться с тем, что «мышление не может быть сведено к значениям слов и понятий» [там же]. Представляет интерес и предположение В.М. Розина о том, что «в онтогенезе, возможно, нет никакой интериоризации социального опыта и отношений, но есть означивание как способ построения новой деятельности, разрешения определенной социальной проблемы, как такт изменения (самоорганизации психики)» [4, с. 82].

Современное знание о соотношении значения и смысла далеко не полно. Объяснить эту недостаточную изученность их соотношения можно значительной мобильностью смыслов и значений одного и того же явления, скрытым от наблюдения извне существованием смыслов во внутреннем психологическом плане, а главное, недостаточной разработкой критериев выявления смысла и значения. Вместе с тем, смыслы и значения все чаще рассматриваются не только и даже не столько в лингвистическом плане, сколько в общенаучном отношении. Так определение личностного смысла любого знания – обязательный этап образовательного процесса. На это специально указывает В.П. Зинченко, отмечая, что «введение в знание смысловой (т.е. одновременно бытийственной и духовной) составляющей или образующей – это не внешняя по отношению к знанию процедура. Смысл, разумеется, содержится в любом знании. Однако его экспликация, понимание, вычерпывание требуют специальной и нелегкой работы» [2, с. 35-36]. Такая работа должна производиться самим учащимся, который, однако, не всегда способен самостоятельно вскрыть смысл познаваемой информации и нуждается в педагогической помощи. Поскольку каждое явление действительности имеет не один смысл, а несколько, и все они имеют право на существование, то выявление и интерпретация смыслов становиться важнейшей областью педагогического взаимодействия.

Специально изучал « «метафизические» вопросы: что такое смысл вообще и что такое значение вообще» [5, с. 551] Г.П. Щедровицкий. Поставив перед собой задачу «предварительно сконструировать – именно сконструировать, а не исследовать – методологические схемы и понятия «смысл», «значение», «семантическое значение» » [5, с. 552], он начинает решать ее с доказательства ошибочности истолкования смысла, как того, что «выступает либо как предмет понимания, либо как его продукт» [5, с. 557]. Такое определение смысла «совершенно естественное, само собой разумеющееся и, как представляется, схватывающее суть, на деле оказывается мнимым: оно не имеет ни операционального, ни онтологического содержания» [там же]. Он приходит к выводу: «из того, что мыслительная деятельность и понимание развертываются одновременно, параллельно и в тесной связи друг с другом, нельзя делать вывода, что они совпадают или что понимание производит то, что на деле является продуктом мыслительной деятельности; повторяем, понимание, пока оно не стало особым видом деятельности, непродуктивно и само по себе не порождает и не может породить «смыслы» » [5, с. 559]. Для Г.П. Щедровицкого смысл – это «особая действительность,

создаваемая исследователем при статической фиксации процессов понимания» [5, с. 561]. Приводится и другая трактовка смысла. Он «определяется как та конфигурация связей и отношений между разными элементами ситуации деятельности и коммуникации, которая создается или восстанавливается человеком, понимающим текст сообщения» [5, с. 562]. Есть и третья формулировка: « «смысл» - это общая соотнесенность и связь всех относящихся к ситуации явлений» [5, с. 564]. Важно подчеркнуть, что будь это «действительность», «конфигурация связей» или «соотнесенность», они обусловлены субъектом, его уровнем развития, поскольку только через него «происходит фокусировка и центрация структуры смысла на отдельных материальных элементах, захваченных этой структурой» [5, с. 565].

К значениям Г.П. Щедровицким отнесены «специальные знаковые конструкции, которые…выступают в качестве дополнительных средств, обеспечивающих необходимое понимание текста сообщения» [5, с. 566]. Конструкции значений «как элементы смыслового поля» призваны «служить средствами понимания исходного текста, и поэтому они создаются как своеобразные дубликаты и особые формы фиксации отдельных отношений и связей, устанавливаемых процессом понимания и представляемых нами в структуре первичного смысла» [5, с. 570]. Избранная позиция позволяет Г.П. Щедровицкому «рассматривать и трактовать связь между значениями и смыслами как совершенно особое отношение конструктивного замещения, или, как мы его называем, имитации» [там же]. С точки зрения Г.П. Щедровицкого и О.И. Генисаретского в системомыследеятельности (СМД) смысл и значение играют центральную роль. Ученые, разделяющие СМД - методологию, отмечает А.Ю. Бабайцев, рассматривают смысл как «структурное представление процессов понимания», как «структурный коррелят самого понимания, задающий… особую форму существования знаков, отличную от их существования в феноменальной процессуальности понимания» [6, с. 776]. При этом смысл и значение чаще всего не соотносятся как речевое и языковое употребление. В современной философии постмодернизма отмечается, что «между С. (смыслом – Н.Н.) и З. (значением – Н.Н.) устанавливаются сложные отношения взаимного рефлексивного поглощения и имитации – З. имитируют фрагменты и связки структур С., при этом сами конструкции З. подлежат пониманию, порождая тем самым «вторичные» и «оискусствленные» С. С другой стороны, по отношению к З., С. выступают как их «оестествление» и реализация в ситуациях коммуникации. С., в отличие от З., всегда ситуативны, связаны с феноменальным процессом понимания, поэтому помимо нормативного содержания З., они определяются множеством иных факторов: ситуацией, с которой связано понимание, самоопределением человека, его установками, ценностями и целями, знаниями, структурами деятельности и многим другим» [6, с. 777].

Таким образом, любая ситуация имеет смысл, который обусловлен для каждого ее участника не только и даже не столько сложившимися в культуре значениями обстоятельств такой ситуации, сколько его мировосприятием и контекстом. Множественность смыслов одной и той же ситуации для ее

участников такая же реальность действительности, как и невозможность разрешения ситуации без определения и принятия субъектом единственного из всех смыслов такой ситуации в качестве личностно значимого.

Дальнейшее рассмотрение характера соотношения смысла и значения, и как научных понятий, и как реальных явлений межличностного взаимодействия, невозможно осуществить без обращения к результатам исследований в постмодернизме. Такая деятельность в полном объеме не может быть осуществлена в данной статье. Вместе с тем, отдельные положения постмодернистской философии, которые сформулировали такие ее представители, как Бодрийяр, Гваттари, Делез, Фуко, позволяют более глубоко понять содержание педагогического взаимодействия. Прежде всего, эти исследователи, и особенно Ж. Делез в своей «Логике смысла» (Paris, 1969), обосновали существование двух возможных процедур возникновения смысла для субъекта – «обнаружение смысла» и «вкладывание смысла». Наряду с такими вариантами словосочетания возможны и другие варианты возникновения смысла для субъекта – узнавания, принятия, симулирования, генерации, восприятия, идентификации, наконец, интерпретации смысла. С точки зрения представителей постмодернизма, поясняет М.А. Можайко, «интерпретация превращается по отношению к интерпретируемой предметности в своего рода «путы и клещи» (Делез, Гваттари), не столько генерируя смысл, сколько симулируя его» [6, с. 987].

Помимо множественности, как смыслов, так и способов их существования для человека, следует указать на то, что смыслы не просто являются ему сами по себе, но они, как бы «изменяются» на другие, под воздействием контекста восприятия субъектом сложившихся обстоятельств. Типичность изменения смысла события для человека при изменении контекста восприятия им информации такова, что давно стала давно приемом художественной литературы.

Таким образом, начиная с Л.С. Выготского, исследователи подчеркивают, что не событие само по себе, а событие, взятое в определенном контексте, порождает смысл происходящего. Значение события, которое приобрело для субъекта личностный смысл можно обозначить как его значимость. Это утверждение согласуется с толкованием значимости авторами книги «Контекстуальное опознание»: «значимость – это совершенно новое качество объектов внешнего мира, которым они не обладают и которым биологический организм их наделяет в процессе восприятия» [7, с. 254]. Здесь следует указать, что взаимодействие ориентировано на продуцирование значимостей для реципиента. Этот вывод может быть подтвержден при обосновании связи взаимодействия с личностным смыслом ситуации, точнее даже, с изменением такого смысла. Особенно наглядно это проявляется при манипулятивном взаимодействии. В этом можно убедиться, соотнеся манипуляцию с понятием смысла.

В качестве мишени манипуляции может выступить любой психологический конструкт. Одной из основных мишеней манипуляции являются мотивы человека. Однако уже А.Н. Леонтьев, разрабатывая теорию

деятельности, утверждает, что «вопрос о смысле есть всегда вопрос о мотиве» [8, с. 281]. Впоследствии он уточняет: «сознательный смысл выражает отношение мотива к цели» [9, с. 300]. Взаимосвязь мотива и смысла специально изучал Б.А. Сосновский, полагающий, что «мотив и смысл существуют в единстве, но не в тождестве. Мотивационные структуры направленности человека, видимо, менее устойчивы, чем рожденные в них и других психологических взаимосвязях и отношениях соответствующие смысловые структуры и конструкты. Отношения мотива и смысла – это своего рода процесс» [10, с. 51]. «По мере вхождения в жизнь, - отмечает он, - смысл становиться психологически решающим и непременно участвует в выборе субъектом мотивов, в их формировании (воспитании) и личностной динамике (развитии)» [там же]. Рассматривая процесс учения, Б.А. Сосновский абсолютно уверен в том, что «смысл учебной деятельности для учителя и учащихся не просто может, но и должен не быть синонимичным» [10, с. 148]. Да и сам «смысл – это всегда отношение, оценка, многократно опосредованная каким-то личностным мотивом как сугубо субъективным образованием, а не гипотетически «побуждающим» конструктом» [там же]. Кроме того «мотивы и смыслы, включенные в многоуровневую структуру направленности человека, так или иначе проявляются во всех других компонентах его психического облика, неоднозначно с ними взаимодействуя» [10, с. 163].

Таким образом, смыслы, присущие человеку, через мотив определяют структуру любой его деятельности или общения, являются определяющей причиной их возникновения и существования. С точки зрения психологии «мотив и смысл (вместе с неотрывной от них эмоцией) можно рассматривать в качестве своеобразных источников неизбежной субъективности отражения – категории, незаслуженно забытой в академической психологии и педагогике» [10, с. 163].

Можно утверждать, что манипуляция имеет своим объектом смыслы ситуации, меняя их, и, тем самым, создавая условия для принятия субъектом ожидаемых манипулятором исходов события. В ситуации манипулятором изменяется для респондента значимость происходящего, осуществляется организация опознания ранее не воспринимаемого им аспекта ситуации. Именно поэтому следует остановиться на наиболее значимых моментах процесса опознания как социального и психологического явления. Следует считаться с тем, что «контекст – необходимый инструмент опознания» [7, с. 68] и даже, более того, «…объект вне контекста не может восприниматься…» [7, с. 103]. Почему же так значим контекст опознания любого объекта, независимо от того является ли он материальным или духовным по своей природе? «Контекст – это психологическая конструкция, которая используется для опознания воспринимаемых объектов, их информационного обогащения и оптимизации восприятия. Поэтому, выделяя понятие контекста, мы должны учитывать, что фактически речь идет…о функционировании систем опознания, выполняющих специализированные функции» [7, с. 191]. Контекст – это «перманентная психическая функция,…которая начинается с рождения индивида и заканчивается с его смертью» [там же]. Поэтому «человек никогда

не бывает свободен от контекста и никогда не может воспринять что-то вне его, активацию контекста невозможно предотвратить, и влияние сознания на этот процесс минимально» [там же]. Причем «вне контекста субъективной информации не существует, поскольку она может находиться только в контекстуальных системах и использоваться лишь через контекстуальные системы» [там же]. Наконец, для любого человека «контекст – тот источник, из которого субъект берет порции необходимой ему в каждый конкретный момент информации» [7, с. 197], а «объем активируемого контекста ситуационно обусловлен» [7, с. 201]. Одна из функций контекста – активизация оперативного знания, которое является «частью контекста» [7, с. 202] и «состоит из понимания и предвидения» [7, с. 203]. Две других важнейшие функции контекста - опознание стимула, а затем и «обогащение стимула, придание ему новых информационных свойств и качеств. Ее мы будем называть апперцепцией стимула» [7, с. 256]. «Контекст не может быть использован никаким иным способом, как только путем активации» [7, с. 190]. Поскольку «любая активация уже есть конструирование» [7, с. 290], то следует согласиться с тем, что «конструирование представлений – инструмент передачи информации от человека к человеку, поскольку никаким иным способом этого сделать не удается» [7, с. 291].

Можно было и далее цитировать чрезвычайно информационно насыщенную книгу Э.Е. Бехтель и А.Э. Бехтель «Контекстуальное опознание», но уже и теперь ясно, что человек в любой ситуации не столько принимает ее, сколько конструирует представления о ней. Такое конструирование осуществляется только в определенном контексте, который тоже, в свою очередь, возникает не произвольно, а в зависимости от удовлетворения личных потребностей человека и внешних обстоятельств его существования.

В психологии явление восприятия человеком ситуации связано с «довольно широким перечнем терминов – контекст, фон, поле, рамка, схема, цепь» [7, с. 190]. При этом каждый из этих терминов может быть соотнесен с понятием «смысл» через значимость, связывающую ее с контекстом, который является основной психологической конструкцией, формируемой субъектом. Именно поэтому, «если мы перейдем от чтения и общения к обучению, то без труда увидим, что любая форма научения в психологическом отношении сводится к …психологическому конструированию» [7, с. 293]. При этом «переформирование контекста, связанное с необходимостью дополнительного информационного обогащения представления, имеет достаточно четкую субъективную репрезентацию, выражающуюся в активации исследовательского рефлекса и формировании поискового поведения» [7, с. 311]. Фактически «субъект в буквальном смысле видит то, что хочет» [там же]. Можно считать установленным, что «каждый человек «видит» свою картину мира» [7, с. 328]. Ведь «восприятие – функция значимости. Индивид из окружающего выделяет только то, что значимо для него, игнорируя остальное. А значимость – функция Я - конструкции. Следовательно, восприятие – тоже функция Я. Конечно, это не такое уж сенсационное открытие, поскольку …любая психическая функция есть функция Я, хотя бы на том основании, что она прямо или косвенно связана

с Я - конструкцией и определяется ею, но в отношении восприятия эта связь наиболее демонстративна» [там же]. Из этих положений следует, что в основе восприятия мира и себя в этом мире лежит психологическое конструирование. Человек не столько воспринимает, сколько воссоздает, в соответствии со значимостью для себя ситуации, свой собственный мир. Отсюда недалеко до признания того, что «мышление – это манипулирование перцептивными комплексами» [7, с. 314], «мысль – это активация перцептивных конструктов, а когнитивный процесс, в какой бы форме он не выражался, есть манипулирование этими психическими конструктами» [7, с. 315]. Авторы исследования пишут: «вероятно, мысль есть перцептивный конструкт, а любой когнитивный процесс – манипулирование им» [7, с. 317].

Постоянное изменение контекста, а значит изменение и значимости происходящих событий для субъекта – это не частный случай восприятия мира человеком, а устойчивая, неустранимая очевидность его состояний. Тогда возникает естественный вопрос о том, почему же нельзя предлагать субъекту такие контексты восприятия ситуации, которые им самим просто не учитываются в качестве возможных трактовок происходящего? Только потому, что введение такого контекста для вскрытия субъектом нового смысла ситуации – это и есть манипуляция? Нужно сказать, что педагоги постоянно вводят новые контексты в процесс восприятия информации учениками, в трактовку хорошо известных им явлений, в объяснении их, да и вообще по любому поводу. При этом никакого страха по поводу изменения смысла события и контекста его рассмотрения они не испытывают. Нет у них при этом и угрызений совести по поводу аморальности производимых действий, хотя они и совершают манипуляции учеником. Педагоги просто не соотносят процесс изменения контекста восприятия ситуации с процедурой манипуляции, не понимают, что они идентичны.

Даже в том случае, когда такая связь некоторыми исследователями осознается, они не спешат информировать о ней и даже оправдываются из-за того, что вынуждены использовать знание о ней в профессиональной деятельности. Такую позицию, например, занимает М. Холл. В предисловии к его книге Джозеф О Коннор указывает ее основную идею: «слова не имеют смысла без фрейма (рамки), в который они вложены. Не будучи посвященным в контекст, вы просто пожмете плечами и пойдете дальше» [11, с. 8]. В предисловии к первому изданию книги авторы утверждают, что все мы постоянно просто «складываем значения в смысл и создаем нашу собственную реальность» [11, с. 10]. Авторы книги излагают свои воззрения с позиции НЛП (нейро-лингвистического программирования) и потому используют многие понятия лингвистики, которые, однако, переносятся на конкретные ситуации общения, приобретая социально-психологический смысл. Одно из таких понятий – фрейм, который объясняется через такие его синонимы как рамка, контекст, способ восприятия чего-либо [11, с. 510]. Утверждается, что «слово рамки (точно так же как рамки отсчета) относиться к принципам, которые мы используем в отношениях к людям, вещам, событиям, словам и т.д.» [11, с. 65]. Фрейм исключительно важен для человека, поскольку «рамка полностью и

абсолютно управляет смыслом и контролирует его» [11, с. 67]. Когда «мы соединяем то, что находится вне нас с тем, что мы ощущаем внутри себя», фактически соединяя внешнее поведение (ВП) и внутреннее состояние (ВС), «мы вводим фрейм, то есть создаем рамку или систему отсчета относительно того, что находиться вне нас» [11, с. 69]. Процесс создания такого фрейма обозначается в зарубежных источниках термином «фрейминг», которому в русском языке, по нашему мнению, соответствует термин «значимость». Таким образом «смысл зависит от наших фреймов» [11, с. 58] и он «появляется только и исключительно тогда, когда в игру вступает сознание и связывает внешний объект с внутренним состоянием» [11, с. 67]. Если мы разрушаем соответствие между внешним поведением (ВП) и внутренним состоянием (ВС) то совершаем дефрейминг, т.е. снятие рамок. Можно «заняться контрфреймингом (установлением противоположно ориентированных рамок)» [11, с. 71]. Можно провести предфрейминг или постфрейминг и, наконец, можно осуществить аутфрейминг. Все эти процедуры наиболее просто осуществлять в речевой деятельности, просто задавая уточняющие вопросы либо о (ВП), либо о (ВС). Именно, поэтому М. Холл саму процедуру создания, разрушения или перемещения фрейма называет «ловкость уст». Причем он осознает, «что для большинства людей выражение «ловкость уст» несет негативную смысловую нагрузку. Слишком часто это выражение вызывает ассоциации с манипулированием, контролем, подталкиванием, скрытым принуждением и т.д. Чтобы избежать этого,… мы будем называть «ловкость уст» перестройкой смысла, или магическими направляющими» [11, с. 74]. Но как бы мы не называли это явление, манипулятивная его природа неустранима. Таким образом, смысл, составляя центральное образование педагогического взаимодействия, всегда имеет перспективу реализации манипуляции, как процедуры установления значимости контекста, выбора ракурса рассмотрения объекта такого взаимодействия.

Список литературы.

1. *Философский энциклопедический словарь. / Редкол.: С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичев и др. – 2-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.*
2. ***Зинченко, В.П.*** *(при участии Горбова С.Ф., Гордеевой Н.Д.) Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова): Учебное пособие. – М.: Гардарики, 2002. – 431 с.*
3. ***Выготский, Л.С.*** *Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 2005. – 352 с.*
4. ***Розин, В.М.*** *Психология: наука и практика: учебное пособие / В.М. Розин. – М.: РГГУ: Омега-Л, 2005. – 544 с. – (Humanitas. Учебник для высшей школы).*
5. ***Щедровицкий, Г.П.*** *Смысл и значение. // Избранные труды. – М.: Шк. Культ. Полит., 1995, - с. 545 – 576.*
6. *Постмодернизм. Энциклопедия. – Минск: Интерпрессервис; Книжный Дом, 2001 – 1040 с. (Мир энциклопедий).*

7. **Бехтель, Э.Е., Бехтель, А.Э.** *Контекстуальное опознание. – СПб.: Питер, 2005. – 336 с.*

8. **Леонтьев, А.Н.** *Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975.*

9. **Леонтьев, А.Н.** *Проблемы развития психики. – М., 1981.*

10. **Сосновский, Б.А.** *Мотив и смысл (психолого-педагогическое исследование). – М., «Прометей», 1993, - 198 с.*

11. **Холл, М.** *Как оказывать влияние на людей. Как управлять сознанием / Майкл Холл, Бобби Боленхеймер; пер. с англ. А. Анваера. – М.: АСТ: Астрель, 2005. – 509 с.*

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ ЭКОНОМИКИ

Нелюбова Т.Н.
Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Современное развитие общества выдвигает на первый план приоритет личности профессионала-специалиста, раскрытие ее индивидуального потенциала в профессиональной деятельности и творческих качеств. Требования рынка труда определяют основные характеристики конкурентоспособной личности: образованность, целеустремленность, профессионализм, организационные навыки, коммуникабельность, лидерство. Реализация процесса формирования будущего профессионала актуализировала многие традиционные для педагогической науки проблемы.

Подготовка будущего специалиста обеспечивается взаимообуславливающими друг друга процессами становления личности и профессионала в период обучения в вузе. Адаптация студентов к профессиональной деятельности на протяжении всего периода обучения осуществляется в рамках педагогического действия, которое «включает в себя совокупность приемов и операций, благодаря которым совершенствуются, поднимаются на более высокий уровень развития личностные свойства будущего выпускника вуза» [1]. Особое значение в профессиональном образовании в условиях образовательных реформ приобретает инновационная деятельность, направленная на подготовку квалифицированного компетентного специалиста, конкурентоспособного на рынке труда, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Положительное отношение к профессии определяет профессиональная направленность будущего специалиста и представляет собой интегральное динамическое свойство личности, которое выражает доминирующие осознаваемые и неосознаваемые отношения к любой профессии, предопределяющие и подготовку к предстоящей деятельности, и успешность ее осуществления [2].

Инновационные технологии в профессиональном образовании подразумевают использование разнообразных средств обучения и внедрение новых методов организации как учебной, так и внеучебной деятельности обучаемых.

На наш взгляд, наиболее удачным использование инновационных технологий, интеграции репродуктивной творческой деятельности студентов является студенческая научная лаборатория, содержание, формы и методы учебно-исследовательской деятельности студентов - будущих экономистов, а главное научный подход, который лег в основу ее модели.

Целью лаборатории является создание непрерывной среды для подготовки выпускников, нацеленных на профессиональную компетентность и мобильность, успешность в любых социально-экономических условиях,

способствующей формированию основных компетенций, которые хотят видеть работодатели в молодом выпускнике вуза**.** Мотивация участия в научной работе студентов младших и старших курсов, объединенных в одной команде, развивается благодаря их разным ролям и разным психологическим состояниям.

В основе инновационной деятельности лаборатории лежат компетентностный и аксиологический подходы к организации научно-исследовательской работы. Компетентностный и аксиологический подходы к организации деятельности такой лаборатории позволили нам считать, что, во-первых, ценностью выпускника любой экономической специальности является способность «выживания», прагматический характер приобретения специальности.

Основные линии участия студентов в лаборатории были связаны с результативностью студентов: чем они будут владеть профессионально «на выходе» после окончания вуза, как будут практически использовать приобретенные знания, умения и навыки в ходе решения реальных задач экономики (суть компетентностного подхода).

Лаборатория выступает средством создания мобильного творческого научного коллектива, объединяющего преподавателей, студентов, аспирантов, вчерашних выпускников - молодых специалистов и школьников - будущих абитуриентов, способных в творческом содружестве со специалистами, потенциальными работодателями, проводить научно-исследовательскую деятельность, осуществлять практическую работу по данному профессиональному направлению и развивать профессиональную мобильность.

Например, реализация проекта «Разработка бизнес плана предприятия» в рамках лаборатории предполагала параллельную работу четырех групп студентов, решающих подзадачи: бизнес планирование (5 курс); теория оптимального управления, страхование (4 курс); формирование производственной программы предприятия (3 курс) и анализ рынка.(1-2 курс). В процессе деятельности нашей лаборатории студенты участвовали в разработке исследовательских экономических проектов различных предприятий и фирм Оренбуржья.

Результаты этой работы оказывают непосредственное влияние на рост личности будущего экономиста, который на студенческой скамье понимает, что сможет выжить в любых новых условиях работы, так как обладает профессиональной компетентностью, готовностью к обучению, самостоятельностью, способностью быстро адаптироваться и обучаться новому, профессиональной мобильностью.

В рамках лаборатории постоянно работают семинары с участием работодателей, посвященные различным аспектам практической деятельности современного экономиста.

Практическая деятельность является одним из важнейших условий перевода ценностей в личностный план. Студенты – экономисты должны уметь разрабатывать эффективные методы управления организацией, обосновывать текущие и перспективные планы экономического и социального развития

предприятий и организаций различных форм собственности в условиях рыночных отношений.

Одним из важных этапов формирования конкурентоспособного специалиста высокого уровня в сфере экономики являются производственные практики и дипломное проектирование как элемент комплексной системы практической подготовки компетентностного специалиста к жизнедеятельности в условиях рыночной экономики. Производственная практика – сложная форма учебного процесса, как в организационном, так и в методологическом плане. Цель практики - закрепление и углубление теоретических знаний, полученных студентами в университете; приобретение практических навыков и умений по учебным дисциплинам; сбор и обобщение материалов для выполнения индивидуальных заданий. Реализацию этого условия в подготовке экономистов обеспечивает «практика» - учебная (1-2 курс), производственная (3-4 курс) и преддипломная (5 курс).

Профессиональная направленность мотивов и потребностей студентов, позволяет человеку приобретать способность и готовность быстро и успешно овладевать новой профессией. Эффективная работа такой лаборатории позволяет быстро овладевать технологией решения экономических задач, приобретать недостающие знания, умения, обеспечивающие эффективность новой профессиональной деятельности.

Подводя итог выше сказанному, отметим, что исходя из квалификационной характеристики выпускника экономиста, организация образовательного процесса данного специалиста требует привлечения нетрадиционных подходов к использованию современных педагогических технологий. Предлагаемые нами инновационные технологии внеучебной деятельности будущих экономистов имеют целостный характер и актуализируют междисциплинарные связи, учитывая интегративную природу профессиональных компетенций выпускника.

Список литературы

1. Мелекесов, Г.А. *Развитие аксиологического потенциала личности студента как проблема университетского образования // Современные наукоемкие технологии. – 2005. – № 8 – С. 94-97. URL:www.rae.ru/snt/?section=content&op=show_article&article_id=4282 (дата обращения: 12.01.2012).*

2. Кирьякова, А.В. *Аксиология образования. Фундаментальные исследования в педагогике: монография / А.В. Кирьякова [и др.]. – М. : Дом педагогики. ИПК ГОУ ОГУ, 2008. – 578 с. – ISBN 978-5-7410-0706-8.*

ЛИНГВОКОММУНИКАТИВНАЯ КУЛЬТУРА КАК ПОКАЗАТЕЛЬ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТА

Осиянова А.В.
Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Одной из центральных задач современного вуза является подготовка специалистов с высоким уровнем профессиональной компетентности и разностороннего личностного развития, способных к непрерывному самосовершенствованию. Выявляя инновационные содержательные и процессуальные аспекты образовательного процесса высшей школы, которые могут способствовать решению поставленной задачи, мы обращаемся к лингвокоммуникативной культуре. Формирование лингвокоммуникативной культуры мы рассматривем как одно из направлений обучения, которое, по словам В.В. Краевского «призвано помочь студенту перейти от содержательно – отражательного получения научных знаний к конструктивно – деятельностному» [1, с. 5], способствуя становлению субъектности студента.

Субъектность как педагогический феномен представляет собой целостную аксиологическую характеристику личности, раскрывающуюся в продуктивности деятельности, в ценностно-смысловой самоорганизации поведения [2, с. 9]. Субъектность – это системное качество студента, овладевающего разнообразными новыми видами и формами деятельности и социальных отношений, обладающего индивидуальным комплексом личностно-психологических функций, которые определяют и отражают результативность осуществляемой деятельности, одновременно развиваясь в ней, и детерминируют его сущностную, интегральную характеристику – общую способность к осознанному, самостоятельному, целенаправленному, саморегулируемому преобразованию исходных способностей и свойств в социально значимые и профессионально важные качества [3, с. 61].

Анализ сущностных характеристик субъекта и субъектности позволил Н.М. Борытко, О.А. Мацкайловой в качестве основных функций студента как субъекта деятельности выделить: самопознание (рефлексивная мысле-деятельность, осознание себя самостоятельной, самоуправляемой личностью), «самореализацию (выявление, раскрытие и опредмечивание своих сущностных сил), самоутверждение (осознание себя и отношение к себе через предъявление своего «конкретного Я» другим людям, для которых оно выступает в качестве объекта), самооценку (сопоставление потенциала, стратегии, процесса и результата своей и других учебно-профессиональной деятельности)» [4, с. 131]. К функциям студента как субъекта деятельности относят также саморегуляцию (управление своим собственным развитием), самодетерминацию («формирование смысловой системы представлений о себе» (М.Р. Гинзбург), самоактуализацию («полное использование своих способностей и возможностей» (А. Маслоу). Субъектность студента проявляется в его учебно-познавательной деятельности, в познавательном отношении к миру, в ценностном отношении к людям, в общении.

Сегодняшний студент, оставаясь на позиции школьника как объекта деятельности учителя, не спешит проявлять заботу о саморегуляции и самосовершенствовании в образовательном процессе, чтобы перейти от исполнительской позиции к активной позиции субъекта. На диалектику развития отношений между преподавателем и студентом и студентами между собой оказывает большое влияние лингвокоммуникативная культура, создающая условия для реализации «единства общения и познания», требующего активности, самостоятельности для развития познавательных интересов и творческой мысли.

Лингвокоммуникативная культура основана на субъектно-субъектном диалогическом образце отношений и отражает целостное, синтетическое восприятие мира, преломляя и реализуя на уровне вербального поведения своеобразные и значимые для культуры категории. Лингвокоммуникативная культура в данном контексте - это способность к согласованию и соотнесению своих действий с Другим, принятию и восприимчивости Другого, подбору и предъявлению аргументов, выдвижению альтернативных объяснений, обсуждению проблемы, пониманию и уважению мнения Других и на основе этого к регулированию отношений для создания общности в достижении единой цели деятельности; потребность в Другом, сопоставление точек зрения, умение стать на позицию Другого; готовность к гибкому тактичному взаимодействию с Другим, к рефлексивной деятельности, к проектированию коммуникативных умений и применению их в новой ситуации[5].

Анализ лингвокоммуникативной культуры, проведенный в русле педагогических исследований В.Л. Темкиной и Е.Ю. Тучковой [5,6], позволяет нам определить данный многоаспектный, полифункциональный, интегративный, динамичный феномен как признак, уровень, способ осуществления вербальной деятельности, основанной на системе ценностных ориентаций личности, знаниях норм культуры речи и поведения, коммуникативных умениях, обеспечивающих творческий характер ситуативно-опосредованной вербальной деятельности и личностной рефлексии. Лингвокоммуникативная культура включает отношение субъекта к целям, процессу и результатам общения, проявление в нем личностных качеств, полноту и тщательность соблюдения языковых и поведенческих норм общения. Лингвокоммуникативная культура характеризуется адекватным пониманием, осмысленной самооценкой и позитивным восприятием партнеров по общению; является показателем развития субъектов вербальной деятельности, выражает оттенки их отношений; проявляется субъектной позицией личности в форме конструктивных предложений, требующих самостоятельности, активности и творчества, побуждающих к самоанализу, самооценке, самосовершенствованию.

Лингвокоммуникативная культура студента, будущего специалиста есть состояние, продуктивный процесс и результат усвоения и создания социальных ценностей. Ее целенаправленное формирование в образовательном процессе вуза может оказать систематическое и последовательное влияние на

формирование *активности, самостоятельности, познавательных интересов*, которые приводят студента к саморегуляции и к позиции субъекта учебной и вербальной деятельности.

Активность в опоре на лингвокоммуникативную культуру проявляется в отношении студента к содержанию и процессу вербальной деятельности, в стремлении к эффективному овладению знаниями и способами деятельности за оптимальное время, в мобилизации нравственно-волевых усилий на достижение цели. Рассматривая активность как качество деятельности, в котором проявляется личность студента с его отношением к содержанию, характеру деятельности, достижению целей, можно выделить три уровня проявления активности в овладении лингвокоммуникативной культурой: воспроизводящий, воспроизводяще-творческий, творческий.

Воспроизводящий уровень активности характеризуется стремлением студента понять, запомнить, воспроизвести знания и овладеть способом вербальной деятельности по образцу. Показателем этого уровня активности в овладении лингвокоммуникативной культурой может служить стремление понять целесообразность ее требований и подчиняться им. Данный уровень активности отличается неустойчивостью волевых усилий из-за отсутствия у студента интереса к углублению знаний в области лингвокоммуникативной культуры.

Воспроизводяще-творческий уровень активности характеризуется стремлением студента выявить смысл требований лингвокоммуникативной культуры, проникнуть в их сущность, раскрывая связи между явлениями, и овладеть способами применения знаний о лингвокоммуникативной культуре в новых ситуациях. Показателем сформированности этого уровня активности является стремление студента понять причины разных требований, объяснить их взаимосвязь, прогнозировать изменения в межличностных отношениях при учете или нарушении требований лингвокоммуникативной культуры. Характерным показателем воспроизводяще-творческого уровня познавательной активности, проявляющейся в лингвокоммуникативной культуре, является большая устойчивость волевых усилий, когда студент стремится успешно завершить вербальную деятельность, несмотря на затруднения.

Творческий уровень активности характеризуется интересом студента к лингвокоммуникативной культуре и стремлением проникнуть в сущность и взаимосвязи ее требований, чтобы их реализация способствовала достижению успеха при использовании новых способов вербальной деятельности. Показателем проявления сформированности данного уровня познавательной активности может служить интерес студента к теоретическому осмыслению и самостоятельному поиску решения проблем вербальной коммуникации, возникающих в процессе познавательной и практической деятельности. Широкие и стойкие познавательные интересы, упорство и настойчивость в достижении цели, проявление высоких волевых качеств студента – характерная особенность творческого уровня активности.

Рассмотренные уровни познавательной активности соответствуют уровням проявления самостоятельности студентов в овладении лингвокоммуникативной культурой, ибо нельзя добиться этого, если в образовательном процессе будет превалировать репродуктивная деятельность. Самостоятельность может выражаться в полной или частичной независимости от образца, в поиске и выборе возможных вариантов вербального выражения, обладающих достаточной воздейственностью и соответствующих требованиям лингвокоммуникативной культуры, а также в осуществлении выбора, аргументированного интересами коммуникации, где важную роль играет умение предвосхищать вероятностный результат.

Самостоятельность связана с инициативой, с поиском различных путей решения задач вербальной коммуникации без участия преподавателя. От становления самостоятельности зависит активность студента, его ориентировка в вербальной деятельности. Активность и самостоятельность студента, проявляемые в вербальной деятельности, содействуют его разностороннему развитию, комфортному положению в коллективе и свидетельствуют о становлении его субъектом вербальной деятельности в образовательном процессе вуза.

Среди многообразия мотивов, побуждающих студента к формированию лингвокоммуникативной культуры, в качестве определяющего и значимого можно назвать познавательный интерес, который проявляется в непосредственном интересе к лингвокоммуникативной культуре как к ценности; опосредованном интересе, вызываемым связью лингвокоммуникативной культуры с будущей деятельностью; интересе, основанном на положительном влиянии личности преподавателя как носителя лингвокоммуникативной культуры; интересе к характеру той мыслительной деятельности, которую требует лингвокоммуникативная культура; интересе, основанном на удаче, успехе в овладении лингвокоммуникативной культурой и склонностью к ее совершенствованию; интересе к самостоятельному творчеству.

На воспроизводящем уровне познавательный интерес связан с внешними стимулами, образцами лингвокоммуникативной культуры и не имеет конкретных проявлений. На воспроизводяще-творческом уровне познавательный интерес поддерживается случайным влиянием новых коммуникативных ситуаций общения и предполагает право выбора вербального выражения. На творческом уровне познавательный интерес становится глубокой теоретической основой, раскрывающей причинно-следственные связи и внутренние отношения, отражающиеся в вербальной деятельности, поддерживающей устойчивость интереса во всех его проявлениях: как средства обучения, как мотива и как личностного новообразования.

Итак, в лингвокоммуникативной культуре нас интересуют те ее элементы (ценности, язык, знания, отношения), которые не только создают определенный контекстуальный фон деятельности человека, но и помогают анализировать саму деятельность человека с точки зрения ее мотивации и стимуляции.

Признавая значение субъектной позиции студента во взаимоотношениях с лингвокоммуникативной культурой, его безусловное право самому избирать ценности в общечеловеческом опыте, не следует забывать, что речь идет о будущем специалисте, которому предстоит работать в поликультурном пространстве, быть готовому к межлингвокультурной коммуникации. В связи с этим полагаем что, формирование лингвокоммуникативной культуры студента вуза средствами субъектно-ориентированных технологий следует рассматривать как одно из инновационных направлений совершенствования системы подготовки специалистов в высшей школе.

Список литературы

1. ***Краевский, В.В.*** *Педагогика как наука и как учебный предмет / В.В. Краевский // Известия Волгоград. гос. пед. ун-та. – 2003. – № 1. – С. 5-11.*
2. ***Ольховая, Т.А.*** *Становление субъектности студента университета: автореф. дис. … докт. пед. наук / Т.А. Ольховая. – Оренбург, 2007. – 45 с.*
3. ***Белошицкий, А.В.*** *Становление субъектности студентов в образовательном процессе вуза / А.В. Белошицкий, И.Ф. Бережная // Педагогика.- 2006. - №5. – С. 60-67*
4. ***Борытко, Н. М.****Становление субъектной позиции учащегося в гуманитарном пространстве урока: Монография / Н. М. Борытко, О. М. Мацкайлова. — Волгоград: Изд-во ВГИПКРО, 2002. — 132 с. ISBN 5-7087-0087-4.*
5. ***Темкина, В.Л.*** *Формирование лингвокоммуникативной культуры студентов университета: автореф. дис. … докт. пед. наук / В.Л. Темкина. – Оренбург, 2004. – 37 с.*
6. ***Тучкова, Е.Ю.*** *Формирование лингвокоммуникативной культуры студентов средствами ситуаций общения: автореф. дис. … канд. пед. наук / Е.Ю. Тучкова. – Оренбург, 2011. – 24 с.*

К ВОПРОСУ О ПРОЕКТНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ

Петрунева Р.М., Васильева В.Д.
Волгоградский государственный технический университет,
г. Волгоград

Переход российской высшей школы, в том числе системы инженерного образования, на двухуровневую структуру и организацию учебного процесса стал реальностью. Не смотря на то, что основные образовательные программы подготовки бакалавров и магистров в области техники и технологий в целом уже сформированы и запущены в действие, наступившие революционные изменения в системе профессионального образования вынуждают педагогическую общественность инженерных вузов проводить сравнительный анализ новых и старых образовательных программ, делать кратко- и долгосрочные прогнозы относительно качества подготовки будущих инженеров. Не остались в стороне и авторы настоящей статьи, в своем анализе сделавшие акцент на *проектной* составляющей процесса подготовки будущих инженеров в новых условиях двухуровневого образования.

Связано это с тем, что традиционно в течение многих десятилетий целью обучения в техническом вузе была подготовка универсального специалиста - инженера, способного осуществлять различные виды профессиональной инженерной деятельности: проектировать новую технику и технологии, подготавливать, организовывать и управлять производством. Такая вузовская подготовка давала возможность специалисту, имея профессиональные навыки в различных видах инженерной деятельности, достаточно быстро адаптироваться в любом научном, проектном или производственном коллективе, в дальнейшем совершенствуясь в конкретной технической области. При этом в процессе обучения в вузе стержневой, актуализирующей все ранее полученные естественнонаучные, математические, технические и другие знания являлась именно *проектная подготовка* будущих инженеров. И это не случайно. Проектная подготовка является основополагающей и смыслоопределяющей всей будущей профессиональной деятельности инженера, позиционируя его как создателя, творца новых жизненных благ (от появления замысла – к серийному изделию). Владение методологией и современными способами проектирования новой техники и технологий, является, без сомнения, необходимым качеством современного инженера вне зависимости от того, на каком этапе жизненного цикла (проектирование, производство, эксплуатация, утилизация) технических объектов он с ними профессионально взаимодействует.

Методология проектного обучения студентов технических специальностей отрабатывалась в российской высшей школе в течение многих десятилетий и на практике доказала свою эффективность как незаменимый элемент системы формирования профессиональных компетенций будущего инженера. Процесс проектной подготовки в техническом вузе традиционно представлен четырьмя последовательно-параллельными этапами: 1) освоение

профессиональных проектных знаний и умений в рамках изучения отдельных учебных дисциплин в составе социально-гуманитарного, естественнонаучного, математического, а также профессионального циклов, сформированных по принципу «от фундаментальных – к прикладным»; 2) освоение студентами методологии, современных способов, нормативов (регулятивов) и алгоритмов проектирования новой техники и технологий в рамках изучение метадисциплины «Инженерное проектирование…»; 3) приобретение первичного опыта проектирования отдельных элементов (этапов) машин, конструкций, технологий в рамках выполнения междисциплинарного курсового проекта; 4) этап осознанного применения всего комплекса приобретенных знаний, умений, системы профессиональных ценностей при проектировании сложных технических объектов (систем) в процессе выполнения дипломного проекта.

Учебная проектная деятельность студентов при выполнении курсовых междисциплинарных и дипломных проектов способствовала освоению студентами технологии выполнения реального инженерного проекта от стадии постановки проблемы, предпроектного исследования, выполнения самого проекта до прогноза наступающих последствий его реализации (в т.ч. социально-гуманитарных), формированию у студентов профессиональной мотивации, профессиональной направленности, навыков мыслительной и практической работы, воспитанию творческой активной личности, готовой к самореализации и саморазвитию. Данные этапы проектного становления инженера логически увязывались с пятилетней системой его подготовки в вузе.

Внедрение новых образовательных стандартов в области инженерного образования, «узаконило» существование двух видов инженеров – бакалавров и магистров в области техники и технологий. Бакалавриат назван первой ступенью высшего образования, следовательно, мы имеем право называть его выпускника - бакалавра техники и технологий – инженером. «Инженер - это специалист с высшим техническим образованием» согласно [1, с. 252]. В связи с этим возникают вопросы: какие принципиальные изменения в проектной части претерпели образовательные программы инженерной подготовки с ее разделением на два уровня, и как это может отразиться на качестве обучения и подготовки будущих инженеров в целом?

Для попытки ответить на эти вопросы были проанализированы бакалаврские и магистерские образовательные программы различных направлений инженерной подготовки, введенные в действие в 2011 году в Волгоградском государственном техническом университете (ВолгГТУ), имеющем многолетний опыт такой двухуровневой подготовки.

Бакалаврский уровень инженерной подготовки в соответствии с новыми стандартами предполагает освоение студентами базовых профессиональных компетенций, приобретение ими фундаментальной научных знаний, навыков оптимизации социальных взаимодействий и технологий личностного роста. Как показал анализ образовательных программ, здесь мы видим широкий спектр социально-гуманитарных, общенаучных и специальных дисциплин с преобладанием аудиторных групповых форм занятий. Не затрагивая проблему

соотношения представленных дисциплинарных блоков, отметим лишь отсутствие в образовательных программах подготовки бакалавров (либо представленность только в блоке дисциплин по выбору) метадисциплины «Проектирование…», а также учебного инженерного проектирования в виде традиционного междисциплинарного курсового проекта. Знакомство с составляющими проектной деятельности происходит на уровне изучения отдельных дисциплин путем решения физических, химических, технических и других задач. Выпускная аттестационная работа бакалавра, как правило, представляет собой самостоятельную разработку какой-либо проблемы в рамках направления бакалавриата и включает анализ состояния поставленной в работе проблемы по литературным источникам, выбор пути решения поставленной задачи, конкретизация решения (выполнение некоторых расчетов, проведение эксперимента). При этом она, ни в коей мере, не может заменить выполнение полноценного междисциплинарного курсового проекта. В итоге, бакалавр-инженер – выпускник первой ступени высшего инженерного образования - в полной мере не может владеть методологией и всем арсеналом средств проектирования, что не позволяет называть его полноценным инженером.

В области проектирования, как и в других областях инженерной деятельности, на уровне бакалавриата идет подготовка к выполнению бакалаврами исполнительских функций, направленных на реализацию в производственной практике инженерных идей, проектов, планов. Генерировать же эти идеи, как предполагается, будут выпускники магистратуры, которых мы и можем называть инженерами в традиционном понимании этого слова.

На вопросы о том, какие функции будут выполнять выпускники бакалавриата на реальном производстве и каковы будут их реальные возможности повышать свои профессиональные знания и квалификацию, еще предстоит ответить в будущем. Пока реальность такова, действующие и успешные предприятия, испытывая потребность в грамотном персонале, способном управлять сложным современным оборудованием и осуществлять исполнительские функции инженера-техника, не готовы (а может, пока еще не испытывают потребность) «вкладываться» в подготовку высококвалифицированных инженеров, способных генерировать новые идеи, управлять и организовывать новое производство. Настоящие 25-50 % бюджетных мест в магистратуре от числа выпускников бакалавриата свидетельствуют о снижении численности инженеров высокой квалификации в ближайшем будущем пока, по крайней мере, не «заработает» система повышения квалификации бакалавров на предприятиях. В производственных условиях должна быть создана система профессиональной адаптации, повышения квалификации и сопровождения профессионального развития молодых специалистов – бакалавров. Очень хочется надеяться, что продолжить свое профессиональное образование в случае необходимости и при его желании удастся каждому выпускнику бакалавриата.

Если обучение студентов в бакалавриате на двух последних курсах ориентирует студентов по различным профилям (отраслям) подготовки, то

обучение в магистратуре разделяет их по различным видам инженерной деятельности. В настоящее время начали функционировать магистратуры с подготовкой к научно-исследовательской, производственно-технологической и проектно-конструкторской деятельности. Рассмотрим особенности проектной подготовки студентов в каждой из них.

Как показал анализ основных образовательных программ ВолгГТУ, в магистратуре с подготовкой к научно-исследовательской деятельности она отсутствует полностью. Данный подход к подготовке магистров – будущих исследователей и преподавателей вуза – не может не вызывать сомнение в его правильности, вследствие того, что, во-первых, основная направленность научных исследований в техническом вузе – поиск путей решения технических проектировочных проблем, связанных с удовлетворением материальных потребностей общества; во-вторых, будущие преподаватели технического вуза, в том числе, потенциальные руководители студенческих учебных проектов, должны сами пройти такую проектную подготовку.

Что касается магистратуры с подготовкой к производственно-технологической и проектно-конструкторской деятельности, то проектная подготовка студентов в ней представлена достаточно широко, однако, с некоторыми изменениями. Пример количества академических часов, выделяемых на основные составляющие проектной подготовки студентов специалитета и магистратуры, различных направлений инженерной подготовки представлен в таблице.

Таблица. Распределение академических часов по основным проектным дисциплинам различных направлений инженерной подготовки

Наименование учебных дисциплин	Химическая технология		Наземные транспортно-технологические комплексы	
	специалитет	магистратура	специалитет	магистратура
Метадисциплина «Проектирование …»	136	108	248	108
Междисциплинарный курсовой проект	204	108	102	72

Как видно из таблицы, общее количество часов, выделяемых на метадисциплину «Проектирование…» и междисциплинарный курсовой проект, при обучении в магистратуре по сравнению со специалитетом уменьшилось в среднем на 38 %. Частично это можно объяснить особенностями обучения в магистратуре: увеличением доли практической работы студентов на действующем предприятии, а также появлением новых общенаучных и профессиональных дисциплин. Тем не менее, это изменение баланса между учебными дисциплинами проектной направленности и всеми остальными (другие дисциплины общенаучного и профессионального циклов, научно-

исследовательская работа, производственная практика) не в пользу первых вызывает определенную тревогу, так как способом оценки приобретенных компетенций при обучении будущих инженеров в магистратуре должна стать практическая деятельность, успешность выполненных реальных проектов.

При этом, практикуемое сегодня в специалитете проектная подготовка нуждается в новых подходах, способных придать ей методологическую осмысленность и современное наполнение, адекватное и существующей технической реальности, и требованиям компетентностно ориентированных стандартов нового поколения. Прежде всего, требуется переосмысление содержания ведущей дисциплины, готовящей студента к практической проектировочной работе, в значительной степени помогающей преодолеть разобщенность отдельных наук в подготовке будущего инженера к проектной деятельности, дающей обоснование принципов координации и интеграции предметных областей инженерных знаний, - метадисциплины «Проектирование…». Ее инвариантное ядро должно сводиться к следующим укрупненным дидактическим единицам: содержание и принципы инженерного проектирования; системный подход в инженерном проектировании; общие и специализированные показатели качества, их модели; техническое противоречие, идеальный конечный результат; основные качества объекта проектирования, их анализ; техническое задание; методы поиска идей, от идеи – к конкретным техническим объектам; векторная оптимизация, принятие решений; системные модели, алгоритмы и программы, отражающие функционирование физических объектов; численные методы и модели имитации испытаний и условий эксплуатации; методы оценки качества и приемлемости инженерно-проектировочного решения. Не всегда при близком ознакомлении данная дисциплина имеет такое содержательное наполнение, о методологии и технологии проектирования, как вида инженерной деятельности, в ней речи не идет.

При этом недостаточно учебных дисциплин, в которых студентов обучали бы самому главному творческому акту в проектной деятельности – формированию замысла, выявлению проблем и задач, анализу материальных потребностей общества и путей их реализации, прогнозированию влияния проектируемых технических объектов на жизнь общества и отдельного человека. Для этого необходимы учебные курсы широкого методологического плана, специальные курсы с включением творческих задач и обсуждением их решения, моделирование социогуманитарной экспертизы инженерно-проектировочных решений.

Само учебное инженерное проектирование также требует инновационного содержательного наполнения. При всей специфике выполнения проектов студентами различных инженерных специальностей, находящей свое отражение в профессионально детерминированных (технико-технологических, конструкторских и др.) разделах проекта, главным элементом процесса учебного инженерного проектирования, несущим основную смысловую нагрузку данного вида учебной деятельности, является этап анализа и выбора нового технического решения, впоследствии

реализуемого в проекте. Однако на практике, как показал опрос, проведенный нами среди старшекурсников ВолгГТУ, имеющих опыт проектирования (междисциплинарный курсовой проект, дипломный проект и т.п.), выполнение проектов не всегда (только в 65 % проектов в среднем по вузу) связано с использованием в проекте новых технических решений. Кроме того, осуществляемое в настоящее время учебное инженерное проектирование не отвечает в полной мере современным социокультурным требованиям, в частности, в области социогуманитарной оценки результатов проектирования [2-4]. Как следствие, будущие инженеры имеют низкий уровень проектной культуры, который выражается во фрагментарном восприятии инженерного проекта вне его многочисленных взаимосвязей с технической и социальной окружающей действительностью.

Привнесение в обязательном порядке в практику выполнения учебных проектов использование новых технических решений, элементов групповой экспертной работы (главным образом, на этапе анализа и выбора проектного решения) позволит существенно повысить качество проектов, студенту приобрести и актуализировать профессиональные знания и умения на практике, проявить креативность в поиске и принятии проектного решения, сделать публичными свои личностные качества, сформировать компетентность, связанную с прогнозом влияния результатов внедрения проектов на глобальные и локальные процессы в природе, обществе, в жизни каждого человека. Магистерская диссертация должна содержать результаты реальной аналитической работы, проводимой на кафедре с непосредственным участием самого диссертанта и иметь признаки реального инженерного проекта, посвященного решению конкретных задач конкретного производства.

Таким образом, обновленная, модернизированная программа и технология проектного обучения, адекватная современной технической реальности, на втором магистерском уровне подготовки современных инженеров будет служить гарантией формирования профессиональной компетентности будущих инженеров в проектных видах деятельности на должном уровне.

Список литературы

1. ***Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.*** *Толковый словарь русского языка. М.: АЗЪ, 1993. 960 с.*

2. ***Петрунева Р.М., Васильева В.Д.*** *К проблеме социогуманитарной экспертизы инженерно-проектировочных решений // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2010. Вып. 3. С. 239-243.*

3. ***Петрунева Р.М., Васильева В.Д.*** *О методологии комплексной социогуманитарной экспертизы инженерно-проектировочных решений // Знание. Понимание. Умение. 2010. № 2. С. 65-70.*

4. ***Петрунева Р.М., Васильева В.Д.*** *Экспертиза инженерно-проектировочных решений как современная учебная технология // Высшее образование в России. 2010. № 8/9. С. 122-128.*

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИНЖЕНЕРНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

Пискунова Ж.Г.
Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Высшее образование сегодня – это объем систематизированных знаний, умений, навыков, способов мышления, которыми овладел обучаемый. Огромный объем знаний, накопленный человечеством к настоящему времени, не позволяет утверждать, что человек когда-нибудь овладеет всеми в полном объеме, даже после очень длительного обучения. Поэтому возникают вопросы, какие знания приоритетны, почему, сегодня существенно повышается социальная роль образования (особенно технического) и от его направленности и эффективности во многом зависят перспективы человечества?

Изначальная цель инженерной деятельности - служить человеку, удовлетворению его потребностей и нужд. Однако современная техника часто употребляется во вред человеку и даже человечеству в целом. Это относится не только к использованию техники для целенаправленного уничтожения людей, но также к повседневной эксплуатации инженерно-технических устройств. Если инженер не предусмотрел, что, наряду с точными экономическими и четкими техническими требованиями эксплуатации, должны быть соблюдены требования безопасного, бесшумного, удобного, экологичного применения инженерных устройств, то из средства служения людям техника может стать враждебной человеку и даже подвергнуть опасности само его существование на Земле. Эта особенность современной ситуации выдвигает на первый план проблему этики и социальной ответственности инженера перед обществом и отдельными людьми, необходимость развития инженерного сознания у тех, кто сегодня сидит на студенческой скамье.

Главный критерий образованности – системность знаний и умение самостоятельно восстанавливать недостающие звенья в системе знаний с помощью логических рассуждений. И на первый взгляд кажется, что эти понятия совершенно лишены даже намеков на то, что называется «личностными качествами» обучаемых. Однако системная деятельность подразумевает использование совокупности взаимосвязанных логических (алгоритмических) и аналитических процедур.

На любом этапе деятельность специалиста, хотим мы этого или не хотим, навязывает процедуру выбора того или иного решения. Выбор – один из основных актов умственно-логической деятельности человека. И именно в этот момент им движут личностные стимулы, интересы и ценностные ориентиры (1).

В настоящее время общенаучное понятие ценность является одним из ключевых в современной общественной мысли, оно используется в философии, социологии, психологии, педагогике, (но не используется в научно-технической сфере) для обозначения объектов и явлений, их свойств, а также идей, воплощающих в себе нравственные идеалы и выступающих в качестве эталонов должного.

Основанием аксиологического подхода в научно-технических знаниях служат следующие предпосылки: социальные, социально-практические, предметно-практические, научно-технические, онтологические, гносеологические.

Ценным является обращение А.В. Кирьяковой к понятию аксиологизации как ведущей современной тенденции развития высшего образования в стремительно меняющемся мире, где аксиологизация – есть способ реализации аксиологического подхода в образовании, который оформился как ведущий методологический подход в педагогической науке (2).

Понятие аксиологизации в образовании выступает как

– компонент гуманизации образования, - поскольку в теории и в реальной практике она определяет состав и иерархию гуманистических ценностей образования, где системообразующим элементом выступает человек как главная ценность;

– совокупность педагогических условий (факторов), способствующих развитию сущностных сил личности, возвышению потребностей, обогащению аксиологического потенциала, формированию академической зрелости студента;

– процесс, соединяющий в себе обозначенные аспекты развития образовательной деятельности университета и личности студента. Причем со стороны вуза – это процесс, раскрывающий резерв качества образования. Со стороны личности – результатом аксиологизации выступает развитие ценностного отношения к познанию, профессии, к себе и другим. Развитие устойчивых профессионально-значимых и жизненно-ценностных ориентаций, обуславливающие поиск, оценку, выбор и проекцию своего жизненного пути;

– метод, целью которого выступает развитие креативно-ценностных свойств личности, без которых невозможен акт творчества, самостоятельной деятельности человека по достижению высоких результатов, значительных целей жизни, профессионального роста.

Особенно актуален вопрос аксиологизации инженерного образования при широком внедрении в практику образования современных информационных технологий.

Фактический отрыв пользователя программных обучающих продуктов от преподавателя (особенно при использовании on-line технологий обучения) переводит процесс обучения с позиции воспитания субъектов обучения на рельсы технократизации, приводящей к деформации личности пользователя в направлении технократии. Подобное отклонение в развитии мышления пользователя в сторону интеллектуализма способствует хорошему логическому мышлению, при недоразвитости эмоциональной сферы, образных представлений, воображения – то есть формированию протестантской этики (3). Последнее выдвигает необходимость решения задачи формирования аксиологически значимой системы в области технических наук.

Реализация аксиологического подхода с использованием современных информационных технологий обучения в инженерном образовании возможна только с участием ряда следующих функций.

Методологическая – содержит компоненты, отражающие методологию аксиологического стиля мышления, через отражение целостности предметных знаний и умений (например, в форме электронных учебных материалов).

Формирующее-аксиологическая – содержит такие, трудно реализуемые в условиях классической инженерной технологии образования, компоненты как общеобразовательные, развивающие и воспитательные. Например, примеры научной работы, инженерных проектов, включая последствия их внедрения в жизнь, и социльно-аксиологическую деятельность ученых, исследователей и инженеров.

Проектировочная – отражает существующие компоненты прогностического дидактически значимого аксиологического планирования целей и задач в методическом обеспечении учебного процесса инженерного образования .

Прогностическая – обеспечена компонентами оптимального сценария предвидения аксиологических результатов внедрения в образовательный процесс практически всех разработанных выше функций и их компонент.

Таким образом, сегодня, когда направление развития образования обозначено утверждением приоритета человеческого и гуманистического в контексте, теория ценностей переживает свое новое возрождение в связи с новыми социальными, научно-техническими реальностями действительности, поскольку все большую роль в содержании мироощущения, мировоззрения новых поколений начинают играть категории мира, жизни человека, жизнетворчества.

Поэтому сейчас как никогда ощущается необходимость междисциплинарного синтеза в техническом образовании мировоззренческих, социологических, аксиологически-детерминированных критериев. Гуманитарная коррекция и аксиологическая направленность инженерного образования может определяться как: профессиональная, методологическая, мировоззренческая, социальная, гуманистическая.

Список литературы

1. ***Беляева М.А.*** *Аксиологические категории философии с точки зрения искусственного интеллекта. // Современные проблемы науки и образования - 2011.-№6. (приложение "Технические науки"). - С. 4.*

2. ***Кирьякова А.В.*** *Закономерности развития аксиологического потенциала личности студента. // Международный журнал экспериментального образования – 2010. - №11. – С.112-114.*

3. ***Волков А.А.*** *Интегративно-аксиологический подход к конструированию учебных материалов, программ и курсов с применением новых информационных технологий в инженерном образовании. 1. Теоретические предпосылки. [Электронный ресурс]: электр. научно-техн. изд. Наука и образование. / А.А Волков, С. Гастев. – Москва: МГТУ, 2011.– Режим доступа: http://technomag.edu.ru./ doc/86287.html.– 12.12.2011.*

АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ОПЫТА ИНТЕРАКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Платова Е.Д.
Оренбургский государственный университет, г.Оренбург

Современный социальный заказ ставит целью образования развитие личности коммуникабельной, контактной в различных социальных группах, способной создавать отношения сотрудничества с окружающими ее людьми, умеющей работать сообща с партнерами в разных областях, предотвращая конфликтные ситуации или умело выходя из них. И здесь уже не столь принципиально, относится ли общение к сфере делового или личного, а важны те общие мировоззренческие, этические принципы, на основе которых данная личность осуществляет любые виды и типы взаимодействия. Согласно федеральным государственным образовательным стандартам высшего профессионального образования третьего поколения навыки креативности и коммуникативности должны обеспечить молодому человеку мобильность, возможность быстрой реакции в изменяющемся поликультурном мире при состоянии душевного комфорта, которое поддерживает эмоциональное равновесие. Немаловажным требованием является также готовность специалиста к профессиональной коммуникации с коллегами или представителями иной страны и культуры. Важнейшим условием становления личности, способной преодолевать «инерцию обстоятельств», быть готовым к саморазвитию, уметь критически оценивать собственные достоинства и недостатки, анализировать социально-значимые проблемы и процессы выступает наличие у нее опыта интерактивного взаимодействия.

Анализ интересующего нас феномена с позиций педагогической науки (Л.В. Байбородова, С.С. Кашлев, Н.В. Назаров, В.В. Горшкова, В.В. Сериков, Н.Е. Щуркова, В.А. Полякова и др.) позволяет определить его как личностное новообразование, полученное в результате взаимодействия человеческих деятельностей, основанное на системе ценностных ориентаций личности и личностной рефлексии, а также совокупности практических знаний, умений, навыков и отношений, необходимое для успешного установления межличностных контактов. В структуре опыта интерактивного взаимодействия мы выделяем когнитивный, праксеологический, ценностно-смысловой и рефлексивный компоненты. Так в опыте интерактивного взаимодействия интегрируются принятые и эмоционально-ценностно пережитые знания и умения, становящиеся основой для преодоления субъектом негативных стереотипов в общении с носителями своей и другой культуры.

Опыт интерактивного взаимодействия - это результат серьезного анализа событий, их оценки, выработка оптимальной линии своего поведения с другими людьми, усвоение опыта самоорганизации, владения своей личностью, управления поступками [1, С. 12]. В.В. Сериков называет его опытом «быть личностью». Опираясь на позицию ученого, можно предположить, что опыт интерактивного взаимодействия как и личностный

опыт есть переживание смысла, своего рода включенности данного предмета в контекст жизнедеятельности личности, его объективная ценность, ставшая субъективной установкой, взглядом, убеждением, собственным выводом из пережитого.

Формирование опыта интерактивного взаимодействия студента вуза качественно иной образовательный феномен, не тождественный научению и обучению. Он обусловлен способностями субъекта деятельности анализировать и изменять смысловую и пространственно-временную обстановку, наиболее значимые и верные для данной ситуации социальные компоненты деятельности, изменять порядок следования этих элементов в структуре субъектного взаимодействия, погружать каждый из этих элементов в нужный пространственно-временной контекст взаимодействия. Овладение опытом интерактивного взаимодействия выражается в форме ценностных ориентаций, интериоризированных субъектом, жизненных смыслов, ставших достоянием личности, «отложенных в резервах памяти, находящихся в состоянии постоянной готовности к актуализации в адекватных ситуациях» (В.В. Сериков).

Актуальность формирования опыта интерактивного взаимодействия в образовательном процессе вуза была подтверждена результатами анкетирования, проведенного нами среди студентов ОГУ специальностей «Журналистика», «Связи с общественностью», «Филология», «Перевод и переводоведение». Студентам разных курсов было предложено ответить на ряд вопросов, связанных с их знаниями о сущности опыта интерактивного взаимодействия, стилем и манерами взаимодействия с людьми, существующими проблемами в общении с разными категориями людей и др.

Согласно результатам анкетирования, пятая часть опрошенных утверждает, что не имеет никаких проблем во взаимодействии с другими людьми, но при этом подавляющее большинство (65%) позволяет себе повышаь тон в общении. Каждый третий студент ответил, что ему представляется сложным вступление в контакт с незнакомыми людьми (в автобусе, на улице, в магазине и т.д.), хотя иностранец, без сомнений, все еще остается человеком, с которым труднее всего общаться (40%). Вместе с тем, многие не осознают, что общению с иностранцем должна предшествовать подготовка, включающая изучение языка, знакомство с традициями и особенностями культуры его носителей, многократное участие в ситуациях межкультурного общения, моделируемых в образовательном процессе.

Отмечая проблемы во взаимодействии с окружающими людьми, подавляющее большинство студентов (92%) считают полезным прислушиваться к точке зрения собеседника и обнаруживают высокую способность к самоанализу и исправлению собственных ошибок (81%). В качестве основных источников получения опыта взаимодействия с людьми были названы образовательный процесс (преимущественно дисциплины, где используются групповые (коллективные) формы работы), Интернет и, несомненно, повседневные ситуации общения. Стимулом к новому вступению во взаимодействие становится, в большинстве случаев, наличие общих

интересов с партнером по общению и предыдущий успешный опыт взаимодействия, который возможно целенаправленно формировать в образовательном процессе. И, наконец, еще одно подтверждение значимости формирования опыта интерактивного взаимодействия: 80% опрошенных студентов говорят о необходимости специального обучения взаимодействию с другими людьми, оценивая свой уровень интерактивного взаимодействия как средний и низкий (73%). Результаты анкетирования позволяют нам сделать вывод, что рефлексивный компонент опыта интерактивного взаимодействия студентов ОГУ сформирован на достаточно высоком уровне, в то время как когнитивный, праксеологический и ценностнно-смысловой компоненты могут быть оценены как низкий и средний, а значит нуждающимися в дальнейшем формировании.

На наш взгляд, развитие ценностных качеств компетентного специалиста на основе формирования опыта интерактивного взаимодействия возможно в образовательном процессе путем моделирования стандартных и вариабельных ситуаций общения, решения ранообразных коммуникативных задач, многогратного участия студентов в разных видах межличностного и межкультурного взаимодействия (ролевые игры, учебные дискуссии, проектная деятельность и т.д.). Формирование опыта интерактивного взаимодействия, на наш взгляд, будет успешным, если включить в интерактивное взаимодействие систему ориентиров (целей, принципов, знаний, опыта, стимулов) [2, С.32].

Ценный опыт интерактивного взаимодействия можно приобретать в процессе подготовки к межкультурной коммуникации на иностранном языке. Отличаясь насыщенностью и интенсивностью, ситуативностью и непредопределенностью, многоканальностью влияний на студента, поликультурная среда межкультурной коммуникации способствует самоидентификации личности.

Таким образом, необходимость формирования опыта интерактивного взаимодействия очевидна. Накопленный опыт обеспечивает умение принимать решение в нестандартных ситуациях; умение взаимодействовать; слушать; определять личностную позицию и отстаивать ее; регулировать отношения, препятствуя их разрыву; толерантно относиться к партнерам по диалогу; принимать позицию собеседника; умение давать адекватную оценку себя и других.

Список литературы

1. ***Сериков, В.В.*** *Личностно-ориентированное образование / В.В. Сериков // Педагогика. – 1994. - №5. – с.16-21*

2. ***Осиянова, О.М.*** *Субъектно-ориентационныя система обучения культуре речевого общения студентов (общепедагогический подход): автореф. дис. … докт. пед. наук: 13.00.01. – М, 2009.*

3. ***Рагозина, Л.Д.*** *Формирование жизненного опыта учащихся / Л.Д. Рагозина, Н.Е. Щуркова. – М.: Пелагогическое общество России, 2002. – 160с.*

4. ***Назаров, Н.В.*** *Ценностный потенциал интерактивного взаимодействия студентов / Н.В. Назаров // Вестник Оренбургского государственного университета, Оренбург. - 2011. - №2 (121) февраль, ГОУ ОГУ, 2011. – С. 243 – 246.*

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПОРТФОЛИО В СИСТЕМЕ САМООРГАНИЗАЦИИ ВРЕМЕНИ СТУДЕНТА УНИВЕРСИТЕТА

Реунова М.А.
Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

В настоящее время в отечественном и зарубежном образовании портфолио является одной из наиболее часто применяемых разновидностей технологий, ориентированных на результат. Однако в связи с потребностью в объективном оценивании реальных достижений студентов в определенных предметных областях и их способностей к дальнейшему профильному и профессиональному образованию данную технологию необходимо рассматривать как глобальное и значимое явление, представленное как продукт взаимодействия интеллектуального и творческого, полученного в результате креативной созидательной деятельности субъекта образования.

В педагогической литературе отечественные и зарубежные ученые представили различные подходы к определению данного понятия. Согласно позиции Е.Е.Федотовой, Т.Г.Новиковой, А.С.Прутченкова термин «портфолио» трактуется как «учебный портфель», что определяет целенаправленное собрание работ учащихся, определяющих усилия и потенциал, развитие и достижения в одной или нескольких образовательных областях в соответствии с учебным планом. Следовательно, «портфолио» – есть отчет или портфель достижений, с помощью которого фиксируются, накапливаются и оцениваются индивидуальные достижения учащегося в определенный период его обучения при определенных условиях. Особую актуальность в технологии «портфолио», по мнению Сметанниковой Н.Н., Полат Е.С., Шалыгиной И.В. приобретает самооценка собственной учебной деятельности учащегося или профессиональной деятельности педагога [4].

Портфолио широко применяется в зарубежной практике, причем диапазон его применения постоянно расширяется. Многие страны включают портфолио в свои образовательные системы и начинают использовать на всех уровнях образования. Общей тенденцией стало появление новых форм портфолио, основанных на применении современных информационных технологий («электронный портфолио») и ориентированных на новые образовательные цели («паспорт компетенций и квалификаций»). Другое характерное явление, лежащее в русле Болонского процесса – создание единых европейских образцов портфолио, таких как принятый Советом Европы «Европейский языковой портфолио».

Традиционно «портфолио студента» понимается как набор работ студентов, спланированная ранее индивидуальная подборка достижений. Портфолио – это инструмент самоорганизации, самопознания, самооценки, саморазвития и самопрезентации студента. Таким образом, уже в самом определении обозначаются важные для осмысления моменты.

Во-первых, назначение портфолио состоит в систематизации студентом личных достижений в той или иной сфере деятельности. В связи с чем

деятельность для студента должна быть актуальной, известной ему, личностно принятой, а само портфолио может носить тематическую или проблемную направленность.

Во-вторых, деятельность по оформлению портфолио должна быть заранее спланированной, продуманной и осмысленной, направленной на самоорганизацию времени студента (осознание конечного результата и определение того, для чего осуществляется данная деятельность, планирование системы действий по организации работы над портфолио, определение вспомогательных материалов, итоговой формы предоставления защиты портфолио и т. д.). Следовательно, работа над портфолио может быть рассмотрена в аспекте технологии обучения, в том числе и профессионального [3].

Определяя портфолио как одну из технологий профессионального обучения, работа студентов над портфолио не сводится к формальному «накоплению» материала. По мнению И. О. Загашаева и С. И. Заир-Бека портфолио способствует развитию умений планировать свое время, анализировать собранную информацию [1].

«Портфолио» – это модель аутентичного оценивания, которое в большей степени, чем традиционное нацелено на выявление:

- объективно существующего уровня владения умениями и навыками к самоанализу, самоконтролю, саморегуляции, умение предвидеть, целеустремленность, самокритичность, самодисциплину;
- положительных мотивов учения (каждому обучающемуся необходим такой внутренний инструмент оценивания, который бы мотивировал студента «изнутри», опирался бы на его внутренние потребности и мотивы саморазвития);
- интереса к выбранному виду деятельности;
- развития мыслительной деятельности;
- критического отношения к учебной деятельности;
- трудностей усвоения (у студента, как развивающейся личности, есть глубинная, но не всегда актуализируемая потребность, видеть и «чувствовать» свои достижения не только в виде отдельных контрольных срезов, но и в динамике, в развитии);
- уровня сформированности умений и их совершенствования путем внесения коррекции в учебный процесс (анализ и обзор данных, собранных в портфолио, предоставляет прекрасную возможность для обсуждения целей и задач учебного плана, обзоров результата);

Образовательная технология портфолио способствует развитию ориентации студента на время как ценность, осмысление личностью своих достижений и возможностей, также развиваются рефлексивные способности осмысления себя и своих качеств со стороны самоорганизации времени.

Самоорганизация – это комплекс личностных структур сознания, которые развивают способность к самоанализу, самоконтролю, саморегуляции, умение предвидеть, целеустремленность, самокритичность, самодисциплину;

это последовательное и целенаправленное применение испытанных методов работы в повседневной практике для оптимального использования своего времени, то есть максимальное использование собственных возможностей, сознательное управление течением своей жизни (самоопределением) и преодоление внешних обстоятельств как в учебе, на работе, так и в личной жизни.

В научной литературе все чаще используются понятия «самоорганизация», «самоуправление», «самоконтроль», от которых зависит эффективность различных видов деятельности, в том числе творческого саморазвития личности. Во многом способности к самоорганизации зависят от уровня следующих способностей:

- Способности к самопознанию, то есть от того насколько хорошо студент знает себя, свои достоинства и недостатки, свои профессиональные возможности, может прогнозировать, как он способен проявить себя в той или иной ситуации.
- Способности к самоопределению, то есть насколько точно студент знает, чего он хочет, какие цели и задачи считает для себя приоритетными и почему.
- Способности к самореализации – это способности проявить себя там, где это необходимо на пределе своих возможностей.
- Способности к самодеятельности – это способности проявить инициативу, самостоятельность и независимость.
- Способности к самоконтролю – это способности личности применительно к каждому новому виду деятельности найти адекватно ей критерии самоконтроля. Используя их, можно выполнять деятельность с минимальным числом ошибок, то есть качественно и эффективно.
- Способности к самооценке – это, прежде всего, способности как можно объективнее оценить свои личные и качества и способности, не завышая и не занижая их.
- Способности к самоусовершенствованию – это способности активно работать над собой, усовершенствуя себя, свои творческие, профессиональные и другие качества личности и тем самым усовершенствовать свои возможности к самоорганизации в различных видах деятельности [2].

Портфолио в полной мере дает студенту возможность самостоятельности и учебной инициативы. Студент самостоятельно формирует портфолио, выбирает те или иные материалы, самостоятельно оценивает свои результаты, самостоятельно вступает в контакт с экспертами, а иногда сам их подбирает. Большой вес в портфолио имеют его самостоятельные работы – проекты, практики, исследования. Высоко ценится личная учебная инициатива, все формы дополнительного обучения – курсы, тренинги, трудовой опыт. В портфолио студент сам представляет себя во всей уникальности своих возможностей, достижений, образовательных и карьерных планов. Это делает портфолио одним из инструментов реализации важной идеи сегодняшнего образования: «Возьми в свои руки контроль над своим образованием».

Ценность образовательной технологии портфолио состоит в том, что она способствует достижению аксиологизации университетского образования, активизации субъектной позиции студента, эмоционально-ценностному отношению к категории время, раскрытию аксиологического потенциала личности.

Список литературы

1. ***Загашев, И. О., Заир – Бек, С. И.*** *Критическое мышление: технология развития. – СПб, 2004. Гуляева, С.П. Портфолио: рекомендации по созданию и использованию в предпрофильной подготовке / С.П.Гуляева. – Новокузнецк: изд-во МОУ ДПО ИПК, 2005. – 73с.*
2. ***Козловская, Т.Н.*** *Самоорганизация времени как фактор формирования «образа будущего» студента университета: автореф. дис.... канд. пед. наук. Оренбург, 2005. 16 с.*
3. ***Новикова, Т.Г., Пинская, Т.Г., Прутченков, А.С.*** *Построение различных моделей портфолио // Методист, 2007 г. – №3. – С. – 39-42.*
4. *Технология «портфолио» в компетентностно-ориентированном образовании: учебно-методическое пособие / А.В. Кирьякова, Н.А.Каргапольцева, Т.А. Ольховая, М.А.Реунова; Оренбургский гос.ун-т. – Оренбург: ОГУ, 2011. – 112с.*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ КАК ПРОДУКТ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Сизганова Е.Ю.
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) Оренбургского государственного университета, г. Орск

Современное российское общество проходит сложнейшие социокультурные трансформации, затрагивающие все аспекты его жизнедеятельности. Одним из регуляторов этих явлений являются ценности. В разных обществах и на разных этапах их развития идет непрерывная смена ценностей в эволюционном режиме, но на переломных этапах происходит тотальная смена одних ценностей другими, качественно новыми. В обществе непрерывно и параллельно друг другу происходят два процесса: создание новых ценностей и передача культурного наследия от одного поколения к другому. Первая часть проблемы – это предмет философии, вторая - скорее предмет педагогики.

Ценности, в синтезе их общечеловеческих, культурных, социальных форм, объективно оказываются включенными в содержание образования. Современная система образования может внести свой вклад в становление сущностных сил человека, его аксиологического потенциала. Образование является той системой, в которой каждый элемент обеспечивает вхождение личности в интегральное поле культуры.

Понятие «ценность» относится к числу таких общенаучных понятий, методологическое значение которых особенно велико. Будучи одним из ключевых понятий современной общественной мысли, оно используется в философии, социологии, психологии для обозначения объектов и явлений, их свойств, а также абстрактных идей, воплощающих в себе общественные идеалы и выступающих благодаря этому как эталон должного. М.С.Каган представляет свое понимание ценности как феномена, возникшего в объект - субъектном отношении [2]. Сама ценность и есть значение объекта для субъекта, а оценка - эмоционально-интеллектуальное выявление этого значения субъектом. В этом случае проявляется различие между ценностью и предметом как носителем ценности. Ценности, по его мнению, соотносятся с субъектом в различных модификациях: конкретный человек (индивид, личность); небольшая контактная группа (семья и т.д.); большая неконтактная социокультурная группа (нация, сословие, класс и т.д.); человечество в целом.

Содержание понятия «ценность» большинство ученых (В. П. Тугаринов, С. Ф. Анисимов, Л. М. Архангельский, Л. П. Буева, А. Г. Здравомыслов, В. Н. Сагатовский, 3. Н. Чавчавадзе, И. Т. Фролов, В. А. Ядов) характеризуют через выделение целого ряда признаков, свойственных, так или иначе, всем формам общественного сознания: значимость, нормативность, полезность, необходимость, целесообразность [3].

Утверждается, что возникновение ценности связано, с одной стороны, с предметами, явлениями и их свойствами, способными удовлетворить потребности общества, человека, с другой — ценность выступает как суждение, связанное с оценкой существующего предмета, явления человеком, обществом. Подчеркивается, что ценность - это форма проявления определенного рода отношения между субъектом и объектом. Осознание индивидом ценности объекта социальной действительности и его оценка формируют особый вид отношения к нему - ценностное отношение. Центр ценностных отношений - человек. И поскольку философский анализ ценности исходит из человека как конечного продукта ценностных отношений, важно отметить, что он может быть представлен конкретно-историческим индивидуумом, определенной социальной группой, и человечеством в целом.

Подводя итоги вышесказанному, подчеркнем, что ценности - это специфические *социальные* определения объектов окружающего мира, выявляющие их положительное или отрицательное значение для человека и общества (благо, добро, зло, прекрасное и безобразное, заключенное в явлениях общественной жизни и природы). Внешние ценности выступают как свойства предмета или явления, однако они присущи ему не от природы, не просто в силу внутренней структуры объекта самого по себе, а потому, что он вовлечен в сферу общественного бытия человека и стал носителем определенных социальных отношений. По отношению к субъекту (человеку) ценности служат объектами его интересов, а для его сознания выполняют роль повседневных ориентиров в предметной и социальной действительности.

В современном обществе происходит переосмысление системы ценностей. В связи с этим встает вопрос о классификации ценностей как основных аксиологических категорий. Этот вопрос является одним из проблемных вопросов философской аксиологии. Рассмотрим основные подходы к решению данной проблемы.

Общепринятым считается подход, согласно которому философия ценностей классифицирует ценности на объективные, субъективные, абсолютные [1]. Объективные ценности – это естественное благо и зло (природные богатства, стихийные бедствия), социальное благо и зло (общественные явления), моральное благо и зло (поведение, деятельность людей). Субъективные ценности – это ценности сознания. К ним можно отнести общественные установки и оценки, табу, цели, проекты, программы, планы, концепции, теории, выраженные в форме нормативных представлений: о добре и зле, благе и счастье, справедливости и несправедливости и т.д. Абсолютные ценности – неизменны, сохраняют для людей значение безусловных ценностей (жизнь, здоровье, прогресс, знание, гуманность). Общечеловеческие ценности рассматриваются как трансцендентные ценности. Трансцендентные ценности, в свою очередь, рассматриваются как предельные, исторически не локализуемые. Они принадлежат всем народам, но не у всех выражены одинаковым образом. Эти ценности обусловлены особенностями культурно-исторического развития той или иной страны.

Существует подход к выделению типов ценностей по принадлежности к различным агентам этих ценностей. Различные виды ценностей соответствуют различным видам объектов. Если объект я (сам), мы имеем личные ценности, если объект – люди или взаимоотношения между людьми – моральные ценности, если учреждения – институциональные ценности, если объект – общество – общественные. Если объект - персональные верования или научные теории, значит ценности когнитивные (познавательные).

Каждому человеку присуща индивидуальная специфическая иерархия личностных ценностей, которые служат связующим звеном между духовной культурой общества и духовным миром личности, между общественным и индивидуальным бытием. Система личностных ценностей складывается в процессе деятельностного распредмечивания индивидами содержания общественных ценностей, объективированных в произведениях материальной и духовной культуры. Как правило, для личностных ценностей характерна высокая осознанность, они отражаются в сознании в форме ценностных ориентации и служат важным фактором социальной регуляции взаимоотношений людей и поведения индивида.

И все же, система ценностей, характеризующая систему данного общества или определенную культурную среду, представляет собою результат той духовной работы, которая осуществляется всем обществом.

Современный этап развития российского образования как одной из самых важных и обширных сфер социальной жизни характеризуется сложными и противоречивыми процессами и явлениями. Но наряду с этим, все яснее проступает определенная направленность преобразований, которая может быть охарактеризована как поворот к человеку, как признание его высшей ценностью в обществе.

Идея гуманизации образования, являющаяся следствием применения аксиологического подхода в педагогике, имеет широкое философско-антропологическое и социально-политическое значение, так как от ее решения зависит стратегия общественного движения, которая может либо тормозить развитие цивилизации и человека, либо способствовать ему.

Рассмотренный выше категориальный аппарат общей аксиологии позволяет обратиться к педагогической аксиологии, суть которой определяется спецификой педагогической деятельности, ее социальной ролью и личностно образующими возможностями.

Ценностное отношение к педагогической деятельности, задающее способ взаимодействия педагога с учащимися, отличается гуманистической направленностью. Гуманистические параметры деятельности педагога вызывают стремление к самосовершенствованию и обусловливают мировоззренческое самоопределение педагога. Таким образом, аксиологические характеристики педагогической деятельности отражают ее гуманистический смысл.

Педагогические, как и другие ценности утверждаются в жизни не спонтанно. Они зависят от социальных, политических, экономических

отношений в обществе, которые во многом влияют на развитие педагогики и педагогической практики.

По определению Сластенина В.А., педагогические ценности представляют собой нормы, регламентирующие педагогическую деятельность и выступающие как познавательно-действующая система, которая служит опосредующим звеном между сложившимся общественным мировоззрением в области образования и деятельностью педагога [4]. Они, как и другие ценности формируются исторически и фиксируются в педагогической науке как форма общественного сознания в виде специфических образов и представлений. Овладение педагогическими ценностями происходит в процессе педагогической деятельности, в ходе которой происходит их субъективация. Именно уровень субъективации педагогических ценностей служит показателем личностно-профессионального развития педагога.

Выделяют социально-педагогические, групповые и личностные ценности. Социально-педагогические ценности отражают характер и содержание тех ценностей, которые функционируют в различных социальных системах. Это совокупность идей, норм, правил жизнедеятельности общества в сфере образования. Групповые ценности – это педагогическая деятельность в рамках определенных образовательных институтов. В личностных ценностях отражается цели, идеалы и другие мировоззренческие характеристики личности педагога, составляющие систему его ценностных ориентаций. Анализ научной литературы показывает наличие различных точек зрения ученых относительно определения понятия «ценностная ориентация» и обоснования функций ценностных ориентации как в рамках этической науки, так и педагогической.

Среди названных педагогических ценностей можно выделить ценности самодостаточного типа - это ценности-цели, которые выступают в качестве доминирующей аксиологической функции в системе других педагогических ценностей, поскольку в целях отражен основной смысл деятельности учителя. Ценности-цели отражают государственную образовательную политику и уровень развития самой педагогической науки, которые, субъективируясь, становятся значимыми факторами педагогической деятельности и влияют на инструментальные ценности, называемые ценностями-средствами.

Ценности-средства - это три взаимосвязанные подсистемы: собственно педагогические действия, коммуникативные действия, действия, отражающие субъектную сущность педагога, которые интегративны по своей природе, так как объединяют все три подсистемы действий в единую аксиологическую функцию. Ценности-средства подразделяются на такие группы, как ценности-отношения, ценности-качества и ценности-знания.

В иерархии педагогических ценностей наиболее высокий ранг имеют ценности-качества, так как именно они отражают сущностные личностно-профессиональные характеристики педагога.

Эволюция ценностей общества происходит постоянно, изменяя приоритеты и иерархию, обесценивая одни ценности и выдвигая другие. Система ценностей общества обуславливает процесс становления ценностных

ориентиров отдельных личностей, проецируется в их, сознание и поведение, создавая определенную шкалу ценностей поколения.

Первичный анализ проблемы формирования личностных, субъективных ценностей в системе взглядов студентов педагогического вуза дал основание утверждать, что их трансформация имеет социально обусловленный характер, то есть непосредственно связана с преобразованиями в нашем обществе. Основой для таких преобразований являются культурные, идеологические, политические и экономические изменения. Они повлекли за собой настолько сильную трансформацию общественного сознания, что это не могло не сказаться на системах образования и воспитания в обществе в целом, а также в каждой конкретной семье как единицы целого. Следствием чего, в свою очередь, стала иная система личностных ценностей молодежи. С целью выявления степени социальной обусловленности процесса преобразования субъективных ценностей в сознании студента педагогического вуза нами было проведено исследование, основанное на сравнительном анализе системы личностных ценностей студентов, поступивших в вуз в различное время.

В ходе исследования использовались диагностические материалы, направленные на выявление значимых для студента на данный момент педагогических ценностей (в основу была положена классификация ценностей предложенная В.А.Сластениным). Результаты проведенной работы показали, что: современными студентами практически не обозначаются в качестве личностно значимых ценности, связанные с утверждением личностью своей роли в социальной и профессиональной среде; преобладают ценности, удовлетворяющие потребность в общении и расширяющие его круг; у большинства студентов слабо выражено наличие ценностей, ориентирующих на саморазвитие творческой индивидуальности - возможности развития профессионально-творческих способностей; превалируют ценности, дающие возможность удовлетворять прагматические потребности (возможности получения гарантированной государственной службы, оплата труда и длительность отпуска, служебный рост и др.).

Педагогические ценности имеют гуманистическую природу и сущность, поскольку смысл и назначение педагогической профессии определяются гуманистическими принципами и идеалами. Они находят свое обобщенное выражение в мотивационно-ценностном отношении к педагогической деятельности, которое является показателем гуманистической направленности личности.

При этом необходимо помнить, что устойчивые ценностные ориентации студента определяют характер его будущей профессиональной деятельности, стремление и готовность к осуществлению процесса воспитания и обучения, обеспечивая тем самым гуманизацию процесса образования, ценностное отношение к педагогической деятельности.

Учитывая, что система ценностей не остается стабильной и неизменной, так как она является действенной стороной общественного сознания и представляет собой основу культуры общества, важнейшей задачей в условиях социальных перемен является задача формирования у студентов нравственных

ориентиров жизнедеятельности, ценностных ориентации, которые в своем единстве определяют направленность их на гуманистически ориентированную педагогическую деятельность.

Список литературы

1. ***Анисимов, С.Ф.*** *Духовные ценности: производство и потребление / С.Ф.Анисимов.- М.: Мысль, 1988 - 253 с.*
2. ***Каган, М.С.*** *Философская теория ценности./ М.С.Каган - СПб: Петрополис,1997.-205 с.*
3. ***Мелекесов, Г.А.*** *Развитие аксиологического потенциала личности будущего педагога: становление и развитие / Г.А.Мелекесов: Монография.- М.:МГПУ,2002.- 288 с*
4. ***Сластенин, В.А.*** *Педагогика / В. А. Сластенин. - М.: Школа-пресс, 1998.-512 с.*

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА: ВЗАИМОСВЯЗЬ И РАЗЛИЧИЯ

Соколова Е.А.
Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Сравнительно новые для отечественной системы образования понятие педагогического сопровождения и педагогической поддержки обучающихся все активнее входят в повседневную жизнь школы. Чаще всего их применяют в контексте воспитательной работы, а также в связи с профориентацией и профессиональным самоопределением старших подростков. На наш взгляд, педагогическое сопровождение и педагогическая поддержка должны занимать важное место и в методике образования.

Понятие «педагогическое сопровождение» неразрывно связано с понятием «педагогическая поддержка», которую многие исследователи рассматривают как стратегию и тактику образования XXI века. Педагогическое сопровождение входит в систему понятий «педагогики поддержки» — одной из современных педагогических парадигм.

Отметим следующие важные особенности.

Во-первых, само понятие «педагогическая поддержка» и появившееся вслед за ним «педагогическое сопровождение» были введены в педагогический оборот в связи с проблемами воспитания детей школьного возраста.

Во-вторых, как в педагогической науке, так и в практике, очень многие, если не большинство, рассматривают понятия «педагогическая поддержка» и «педагогическое сопровождение» как синонимы и трактуют их чаще всего на эмпирическом уровне.

Необходимо выявить сущность понятий «педагогическая поддержка» и «педагогическое сопровождение», а также определить взаимосвязь этих понятий.

Основы теории педагогической поддержки были разработаны О.С. Газманом: дано ее определение, охарактеризована специфика (отличия от других областей образования), выделен предмет и содержание, описаны приемы, методы и формы деятельности.

Педагогическая поддержка — особое направление педагогической деятельности, последовательно реализующее принципы личностно ориентированного образования. Оно не только провозглашает обучающегося субъектом образования, но и стремится обеспечить субъект-субъектные, равноправные отношения взрослого и ребенка, направленные на решение проблем, преодоление трудностей, на индивидуальное саморазвитие.

Педагогика поддержки в современном педагогическом сообществе рассматривается как одна из педагогических парадигм (напомним, что под педагогической парадигмой понимается совокупность теоретических, методологических и иных установок, принятых научным педагогическим сообществом на каждом этапе развития педагогики, которыми

руководствуются в качестве образца (модели, стандарта) при решении педагогических проблем; определенный набор предписаний, регулятивов).

Г.Б.Корнетов предлагает типологию базовых моделей образовательного процесса, учитывающую источник и способ постановки педагогических целей, позиции и взаимоотношения сторон в процессе их достижения, получаемый результат. При этом все многообразие систем, технологий и методик может быть сведено к трем базовым моделям, которые представлены парадигмами педагогики авторитарной, манипулятивной, педагогики поддержки.

В авторитарной педагогике цель образования определяет сам педагог, обучаемый всегда оказывается объектом, ведомым, а преподаватель — субъектом обучения, ведущим.

В манипулятивной модели образования учащийся оказывается и объектом воздействия, ибо цель и механизм его развития проектируются преподавателем и субъектом, поскольку субъективно он действует самостоятельно. Пример — школа М. Монтессори, где дети включены в деятельность с помощью специальных дидактических материалов. Девиз системы — «помоги себе сам». Манипулятивная педагогика по сравнению с авторитарной создает более благоприятные условия для развития самостоятельности, но не обеспечивает превращения обучающегося в полноправного партнера обучающего.

Возникает вопрос: а можно ли вообще таким образом организовать процесс образования, чтобы оба его участника превратились в полноправных сотворцов воспитания и обучения? Поставленная проблема решается в рамках парадигмы педагогики поддержки. Педагогика поддержки предполагает принципиально отличный от авторитарного способ постановки целей образования. Первая задача — установить контакт, наладить продуктивную коммуникацию на основе уважения и доверия. Вторая связана с необходимостью понять учащегося. Преподаватель должен разобраться в его внутреннем мире, выявить те потребности, способности, интересы, которыми он уже обладает. Только затем можно сделать следующий шаг- помочь понять самого себя, осознать свой потенциал, определить и вербализовать цель собственного развития. Таким образом, в рамках педагогики поддержки цель образования оказывается результатом совместных усилий воспитателя и воспитанника, обучающего и обучающегося.

Самое главное — в рамках парадигмы педагогики поддержки воспитатель и воспитанник становятся равноправными субъектами, сотворцами образовательного процесса, а отношения между ними приобретают подлинно субъект-субъектный характер.

В реальной жизни элементы авторитарной, манипулятивной и поддерживающей моделей образования, как правило, сочетаются в рамках конкретных систем, технологий, методик, и говорить можно лишь об их преимущественной направленности. Все три парадигмы не исключают, а дополняют друг друга, являясь необходимыми для полноценного развития индивида. Однако общемировая тенденция становления постиндустриальной цивилизации актуализирует именно педагогику поддержки.

Особенность педагогики в том, что в ее тезаурус часто привносятся слова из других областей знания и из разговорного языка, которые нередко становятся «сорными», используются к месту и не к месту. Нечто подобное происходит и с понятиями «педагогическая поддержка», «педагогическое сопровождение». Большинство педагогов, в том числе и высшей школы, не осознают, что педагогическая поддержка — это не просто помощь (а именно так это понятие и трактуют чаще всего), а деятельностная позиция педагога по отношению к обучающемуся.

Идеи педагогики поддержки разрабатываются в нашей стране со второй половины 80-х гг. XX века и оформились в целостную концепцию «педагогической поддержки», созданную к середине 90-х гг. О.С.Газманом и группой его коллег (Н.Н.Михайловой, С.М.Юсфиным, Т.В.Анохиной и др.). Эта концепция имела своей задачей обоснование подходов, позволяющих преодолеть сориентированность традиций советской педагогики, заострить внимание педагогов на проблеме создания условий, необходимых для самореализации индивидуальности каждого ребенка. Авторы концепции опирались на достижения теории и практики западной гуманистической педагогики (А.Маслоу, К.Роджерс и др.).

Под поддержкой понимается комплекс «помогающих отношений» со стороны «посредника» или «доверенного лица». Это — действия, не дающие, согласно «Словарю русского языка» (1987 г.), чему-либо прекратиться, кому-либо упасть.

По О.С.Газману, «семантический и педагогический смысл понятия поддержки заключается в том, что поддержать можно лишь то, что помогает тому, что уже имеется в наличии (но на недостаточном уровне), т.е. поддерживается развитие «самости», самостоятельности человека. Под педагогической поддержкой мы понимаем деятельность профессионалов — представителей образовательного учреждения, направленную на оказание превентивной и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, успешным продвижением в обучении, эффективной деловой и межличностной коммуникацией, жизненным самоопределением».

Рассматривая соотнесенность, взаимосвязь понятий «педагогическая поддержка» и «педагогическое сопровождение», обратимся к учебному пособию под редакцией В.А.Сластенина, И.А.Колесниковой.

Педагогическая поддержка и педагогическое сопровождение — разные формы педагогической деятельности, объединяет их то, что они ориентированы на развитие индивидуальности. Авторы так распределяют виды педагогической деятельности по возрастным группам: забота — малышам, помощь — младшим, поддержка — подросткам, сопровождение — старшеклассникам. Они считают, что педагогическая поддержка постепенно перерастает в педагогическое сопровождение ребенка в образовании, и предлагают такие определения:

Педагогическая поддержка — процесс создания условий (совместно с ребенком) для сознательного самостоятельного разрешения им ситуации выбора при условии, если ребенок не справляется сам.

Педагогическое сопровождение — процесс заинтересованного наблюдения, консультирования, личного участия, поощрения максимальной самостоятельности подростка в проблемной ситуации при минимальном по сравнению с поддержкой участии педагога.

Педагогическое сопровождение подразумевает умение педагога быть рядом, следовать за учеником, сопутствуя в его индивидуальном продвижении в учении. Педагогическое сопровождение рассматривается как одна из форм педагогической поддержки, применимая к старшим школьникам.

Понятие «педагогическая поддержка» вошло в отечественную педагогику как отражающее особенности работы педагога с проблемами, связанными с образованием детей. Появились сопутствующие понятия — социально-педагогическая поддержка, психолого-педагогическая поддержка, медико-педагогическая поддержка, которые отражают особенности деятельности различных учреждений. Слово «поддержка» выполняет функцию сигнала: здесь окажут помощь тем, кто попал в трудную ситуацию.

Предметом педагогической поддержки в основном выступают:

трудности, связанные с социальной дезадаптацией;

трудности в обучении (стойкая неуспеваемость, а отсюда и напряженность с учителями и родителями).

Понятие «педагогическое сопровождение» наиболее активно применяется в связи с профессиональным самоопределением школьников.

С позиции социально-профессионального самоопределения С.Н.Чистякова определяет педагогическое сопровождение как особую сферу деятельности педагога, ориентированную на взаимодействие со школьником по оказанию ему поддержки в становлении личностного роста, социальной адаптации, принятия решения об избираемой профессиональной деятельности и самоутверждения в ней.

Рассмотрим еще некоторые трактовки понятия «педагогическое сопровождение».

Ф.М.Фрумин, В.П.Слободчиков сопровождение рассматривают как помощь подростку в его личностном росте, установку на эмпатий-ное понимание ученика, на открытое общение. А.В.Мудрик трактует сопровождение как особую сферу деятельности педагога, направленную на приобщение подростка к социально-культурным и нравственным ценностям, необходимым для самореализации и саморазвития.

М.Р.Битянова считает, что сопровождение — это система профессиональной деятельности педагогического сообщества, направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития в ситуациях взаимодействия.

Таким образом, сравнивая сущность понятий «педагогическая поддержка» и «педагогическое сопровождение», можно сделать вывод, что педагогическая поддержка связана прежде всего с преодолением конкретных

проблем обучающегося и реализуется педагогами в проблемной ситуации. Педагогическое сопровождение предполагает непрерывную (заранее спланированную) деятельность, направленную на предотвращение трудностей.

В современных условиях педагогическую поддержку и педагогическое сопровождение школьников все чаще осуществляют тьюторы-педагоги со специфическим набором функций. Деятельность тьютора основана именно на идеях педагогики поддержки. Деятельность тьютора является психологоемкой. В частности, он должен создавать условия для рефлексии точек самоопределения: успехов и неудач в достижении запланированных результатов, способов и средств их достижения. В работе тьютора используются разнообразные формы и методы, но их содержание определяется единым принципом: средства тьюторской помощи имеют не жесткий, диагностико-рекомендательный характер и могут использоваться ребенком по желанию. Все формы тьюторской деятельности должны обеспечить эмоциональную вовлеченность учащихся, их субъектность.

Список литературы

1. ***Александрова, Е.А.*** *Педагогическая поддержка культурного самоопределения как составляющая педагогики Свободы/ Е.А.Александрова: Монография. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2003. – 200 с.*
2. ***Громыко, Ю.В.*** *Деятельностный подход: новые линии исследования / Ю.В. Громыко // Вопросы философии.-2001.- №2. – С.116-123.*
3. ***Губанова, М.И.*** *Педагогическое сопровождение социального самоопределения старшеклассников/ М.И. Губанова // Педагогика. – 2002. - №9. – С.32-39.*
4. ***Исаев, И.Ф.*** *Аксиологический и культурологический подходы к исследованию проблем педагогического образования в научной школе В.А. Сластенина / И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов // Известия Российской академии образования. - 2000. – №3. - С.45-58.*
5. ***Никитина, Н.Н.*** *Становление культуры профессионально-личностного самоопределения учителя: Монография / Н.Н. Никитина. – М.: Прометей, МГПУ, 2002. – 316 с. 101*

ПРОЕКТНАЯ КУЛЬТУРА СТУДЕНТОВ: АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Стенина Т.Л.
Ульяновский государственный технический университет, г. Ульяновск

В современном образовании становление культуры личности, ее ценностно-смысловое определение выделяются в качестве одного из основных приоритетов: образование выступает как сложный культурный процесс развития и саморазвития личности, как культурная деятельность субъектов, неоднородное культурное пространство взаимодействия сферы образования и других социальных сфер, прежде всего – культуры.

Одним из условий модернизации системы высшего профессионального образования, согласно Федеральной целевой программе развития образования на 2011-2015 гг., является вовлеченность студентов и преподавателей в социально значимую проектную деятельность, являющуюся ресурсом и инструментом освоения студентами компетентностей поиска, анализа, освоения и обновления информации, прогнозирования и проектирования. В данном контексте обнаруживается актуальность исследований проблемы становления проектной культуры студентов, как качества личности, характеризующего конкурентоспособного выпускника высшей школы на рынке труда.

Начавшаяся на рубеже XX-XXI веков интенсификация социальных процессов, связанная с объективной сменой парадигмы приоритетов общественного развития, диктует необходимость обоснованного подхода к реализации проектных решений инновационного характера. Анализ отечественной практики социальных нововведений позволяет утверждать, что эффективность этого процесса напрямую зависит от уровня проектной культуры тех, кто его осуществляет.

Становление проектной культуры студентов логично, на наш взгляд, рассматривать как доминанту, акцентирующую аксиологический контекст развития высшего образования на современном этапе. Данное утверждение не противоречит, а, напротив, соотносится с нормативно-законодательными основами и принципами отечественного образования, такими как: открытость образования внешним запросам, применение проектных методов, конкурсное выявление и поддержка лидеров, успешно применяющих новые подходы на практике. Реализация указанных принципов декларирована как одно из условий вхождения России в европейское образовательное пространство.

Проектная культура студента, становление которой происходит под влиянием ценностно-педагогического взаимодействия в социально-педагогическом пространстве вуза рассматривается нами как целостное, интегративное, изменяющееся во времени качество личности, характеризующееся сформированными знаниями и представлениями о социальном проектировании, познавательной активностью и самостоятельностью в проектной деятельности, ценностными ориентациями, мотивацией, актуальными способностями (познавательными, аналитическими,

прогностическими, творческими, коммуникативными), преломляющимися в сформированных компетенциях (операционально-технологической, стратегической, прогностической, коммуникативной), позволяющих самостоятельно осуществлять социально-значимую проектную деятельность и ее рефлексивный анализ.

В своей работе «Генезис проектной культуры» В. Ф. Сидоренко, отмечает, что «институционально проектная культура явлена в проектной деятельности, представляющей сегодня сложную организованную систему взаимодействия различных специалистов, функционально связанную с системами управления, планирования, производства и, в свою очередь, являющуюся особого рода производством проектной документации, в языке которой предвосхищается желаемый и предназначенный к осуществлению образ будущего объекта – вещи, предметной среды, системы деятельности, образа жизни» [1,86].

В качестве процессуально-деятельностной составляющей проектной культуры студентов мы рассматриваем социальное проектирование.

Источником проектной идеи в социальном проектировании согласно субъектно-ориентированному подходу является ценностная система его авторов. При этом не уменьшается значение объективных факторов разработки и осуществления проекта (заказ, принятие управленческого решения, наличие ресурсов и т.д.) и, в частности, того обстоятельства, что в результате осуществления проекта возникает новый или трансформируется имевшийся социальный объект. Субъектно-ориентированный подход к социальному проектированию не устраняет причинность и обусловленность проектов и проектной деятельности, напротив, субъектно-ориентированный подход, по мнению В.А. Лукова, «объясняет связь эпох как дифференцированную передачу социальных эстафет, позволяет обосновать многообразие и многоуровневость социально-проектной деятельности, понять причины несовпадения замысла и исполнения, провала «сильных» и успеха «слабых» проектов» [2].

В исследованиях современных ученых А. И. Арнольдова, Л.П. Буевой, М.С. Кагана, А.В. Кирьяковой, Г.А. Мелекесова и других дается глубокий анализ теории ценностей. В их работах оформился категориальный аппарат, который включает понятия «ценность», «ценностные отношения», «ценностные ориентации». Многие авторы трактуют ценность как благо, как предмет, явление, свойство, которое независимо от того, что знает о нем человек, как он к нему относится, играет положительную роль в его жизни. В конечном итоге, эта точка зрения приводит к утверждению о том, что ценностями являются вещи, явления, отношения, объективно способствующие общественному прогрессу, отвечающие его потребностям. Очевидно, что предмет лишь в том случае влияет на поступки и действия человека, когда последний осознает связь его свойств и качеств со своими потребностями и интересами. Ценность как регулятор социального поведения (именно в этом качестве она, прежде всего, интересует нас в контексте исследования), возникает лишь тогда, когда предмет

реально влечет к себе человека, определяет цели его деятельности, подталкивает к определенным действиям.

В аксиологии понятие ценностных ориентаций рассматривается в двух аспектах: как процесс и как результат. Ценностная ориентация как процесс представляет собой проективные действия от замысла до результата: выбор цели, способов ее достижения, оценка действия в сопоставлении поступка с общей направленностью, планами, жизненными ценностями [3,36]. В данном определении явно прослеживается аксиологический аспект социального проектирования. Ценностные ориентации, выполняя в свою очередь, прогностическую и проектировочную функции, позволяют построить идеальную модель будущей деятельности, которая выступает как эталон саморазвития и самосовершенствования личности.

Таким образом, учитывая влияние социальной проектной деятельности на становление личности, нельзя не соотнести эти понятия в контексте аксиологии. Г.А. Мелекесов под ценностным самоопределением понимает процесс, в котором индивид осуществляет свой выбор на основе осознания и соотнесения своих потребностей, возможностей и способностей с общественными запросами, что определяется системой его ценностных ориентаций. Это процесс и результат поиска человеком социального, профессионального и личностного статуса [4]. Важно для исследования тезаурусного подхода понимание того, что становление и развитие ценностного сознания личности может быть осмысленно только в связи с такими существенными сторонами функционирования социального организма как практическая деятельность, детерминированная общественными интересами и потребностями и общественные отношения.

Г.А. Лукс также указывает на роль ценностных ориентаций субъектов в инновационной проектной деятельности: «Проблематика инновационного проектирования в региональной молодежной политике тесно связана с исследованием идеологических принципов и системы ценностей участников социальных проектов. Проектирование региональной молодежной политики имеет гуманитарную ориентацию, отличается преобладанием либеральных ценностей: свободы человека в решениях и действиях, самодостаточности человека» [5,188].

Проектная деятельность как специфическая форма творчества, являясь универсальным средством развития человека, используется в педагогических целях при работе с учащимися различного возраста: младшего (что становится возможным за счет проектной сущности игровой деятельности), подросткового (с учетом потребности в создании новой предметной среды и пробы своих сил), юношеского (согласно устремлениям молодого человека в будущее, потребностью в самореализации).

Вся совокупность условий, влияющих на процесс становления проектной культуры студентов в вузе, выстраивается в триаду определяющих условий (педагогическое взаимодействие участников педагогического процесса, специальным образом организованная система социального проектирования, применение педагогической технологии становления проектной культуры),

являющуюся наиболее целостной и устойчивой характеристикой для подобных теоретических конструкций.

Педагогическая цель становления проектной культуры студентов обладает социально-психологической природой, поскольку направлена на восхождение личности в когнитивной, мотивационной, ценностно-этической и деятельностной личностных сферах в процессе вузовского обучения. Целью исследуемого педагогического процесса является поступательное движение личности студента в направлении развития проектной культуры максимально возможного уровня в условиях высшего образования; достижение заявленной цели является одновременно выражением потребности общества в конкурентоспособных специалистах, обладающих не только профессиональными, но и общекультурными компетенциями, что нашло отражение в Федеральных государственных образовательных стандартах, и потребности самих студентов в овладении проектной культурой.

Сообразно поставленной цели, целостность педагогического процесса достигается за счет сочетания учебной, научно-исследовательской, воспитательной, практической и самообразовательной деятельности студентов по освоению методов, приемов и средств социального проектирования. Во взаимосвязанности данных видов деятельности формируется заинтересованное включение студентов в процесс социального проектирования.

Основной единицей педагогического процесса является педагогическая задача – конкретная педагогическая ситуация, соотнесенная с целью. Изучая процессы становления культуры личности, мы, вслед за В.В. Сериковым, рассматриваем в контексте личностно-ориентированного образования в качестве основной процессуальной характеристики педагогического процесса учебную ситуацию, актуализирующую, делающую востребованными личностные функции студентов [6].

Привнесение в педагогические ситуации целей, соотнесенных с развитием проектной культуры студентов (назовем их проектными), придает педагогическому взаимодействию целенаправленность.

Очевидно, что процесс становления проектной культуры студентов состоит из ряда этапов, сопровождается овладением социально значимой деятельностью. Условием перехода от подражания (интуитивно-репродуктивный уровень проектной культуры) к самостоятельному творческому социальному проектированию (реконструктивный и креативный уровни) является личностная идентификация с образцом креативного мышления и поведения, «креативная активность» как характеристика креативного типа личности, по терминологии Д.Б. Богоявленской (7).

Итак, педагогический процесс становления проектной культуры студентов предполагает создание последовательности проектных ситуаций и управление деятельностью студентов, направленной на их разрешение. С этих позиций создаваемые в процессе обучения проектные ситуации имеют четкую направленность на результат, который можно получить при решении той или иной значимой проблемы, осмыслить и применить в реальной практической деятельности. Характерным признаком проектной ситуации является с одной

стороны – неудовлетворенность состоянием проектируемого объекта, выявленная объективная потребность социума в его улучшении, с другой – возникновение состояния недостаточности имеющихся знаний и умений, которыми владеет студент, для разрешения проектной ситуации. К процедурам, ведущим к разрешению проектной ситуации, мы относим самостоятельный перенос ранее усвоенных знаний и умений в новую ситуацию; видение проблемы, постановку целей и формулирование задач; прогнозирование нового состояния объекта проектирования. Соответственно, для того чтобы достичь результата, необходимо сформировать у студентов навыки самостоятельного мышления, целеполагания, решения проектных задач, прогнозирования, умения устанавливать причинно-следственные связи, привлекая для этой цели знания из разных областей. Согласно принципу обеспечения образования с жизнью и производственной практикой в организации процесса становления проектной культуры студентов важная роль отводится организации модульных стажировок в структурных подразделениях, реализующих молодежную политику в университетах, а также в органах государственной и муниципальной власти, федеральных органах власти, действующих на территории региона.

Подчеркнем, что актуализация проектной деятельности студентов в вузе достигается за счет соблюдения принципа непрерывности и последовательности в построении педагогического процесса. Студенты с первого курса начинают разрабатывать проекты, переходя от проектов университетского уровня к проектам широкой социальной направленности.

В качестве способа педагогического взаимодействия в процессе становления проектной культуры студентов применяются открытые публичные лекции представителей органов государственной власти, научного и бизнес-сообществ. У студентов есть возможность задать интересующие вопросы, изучить и оценить опыт управления социальными процессами на том или ином уровне. Общение с успешными специалистами государственного управления, государственными политическими деятелями, учеными-инноваторами, бизнесменами способствует повышению уровня готовности студентов к освоению образовательной программы, самосовершенствованию и саморазвитию, и, как следствие, к эффективности выполнения своих будущих профессиональных обязанностей. Именно готовность субъектов процесса образования к получению знаний, умений и навыков, удовлетворяющих его потребностям, является одним из необходимых педагогических условий эффективности образовательного процесса.

Список литературы

1. ***Сидоренко, В.Ф.*** *Генезис проектной культуры / В.Ф. Сидоренко // Вопросы философии. – 1998. – № 3. – С. 86-99.*

2. ***Луков, В.А.*** *Социальное проектирование / В.А. Луков. – М. : [б. и.], 1997. – 192 с.*

3. ***Кирьякова, А.В.*** *Ориентация личности в мире ценностей / А.В. Кирьякова. – Оренбург : Изд-во ОГУ, 1996. – 365 с.*

4. ***Мелекесов, Г.А.*** *Теория ценностей – методологическая основа аксиологизации образования в современном мире / Г.А. Мелекесов. – Самара : Изд-во СамГПУ, 2001. – 49 с.*

5. ***Лукс, Г.А.*** *Социальное инновационное проектирование в региональной молодежной политике / Г.А. Лукс. – Самара : Самарский университет, 2003. – 278 с.*

6. ***Сериков, В.В.*** *Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М.: Логос, 1999. – 272 с.*

7. ***Богоявленская, Д.Б.*** *Психология творческих способностей : учеб. пособие для вузов / Д.Б. Богоявленская. – М. : Академия, 2002. – 320 с.*

ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ПРИЕМОВ ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТА ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Стрекалова И.И.
Оренбургский государственный университет, г.Оренбург

Реформы российского общества, идущие в настоящее время, требуют подготовки людей способных обеспечить его устойчивой развитие и конкурентоспособность. Подготовка таких людей – профессионалов своего дела возложена на систему образования, перед которой стоят разные задачи, в том числе:

– формирование навыков самообразования и самореализации личности;
– непрерывное образование в течение всей жизни человека;
– систематическое обновление всех аспектов образования, отражающего изменения в сфере культуры, экономики, науки, техники, технологий и т.д.

Решение этих задач осуществляется на всех уровнях образовательных учреждений, начиная с дошкольных и заканчивая высшими учебными заведениями. Получить престижное образование цель многих студентов. Обеспечить его получение главная проблема, которую решают сегодня преподаватели.

На сегодняшний день нет необходимости убеждать преподавателей в важности разработки и внедрения в педагогическую практику более совершенных методик обучения, обеспечивающих повышение качества учебного процесса, способствующих активизации познавательной деятельности учащихся, развитие их умственных способностей. В решении этой проблемы значительная роль отводится формированию у них умений и навыков самостоятельного мышления и практического применения знаний. Немаловажным является и формирование навыков самостоятельного умственного труда. Это тем более важно, что, какие бы знания и в каком объеме не получали обучаемые, эти знания имеют необратимую тенденцию устаревать, отставать от потребностей жизни. Где же выход? Выход в решении задачи - научить учащихся учиться самостоятельно, приобретать знания из различных источников информации самостоятельным путем, овладеть как можно большим разнообразием видов и приемов самостоятельной работы.

Одна из главных целей воспитания состоит в переводе человека из объекта в субъект деятельности и управления. Это значит, что в результате воспитания человек должен стать способным управлять собой и делать всякое дело сам. Самостоятельность является наиболее существенным признаком человека и как личности, и как субъекта деятельности. Быть самостоятельным – это, значит, «стоять самому», делать что – либо без посторонней помощи, без внешнего побуждения, по своему намерению. В этом смысле самостоятельность может быть понята и как свойство личности, и как критерий его зрелости в той или другой области социальной практики. В области

познавательной деятельности можно говорить о научной самостоятельности. Один из признаков учения состоит в том, что познавательная деятельность студентов осуществляется под руководством преподавателя. По мере интеллектуального развития степень вмешательства и внешней помощи со стороны педагога должна сокращаться, а уровень самостоятельности обучаемых возрастать. Однако пока в сложившейся реальной практике обучения не наблюдается желаемой степени самостоятельности студентов.

Понятие самостоятельная работа используется различными авторами в разном значении. Различные трактовки зависят, прежде всего от того, какое содержание вкладывается в слово «самостоятельный». В основном встречаются три значения этого понятия: - студент должен выполнять работу сам, без непосредственного участия преподавателя; - от студента требуются самостоятельные мыслительные операции, самостоятельное ориентирование в учебном материале; - выполнение работы строго не регламентировано, студенту предоставляется свобода выбора содержания и способов выполнения задания.

Для второго значения понятия «самостоятельный» важным является то, чтобы учащиеся самостоятельно думали и решали проблемы, причем неважно, осуществляется учебная работа во фронтальной или в индивидуальной форме. Самостоятельная подготовка считается возможной и необходимой даже при слушании лекций. В высших учебных заведениях чаще всего используется именно это толкование данного понятия.

В третьем значении самостоятельности как незначительности регламентации или ее отсутствии выделяют два вида деятельности учащихся: самостоятельную и исполнительную. Самостоятельной является такая деятельность, которую учащиеся совершают по внутренним побуждениям, находя цели и средства деятельности самостоятельно. Высшая школа отличается от средней специализацией, методикой учебной работы, степенью самостоятельности обучаемых. Преподаватель лишь организует познавательную деятельность студентов. Студент сам осуществляет познание. Самостоятельная работа завершает задачи всех видов учебной работы. Никакие знания, не подкрепленные самостоятельной деятельностью, не могут стать подлинным достоянием человека. Кроме того, самостоятельная работа имеет и воспитательное значение: она формирует самостоятельность не только как совокупность умений и навыков, но и как черту характера, играющую существенную роль в структуре личности современного специалиста высшей квалификации.

Если дать определение самостоятельной работы, то можно привести на наш взгляд наиболее полное и развернутое определение (по В.М. Рогозинскому), которое можно встретить в отечественной педагогической литературе: «Самостоятельная работа – планируемая познавательная, организационно и методически направляемая деятельность студентов, осуществляемая без прямой помощи преподавателя, для достижения конкретного результата.

Как и всякая форма учебно-воспитательного процесса, самостоятельная работа призвана выполнять несколько функций: образовательную (систематизация и закрепление знаний учащихся), развивающую (развитие познавательных сил учащихся – их внимания, памяти, мышления, речи), воспитательную (воспитание устойчивых мотивов учебной деятельности, навыков культуры умственного труда, самоорганизации и самоконтроля, целого ряда ведущих качеств личности – честности, трудолюбия, требовательности к себе, самостоятельности и др.).

Исследования педагогов и психологов позволяют условно выделить четыре уровня самостоятельной продуктивной деятельности учащихся, соответствующие их учебным возможностям:

1. Копирующие действия учащихся по заданному образцу.
2. Репродуктивная деятельность по воспроизведению информации о различных свойствах изучаемого объекта, в основном не выходящая за пределы памяти.
3. Продуктивная деятельность самостоятельного применения приобретенных знаний для решения задач, выходящих за пределы известного образца, требующая способности к индуктивным и дедуктивным методам.
4. Самостоятельная деятельность по переносу знаний при решении задач в совершенно новых ситуациях, условиях по составлению новых программ принятия решений, выработка гипотетического аналогового мышления.

Эффект от самостоятельной работы студента можно получить только тогда, когда она организуется и реализуется в учебно-воспитательном процессе в качестве целостной системы, пронизывающей все этапы обучения студентов в вузе.

В процессе самостоятельной деятельности студент должен научиться выделять познавательные задачи, выбирать способы их решения, выполнять операции контроля за правильностью решения поставленной задачи, совершенствовать навыки реализации теоретических знаний. Формирование навыков и умений самостоятельной работы студента может протекать как на сознательной, так и на интуитивной основе. Самостоятельная работа студента под руководством преподавателя протекает в форме делового взаимодействия: студент получает непосредственные указания, рекомендации преподавателя об организации самостоятельной деятельности, а преподаватель выполняет функцию управления через учет, контроль и коррекцию ошибочных действий.

Содержание самостоятельной работы студентов имеет двуединый характер. С одной стороны, это совокупность учебных и практических заданий, которые должен выполнить студент в процессе обучения, объект его деятельности. С другой стороны, это способ деятельности студента по выполнению соответствующего учебного теоретического или практического задания. Свое внешнее выражение содержание самостоятельной работы студентов находит во всех организационных формах учебной и внеаудиторной деятельности, в ходе самостоятельного выполнения различных заданий.

Функциональное предназначение самостоятельной работы студентов в процессе лекций, семинаров, практических занятий по овладению

специальными знаниями заключается в самостоятельном прочтении, просмотре, прослушивании, наблюдении, конспектировании, осмыслении, запоминании и воспроизведении определенной информации. Цель и планирование самостоятельной работы студенту определяет преподаватель. Вся информация осуществляется на основе ее воспроизведения.

В самостоятельной работе студентов по решению познавательных и практических задач всегда присутствуют элементы управления и самоуправления данной деятельностью. Это целеполагание, планирование (самостоятельно или с помощью преподавателя) работы, организация, текущий контроль и самоконтроль за ходом, промежуточными и конечными результатами работы, корректировка хода работы, устранение замеченных ошибок, неточностей, установление и исключение их причин. Этап планирования и организации самостоятельной работы студентов в системе вузовского обучения один из важнейших. Именно здесь должны быть созданы все условия для достижения главной цели самостоятельной работы – развитие самостоятельности как черты личности студента. Такое развитие может осуществляться, если студенту будет предоставлена возможность самому планировать, контролировать и регулировать свою деятельность без непосредственного постоянного руководства и практической помощи со стороны преподавателя.

В настоящее время в вузах существуют две общепринятых формы самостоятельной работы. Традиционная, то есть собственно самостоятельная работа студентов, выполняемая самостоятельно в произвольном режиме времени в удобные для студента часы, часто вне аудитории, а когда того требует специфика дисциплины, - в лаборатории или мастерской.

Другой вид самостоятельной работы – аудиторная самостоятельная работа под контролем преподавателя, у которого в ходе выполнения задания можно получить консультацию.

В настоящее время наметилась тенденция к разработке третьего, промежуточного варианта самостоятельной работы студентов, предусматривающего большую самостоятельность студентов, большую индивидуализацию заданий, наличие консультационных пунктов и ряд психолого-педагогических новаций, касающихся как содержательной части заданий, так и характера консультаций и контроля.

Итак, при выполнении любого вида самостоятельной работы студент должен пройти следующие этапы:

– определение цели самостоятельной работы;

– конкретизация познавательной (проблемной или практической) задачи;

– самооценка готовности к самостоятельной работе по решению поставленной или выбранной задачи;

– выбор адекватного способа действий, ведущего к решению задачи (выбор путей и средств для ее решения);

– планирование (самостоятельно или с помощью преподавателя) самостоятельной работы по решению задачи;

– реализация программы выполнения самостоятельной работы;

– осуществление в процессе выполнения самостоятельной работы управленческих актов: контроль за ходом самостоятельной работы, самоконтроль промежуточных и конечного результатов работы, корректировка на основе результатов самоконтроля программ выполнения работы, устранение ошибок и их причин [1].

Переход российской высшей школы на новые образовательные стандарты принципиально изменяет внутреннюю организацию учебного процесса. Одним из ключевых изменений является увеличение объема самостоятельной работы студентов. Кроме того, стремительное развитие информационных и бизнес-технологий предъявляет все более и более высокие требования к профессиональной компетентности выпускников университета. Поэтому одной их задач современного университетского образования является определение педагогических стратегией освоения студентами опыта эффективной самоорганизации деятельности и времени. Именно время является важным ресурсом, необходимым для достижения успеха, как в образовательной, так и в профессиональной деятельности. Навыки управления временем являются эффективным средством достижения наилучших результатов в бизнесе, спорте, учебе, политике и общественной деятельности.

Управление временем – это процесс тренировки сознательного контроля над количеством времени, потраченного на конкретные виды деятельности, при котором специально увеличиваются эффективность и продуктивность. Этот процесс включает в себя планирование, распределение, постановку целей, делегирование, анализ временных затрат, мониторинг, организация, составление списков и расстановка приоритетов. Система управления временем личностью представляет собой уникальное сочетание процессов, инструментов, техник и методов.

Как правило, традиционная модель тайм-менеджмента включает пять следующих друг за другом и замкнутых в цикл компонентов-функций (постановка цели, планирование, принятие решений, выполнение решений, контроль над выполнением решений, постановка новой цели т.д.) и один «сквозной» компонент, присутствующий на всех этапах цикла (информация, коммуникация) [2].

Проведенный теоретический анализ позволил обосновать возможность вычленения аксиологического компонента самоорганизации времени. Аксиологический аспект данной проблемы предполагает актуализацию отношения студента к времени как личностной ценности, наличие у него стремления к рациональному использованию своего времени, мотивацию развития опыта временного самоменеджмента.

Основные ценностные характеристики категории времени:

– последовательность, характеризующая непрерывное следование одного явления, события за другим;

– длительность, определяемая как продолжительность, протяженность одного явления (события) во времени;

– синхронность, понимая в двух значениях: как состояние взаимосвязанных явлений, их системы в определенный момент развития и как осуществление различных состояний одновременно, совпадение их во времени;

– аксиологичность – это собственно значимость времени распределения жизни [3].

Для выявления уровня самоорганизации времени у студентов была проведена диагностика. Диагностика проводилась с помощью анкетирования. Анкетирование состояло из семи тестов, имеющие различную тематику, но относящиеся к самоорганизации времени, а именно: «Организованный ли Вы человек?», «Эффективное планирование рабочего (учебного) времени», «Целеустремленный ли Вы человек?», «Обладаете ли Вы чувством времени?», «Умеете ли Вы ценить время?», «Управляете ли Вы своим временем?», «Умение использовать рабочее и личное время». Данные тесты были взяты из книги Резника С.Д. «Персональный менеджмент. Тесты и конкретные ситуации: практикум». В качестве респондентов выступили студенты Оренбургского государственного университета факультета информационных технологий. Количество респондентов составило 120 человек.

Задачами диагностики были:

– определить субъективные оценки студентов относительно эффективности использования их времени;

– определить имеющиеся у студентов навыки управления личным и учебным временем;

– определить субъективную оценку студентов относительно времени как ценность;

– определить субъективную оценку студентов относительно восприятия времени;

– определить субъективную оценку относительно того, насколько они умеют ставить перед собой цели.

В результате были получены следующие результаты:

– организованность в действиях опрошенных нестабильна, что является признаком отсутствия четкой системы самоорганизации;

– студенты не являются организованными людьми, действуют по интуиции, не ставят перед собой цели, и не всегда планируют свои дела, рассеяны и не организуют свою деятельность;

– респонденты имеют средний уровень планирования своего учебного времени;

– студенты либо не ставят перед собой какие-либо цели, либо их постановка не четкая, что приводит к неясности в процессе их достижения.

В качестве способа повышения уровня самоорганизации были применены методики тайм-менеджмента.

При анализе была выявлена следующая группа эффективных инструментальных приемов и методик в тайм-менеджменте:

– инструменты инвентаризации и анализа личного времени (простой органайзер, хронокарта Гастева);

– инструменты целеполагания, планирования и исполнения (SMART-технология постановка целей (по Д. Доурдэну), проектная система постановка целей (по Г. Архангельскому), пропорция планирования времени Парето, матрица Эйзенхауэра);

– инструменты принятия решений и контроля и оценки личной эффективности (карты контроля, техника «хронометража»).

Для развития навыков самоорганизации времени нами была предложена одна из методик тайм-менеджмента, которая предполагает использование матриц целеполагания, планирования, исполнения, принятия решений и контроля. Данная методика была реализована среди студентов первого курса для выполнения самостоятельной работы по дисциплине вариативной части профессионального цикла «Логическое программирование».

В результате проведенного эксперимента уровень самоорганизации времени студентов повысился, что подтверждает повторное анкетирование и построенная на основе результатов радиальная диаграмма.

Таким образом, технологии тайм-менеджмента в университетском образовании выполняет следующие функции: постановка целей (анализ и формирование личных целей студентов); планирование (разработка планов и альтернативных вариантов собственной деятельности студентов); принятие решений (принятие студентами самостоятельных решений по предстоящим делам); реализация и организация (составление распорядка дня и организация личного трудового процесса для осуществления поставленных задач); контроль (самоконтроль и контроль итогов (в случае необходимости корректировка целей)); информация и коммуникация (поиск и обмен информацией, осуществление коммуникационных связей).

Список литературы

1. *Организация самостоятельной работы в образовательных учреждениях: материалы IV всероссийских историко-педагогических чтений. Историческая наука и историческое образование на рубеже XX-XXI столетий, 27 марта 2000г., Екатеринбург / отв. ред. Г.Е. Корнилов. – Екатеринбург: УрГПУ, Банк культурной информации, 2000.*

2. ***Калинин, С.И.*** *Тайм-менеджмент: Практикум по управлению временем. /С.И. Калинин. – СПб.: Речь, 2006. – 371 с.– ISBN 5-9268-0424-8*

3. ***Кирьякова А.В., Козловская Т.Н.*** *Самоорганизация времени как фактор формирования «Образа будущего» студента университета: Монография. – Нижний Новгород: ВГИПА, 2006. – 142 с.*

ПЕДАГОГИКА СЕРДЕЧНО-ОТЕЧЕСКОГО ПОПЕЧИТЕЛЬСТВА*

Стремский Н.Е.
Православная Свято-Троицкая Симеонова Обитель Милосердия п. Саракташ Оренбургской области Оренбургской и Бузулукской Епархии Русской Православной Церкви (Московский Патриархат)

Культурно-экономические реалии современной России неотъемлемо предполагают продолжение традиции образовательного соработничества церкви и государства на ниве просвещения и благотворительности, духовных высот нравственного подвижничества и деятельной любви.

К сожалению, сегодня в России наблюдается рост неполных семей, как правило, это семьи без отца. Сокращается количество многодетных семей. Недопустимо велико число беспризорных детей, по разным источникам – от полутора до трех миллионов человек. В отличие от послевоенного сиротства, современное имеет свои особенности: 90-95% детей, которых называют сиротами, имеют живых родителей. Это так называемые «социальные сироты». В последние годы выросло число детей, пострадавших от жестокого обращения, различных форм насилия в семье.

Еще одна причина безпризорности детей – ослабление внимания к проблемам воспитания и образования.

Как бы мы ни ругали советское время, в нем было множество положительных моментов – например, детей оберегали от влияния улицы, были бесплатные, а главное доступные секции, кружки, спортивные общества: в эти кружки и секции могли пойти дети из семей с любым материальным положением. И заняты они были полезным делом, вот и не хватало им времени на всякие безобразия. А еще, в советские времена подрастающее поколение непременно воспитывали в патриотическом духе – российская история дает нам для этого массу вдохновляющих примеров! А в современной России слово «патриотизм», к сожалению, опошлено, если хотите, сегодня быть патриотом немодно… И это при том, что патриотизм выступает «стержневой духовной составляющей России», нравственной основой формирования активной жизненной позиции гражданина Отечества, важнейшей чертой его духовно-нравственного облика: «Нет больше той любви, как если кто положит душу свою за друзей своих» (Евангелие от Иоанна 15: 12-13).

Настоящую любовь, настоящее воспитание, формирование чувства гражданственности и патриотизма изначально дает настоящая семья – та, которой лишены беспризорные дети, дети-сироты, которые, как и их, более счастливые, одаренные семьей сверстники, имеют право на Жизнь, данную Богом. Подарить обездоленным детям такую жизнь, это значит вернуть их в Семью – настоящую, красивую, добрую. Здесь всем хватит работы – и государству, и Церкви, и школе.

* При финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ) и Правительства Оренбургской области (Проект № 11-16-56003а/У).

Одна из таких форм *сердечно-отеческого попечительства* и образовательного соработничества государства и церкви успешно пребывает в жизни большого и дружного *семейного* коллектива детей Свято-Троицкой обители милосердия (пос. Саракташ).

В нашей многодетной и разновозрастной семье каждый имеет свои обязанности: малыши по мере своих сил участвуют в приготовлении пищи, трудятся в огороде. Овощи на приусадебном участке выращиваем совместными усилиями. Кошки, собаки, попугаи, которых в доме немалое количество, находятся на попечении детей. Старшие девочки воспитывают малышей, ухаживают за престарелыми в Доме Милосердия, вместе с мальчиками работают на семейной ферме.

Самая большая забота – учеба. Ребята учатся в православной гимназии имени св. прп. Сергия Радонежского, созданной при Обители, где помимо предметов обычных, общеобразовательных, есть духовные дисциплины: старославянский язык, Закон Божий, житие Святых. У них есть свой домовый храм в честь Святителя Николая, в котором они сами поют на богослужениях. Учатся хорошо. Профессию тоже выбирают по душе и по возможностям: бухгалтера, водителя, повара, сторожа, пекаря, сын Алексей учится в Московской духовной семинарии на священника. Старший – Павел окончил гимназию и Епархиальное духовное училище здесь же, в Саракташской обители, с отличием, учится в юридической академии

Наша семья – это еще и большой дружный хор. Практически все дети школьного возраста владеют музыкальной грамотой, преподаватели занимаются индивидуально с каждым, и маленькие пианисты и гитаристы уверенно выступают на концертах вместе с семейным хором. Несколько мальчиков освоили старинный музыкальный инструмент – гусли и уже успешно выступают на концертах и даже записали свой диск. Дети часто участвуют в концертах духовной музыки, выезжают для выступлений в детские дома и дома престарелых, встречаются с ветеранами войн – защитниками Отечества, дают концерты в областном военкомате, в воспитательных колониях для несовершеннолетних детей.

С раннего детства наши дети готовятся к роли родителей. Воспитываются по старой русской традиции – отдельно. Живут в разных корпусах, учатся в разное время. Ребята готовятся стать главой семьи. Они раньше девочек встают и бегут в гимназию на занятия. Пока они грызут гранит науки, те прибирают в доме, ухаживают за малышами и старенькими больными бабушками. Девочки с детства познают профессию воспитателя и нянечки и знают ее лучше, чем многие дипломированные специалисты. Мальчики приучаются к чисто мужским работам: пилят-строгают, помогают по хозяйству на огороде, ферме. Девочки шьют, вяжут.

Мы стараемся подарить своим приемным, ставшим родными детям все, что только могут дать по-настоящему любящие родители. При материальной поддержке благотворителей детям удалось побывать в паломнических поездках по святым местам.

Мы понимаем, что далеко не каждый из наших воспитанников станет

священнослужителем или пойдет в монастырь. Главное, чтобы они выросли добропорядочными, искренне верующими в Бога, любящими Отечество, образованными людьми, способными нести добро в жизни, в какой сфере они ни трудились – светской или церковной. Нам бы хотелось, чтобы наши дети были, прежде всего, православными людьми. Такой человек никогда не предаст Россию, не встанет на преступный путь. Какой путь они выберут себе в дальнейшем – будет видно. Пусть станут людьми!

Наш с матушкой Галиной более чем двадцатилетний опыт семейного воспитания взятых из детских домов и приютов детей-сирот, осуществляемый в Свято-Троицкой обители милосердия (пос. Саракташ Оренбургской области, www.stobitel.ru), убедительно свидетельствует, что дети, обреченные было судьбой на сиротство и беспризорничество, обретая свой дом, родительскую заботу и внимание, воспитываясь в Православной вере и любви, в буквальном смысле оживают, стремятся к красоте, свету, добру.

Бог направляет, чтобы через наши человеческие руки делались дела милосердия и деятельной любви: «Истинно говорю вам: так, как вы сделали это одному из братьев сих меньших, то сделали Мне» (Евангелие от Матфея 25,40).

ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ПРОЕКТИРОВАНИЮ

Тухтарова Т.И.
Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

В условиях перехода к рыночной экономике резко возрастает спрос на компетентность, инициативу и предприимчивость. Самостоятельность и нестандартность мышления каждого члена общества. Этим обусловлено усложнение задач, стоящих перед учительством, а также необходимость осуществления значительных изменений в организации и содержании учебно-воспитательного процесса высшей школы. От улучшения качества профессиональной подготовки учителя во многом будет зависеть успех развития системы образования, что явится одним из главных условий преодоления духовного, интеллектуального и экономического кризиса в стране.

Наличие существующих форм, методов, содержания и качества подготовки учителей, по мнению многих исследователей, не отвечает целям, задачам и особенностям предстоящей будущим учителям профессиональной деятельности, в том числе и проектировочной. Подобная подготовка студентов сказывается в первые же годы самостоятельной педагогической деятельности. Выпускники вузов, имеющие дополнительную квалификацию «Преподаватель» испытывают немалые трудности при проведении и анализе учебного процесса, педагогическом проектировании, у них обнаруживается недостаточный уровень дидактического мышления, сформированности навыков проектировочной деятельности и т. д.

Исследования последних лет, теоретические и практические подходы к формированию квалифицированного педагога на основе предметно-функционального и профессиографического анализа деятельности педагога имеют немаловажное значение для совершенствования подготовки будущих учителей к педагогическому проектированию.

Пока в процессе подготовки студентов к педагогическому проектированию не до конца раскрыта сущность этого процесса и его компонентов; данное явление не анализируется в качестве составной части профессионального становления студентов.

В дидактических условиях подготовки будущего учителя могут быть вычленены следующие компоненты: собственно дидактические знания, отношения к этим знаниям; дидактические взгляды и представления, интересы и установки; дидактическая направленность мышления; умения и навыки по осуществлению проектировочной деятельности. То есть, дидактическая функция состоит из познавательных, волевых, оценочных, прогностических и деятельностных компонентов. Между этими компонентами существует тесная и сложная взаимосвязь, они дополняют друг друга и оказывают значительное взаимовлияние.

Для эффективного формирования каждого из выделенных компонентов дидактической подготовленности студентов необходимо соблюдать комплекс содержательных и технологических условий:

- дидактическая подготовка студентов существенно улучшается, если осуществляется как целостно организованный процесс с учётом специфики выделяемых в нём этапов и компонентов;

- наиболее эффективно дидактическая подготовка студентов осуществляется в целенаправленно моделируемой профессиональной среде (в частности, во время прохождения педагогической практики) Это возможно при условии реализации некоторых принципов: комплексности и системности, индивидуально-творческого подхода к дидактической подготовке студентов, педагогически-проективной направленности вузовского обучения;

- как системообразующий компонент в становлении будущего учителя, дидактическая подготовка влияет на сознание студентов, обеспечивает организацию познавательной и проективной деятельности, определяет: способы включения студентов в профессиональные и другие знания, способы разрешения противоречий, возникающих в организации учебного процесса в школе в период практики.

Формирование дидактических условий подготовки студентов к педагогическому проектированию должно основываться на модели обучающей деятельности специалиста. Анализ содержания педагогического труда и наиболее распространённых проблемных ситуаций в области проектирования, по мнению многих исследователей, позволяет сформулировать требования к содержанию дидактических условий подготовки будущих учителей к педагогическому проектированию. Это обеспечение подготовки учителей широкого профиля (под широтой профиля понимается способность учителя выполнять свои функции, в том числе и прогностические в образовательных учреждениях разного типа); фундаментализация образования; его функциональная полнота, обеспечивающая в дальнейшем профессиональную компетентность и выполнение педагогической деятельности на высоком уровне и так далее.

Качеством, позволяющим учителю выполнять эти функции, является творческая индивидуальность педагога. Индивидуальность есть у каждого человека, но не у каждого она становится ведущим качеством, не каждого можно назвать ярко выраженной индивидуальностью. Творческая же индивидуальность выражается в творческой активности и объективно значимой результативности созданных продуктов творчества в определённой области человеческой практики.

Творческая индивидуальность в педагогике заметно отличается от проявлений этого качества в других видах деятельности. Можно сказать, что главными признаками педагогического содержания творческой индивидуальности являются стремление к педагогической деятельности, её самостоятельное видение, личная «идея» .

Именно поэтому научное, технологическое, организационное обеспечение инноваций в общеобразовательных учреждениях должно

сочетаться с проектированием творческой индивидуальности педагога. В этом – залог успеха того, что происходит в обновляющейся школе. Поэтому при проектировании программ развития школ важно обеспечить ориентацию на развитие творческой индивидуальности педагогов.

Актуальность проблемы вызвана процессами, происходящими в обществе, сменой образовательной модели. Перед коллективами школ стоит важная и сложная задача: разработать содержание педагогического материала, изменить характер преподавательской деятельности с обучающей на поддерживающую, идти от управления к направлению.

В настоящее время в учебном процессе используются следующие инновационные технологии, создающие условия для развития «самообразующейся» личности школьника:

– технологии диалоговой взаимопомощи, сущность которой в использовании естественного общения учащихся каждого с каждым в учебной деятельности;

– технологии индивидуально-бригадного обучения и бригадно-индивидуального обучения, в которых коллективная и индивидуальная работа учащихся направлена на достижение лучших результатов в усвоении учебного материала.

– парацентрической технологии обучения, в основе которой лежит обучение в парах со средствами обучения при помощи методических инструкций (под средствами обучения понимается все то, что используется учителем для организации образовательного процесса) с последующим выходом на контроль и эталонное собеседование, с учителем (центром).

Применение данных технологий помогает перейти от тренировки запоминания к процессу умственного развития и осмысленного восприятия; от ассоциативно-статистической модели знаний к динамически структурированным системам умственных действий; от ориентации на усредненного ученика к дифференцированным индивидуальным образовательным траекториям; от внешней мотивации к обучению к внутренней нравственно-волевой регуляции.

Оценка результатов деятельности учащихся направлена на развитие самооценки, осмысления собственных достижений. Результаты, получаемые в ходе опытно-экспериментальной работы, устойчивы. Они проявляются в освоении педагогами инновационных технологий и возможности их дальнейшего использования при организации образовательного процесса.

Возможность для детей уже в школе раскрыть свои способности, сориентироваться в высокотехнологичном конкурентном мире – задача, которой должны соответствовать обновленные государственные стандарты. Одно из требований к новым стандартам – опора на передовую педагогическую науку, вариативность и модернизация.

На каждом из уровней образования можно определить средства, реализующие условия и факторы проявлений и реализации творческой индивидуальности педагога, но центральным всё таки является образовательное

учреждение. Для этого необходима активизация определённых факторов и условий. Эти факторы, прежде всего:

внутриличностные; социально-психологические; педагогические; организационно-управленческие; социально-экономические и другие способы действий.

Под условиями мы понимаем характеристики ситуаций, охватывающих как внутренние, так и внешние по отношению к личности состояния, результаты процессов, взаиморасположение факторов. Факторы стимулируют проявления и реализацию творческой индивидуальности и формируют совокупность определённых условий.

Факторы и условия должны быть направлены на:

- проявление и реализацию творческой индивидуальности как качества и уровня личности в целом;
- педагогическое содержание творческой индивидуальности;
- расширение «поля» и областей проявления творческой индивидуальности в педагогической деятельности и педагогической действительности.

К важнейшим условиям относятся:

- стимулирование рефлексии педагогом процесса его творческой индивидуальности и собственной индивидуализации;
- создание ситуаций, в которых «востребованы» не только профессиональные умения, но и качества творческой индивидуальности;
- создание общего фона для проявлений творчества.

К важнейшим факторам относятся:

- введение способов и форм организации действий, позволяющих педагогу проявить творческую индивидуальность;
- организация видов педагогической деятельности, позволяющих не только обеспечить социализацию педагога, но и сделать цельным процесс его индивидуализации;
- организация видов деятельности, расширяющих поле реализации творческой индивидуальности.

Итак, в системе образования должны целенаправленно формироваться и использоваться способы активизации творческой индивидуальности педагога. При проектировании инноваций, в частности, программы развития руководителям школы нужно ориентироваться на возможность проявления инициативы педагогов и включение продуктов их творчества в общее содержание поиска.

Список литературы

1. ***Алексеев, Н.А.*** *Педагогические основы проектирования личностно-ориентированного обучения. Екатеринбург, 1997.*

2. ***Слободчиков, В.И., Рябцев, В.К.*** *Проектирование как единство замысла и реализации// Технологии проектной деятельности в образовании. М.Киров, 2001. С.5-11.*

3. ***Тряпицина, А.П.*** *Теория проектирования образовательных программ Петербургская школа. Теория и практика формирования многовариантной образовательной системы. Спб.: Питер, 1994. С.31-45.*

4. ***Ломакина, О.*** *Этапы проектирования деятельности// Высшее образование в России. 2003. №3. С.127-130.*

5. ***Жидкова, Н.И., Столярова, И.В.*** *Развитие профессиональной компетентности учителя на основе овладения инновационными компонентами деятельности проектирования учебного процесса (технологический аспект)// Методист. 2002. №5. С.18-22.*

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ Я-КОНЦЕПЦИИ У СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В БУГУРУСЛАНСКОМ ФИЛИАЛЕ ОГУ

Уколова А.Б.
Бугурусланский филиал ОГУ, г.Бугуруслан

Преобразования в области экономики, культуры российского общества вызвали глубокие изменения в системе образования. Отличительной чертой образования XXI века является динамизм. В системе образования происходит интенсивное реформирование учебно-воспитательных практик, разрабатываются и внедряются новые проекты. Общество выдвигает новые требования к специалисту - личности активной, творчески мыслящей, обладающей высоким духовным потенциалом, умеющей преобразовывать действительность, адаптироваться в изменяющихся условиях. Поэтому не случайно одной из целей Концепции модернизации образования является обновление форм и методов подготовки студентов к предстоящей профессиональной деятельности. Стратегию современного высшего экономического образования должны составить личностная подготовка, субъектное развитие, саморазвитие будущего экономиста, способного не только выполнять должностные обязанности, но и выходить за пределы нормативной деятельности, осуществлять процессы творчества. Эти характеристики Я-концепции будущего экономиста нуждаются в научно-экономическом переосмыслении в связи с закономерным стремлением будущих экономистов, еще в процессе обучения в университете, к самоопределению в профессиональной деятельности.

Формированию позитивной Я-концепции будущего экономиста препятствует то, что большинство студентов не могут определить свою профессиональную концепцию. Противоречия между необходимостью формирования Я-концепции будущего экономиста в соответствии с социальными ожиданиями и недостаточной изученностью теории и практики этого процесса усиливает актуальность исследования. Профессиональная Я-концепция экономиста является одним из главных факторов саморазвития личности будущего экономиста.

Основная научно-исследовательская и опытно-эксперементальная работа осуществлялась на базе Бугурусланского филиала ОГУ. В опытно-экспериментальной работе приняли участие студенты 1—5 курсов факультетов экономических дисциплин. Всего на различных этапах эксперементально-исследовательской работы было задействовано более 314 человек.

Исследование осуществлялось в три этапа с 2008 по 2011 год.

На первом этапе (2008—2009 гг.) изучено состояние проблемы формирования профессиональной Я-концепции будущего экономиста в практике работы высших учебных заведений;

На втором этапе (2009—2010 гг.) осуществлялась опытно-поисковая работа и апробация модели реализации педагогических условий формирования профессиональной Я-концепции будущего экономиста;

На третьем этапе (2010—2011 гг.) осуществлялся анализ и систематизация результатов исследования.

Первым этапом диагностического исследования является изучение особенностей учебной мотивации студентов очного и заочного отделения.

Мотивация студентов, обучающихся очно и студентов-заочников имеет свои особенности. П.М. Якобсон (1969), выделяя 3 вида мотивов учебной деятельности, указывает, что у студентов-"заочников" часто встречается мотивы, связанные с узколичными интересами. Процесс учения при этом воспринимается как путь к личному благополучию, как средство продвижения по жизненной лестнице.

Формирование учебной мотивации является тонким и сложным процессом, подверженным влиянию множества различных факторов, в том числе социально-экономическим условиям конкретного региона, таким как традиционное отношение к престижности высшего образования, востребованность определенных профессий на рынке труда. Поэтому учебная мотивация у студентов вузов разных регионов может иметь свои особенности. Исходя из этого, целью нашего исследования стало выявление структуры мотивов учебной деятельности студентов Бугурусланского филиала ОГУ, обучающихся на очном и заочном отделениях.

В качестве респондентов привлекались студенты БФ ОГУ, обучающиеся на втором и третьем курсах по специальности "Бухгалтерский учет анализ и аудит". Общее количество испытуемых - 126 человек. Среди них 63 человека - "очники" и 63 - "заочники".

Исследование проводилось с использованием методик:

1. "Мотивация обучения в вузе", предложенной Т.И. Ильиной, где оценка производится по трем шкалам: "приобретение знаний", "овладение профессией", "получение диплома".

2. "Изучение мотивов учебной деятельности студентов", предложенной А.А. Реаном и В.А. Якуниным.

Результаты обследования с использованием методики "Мотивация обучения в вузе" отражены в таблице 1

Шкала	Среднее значение по выборке испытуемых (набранная Σ по шкале/количество испытуемых)		
	у "очников"	у "заочников"	максимальное по шкале
Шкала <приобретение знаний>	9,65	6,5	12,6
Шкала "овладение профессией"	7,3	6,125	10
Шкала "получение диплома"	6,5	8,125	10

Как видно из таблицы, по шкале "приобретение знаний" средний балл, полученный испытуемыми, обучающимися очно, составил 9,65, обучающимися заочно - 6,5. Исходя из того, что максимальное количество баллов по данной шкале - 12,6, можно сделать вывод о том, что стремление к приобретению знаний, любознательность у "очников" выражены высоко, в то время как у "заочников" оценки по данной шкале достигли лишь средних значений.

По шкале "овладение профессией" средний балл, полученный испытуемыми, обучающимися очно, составил 7,3, обучающимися заочно - 6,125. Максимальное количество баллов по данной шкале - 10, из чего следует, что стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества у всех испытуемых выражены выше среднего, но у студентов, обучающихся на очном отделении - незначительно выше, чем у "заочников".

По шкале "получение диплома" средний балл, полученный испытуемыми, обучающимися очно, составил 6,5, обучающимися заочно - 8,125. Максимальное количество баллов по данной шкале - 10, из чего следует, что стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний, стремление к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов выражены у данной группы студентов выше среднего. Но у "очников" эти показатели близки к средним, а у студентов, обучающихся заочно выражены высоко.

Обследование с использованием методики "Изучение мотивов учебной деятельности студентов" показало, что преобладающими в структуре мотивов учебной деятельности у "очников" являются следующие мотивы: "стать высококвалифицированным специалистом", "приобрести глубокие и прочные знания", "обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности", "успешно учиться, сдавать экзамены на "хорошо" и "отлично".

У студентов-"заочников" наиболее выраженными явились мотивы: "получить диплом", "успешно учиться, сдавать экзамены на "хорошо" и "отлично"; "добиться одобрения родителей и окружающих".

Таким образом, результаты обследования свидетельствуют о том, что студенты Бугурусланского филиала ОГУ, обучающиеся на очном отделении более удовлетворены выбранной профессией, обладают более выраженными внутренними мотивами учебной деятельности по сравнению с "заочниками".

Вторым этапом диагностического исследования является изучение мотивации студентов экономических специальностей БФ ОГУ к обучению в ВУЗе.

Диаграмма 1 – выбор выпускников школ, гимназий учебного заведения

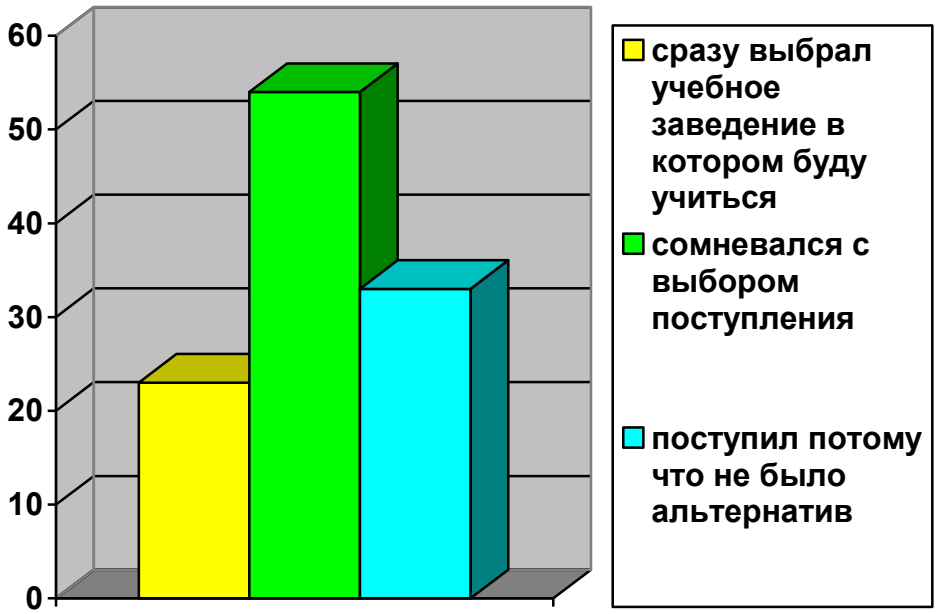

Таблица 2 – Познавательный интерес у студентов с различной мотивацией выбора факультета

Познавательный интерес (%)	**Мотивы поступления на факультет**			
	Получить специальность	Иметь социальный статус	По настоянию родителей	Все равно, куда было поступать
Учусь с интересом	48	61	40	30
Трудно сказать	32	33	49	53
Учиться неинтересно	20	6	11	17

Очень хорошо видно, что студенты, которые сознательно сделали выбор факультета, занимаются с большим интересом. Можно сказать, что начальная мотивация к овладению профессией определяет и отношение к самому процессу обучения.

Одной из целей данного исследования было изучение представлений студентов о возможностях собственной социализации в первые годы после окончания вуза.

Планы студентов после окончания ВУЗа:

- работать по специальности в частных структурах – 40% опрошенных;
- работать по специальности в госучреждениях – 27%;
- основать свое дело – 14%;
- работать не по специальности – 15%;
- поступить в аспирантуру – 4%.

Выясняя профессиональные планы студентов после окончания университета, мы обнаружили, что большинство всех опрошенных студентов планируют работать только по специальности либо в государственных, либо в частных структурах. Остальные студенты, наряду с планами работать по специальности, рассматривают, как основные виды деятельности, и другие варианты.

Как видно из анализа данных исследования послевузовских ожиданий студентов, в их формирующейся профессиональной этике всё сильнее проявляются элементы рыночной психологии. Студенты всё более склоняются к той точке зрения, что выбор профессиональной деятельности человека определяется, исходя из конкретной экономической ситуации. Они психологически готовы к тому, что им придётся менять профиль профессиональной деятельности, готовы гибко реагировать на требования рынка.

Полученные данные позволяют нам сделать вывод: в процессе профессионального развития личности большое значение имеют мотивация к овладению профессией, профессиональные притязания студентов, именно они являются залогом и индикатором успешности профессионализации будущих специалистов.

Список литературы

1. ***Абульханова-Славская, К.А.*** *Стратегия жизни. - М., 1991.*
2. ***Агапов, В.С.*** *Акмеологическое становление Я-концепции руководителя. Учебное пособие / Под общ. ред. А.А. Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2009.*
3. ***Агапов, В.С.*** *Функции Я - концепции руководителя в управленческой деятельности. – М.: РАГС. МОСУ, 2001.*
4. ***Аминов, Н.А.*** *Диагностика педагогических способностей. - М.: изд-во "Институт практической психологии", 1997.*
5. ***Белых, И.Л.*** *Проблема формирования мотивации учения студентов: монография. – Красноярск: СибГТУ, 2007.*
6. ***Бернс, Р.*** *Структура Я-концепции (Бернс Р. Я-концепция и воспитание - М.. Прогресс, 1986)*
7. ***Бобров, В.В.*** *Инновации в технологии высшего образования (социально-филосовский аспект): Автореф. дис. канд. фил. наук. -Новосибирск, 1995.*
8. ***Васильева, З.И.*** *Воспитание убеждений в процессе обучения: Учебное пособие к спецкурсу. - Л.: ЛГПИ, 1981. - 82с.*
9. ***Дмитриева, Е.Н.*** *К проблеме определения оснований становления целостной личности будущего педагога в процессе его профессиональной полготовки в вузе // Мир психологии. 2004. №4.*
10. ***Д есфонтейнес, Л.Г.*** *Ценностные ориентации на различных этапах развития личности: Автореф. дис. канд. пед. наук. -СПб., 1995.*

11. ***Кирьякова, А.В.*** *Теория ориентации личности в мире ценностей.- Оренбург: Юж. Урал, 1996.*

12. ***Кирьякова, А.В.*** *Ориентация личности в мире ценностей // Магистр. - 1998,*

13. ***Мелекесов, Г.А.*** *Развитие аксиологического потенциала личности будущего педагога. - М.; МШУ, 2002.*

14. ***Мель, Ю.*** *Социальная компетентность как цель психотерапии: проблема "образа Я" в ситуации социального перелома // Вопр. психологии. - 1995, №5.*

15. ***Новикова, С.В.*** *Ценностные ориентации студентов педагогического вуза в сфере общения и пути их формирования: Автореф. дис. канд. пед, наук. - Киев, 1984.*

16. ***Сластенин, В.А., Подымова Л.С.*** *Педагогика; инновационная деятельность. - М.: ИЧП Издательство "Магистр", 1997.*

СОЦИАЛЬНЫЙ ОПЫТ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Утямишева Т.Ю.
Оренбургский государственный университет», г. Оренбург

Социальный опыт личности выступает результатом социализации и воспитания взрослеющего человека. Идеи социальной обусловленности процесса воспитания как целенаправленной социализации личности – «Школа – учитель жизни» – были всегда характерны для российской социально-педагогической мысли (С.Т.Шацкий, В.В.Зеньковский, К.Н.Вентцель, А.Г. Калашников, А.В. Луначарский, П.Ф.Каптерев, А.Н. Острогорский).

А.Н.Острогорский считал, что школа не только должна дать молодежи образование, но и вывести ее на дорогу самовоспитания, сформировать твердые убеждения и цельное миросозерцание [5, с.266].

«Прежде всего каждый воспитываемый должен быть образован как добрый общественник», утверждал П.Ф, Каптерев, поскольку «общественность» состоит «в обязанности и охоте работать с другими совместно, сливать свое «я» в дружное сообщество с другими такими же «я» [4, с. 231].

Линию утверждения естественной, природной социальности человеческого образа жизни, начиная с самых его начал, продолжает С.Т. Шацкий: «Главная работа школы, – работа над тем материалом, который дает детская жизнь, и ее цель – содействовать тому, чтобы дети жили лучше, т.е. полнее, здоровее в личном и общественном отношении. Тогда школа действительно будет нужна детям, нужна как воздух, которым они дышат» [9, с. 265].

Русский философ и педагог В.В.Зеньковский считал основной задачей воспитания развитие социальных сил ребенка, подготовки его к будущей жизни с точки зрения общественного идеала, в свете активной, творческой и преображающей силы которого «только и может быть осмыслено то живое влечение человека к социальному общению, которое присуще ему с самого начала существования» [3, с. 301].

По мнению К.Н.Вентцеля цель социального воспитания заключается в том, чтобы «индивидуум осознал свое единство с некоторой социальной группой, все более расширяющейся по своим размерам и поднимающейся в своем развитии ко все более и более высоким формам. В конечном итоге, эта социальная форма может стать всем человечеством» [2, с. 202].

Акцентно социализирующая точка зрения на процесс воспитания просматривается и в высказываниях известного общественного деятеля прошлого К.П.Победоносцева, который утверждал: школа, наряду с обучением грамоте, должна «учить детей жизни». Анализируя российскую образовательную систему XIX века, он подчеркивал, что эта система была «не в состоянии подготовить *молодежь для самостоятельной жизни* в соответствии со своими интересами, опорой на личную инициативу и собственные силы, ибо она, по определению, убивает способности, поскольку

смотрит на ученика как на подневольного и потому не умеет «воспитать человека к свободе» [7, с. 82].

Усвоение социального опыта всегда «глубоко индивидуально», поэтому присваиваемый социальный опыт выступает источником *индивидуализации* личности [6, с. 173].

При этом важно не только утверждать индивидуальный характер освоения социального опыта, но и понимать личность в качестве *активного* субъекта социализации, поскольку человек – это, прежде всего, *субъект* социального развития и, в то же время (или, точнее, благодаря этому) – *активный* субъект *саморазвития* и самовоспитания. В данном контексте *образовательно* продуктивна идея А.В.Брушлинского [1], согласно которой индивид социален изначально и потому способен развиваться в самых разнообразных направлениях, а не только от общественного к индивидуальному.

Для того чтобы взрослеющий человек мог в последующем принимать *активное участие в общественных событиях и отношениях*, он должен быть *воспитан*, т.е. должен «усвоить данный уровень духовной и материальной культуры», воспроизвести его в индивидуально свободной форме (Н.Е. Щуркова) [10].

Усиление социальной направленности воспитания, соответствие его содержания, средств и методов новым реалиям социальной ситуации развития позволяет «рассматривать воспитание как деятельность по приобщению людей к социальному опыту во всех его формах» [8, с. 48]. Именно в процессе воспитания социальные требования, задачи, предъявляемые личности, преобразуются в социально-необходимое поведение индивида в обществе.

С этой, «средовой» точки зрения, социализация представляется *двусторонним* процессом, с одной стороны включающим в себя усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в систему социальных связей и, с другой, – воспроизведение системы социальных связей индивидом за счет его *активной* деятельности, *активного включения в социальную среду*.

Вместе с тем социализация не может рассматриваться только лишь как процесс механического отражения индивидом непосредственно испытанного или полученного в результате наблюдения социального опыта. Усвоение этого опыта субъективно: восприятие одних и тех же социальных ситуаций может быть различно: различные личности могут выносить из объективно одинаковых ситуаций различный социальный опыт.

Наиболее эффективно социализация осуществляется в общении, а также путем идентификации человека с обществом, предполагает определенный баланс между идентификацией с обществом и обособлением личности в нем. С этой точки зрения социализация понимается как процесс, обеспечивающий включение человека в ту или иную социальную общность, в которой он усваивает социальный опыт и активно реализует себя, изменяя жизненные обстоятельства.

Список литературы:

1. ***Брушлинский, А.В.*** *Проблема субъекта в психологической науке / А.В. Брушлинский // Психологический журнал. – 1991. – № 6. – С. 6–10.*

2. ***Вентцель, К.Н.*** *Проблема космического воспитания / К.Н. Вентцель // Свободное воспитание : хрестоматия ; сост. и автор вст. статьи Г.Б. Корнетов. – М.: РОУ, 1995. – С.198-203.*

3. ***Зеньковский, В.В.*** *Социальное воспитание, его задачи и пути / В.В.Зеньковский // Зеньковский, В.В. Психология детства. – М.: Akademia, 1995. – С. 295-344.*

4. ***Каптерев, П.Ф.*** *Об общественно-нравственном развитии и воспитании детей / П.Ф. Каптерев // Каптерев, П.Ф. Избранные пед. сочинения ; под ред. А.М. Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982. – С.231-257.*

5. ***Острогорский, А.Н.*** *Образование и воспитание / А.Н. Острогорский // Острогорский, А.Н. Избр. пед. соч. ; сост. М.Г. Данильченко. – М.: Педагогика, 1985. – С. 205-271.*

6. *Педагогика : учебник для вузов / Н. Бордовская, А. Реан. – СПб.: Питер, 2003. – 304 с.*

7. ***Сиземская, И.Н.,*** *Новикова, Л.И. К.П. Победоносцев: школа и общество / И.Н. Сиземская, Л.И. Новикова // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 80-85.*

8. ***Фирсов, М.В.*** *Введение в теоретические основы социальной работы (историко-понятийный аспект) / М.В. Фирсов. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. – 192 с.*

9. ***Шацкий, С.Т.*** *Методика и качество работы школы / С.Т. Шацкий // Избранные педагогические сочинения. – Т.2. – М.: Педагогика, 1986. – С. 264-270.*

10. ***Щуркова, Н.Е.*** *Воспитание детей в школе / Н.Е. Щуркова. – М.: Новая школа, 1998. – 208 с.*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМНО-МОДЕЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Фоминых М.В.
Российский государственный профессионально-педагогический университет, г. Екатеринбург

Проблемное обучение предполагает отличную от традиционной структуру урока, состоящую из трёх компонентов (являющихся одновременно и его этапами): актуализация опорных знаний и способов действия; усвоение новых понятий и способов действия; применение их (формирование умений и навыков). Такая структура урока обеспечивает реализацию познавательной, развивающей и воспитывающей функций обучения.

Проблемное обучение не поглощает всего учебного процесса: не всякий учебный материал содержит проблемное знание и не всякое проблемное знание можно представить в форме познавательной задачи или противоречивого суждения. При постановке учебных проблем необходимо руководствоваться принципом целесообразности. На разных ступенях образования (в детском саду, школе, учебных заведениях) организация проблемного обучения имеет свою специфику, которая выражается в применении различных методов его реализации. В детском саду и начальной школе, например, проблемное обучение может проводиться в форме беседы, рассказа, детской игры; в средней школе может быть связано с моделированием, конструированием, экспериментом, программированным обучением. В высшей школе проблемное обучение может проводиться в форме лекции, имитационной и ролевой игры («проблемно-модельное обучение» — моделирование деятельности в реальной ситуации) и т. д. Используя конфликтные ситуации или имитируя их в учебном коллективе, педагогами разрабатывается также определенного вида методика «проблемного воспитания». Так, проблемно-модельное обучение в высшей школе – это моделирование будущей профессиональной деятельности в реальной учебной ситуации.

Моделирование, в свою очередь, – это процесс исследования объектов познания на их моделях; построение моделей реально существующих предметов и явлений (общественных систем, процессов профессиональной деятельности и т.д.).

Игровое же моделирование можно рассматривать как эвристический инструментарий исследования соответствующих педагогических явлений, процессов или различных педагогических систем путем построения и изучения их моделей с целью дальнейшего их применения в педагогической практике. Игровое моделирование осуществляется через «погружение» в конкретную ситуацию, смоделированную в учебных и воспитательных целях, и предполагает максимально активную позицию самих обучающихся (А.П. Панфилова) [4].

Моделирование, в свою очередь, связано с тем, что любая игра – это модель жизни. В соответствии с этим в деловой игре моделируются реальные

жизненные события, ситуации, где могут демонстрироваться как позитивные, так и негативные формы поведения и взаимодействия. Преимуществом игрового обучения является то, что негативные действия или неправильно принятые решения не ведут к катастрофическим последствиям для участников такого обучения, но в то же время дают опыт соответствующих переживаний и развивают навыки выхода из кризисных ситуаций, спровоцированных таким поведением. Игровое моделирование опирается на такие важные методические правила, как партнерский стиль игрового взаимодействия и пространственно-временные ограничения сферы общения между участниками игрового обучения, опирающиеся на принцип «здесь и сейчас». А.П. Панфилова рассматривает моделирование в общепринятой трактовке – как процесс исследования объектов познания на их моделях; построение моделей реально существующих предметов и явлений (общественных систем, процессов профессиональной деятельности и т.д.) [4].

На основании анализа ряда исследований игрового моделирования основными атрибутами методов игрового моделирования можно отметить следующие:

– игровое моделирование имитирует тот или иной аспект целенаправленной человеческой деятельности;

– участники игрового моделирования получают разнообразные игровые и профессиональные роли, которые определяют различие их интересов и побудительных стимулов в игре;

– игровые действия регламентируются системой правил, штрафов и поощрений;

– в игровом моделировании преобразуются пространственно-временные характеристики моделируемой деятельности;

– преимущественное большинство деловых игр носит условный характер;

– контур регулирования процесса игрового взаимодействия включает в себя блоки: концептуальный, сценарный, постановочный, сценический, блок анализа, критики и рефлексии, блок оценивания работы участников игры и блок обеспечения информацией.

Использование моделирования в обучении имеет два аспекта. Во-первых, моделирование служит тем содержанием, которое должно быть усвоено обучающимися в результате обучения, тем методом познания, которым они должны овладеть. Во-вторых, моделирование является учебным действием и средством, без которого невозможно полноценное проблемно-модельное обучение (Л.М. Фридман) [5]. Смысл моделирования заключается в возможности получения информации о явлениях, происходящих в оригинале, путем переноса на него определенных знаний, полученных при изучении соответствующей модели (Т.Ю. Основина) [3]. Основными атрибутами игрового моделирования являются имитация того или иного аспекта человеческой деятельности; участники игрового моделирования получают разнообразные роли, определяющие интересы и побудительные стимулы в игре.

По мнению, Гребенюка О.С. проблемно-модельное обучение основывается на двух основных принципах: принципе проблемности и принципе мотивации [1]. Принцип проблемности начинает все чаще появляться в дидактических системах. Этот принцип, как и любой другой, отражает закон некоторого явления. В практике обучения установлена конкретная зависимость: если учащихся ставить перед необходимостью решать учебные проблемы, то в процессе их решения у них развиваются многие качества, характеризующие сформировавшуюся индивидуальность и творческую личность (высокий уровень развития интеллектуальной, мотивационной и др. сфер, инициативность, самостоятельность, критичность и др.). Данная зависимость носит закономерный характер — она проявляется всегда, когда в учебном процессе организуется включение учащихся в решение проблемы, в поиск нового знания. Именно это обеспечение необходимых условий для проявления данной закономерности представляет собой практическую важность. Ответ на вопрос о том, как организовать процесс обучения, как его осуществить, чтобы произошло не просто усвоение знаний, не просто умственное развитие, а развитие индивидуальности и личности, дает принцип проблемности.

Принцип проблемности способствует разрешению следующих противоречий: между имеющимся уровнем обученности, воспитанности и развития учащихся и необходимым; между актуальным уровнем развития интеллектуальной (мотивационной и др.) сферы и уровнем ближайшего ее развития [1].

Применить закономерности развития и разрешить имеющиеся противоречия учителю помогают требования принципа проблемности: 1)выявлять и учитывать уровни развития интеллектуальной сферы учащихся; 2) учебно-воспитательный процесс должен быть направлен на развитие у учащихся творческих способностей, познавательных умений и других составляющих интеллектуальной сферы; 3)с учетом реальных учебных возможностей учащихся создавать проблемные ситуации, решать учебные и другие проблемы; 4)структурировать взаимодействие учителя и учащихся в соответствии с логикой проблемного обучения; 5)систематически осуществлять анализ результативности педагогических воздействий по развитию интеллектуальной сферы.

Гребенюк О.С. подчеркивает, что условия реализации принципа могут способствовать, во-первых, эффективности деятельности преподавателя и, во-вторых, успешности деятельности учащихся [1].

Следующий принцип – принцип мотивации. Мотивация присутствует во всех видах деятельности. В педагогическом аспекте необходимо не только учитывать имеющийся уровень развития мотивационной сферы учащихся, но и решать задачу ее развития. Принципом, регулирующим деятельность учителя в названном аспекте, является принцип мотивации. Этот принцип ориентирует учителя не только на то, что необходимо формировать и что для этого нужно делать, но и на то, как добиваться должного результата, как побуждать к активной учебной деятельности.

Принцип мотивации соответствует законам единства познания и оценочной деятельности (единство знания и отношения), активности субъекта в процессе отражения и изменения им объекта. Закономерности процесса обучения, отражаемые принципом мотивации:

• источником активности человека являются его потребности;

• в деятельности всегда есть ее мотивационное ядро: существует единство деятельности и мотивации;

• поведение и деятельность человека побуждается, направляется и регулируется мотивацией;

• формирование мотивационной сферы школьника и функционирование мотивационной стороны процесса обучения осуществляется достаточно эффективно, если взаимодействие педагога и учащихся строится в соответствии с мотивационной основой учебной деятельности.

Чтобы успешно применять принцип мотивации, как и любой другой принцип дидактики, необходимо не только знать его основные положения, но главное уметь применять его в практической деятельности, а для этого необходимо соблюдать ряд условий его реализации [1]:

• знать и применять диагностические методики для выявления уровня развития мотивации учащихся;

• при выборе целей пользоваться для этого специально разработанной номенклатурой целей;

• руководствоваться методическими рекомендациями по применению средств побуждающего воздействия и анализа педагогической деятельности;

• иметь представление о мотивационной основе учебной деятельности учащегося;

• учитель должен научиться решать следующие вероятные педагогические задачи:

1) управлять вниманием учащихся; 2) разъяснять смысл предстоящей деятельности; 3)актуализировать необходимые мотивационные состояния; 4) побуждать учащихся к выдвижению целей деятельности; 5) обеспечивать успешное выполнение учащимися стоящих перед ними задач; 6)обеспечивать учащихся оперативной информацией, поддерживающей у них уверенность в своих действиях; 7)оценивать процесс и результаты педагогической деятельности по развитию мотивационной сферы.

Подводя итог, можно сказать, что проблемное обучение, в становление и развитие которого внес большой вклад академик Махмутов М.И., обретает в последние годы все большую актуальность в связи с возрастающими требованиями к образованию. В проблемном обучении выделяют несколько видов обучения: проблемно—диалоговое обучение, проблемно—задачное обучение, проблемно—алгоритмическое обучение, проблемно—контекстное обучение, проблемно—модельное обучение, проблемно—модульное обучение, проблемно—компьютерное обучение [2]). Так, разные виды обучения имеют и разную теоретическую основу, поэтому, «включаясь» в тот или иной вид обучения, необходимо изучить эту основу, для наилучшего понимания вида обучения, и соответственно, его эффективности. В отличие от других видов

обучения, в проблемно – модельном особо важное значение имеет формирование проблемы, основополагающего вопроса, можно сказать, что это центральное место. Проблема, выраженная в виде основополагающего вопроса должна иметь обобщенный характер, можно сказать, нести мировоззренческий, философский, онтологический смысл, тогда проведенная работа по модели может оказаться наиболее эффективной для развития обучающихся.

Список литературы

1. ***Гребенюк, О.С.*** *Общие основы педагогики : Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / О.С. Гребенюк, М. И. Рожков. – Москва : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003.*
2. ***Махмутов, М.И., Ибрагимов Г.И., Чошанов М.А.*** *Педагогические технологии развития мышления учащихся. –Казань: ТГЖИ, 1993.*
3. ***Основина, Т.Ю.*** *Профессиональная компетентность как критерий готовности специалиста к профессиональной деятельности / Т.Ю. Основина // Вестник Челябинского государственного университета. – 2008. № 12. С. 103–112.*
4. ***Панфилова, А.П.*** *Игровое моделирование в деятельности педагога : Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / А.П. Панфилова / под общ. ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – Москва : Издательский центр «Академия», 2006.*
5. ***Фридман, Л.М.*** *Педагогический опыт глазами психолога : Кн. для учителя / Л. М. Фридман. – Москва : Просвещение, 1987.*

РАЗВИТИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ, ПОЛУЧАЮЩИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЬ «ПЕРЕВОДЧИК В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ», К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ

Чапалда К.Г.
Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

«…В 2020 году, по крайней мере, 20% выпускников в Европейском пространстве высшего образования должны пройти период обучения или научных исследований за рубежом».
Коммюнике конференции европейских министров, ответственных за высшее образование Левен / Лувен-Ла-Нев, 28-29 апреля 2009 года

Через девять лет, после вступления Российской Федерации в 2003 году в Болонский процесс, ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный университет» полностью перешел на двухуровневую систему высшего профессионального образования, что свидетельствует об успешности интеграции данного вуза в единое Европейское образовательное пространство. И сегодня в огромной роли, которую играет академическая мобильность в становлении этого единого Европейского образовательного пространства, уже никто не сомневается.

«Мобильность усиливает академическую и культурную интернационализацию европейского высшего образования. Мобильность имеет важное значение для развития личности и для трудоустраиваемости, формирует уважение к многообразию и способность понимать другие культуры. Она побуждает к языковому плюрализму, закладывая тем самым основу для многоязычной традиции Европейского пространства высшего образования, и расширяет сотрудничество и конкуренцию между высшими учебными заведениями. Вот почему мобильность должна быть отличительной чертой Европейского пространства высшего образования. Министры, ответственные за высшее образование, призывают все страны к расширению мобильности, к обеспечению ее высокого качества и к диверсификации ее типов и масштаба» [1].

В рамках нашего исследования был проведен опрос студентов о том, как они понимают явление академической мобильности, хотели бы они пройти какое-либо обучение за рубежом и как им в этом может помочь обучение по дополнительной специальности «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», а также используют ли студенты возможности так называемой виртуальной мобильности, например, при подготовке к занятиям по дополнительной квалификации.

Определяя академическую мобильность, мы придерживаемся точки зрения Сахаровой Н.С. в том, что это феномен многоаспектный [2], что также подтвердили и результаты опроса.

Так, на вопрос «Что такое академическая мобильность?» 74% респондентов ответили, что это период обучения студента в своей стране или

стране, гражданином которой он не является, а также возможность самостоятельно формировать свою образовательную траекторию. Так же, в целом, считают Байденко В.И. [3], Богословский В.И., Писарева С.А., Тряпицына А.П. [4]. Как и Черныш М.Ф. [5], 9% респондентов соотносят академическую мобильность с понятием быстрой адаптации ко всему новому (дисциплинам, их содержанию, изменяющимся условиям в течение академического года). Сахарова Н.С. считает, что с точки зрения развития личности академическая мобильность представляет собой систему личностных качеств студента, ориентированных на достижение социально и профессионально значимых целей. Предполагается, что эти качества обеспечивают и оптимизируют процесс обучение в рамках международных образовательных программ [2] как и 6% опрошенных. Они полагают, что академическую мобильность стоит рассматривать как личностное качество, обеспечивающее постоянное движение к поставленным целям, движение в пространстве социальных, экономических, культурных взаимоотношений и взаимосвязей. И лишь 11% по результатам опроса не знают, о чем идет речь, что, безусловно, является хорошим показателем о степени информированности студентов Оренбургского государственного университета о явлении академической мобильности.

На вопрос о планировании прохождения стажировок или получения дополнительного профессионального образования в зарубежных вузах более половины, а именно 59% ответили отрицательно. Из них 36% выразили желание при наличии какой-либо возможности участвовать в академических обменах. 41% респондентов ответили положительно. Это довольно много с учетом статистических данных Национального информационного центра по академическому признанию и мобильности, которые утверждают, «что «мобильные» студенты составляют примерно 1,2% от общего числа студентов российских вузов. При общей численности студентов вузов в 5 млн. 948 тыс. человек только около 72 тыс. российских студентов участвовали в академической мобильности, при этом 65 тыс. осуществляли «самостоятельную» мобильность (из них 35 тыс. обучались на языковых курсах, и 30 тыс. – на других образовательных программах). На долю «организованной вузами» мобильности приходится только 11% (7 тыс. российских студентов обучались за рубежом в рамках международных проектов и программ, 389 человек в рамках межгосударственного сотрудничества)» [6].

Очевидно, что большинство студентов (98%) подтвердили необходимость наличия знаний иностранных языков у современного специалиста. Причем, студенты третьего года обучения по дополнительной квалификации отмечают необходимость владения иностранным языком исключительно лишь для повышения своей конкурентоспособности, но не как, например, средство личностного развития. Лишь один опрошенный второго года обучения по дополнительной квалификации отметил важность владения иностранным языком, как способом развития академической мобильности.

По результатам анкетирования студенты назвали три основные цели обучения по дополнительной специальности «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации»: 51% - совершенствование знаний/глубокое изучение языка; 29% - получение хорошей должности/трудоустройство за рубежом; 20% - использование полученных знаний в личных и профессиональных целях. Таким образом, почти треть опрошенных, впоследствии, собираются эмигрировать за рубеж, что является оборотной стороной академической мобильности, когда речь идет о так называемой «утечке умов».

На вопрос «Как обучение по дополнительной квалификации сможет помочь студентам в реализации академической мобильности» более 2/3 респондентов, а именно 71%, заявили, что дополнительная квалификация «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» вообще является основой для обучения за рубежом. 26% студентов сказали, что это поможет чувствовать себя свободнее, обучаясь в зарубежном вузе, и легче адаптироваться к окружающей обстановке. Лишь 3% опрошенных ответили, что данная специальность никак не сможет помочь в осуществлении академических обменов.

Касаясь вопроса виртуальной мобильности, можно сказать следующее: если начиная с Обращения европейских ректоров в Саламанке (2001 г.), в болонских документах подчеркивается, что виртуальная мобильность не является заменой физической мобильности [7], то сейчас она активно поддерживается как нетрадиционная форма мобильности. Так, вузам рекомендуется использовать потенциал виртуальной мобильности, в том числе использование Интернета, электронных библиотек, баз данных и виртуальных конференций [8].

В рамках анкетирования выяснилось, что 88% пользуются иностранными сайтами в процессе подготовки к занятиям как по основной специальности, так и по дополнительной квалификации, но среди них оказалось лишь 11% студентов, которые пользуются сайтами зарубежных вузов, где чаще всего и находятся электронные библиотеки в открытом доступе, он-лайн лекции профессоров иностранных университетов, базы данных и виртуальных конференций. Из них только 6% смогли указать примеры подобных сайтов. Как итог, виртуальная мобильность среди студентов Оренбургского Государственного Университета не развита на должном уровне, что является, на наш взгляд, серьезным упущением преподавателей иностранных языков.

Таким образом, проведенное анкетирование в рамках нашего исследования среди студентов дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» позволяет нам с уверенностью заявить о высокой информированности об академической мобильности на сегодняшний день среди обучающихся в вузе, а также об их желании участвовать в академических обменах. Остается неоспоримым тот факт, что современный специалист немыслим без знания иностранных языков, что ещё больше актуализирует перспективное направление современного образования – обучение в рамках дополнительной квалификации «Переводчик в сфере

профессиональной коммуникации». А виртуальная мобильность находится ещё только в самом начале своего развития и, безусловно, ещё займет свою нишу в Болонском процессе.

Список литературы

1. *The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009. – Режим доступа:* http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communiqu%C3%A9_April_2009.pdf *– 5.01.2012.*

2. ***Сахарова, Н.С.*** *Развитие академической мобильности студентов университета в контексте иноязычной компетенции / Н.С. Сахарова // Вестник ОГУ. – 2011. - №2 (121). – С. 318-321.*

3. ***Байденко, В.И., Селезнева, Н.А.*** *Болонский процесс: глоссарий (на основе опыта мониторингового исследования) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко и д-ра тех. наук, профессора Н.А. Селезневой. / В.И. Байденко, Н.А. Селезнева. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 148 с. – ISBN 978-5-7563-0373-5*

4. ***Богословский, В.И., Писарева, С.А., Тряпицына, А.П.*** *Академическая мобильность: реализация в Болонском процессе: Методическое пособие для студентов. / В.И. Богословский, С.А. Писарева, А.П. Тряпицына. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. – 55 с. – ISBN 978-5-8064-1206-6*

5. ***Черныш, М.Ф.*** *Социальная мобильность и политические предпочтения / М.Ф. Черныш // Социологический журнал. – 1997. – № 3. – С. 5-19.*

6. ***Сёмин, Н.В., Артамонова, Ю.Д., Демчук, А.Л., Лукшин, А.В., Муравьева, А.А., Олейникова, О.Н.*** *Академическая мобильность в России: нормативно-методическое обеспечение / Н.В. Сёмин, Ю.Д. Артамонова, А.Л. Демчук, А.В. Лукшин, А.А. Муравьева, О.Н. Олейникова. – М: Изд-во МГУ, 2007. – 208 с. – ISBN 978-5-211-05532-2*

7. ***Байденко, В.И.,*** *«Мягкий путь» вхождения российских вузов в Болонский процесс / В.И. Байденко. – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2005. – 352 с. – ISBN 5-224-05241-6*

8. ***Байденко, В.И.*** *Болонский процесс: на пути к Лондону. Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко / В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2007. – 264 с. – ISBN 978-5-7563-0327-8*

ЦЕННОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ КАК ИНДИКАТОР ТОЛЕРАНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Юдина О.И.,
Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Актуальность ценностного отношения как индикатора толерантности связана с вопросами ориентации личности в мире ценностей и обусловлена социальной ситуацией развития современного общества, кардинальными изменениями в социально-экономической и общественной жизни страны.

В конкретных условиях сегодняшнего дня меняются основные отношения личности в предметном и социальном мире на основе усиления в них таких компонентов, как прогнозирование, свобода выбора, которое влечет за собой ответственность.

Особую актуальность приобретают вопросы ориентации личности в окружающем ее мире, взаимодействии с различными социокультурными группами. Обществу нужна личность, стремящаяся достигнуть взаимного уважения, согласования ценностей, разного рода интересов, взглядов, различных точек зрения в вопросах взаимодействия, общения, сотрудничества на основе диалога. Как показывает практика содержание и результаты многообразных контактов во многом зависят от способности их участников понимать друг друга и достигать согласия, которое главным образом определяется культурой каждой из взаимодействующих сторон, психологией народов, господствующими в той или иной культуре ценностями.

В связи с этим в последние десятилетия возросло число практически ориентированных исследований по проблемам духовности и нравственности, ценностных ориентаций личности, по проблемам поликультурного взаимодействия. Что только подчеркивает актуальность аксиологии как концепции ценностной жизнедеятельности человека, основанной на дифференциации поведения и жизненных устремлений личности в соответствии с имеющейся индивидуальной системой ценностных представлений и отношений.

В свою очередь, культурное наследие, отражающее ценности разных цивилизаций, представляет собой компонент и обязательное условие социально-экономического и духовного развития общества. В тоже время взаимодействие человека с миром и людьми позволяет ему не только актуализировать имеющиеся у него внутренние потенциалы, но и восполнить их в структурном, содержательном, ценностном, смысловом плане. Как известно, каждый человек имеет специфические национальные, этнические, общественные по своей природе, происхождению и функциям духовно-нравственные устои, так называемые ценностные ориентиры, призванные «задать» личности программу деятельности и поведения, в том числе и по отношению к другому человеку, другой народности, нации, другой материальной и духовной культуре.

Толерантность является необходимым качеством личности, поскольку человек вынужден осуществлять свою деятельность на границах нескольких культур, быть открытым к идеям и социально-культурным ценностям других социокультурных и этнокультурных групп – непременное условие для становления и развития гражданственности. Становление и развитие толерантности во многом связано с соблюдением духовно-нравственных норм, выражающих «отношение к другому как к самому себе». Толерантность представляет собой принципиально важный регулятор поликультурных взаимодействия, согласовывающий формы жизнедеятельности и поведения, преодолевая при этом негативные особенности восприятия, а также и стереотипы и предубеждения.

Толерантность не врожденное качество, оно формируется под влиянием множества факторов. С одной стороны толерантность включает в себя, систему ценностей, взглядов, стереотипов демократического толка, базирующихся на признании принципа толерантности в поликультурных отношениях, с другой, – умение человека принимать людей с иной культурой, сознанием, традициями, психологическую готовность к взаимодействию с представителями других социокультурных и этнокультурных групп на основе терпимости и согласия, уважения, понимания.

Толерантность представляет собой осознаваемое ценностное отношение, способное генерировать широкое поле человеческой активности, наполнить единым смыслом целое направление духовно-практической деятельности с представителями других социокультурных и этнокультурных групп. Качество оценочных суждений определяются объемом, глубиной, гибкостью, которые делают оценку более основательной.

Таким образом, толерантность многогранна и лежит в основе поликультурного взаимодействия и сотрудничества, являясь ценностью, идеалом, нормой, к которым стремиться современное общество. Толерантность возникает на основе раскрытия духовно-нравственного потенциала каждого человека, каждого представителя той или иной социокультурной и этнокультурной группы, признавая ценности существующего многообразия в мире.

Каждая личность обладает индивидуальной специфической иерархией ценностей, которые служат связующим звеном между духовной культурой общества и духовным миром личности.

Как показывает история проблема общечеловеческих и культурных ценностей существовала всегда. Ценности представляют собой канал усвоения духовной культуры общества, превращая общечеловеческие и культурные ценности в стимулы и мотивы практического поведения людей.

Ценности, преломляясь через призму индивидуальной жизнедеятельности личности, через ее внутренний мир входят в психологическую структуру личности в форме ценностных ориентаций, которые, в свою очередь, выступают в форме поведения, направленности мотивов, принципов – элементов деятельности человека.

Осознание личностью ценности предполагает формирование ценностного отношения к объекту социальной действительности. В системе ценностных отношений выделяют ценностные ориентации, характеризующие направленность личности, и являющиеся сложным психологическим феноменом. Ценностные ориентации формируются на основе сопоставления субъективного опыта с существующими в социуме моральными нормами, выражающих цели человеческого существовании, жизненные притязания. Ценностные ориентации представляют собой систему устремлений личности, характер этой устремленности, представления личности об идеалах, о смыслах жизни и деятельности, лежащих в основе внутреннего источника активности каждого человека.

Духовный мир личности определяется степенью сформированности его ценностных ориентаций, мерой причастности к жизнедеятельности общества, разнообразием связей и взаимоотношения в обществе. Ценностные ориентации предшествуют внешним проявлениям личности, являясь предрасположенностью к активной жизнедеятельности, представляющие собой сложное образование, отражающее «…разные уровни и формы взаимодействия общественного и индивидуального в личности, определенные формы осознания личностью окружающего мира, своего прошлого, настоящего и будущего…» [4].

Ценностные ориентации являются компонентом не только сознания, но и поведения, их функции отнюдь не ограничиваются рациональным предпочтением какой-либо ценности. Они должны стать достоянием эмоциональной жизни индивида, превратиться в мотивы поведения и деятельности. Специфика действия ценностных ориентации состоит и в том, что они функционируют не только как способы рационализации поведения, их действие распространяется не только на высшие структуры сознания, но и на те, которые обозначаются обычно как подсознательные структуры. Они определяют направленность воли, внимания, интеллекта. Механизм действия и развития ценностных ориентаций связан с разрешением конфликтов и противоречий в мотивационной сфере личности. В наиболее общей форме этот механизм выражается в борьбе между долгом и желанием, в борьбе мотивов нравственного и утилитарного порядка. Система ценностей, характеризует не только отдельно взятую личность, но и общество в целом. Она результат воспитательной работы семьи, педагогов различных социальных институтов. Ценности являются смыслообразующими основами воспитания, принимаемые как идеалы жизни отдельного человека и общества в целом, предполагая субъективацию объективных ценностей человеческого сообщества, превращения их в личностные смыслы.

Традиционно ценностные ориентации понимаются как содержание социального уровня направленности личности, взаимосвязанной со значимыми для нее оценками действительности. Иной точки зрения придерживаются такие ученые, как А.Г. Здравомыслов, В.А. Ядов, М.С. Каган и др., рассматривающие ценностные ориентации как важнейший элемент всей внутренней структуры личности, как результат присвоения социальных ценностей, позволяющий

личности ориентироваться в мире материальной и духовной культуры общества, обеспечивая мотивацию поведения и деятельности. М.Г. Казакиной и И.С. Батраковой, ценностные ориентации представляют собой с одной стороны, «интегративное образование, характеризующее целостную личность, ее направленность», с другой стороны, ценностные ориентации представляют собой «ценностное отношение к социально-нравственным явлениям общества, которое означает, что объективные ценности осознаются и переживаются как потребности, мотивирующие настоящее поведение и программирующие будущее» [2].

По мнению Р.Е. Мироновой ценностные ориентации выражают направленность сознания и поведения личности на те или иные ценности. Ценности постоянно меняются и уточняются, не меняясь по своей сути в глобальном измерении – в своей ориентированности на человека, на его права, свободы и идеалы, на условия существования и нормы взаимодействия и общения в обществе. В настоящее время определяется система ценностей, лежащая в основе формирования и сохранения ценностной ориентации в сознании людей и позволяющей каждой личности занимать определенную позицию, обретая свою точку зрения, уважая и не ограничивая свободу других, являясь при этом показателем уровня культуры личности. Ценностные ориентации задают «смысловое поле» (Б.С. Братусь) для всего многообразия человеческой активности. В этом проявляется связь между ценностными ориентациями и мировоззрением личности. В ценностных ориентациях объективируется не только опыт личности, но, прежде всего, исторический опыт, накопленный человечеством. Воплощенный в системы критериев, норм, эталонов, ценностных ориентаций, он становится доступным каждому человеку и позволяет ему определиться в культурных параметрах деятельности [6].

Ценностные ориентации это своего рода ценностное отношение к объективным ценностям общества, выражающееся в их осознании и переживании как потребностей, которые мотивируют настоящее поведение и программируют будущее.

Ценности постоянно меняются и уточняются, не меняясь по своей сути в глобальном измерении – в своей ориентированности на человека, на его права, свободы и идеалы, на условия существования и нормы взаимодействия и общения в обществе. Ценности лежат в основе различных отношений человека с миром, выступая регуляторами этих отношений. Именно поэтому ценностное отношение является индикатором толерантности.

Индикатор - это указатель. Он может быть измерителем, мерилом, числом, фактом, мнением или суждением, которое указывает на специфическое положение или ситуацию и фиксирует изменения в этом положении или ситуации по прошествии времени. Индикаторы обеспечивают тщательное рассмотрение результатов инициатив и деятельности.

А.Бауэр определил индикаторы как «статистические ряды и все другие формы свидетельств, которые позволяют определять нынешнее положение и направление движения с точки зрения ценностей и задач, а также оценивать конкретные программы и определять их воздействие». Такое понимание

индикатора важно, т.к. отражает выявление изменений в обществе с течением времени.

В данном случае, индикатор толерантности будет указывать на количественные и качественные изменения, происходящие в поликультурном взаимодействии, тем самым, измеряя уровень проявления толерантности личности.

В настоящее время определяется система ценностей, лежащая в основе формирования и сохранения ценностной ориентации в сознании людей и позволяющей каждой личности занимать определенную позицию, обретая свою точку зрения, уважая и не ограничивая свободу других, являясь при этом показателем уровня культуры личности.

Развитие личности как субъекта ценностного отношения к окружающей действительности, к самому себе и будущему в их целостности и взаимосвязи в определенной мере реализуется в ряде работ педагогов А.В. Кирьяковой, З.И. Васильевой, И.С. Батраковой, И.А. Луговской и др.

Ценностное отношение характеризуется отражением в сознании личности позитивной значимости того или иного объекта (О.Г. Дробницкий, Б.С. Круглов, В.П. Тугаринов).

Ценностные отношения — это, в первую очередь, отношения человека к наивысшим ценностям, таким как «человек», «жизнь», «общество», «труд», «познание»... но это и совокупность общепринятых, выработанных культурой отношений, таких как «совесть», «свобода», «справедливость», «равенство»... когда само отношение выступает в качестве ценности.

Толерантность как ценность, признанная обществом может не совпадать с ценностями личности, что ставит перед образованием задачу формирования ценностного мира человека, выступающая как регулятор ценностных отношений человека не только с представителями различных социокультурных и этнокультурных групп в поликультурном пространстве. но с миром в настоящем, определяя характер его будущего.

Ценностное отношение осуществляется с опорой на обобщенный ценностный механизм «поиск – оценка – выбор – проекция» (А.В.Кирьякова), обеспечивающий весь цикл ориентации от побуждающей писк потребности, которая при встрече с объектом поиска, дополняется необходимостью оценки и выбора (данного объекта как значимого, имеющего личностный смысл), цели – проекции (где и зачем необходима присвоенная ценность). Этот механизм характеризует собой процесс обретения личностью информации (знания) осознания – оценки (переживания) – выбора (присвоения) – и построение новой желаемой цели на основе затухания удовлетворения потребности. [3]

Первым элементом обобщенного ценностного механизма является поиск. Поиск в педагогических исследованиях рассматривается различно. Поиск как механизм ориентации выполняет следующую функцию «осознание потребности в приобретении знаний об объекте, привлекшем внимание в процессе его восприятия» [3], что стимулирует, направляет активность личности юного человека на познавательное освоение неизвестного –

когнитивное отражение объекта. Благодаря поиску осуществляется процесс возвышения потребности личности в освоении действительности. [3]

Оценка как составляющая механизма ценностной ориентации личности способствует познанию нравственного мира других людей, самопознанию собственного внутреннего мира, определению соответствия поступка общечеловеческим нормам и требованиям. Оценка, реализуется посредством двух этапов: сравнение, сопоставление рассматриваемого объекта с эталоном и формирование ценностной значимости объекта для личности. При этом осуществляется соединение нормативного поведения с реальной ситуацией и мотивом поведения. [3] Оценка является важным этапом в процессе ценностной ориентации, т.к. формируется новое знание, новое восприятие, новое отношение к рассматриваемому объекту.

Следующим звеном механизма выступает выбор, который представляет собой определенный механизм соотношения внешнего и внутреннего плана жизнедеятельности личности, переход от слова через оценку к поступку. В выборе заключается выявление и закрепление эмоционально-оценочного отношения субъекта к объекту. [3] Выбор связан с поиском, оценкой как основой предпочтения и проекцией как элементом ценностного механизма прогнозирования. [3]

Проекция «опирается на диалогичность самосознания, на его обращенность как наружу, так и вовнутрь» [3], в результате чего соотносятся внешние объекты и собственное состояние, что и составляет проекцию ценности в реальность. Проекция является завершающим этапом ориентирующего цикла, прокладывая при этом новый этап ориентирующего действия. [3]

При этом, каждый из этапов ценностного механизма ориентации выполняет продвижение личности по восходящей линии развития ее потребностей.

Таким образом, система ценностных отношений будет выступать индикатором толерантности, т.к. толерантность – это показатель степени открытости личности, ее готовности к диалогу, сотрудничеству, результативности поликультурного взаимодействия, преодоления различных негативных моментов жизнедеятельности, и обеспечивающий развитие лучших качеств личности.

Список литературы

1. *История социальной педагогики: хрестоматия : учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / Под ред. М.А. Галагузовой. – М.: ВЛАДОС, 2001. - 544 с.*

2. ***Казакина, М.Г.*** *Ценностные ориентации школьников и их формирование в коллективе : учеб. пособие к спецкурсу / М.Г. Казакина. - Л.: Ленингр. гос. пед. ин-т, 1989. – 85 с.*

3. ***Кирьякова, А.В.*** *Теория ориентации личности в мире ценностей : монография / А.В. Кирьякова. – Оренбург: ОГПИ, 1996. – 187 с*

4. **Набиуллина, Н.Г.** *Диагностика ценностных ориентаций студентов средних специальных учебных заведений / Н.Г. Набиуллина. – Уфа: Башк.гос.ун-т., 2003. – 60 с.*

5. **Насырова, М.Б.** *Воспитание культуры межнационального общения : учебное пособие для студентов педагогических специальностей вузов / М.Б. Насырова. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2004. – 140 с.*

6. **Разбегаева, Л.П..** *Ценностные основания гуманитарного образования : монография / Л.П. Разбегаева. – Волгоград: Перемена, 2001. - 289 с.*

7. *Руководство по гендерно-чувствительным индикаторам / Российское издание подготовлено канадским фондом поддержки Российских женщин. – Москва: Эслан, 2001*

СУБЪЕКТНАЯ ПОЗИЦИЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА

Юсупова О.В., Манаева Н.Н.
Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Актуальность проблемы исследования определяется следующими факторами. В ходе реформы российского образования, целью которой является перевод всей высшей школы на уровневую подготовку кадров и реализация образовательных программ, соответствующих принципам Болонского процесса, с 2011 года реализован полномасштабный переход всех вузов Российской Федерации на обучение по ФГОС ВПО и осуществлен прием студентов преимущественно на направления бакалавриата, в том числе и в Оренбургском государственном университете. Бакалавриат – современная, перспективная, выгодная во многих отношениях система получения полноценного и качественного высшего образования, признанного во всех развитых странах мира.

Теоретические основы процесса развития конкурентоспособности студентов определены в трудах многих представителей психологической и педагогической мысли. Для нашего исследования важное значение имеют работы, в которых рассматриваются вопросы: субъектности (А.В. Петровский, А.В. Брушлинский, В.И. Слободчиков, И.Б. Котова), сущности и содержания понятия «конкурентоспособность будущих специалистов» (С. В. Рачина, Е.Л. Холодцева, Д.В. Чернилевский, С.Н. Широбоков, Р.А. Фатхутдинов), структуры и характеристика конкурентоспособных качеств личности (В.И. Андреев, Н.В. Борисова, Е.А. Климова, А.К. Маркова, Л.М. Митина); особенности развития конкурентоспособности будущих специалистов разных специальностей в процессе профессиональной подготовки в вузе (А.А. Ангеловский, Е.А. Максимова, Андреева Ю.В., Бодьян Л.А., С.А. Борисенко, Т.Н. Ващило, И.П. Саратцева и др.).

Психологические механизмы профессиональной подготовки студентов вузов раскрыты в теориях личности, деятельности: А.Г. Асмолова, Е.А. Климова и др.

Зависимость процесса формирования личности от ее позиции субъекта общественной и профессиональной деятельности в современных социально-экономических условиях раскрыты исследованиями ВТ. Афанасьева, В.А. Беликова, Л.П. Буевой, М.С. Кагана, Е.А. Климова, А.К. Марковой, А.Я. Наина, А.М. Омарова, В.Г. Осипова, Г.Л. Смирнова и др.

Изучение вопросов профессионального становления осуществлялось Г.Г. Гранатовым, Э.Ф. Зеером, Т.В. Кудрявцевым и др.

Между тем до настоящего времени нет работ, раскрывающих взаимосвязь развития конкурентоспособности студента бакалавриата и его субъектной позиции в учебном процессе.

Бакалавр в действующей системе образования это выпускник вуза, получивший базовое высшее образование, то есть, фундаментальную

подготовку без какой-либо узкой специализации. Тем не менее, бакалавр может по окончании вуза занимать все те должности, для которых квалификационные требования предусматривают наличие высшего образования. Таким образом, в этой системе образования бакалавриат становится самостоятельной, самодостаточной ступенью высшего образования, которая обеспечивает базовую подготовку в определённой области научных знаний, достаточных, для того чтобы, студент мог выйти на рынок труда как конкурентоспособная личность или продолжить своё профессиональное обучение. В программах подготовки бакалавра акцент делается на развитие универсальных умений, конкурентоспособных качеств личности, столь необходимых на рынке труда, развитие умений самостоятельной деятельности, способности к самостоятельной аналитической оценке ситуации, к самоанализу и самоконтролю в профессиональной деятельности. Квалификация «бакалавр» (в отличие от традиционного российского «дипломированного специалиста») принята по международной классификации и понятна в наиболее экономически развитых странах.

Однако у поступающих в вуз абитуриентов есть масса волнений на тот счет, насколько будет востребовано их образование на рынке труда, поскольку в среде широкой общественности существует точка зрения, что работодатель воспринимает бакалавров как «недоучившихся специалистов». Это связано со сроками обучения (4 года) и воспринимается в ключе, что бакалавр получит «неполные знания по предмету». Такое мнение подкрепляется рядом высказываний представителей крупных компаний России в СМИ на тему того, что бакалавру не хватит знаний, и они не готовы брать его на работу. В связи с этим развитие конкурентоспособной личности студента бакалавриата становится неотъемлемой частью профессиональной подготовки в вузах, что отражается в важнейших нормативных документах, определяющих работу российской системы образования. Так, в концепции модернизации российского образования сформулирована основная цель профессионального образования – подготовка квалифицированного работника, конкурентоспособного на рынке труда. Актуальной исследовательской задачей в этом плане, на наш взгляд, является рассмотрение категории субъектности и обоснование значимости этой личной характеристики для успешного формирования и развития конкурентоспособности будущих бакалавров.

Субъектность – центральное новообразование человеческой субъективности, сложная интерактивная характеристика личности, отражающая ее активно-избирательное, инициативно-ответственное, преобразовательное отношение к самой себе, к деятельности, к людям, к миру.

Понятие «субъект» в психологии и педагогике рассматривается в двух значениях: во-первых, как субъект деятельности, способный ее освоить и творчески преобразовать; во-вторых, как субъект собственной жизни, своего внутреннего (душевного) мира, способный планировать и выстраивать свои действия, критически относиться к поступкам и тактике своей жизнедеятельности. В нашем исследовании мы будем понимать субъектность как качество отдельного человека, отражающее способность быть стратегом

своей деятельности, ставить и корректировать цели, осознавать мотивы, самостоятельно выстраивать действия и оценивать их соответствие задуманному, выстраивать планы жизни и пути реализации своей деятельности. В педагогическом плане важна не только включенность человека в деятельность, но и ценностный аспект этой деятельности. Так, по Б.Г. Ананьеву «позиция личности как субъекта общественного поведения и многообразной социальной деятельности представляет сложную систему отношений личности (к обществу в целом и общностям, к которым она принадлежит, к труду, людям, самой себе), установок и мотивов, которыми она руководствуется в своей деятельности, целей и ценностей, на которые направлена эта деятельность» [1]. В основе субъектного подхода лежит идея С.Л. Рубинштейна о субъекте как центре организации бытия и субъектности, проявляющейся через потребность и способность совершенствования человека.

Роль субъектной позиции студента в образовательном процессе неоспорима. Она отражает и развивает индивидуальность, авторство, самостоятельность, субъективность личности, ее активно-преобразовательную стратегию. Основными характеристиками (по В.А. Сластенину) личности, обладающей субъектной позицией являются:

- способность к рефлексии, потребность в ней как условие осознанного регулирования своего поведения;
- направленность на реализацию «само..» – самоопределения, самообразования, самовоспитания, самоактуализации и др [2].

Только позиция субъекта, активно участвующего в своем образовании и несущего ответственность за это образование может обеспечить надежность профессионального становления студента. Это значит, что основой профессионального роста и становления является активное и заинтересованное субъектное отношение к своему образованию. Необходимый на современном рынке труда уровень профессионализма и конкурентоспособности требует такой подготовки, в которой студент обязательно является субъектом своего образования, четко осознающим его задачи, цели, заинтересованным в получении качественного образования, осознанно выбравшим данную профессию, стремящимся достичь вершин карьерной лестницы, готовым и способным заниматься самосовершенствованием. Критерием конкурентоспособности, на наш взгляд, выступает умение определить, а также быстро и эффективно использовать в конкретной борьбе свои преимущества, особые личные и профессиональные качества.

В качестве сущностных признаков конкурентоспособности личности выделяют:

- интеллектуальный потенциал,
- самоактуализация,
- адекватная самооценка,
- самообучение,
- коммуникабельность,
- способность принимать ответственные решения,

– лидерские качества,
– умение работать в команде,
– креативность,
– ценностно-ориентированная адекватность,
– готовность к профессиональному самоопределению [3].

Одним из вариантов оценки конкурентоспособности будущего бакалавра, на наш взгляд, может служить создание портфолио индивидуальных профессиональных достижений или паспорта профессиональной карьеры выпускника вуза. Это своего рода индивидуальный, персонально подобранный пакет материалов различных творческих, курсовых, проектных работ студента за все время обучения в вузе, а также описание основных форм и направлений его учебной и творческой активности: участие в научных конференциях, конкурсах, олимпиадах, прохождение элективных курсов, различного рода практик, спортивных и художественных достижений и т.д.

На наш взгляд, портфолио как современный метод оценивания образовательных достижений студентов, является более эффективной формой, чем обычные традиционные формы оценивания. Именно портфолио позволяет оценить не только прогресс и результаты деятельности студента, но также и их индивидуальные усилия и способности к самооценке, рефлексии и анализу собственных достижений.

В наш век информационных технологий настоятельно рекомендуется, чтобы студенты создавали электронное, или е-портфолио. Такой формат позволяет легко и эффективно общаться через Интернет с возможными работодателями. Начальную стадию разработки е-портфолио мы предлагаем реализовать в курсе «Информатика» при изучении раздела «Основы Web-дизайна».

Структура электронного портфолио студента бакалавриата первого курса может состоять из следующих разделов:

– приветствие (личная страница студента: ФИО, группа, направление и профиль подготовки, личная фотография, жизненный девиз);
– резюме (профессиональное резюме для потенциальных работодателей);
– философия образования (профессиональные позиции, обоснование выбора профессии, индивидуальный учебный план, ожидание от предметов специальной подготовки);
– личное (автобиография, фотоальбомы);
– достижения (образовательные, профессиональные, личные);
– рефлексия (осмысление профессиональных притязаний, анализ собственных ресурсов для обучения в университете);
– ресурсы (полезные ссылки);
– контакты (контактная информация, ссылка на почтовый ящик).

Подобное электронное портфолио может быть размещено на персональном сайте студента. Публичность представления материалов в персональных е–портфолио, способствует актуализации внутренней мотивации

студентов на индивидуальный прогресс. Умение создавать и размещать Web-сайты в сети Интернет повышает информационную культуру, а, следовательно, и конкурентоспособность будущего выпускника вуза. Составление портфолио выпускника делает студента любопытным, позволяет формировать собственное представление о выбранном направлении подготовки, своей роли в нём, даёт возможность самому думать и делать выводы. На наш взгляд, такая практика создания паспорта индивидуальных профессиональных достижений поможет выпускникам с легкостью совершить переход от учебы к трудовой деятельности или продолжению обучения на более высоком уровне (в магистратуре) и представить работодателям наиболее полные сведения о квалификации, а также академических знаниях, умениях и навыках, полученных в учебном процессе университета. Для работодателей портфолио профессиональной карьеры имеет большую ценность, так как показывает, что умеет и может делать претендент на место работы, а не только то, чему он был обучен. Иными словами, технология портфолио помогает решать такие педагогические задачи, как:

– поддерживание и стимулирование учебной мотивации студентов;

– развитие навыков рефлексивной и оценочной деятельности студентов;

– формирование умения учиться – ставить цели, планировать и организовывать собственную деятельность студентов;

– закладывать дополнительные предпосылки и возможности для успешного развития конкурентоспособности на рынке труда [4].

Таким образом, конкурентоспособность – это основное условие профессиональной и социальной успешности человека, которое зависит не только от наличия глубоких знаний и умений, но и от системы мотивов и ценностного отношения к выбранному направлению подготовки и обеспечивается степенью проявления субъектности в учебно-познавательной деятельности. Сложный процесс реформирования, который переживает сейчас образование, на наш взгляд, должен быть направлен, прежде всего, на создание условий для развития целостной творчески активной личности, способной максимально реализовать себя в быстро меняющейся социально-экономической среде. В мире, где экономика, культура, профессиональный труд и другие сферы жизни постоянно изменяются, образовательная система призвана включать студентов в широкий спектр различных видов деятельности, развивать в них субъектную позицию и конкурентоспособность, что, в свою очередь, будет способствовать успешной социализации и адаптации за порогом вуза, а также обеспечит продуктивность их будущей профессиональной деятельности, успешное продвижение вверх по служебной лестнице. В настоящее время актуальность решения этой задачи отражена в государственной программе развития образования, что характеризует ее социальное значение и требует целенаправленной разработки общепедагогических основ ее решения.

Список литературы

1. ***Ананьев, Б.Г.*** *Личность, субъект деятельности, индивидуальность. Проблемы возрастной и дифференциальной психологии / Б.Г. Ананьев. – Москва: Директ-Медиа, 2008. - 209 с.*

2. ***Сластенин, В.А.*** *Введение в педагогическую аксиологию [Текст] : учебник для вузов / В. А. Сластенин, Г. И. Чижакова . - М. : Академия, 2003. - 192 с.*

3. ***Максимова, Е. В.****Развитие конкурентоспособности студента в образовательном процессе университета [Текст] : дис.... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е. В. Максимова. - Оренбург : ОГУ, 2005. - 203 с. - Библиогр.: с. 170-184.*

4. ***Смолянинова, О.Г.*** *Электронный портфолио в системе оценки образовательных достижений студента // Материалы VI Международной научной конференции «Педагогика развития: Образование и социализация личности в современном обществе», Красноярск, 5–8 июня 2009 г. – Красноярск, 2009. – С. 149-162.*