

Секция 13

«Педагогическое образование в университетских комплексах: история и современность»

Содержание

СПЕЦИФИКА СТУДЕНЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЕ» Аничкина Н.В.	2456
НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА Бетехтина Е.А.	2462
ДЕЛЬФИЙСКИЕ ИГРЫ КАК ВЕДУЩАЯ ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ Бочкарева М. А.	2466
ПУТИ ОПТИМИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ Бубчикова Н.В.	2470
РАЗВИТИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА УНИВЕРСИТЕТА Витвицкая Л.А.	2474
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ Гаврилова О. В.	2482
ЛИЦЕВЫЕ АСПЕКТЫ ГАБИТАРНОГО ИМИДЖА СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА Гнездилова Т.А.	2487
ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ Гончарова В.Д.	2490
К ПРОБЛЕМЕ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ Емельянова Л.А.	2494
РЕМЕСЛЕННЫЕ УЧИЛИЩА В ОРЕНБУРГСКОЙ ГУБЕРНИИ Земский А.А.	2497
РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА Карманов К. Н.	2501
ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫЕ ЗНАНИЯ КАК АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ МИРОВОЗЗРЕНИЯ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА Кобзева Н.И.	2509
ИЗ ИСТОРИИ СТАНОВЛЕНИЯ КРАТКОСРОЧНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КУРСОВ ПРИ БИРСКОЙ ИНОРОДЧЕСКОЙ УЧИТЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ Мелекесов Г.А., Полухина В.И.	2514
АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА Морозова Г. К.	2518
ОРИЕНТАЦИЯ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА НА МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ УСТАНОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ Назаров Н.В.	2521

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПОЗНАНИЯ ОБЩЕСТВА СТУДЕНТАМИ УНИВЕРСИТЕТА Назарова Н.Н.	2527
ЧИТАТЕЛЬСКАЯ КУЛЬТУРА КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ Синенко В.П.	2531
КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ МОДЕЛЬ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ОБЛАСТИ ОХРАНЫ ЖИЗНИ И ЗДОРОВЬЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ Скоморохов О. В.	2536
СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ «КРЕАТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ УЧИТЕЛЯ» Степаненко Н. А.	2543
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ОЛИМПИАДА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ Таранова Т.М.	2549
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА Фадеева М. Ю.	2553
К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА Чикова И.В.	2556

СПЕЦИФИКА СТУДЕНЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЕ»

Аничкина Н.В.

**Орский гуманитарно-технологический институт (филиал ОГУ),
г. Орск**

Одним из основных жанров студенческого исследования по «Теории и методике обучения литературе» является выпускная квалификационная работа (ВКР). ВКР по ТМОЛ представляет собой: изложение результатов исследования с учетом вопросов теории и практики в пределах выбранной темы; авторский труд, самостоятельное творчество студента, формирование его личной позиции и практического подхода к выбранной теме; проявление и показ студентом умения логично, аргументировано, ясно, последовательно и кратко излагать свои мысли. Целью ВКР является систематизация, закрепление и расширение теоретических и практических знаний студента по курсу «Теория и методика обучения литературе».

Работа над избранной темой требует от студента знаний основ методологии исследования, творческого мышления, прилежания и профессионализма. В ВКР должно найти отражение взаимосвязи теоретических положений с практикой, повседневной жизнью и деятельностью.

ВКР по ТиМОЛ имеет традиционную структуру: титульный лист; оглавление; введение; основной текст (главы, параграфы); заключение; список литературы; приложения.

Во введении обосновывается актуальность темы исследования. Оно включает в себя краткий обзор литературы и эмпирических данных, оценку степени теоретической разработанности проблемы и анализ противоречий практики, обоснование темы исследования и необходимости ее дальнейшего научного изучения. Во введении определяется объект и предмет исследования, определяются цели, задачи и методы исследования, кратко излагаются известные подходы к раскрытию темы в методике преподавания литературы, указывается теоретическое и практическое значение работы. Обзор используемых источников и литературы должен содержать оценку их (положительную или отрицательную) автором в рамках исследуемой проблемы. Дается общая характеристика структуры работы.

Объем введения не должен превышать двух-трех страниц. Введение к ВКР должно содержать следующие подразделы, располагаемые в указанном порядке: «Актуальность исследования», «Цели и задачи исследования», «Объект исследования», «Предмет исследования», «Методологическая и теоретическая основа исследования», «Информационная база исследования», «Научная новизна исследования», «Практическая значимость работы», «Апробация результатов исследования».

Подготовка введения требует внимания потому, что в нем в концентрированной форме представлены основные идеи ВКР.

Актуальность исследования содержит положения и доводы, свидетельствующие в пользу научной и прикладной значимости решения проблемы, исследуемой в работе. При написании этой части введения следует воспользоваться обоснованием актуальности темы работы в процессе выбора и утверждения темы.

Цели и задачи исследования содержат формулировку главной цели, которая видится в решении основной проблемы работы. Конкретное описание сути решения проблемы представляет формулирование главной цели ВКР. В соответствии с основной целью следует выделить три и более целевых задач, которые необходимо решить для достижения главной цели исследования. Формулирование задач исследования полезно еще и в том отношении, что каждая из крупных целевых задач способна формировать отдельную часть (главу, параграф) работы. Это либо решение мини-проблем, вытекающих из общей проблемы, либо задачи анализа, обобщения, выявления, обоснования, разработки, оценки отдельных аспектов общей проблемы, решение которых ведет к решению самой проблемы.

Например, тема работы «Изучение монографических тем в школьном курсе литературы». Цель работы - рассмотреть особенности монографических тем по литературе для старших классов общеобразовательной школы. Задачи: проанализировать основные источники по теории и методике обучения литературе, педагогике, психологии по проблеме определения понятия «монографическая тема» и источников ее формирования в современной методической науке и практике; охарактеризовать формы и методы педагогической техники в условиях реализации монографической темы на уроках литературы; показать место и роль монографической темы в курсе литературы старших классов средней школы; рассмотреть психолого-педагогические особенности читателя-школьника старших классов; разработать вариант изучения монографической темы.

Другой пример, тема «Изучение биографии писателя в средних классах». Цель ВКР: разработать вариант изучения биографии Н.А. Некрасова в 7 классе. Задачи: изучить основные исследования по методике преподавания литературы, педагогике и психологии; определить место и объем знаний о биографиях писателей, доступных учащимся каждого года обучения с 5 по 7 кл. и необходимых для понимания своеобразия личности каждого писателя; рассмотреть основные недостатки изучения биографии писателя в средних классах; установить преемственность в изучении и усвоении биографических сведений о писателях с 5 по 7 класс; рассмотреть психолого-педагогические особенности читателей-школьников 5-7 классов; рассмотреть типологию биографических жанров; сформулировать задачи изучения биографии в 5-7 классах; определить подходы к изучению биографии (творчество в контексте биографии, самостоятельное изучение биографии); определить основные приёмы изучения биографии писателя в средних классах.

В случае, если тема «Приёмы развития творческих способностей школьников средних классов». Цель - повышение мотивации обучения на уроках литературы через развитие творческих способностей школьников.

Задачи: изучить и проанализировать литературу по методике литературы, педагогике, психологии; рассмотреть классификации приёмов развития творческих способностей школьников; рассмотреть условия, требования и показатели формирования творческих способностей школьников; рассмотреть психолого-педагогические особенности читателей-школьников шестого класса; разработать вариант использования учебной хрестоматии для 6 класса в процессе формирования творческих умений учеников.

Объект исследования представляет область научной работы, в пределах которой выявлена и существует исследуемая проблема.

Например, тема «Изучение монографических тем в школьном курсе литературы». Объект исследования: процесс изучения систематического курса литературы в старших классах. Если тема «Изучение биографии писателя в средних классах», то объектом исследовательской работы является процесс поэтапного изучения биографических сведений о писателях, включенных в программу по литературе основной школы в УК под редакцией Г.И.Беленького (5-7 классы). Тема «Приёмы развития творческих способностей школьников средних классов» предполагает, что объектом исследования является развитие творческих способностей школьника на уроке литературы.

Предмет исследования более конкретен, чем объект. Именно на предмет исследования ориентируется ВКР, вследствие чего он непосредственно отражается в теме работы. Благодаря его формулированию в работе из общей системы, представляющей объект исследования, выделяется часть системы или процесс, протекающий в системе, являющийся непосредственным предметом исследования.

Например, тема «Изучение монографических тем в школьном курсе литературы» - предмет исследования: формы и методы работы по изучению монографических тем по литературе в старших классах общеобразовательной школы. Например, тема «Изучение биографии писателя в средних классах» - предмет исследования: виды (жанры) писательских биографий в 5-7 классах. В исследовательской теме «Приёмы развития творческих способностей школьников средних классов» предметом исследования являются приёмы развития творческих способностей школьников на уроках литературы.

Формулирование методологической и теоретической основы исследования обычно носит стандартный характер и сводится к утверждению, что такую основу составили научные труды отечественных и зарубежных авторов в области тех областей и направлений методики преподавания литературы, к которым относится тема ВКР.

Для решения поставленных в ВКР задач могут быть использованы определённые методы исследования. Автор вправе выбрать любую классификацию методов. Традиционно в работах по методике преподавания литературы указываются несколько классификаций методов.

К первой относятся:

1. Теоретический метод (анализ основных исследований по методике преподавания литературы, философии, педагогике, психологии, литературоведению, искусствоведению и т.д.) для обоснования теоретических и

методических направлений в работе, для обоснования концепции, для обоснования тех рекомендаций, которые выносятся в работе.

2. Практический метод (наблюдение, анкеты, вопросники и т.д.). Этот метод позволяет выявить степень сформированности тех качеств и наличие тех признаков, которые считаются наиболее важными, а также выяснить типичные недостатки, затруднения, их причины и наметить практические рекомендации и пути работы.

Вторая группа методов исследования предполагает:

1. Аналитический метод (теоретическое изучение и анализ основных источников, анализ результатов анкетирования, наблюдения, опроса ит.д.).

2. Сравнительно-исторический метод (анализ структуры, содержания, принципов, целей, задач современного литературного образования и школьного литературного образования прошлого десятилетия и т.д.).

3. Опросно-диагностический метод (беседы, анкетирование, тестирование, интервьюирование и т.д.).

4. Статистический метод (обработка данных).

Третья группа методов исследования:

1. Историко-библиографический, системный методы.

2. Методы теоретического анализа (анализ и синтез, обобщение сопоставление, сравнительно-исторический и проблемный анализ, теоретическое моделирование, ранжирование).

3. Праксиметрические методы (анализ продуктов деятельности учителей и учащихся).

4. Прогностические методы (прогнозирование).

«Научная новизна исследования» играет особую роль. Данный элемент характерен для некоторых работ по методике преподавания литературы и зависит от жанра исследования. Признаки новизны и ее конкретные элементы должны быть присущи только части ВКР. Новое есть по определению то, что отличается от старого, уже известного. Поэтому, доказывая новизну исследования, надо использовать обороты: «отличающийся тем, что», «вновь полученный», «установленный автором», «развивающий ранее известное» и т. д.

В подразделе «Практическая значимость исследования» принято перечислять, кем, какими образовательными учреждениями, в какой форме используются и могут быть использованы результаты выполненного исследования и рекомендации, высказанные в работе. Например: представленный в работе материал может быть использован в преподавательской деятельности учителя-словесника и в ходе педагогической практики студентами филологического факультета.

Подраздел «Апробация результатов исследования» содержит сведения о практической проверке основных положений и результатов ВКР, а также областях научной, прикладной, учебной деятельности, в которых результаты исследования нашли применение.

Основной текст ВКР разбивается на две-три главы, каждая из которых может в свою очередь, дробиться на параграфы. Слишком подробное

дробление не желательно, т.к. каждый параграф должен завершаться определенным выводом, предложением практического характера или критическим резюме автора. К тому же и завершение главы также предполагает определенный вывод.

Первая часть (глава) текста работы должна включать в себя обзор методической, педагогической, психологической литературы, возможно, литературоведческих источников, материалов периодической печати по теме работы, на основе чего студент обстоятельно излагает, как данная проблема отражена в литературе, определяет, каковы традиционные и новаторские подходы к обозначенной проблеме.

Вторая глава раскрывает сущность исследования проблемы. В ней автор высказывает свое отношение к причинам, обусловившим реальное состояние исследуемого явления или процесса, выделяет положительные и отрицательные моменты в его развитии. При этом студент все излагаемые положения должен подкреплять результатами изучения и анализа примеров из передового педагогического опыта, личного опыта в области исследуемой проблемы, публикаций в средствах массовой информации и других источников.

В заключении подводятся итоги проведенного исследования, обобщаются основные теоретические положения и делаются выводы, а также определяются перспективы для дальнейшей работы. По возможности указывается их новизна и практическая значимость.

Критериями оценки являются: актуальность и степень разработанности темы; творческий подход и самостоятельность в анализе, обобщениях и выводах; полнота охвата первоисточников и исследовательской литературы; уровень овладения методикой исследования; научная обоснованность и аргументированность обобщений, выводов и рекомендаций; научный стиль изложения; соблюдение всех требований к оформлению ВКР и сроков ее исполнения.

К числу основных недостатков, которые следует учесть автору исследовательской работы, можно отнести: отсутствие убедительных доказательств, обоснований, выводов и рекомендаций; нарушение последовательности изложения, частые повторения, нечеткие формулировки, оговорки, грамматические ошибки; отсутствие четкости в определении основного содержания работы; излагаемые по тексту примеры не подкрепляются смысловым содержанием, размышлениями автора; ВКР пишется как набор цитат, фраз и выдержек из книг, брошюр и других источников, пересказ одной-двух журнальных статей; при анализе конкретных социальных явлений в рамках исследуемой проблемы нет серьезной аргументации и логики рассуждений, наложения взглядов автора.

ВКР оценивается с учётом качества её написания и результатов защиты: «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно»:

– «отлично» выставляется студенту, показавшему глубокие знания, примененные им при самостоятельном исследовании избранной темы, способному обобщить практический материал и сделать на основе анализа выводы;

– «хорошо» выставляется студенту, показавшему в работе и при ее защите полное знание материала, всесторонне осветившему вопросы темы, но не в полной мере проявившему самостоятельность в исследовании;

– «удовлетворительно» выставляется студенту, раскрывшему в работе основные вопросы избранной темы, но не проявившему самостоятельности в анализе или допустившему отдельные неточности в содержании работы;

– «неудовлетворительно» выставляется студенту, не раскрывшему основные положения избранной темы и допустившему грубые ошибки в содержании работы, а также допустившему плагиат.

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Бетехтина Е.А.

ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург

Современные общественно-экономические условия предъявляют все возрастающие требования к эффективности деятельности человека как профессионала. Это обуславливает необходимость поиска новой, более эффективной системы подготовки будущего специалиста в образовательном пространстве вуза. Сущность данной системы заключается в том, что студент во время обучения в вузе должен являться субъектом образовательного процесса. В свою очередь становление субъектной позиции невозможно без осознания студентом свойств и особенностей собственного Я, значимых для профессиональной деятельности, развития профессионального самосознания, выступающего как необходимое условие освоения значимых сфер деятельности. Анализ содержания профессионального образования показывает, что именно профессиональное самосознание является той точкой, где сосредоточены основные противоречия между существующей практикой подготовки специалиста и его конкретной профессиональной деятельностью. Все это обуславливает актуальность нашего исследования.

В нашем исследовании под профессиональным самосознанием мы, вслед за А.К.Марковой, будем понимать комплекс представлений человека о себе как профессионале, целостный образ себя как профессионала, систему отношений и установок к себе как профессионалу[1].

В структуре профессионального самосознания мы выделяем:

- осознание педагогом норм, правил, моделей своей профессии как эталонов для осознания своих качеств;
- осознание этих качеств у других людей, сравнение себя с неким абстрактным или конкретным педагогом;
- учет оценки себя как профессионала со стороны коллег;
- самооценивание человеком своих отдельных сторон – понимание себя, своего профессионального поведения, а также эмоциональное отношение и оценивание себя;
- положительное оценивание себя в целом, определение своих положительных качеств, перспектив [1].

Изучение особенностей развития профессионального самосознания у студентов на примере педагогической специальности было проведено В.П.Саврасовым под руководством В.А.Якунина. По мнению В.П.Саврасова, развитие профессионального самосознания будущего учителя определяется влиянием двух главных факторов. Один из них связан с процессом освоения студентами профессиональных ценностей, понятийного и концептуального аппарата дисциплин психолого-педагогического цикла, в терминах которых могут быть осознаны свойства и особенности собственного Я как

профессионально значимые. Другим фактором развития профессионального самосознания является сама реальная педагогическая деятельность в период прохождения педагогической практики, в ходе которой проявляются, объективизируются для себя и других профессионально важные свойства и особенности будущего учителя [2].

Исходя из указанных выше теоретических положений, анализ сформированности профессионального самосознания студентов – педагогов мы проводили по следующим направлениям: 1 – характеристики профессиональных ценностей, 2 – описание образов «Я - педагог» и «педагог-профессионал», 3 – сравнение указанных образов, 4 – описание профессионально важных качеств педагога и сопоставление их с личностными особенностями.

Для изучения характеристик профессионального самосознания студентов мы использовали следующий диагностический инструментарий – методика «Ценностные ориентации» М.Рокича, «Личностный дифференциал», адаптированный сотрудниками Психоневрологического института им. В.М.Бехтерева, метод самоописаний.

Наше исследование было проведено на базе Оренбургского государственного педагогического университета. Выборку составили студенты I, II, III курсов педагогических специальностей физико-математического факультета и института естествознания и экономики в количестве 78 человек, из них 65 % девушки и 35% юноши. Средний возраст – 18,7 лет.

Анализ профессиональных ценностей показал, что в списке терминальных ценностей наиболее значимыми для студентов I курса оказались (в порядке убывания значимости): общественное призвание, жизненная мудрость, интересная работа, свобода, развитие; II курса – жизненная мудрость, активная деятельная жизнь, любовь, общественное призвание, красота природы и искусства; III курса – активная деятельная жизнь, общественное призвание, познание, продуктивная жизнь, любовь.

В списке инструментальных ценностей первокурсников – чуткость, эффективность в делах, искренность, высокие запросы, рационализм; студентов II курса – воспитанность, аккуратность, эффективность в делах, высокие запросы, терпимость; III курса – аккуратность, смелость в отстаивании своего мнения, самоконтроль, чуткость, воспитанность.

Таким образом, в ценностных ориентациях студентов можно выделить 3 группы: социальной (например, общественное призвание, воспитанность), личностной (любовь) и профессиональной (эффективность в делах, высокие запросы) направленности. Отметим также динамику ценностей: если на младших курсах представлены ценности, отражающие позицию студентов как объектов учебно-профессиональной деятельности (аккуратность, воспитанность), то к III курсу проявляются ценности, отражающие субъектную позицию студентов (смелость в отстаивании своих взглядов, самоконтроль).

Анализируя профессиональный образ Я, мы отметили, что наиболее значимыми качествами у себя как у педагога студенты считают отзывчивость, дружелюбие и добросовестность (фактор Оценки). Следовательно, студенты

склонны осознавать себя как носителя позитивных, социально желательных характеристик. Данные показатели свидетельствуют о высоком уровне самоуважения к себе как будущему учителю. Наименее выраженными качествами у себя как у педагога испытуемые данной выборки называют: разговорчивый, упрямый, независимый, решительный, напряженный, суетливый, уверенный, раздражительный (факторы Силы и Активности). Исходя из этого, будущие педагоги характеризуются недостаточным самоконтролем, неспособностью держаться принятой линии поведения, зависимости от внешних обстоятельств и оценок, а также интравертированностью и определенной пассивностью. Как видно из представленных выше данных, у студентов отмечаются противоречия в характеристиках профессионального самосознания: так самоконтроль выступает как профессиональная ценность, но в тоже время отсутствует в представлениях о себе. Отметим, что образ педагога-профессионала в глазах студентов в целом согласуется с их представлениями о себе как о представителях данной профессии, разница лишь в степени выраженности исследуемых параметров. Наиболее значимые качества педагога – профессионала студенты ограничивают сферами коммуникативной компетентности и волевыми качествами. Таким образом, можно утверждать, что подобный профиль педагога – профессионала отражает стереотипы массового сознания об особенностях данного специалиста.

При анализе наиболее значимых особенностей профессионального педагога, студентами было выделено более 150 ПВК. Обобщив полученные данные, можно выделить 10 ПВК, наиболее часто встречающиеся в выборке. Так, первокурсники определяют портрет профессионального педагога как образованного, эмпатийного, ответственного, гуманного, терпимого, доброго, умеющего слушать, с высоким уровнем самоконтроля и коммуникативными способностями, конфиденциальностью. Второкурсники выделили следующие ПВК педагога – эмпатия, ответственность, воспитанность, коммуникативные способности, терпимость, образованность, доброта, гуманность, самоконтроль, профессионализм, а студенты III курса – самоконтроль, эмпатия, образованность, терпимость, ответственность, коммуникативные способности, оптимизм, профессионализм, умение слушать, уверенность в себе. Таким образом, независимо от курса обучения в словаре будущих учителей присутствуют все основные профессионально важные качества педагога. Анализируя представления о ПВК педагога, у студентов также можно выделить различные группы. В частности, представлены ПВК, которые можно условно отнести к группе общепрофессиональных (ответственность, образованность), и так называемые специальные ПВК, присущие специальностям типа «человек-человек» (эмпатия, коммуникативные способности). Значительную часть составляют качества, связанные с межличностным взаимодействием (терпимость, умение слушать, коммуникативные способности). В тоже время, отметим, что студенты недостаточно дифференцируют профессионально важные качества, принципы работы педагога и уровни его достижений (конфиденциальность и профессионализм рассматриваются как качество

личности; умение слушать, эмпатия не соотносятся в глазах студента с коммуникативными способностями и пр.).

Соотнесение названных ПВК профессионального педагога с имеющимися у студентов (по их мнению) позволило определить профессиональный портрет студентов – будущих учителей. Он выглядит следующим образом. На I курсе – умение слушать, эмпатия, гуманность, терпимость, коммуникативные способности, доброта, конфиденциальность, образованность, самоконтроль, ответственность; на II курсе – профессионализм, образованность, самоконтроль, терпимость, доброта, эмпатия, гуманность, коммуникативные способности, воспитанность, ответственность; на III курсе – умение слушать, эмпатия, образованность, профессионализм, оптимизм, ответственность, терпимость, коммуникативные способности, самоконтроль, уверенность в себе.

Приведенные выше данные наглядно демонстрируют несовпадение значимости выделенных ПВК со степенью выраженности у оптантов. В частности, практически у всех испытуемых ответственность определяется как одно из важнейших качеств педагога, при этом самооценка его выраженности находится на последних позициях. В то же время в профессиональной ответственности находит свое выражение механизм самоконтроля как одно из проявлений профессионального самосознания.

Таким образом, профессиональное самосознание студентов-педагогов характеризуется противоречивостью, разобщенностью, слабой дифференциацией профессиональных составляющих. Наиболее значимыми профессиональными качествами и умениями будущие учителя считают лишь те, что связаны с коммуникативной и организаторской культурой педагога, т.е. сферой межличностного взаимодействия. Профессиональный портрет педагога глазами будущих учителей отражает стереотипы массового сознания об особенностях данного специалиста. Все это позволяет утверждать, что при современной организации вузовской подготовки у будущих учителей не формируется необходимый уровень осознания студентами себя как субъекта профессиональной педагогической деятельности.

Список литературы

- 1. Маркова, А.К. Психология профессионализма/ А.К.Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.- ISBN 5877633-016-7*
- 2. Якунин, В.А. Психология учебной деятельности студентов: учеб. пособие/ В.А.Якунин. – М.: Изд. корпорация «Логос», 1994. – 156 с. – ISBN 5-88439-002-5*

ДЕЛЬФИЙСКИЕ ИГРЫ КАК ВЕДУЩАЯ ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Бочкарева М. А.

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ,
г. Орск

История Древней Греции дало человечеству много превосходных примеров гармоничного развития личности, воспитания высших принципов порядочности, культуры поведения и общения в обществе. Примером их являются Олимпийские игры и Дельфийские игры.

Олимпийские игры были рассчитаны на проявление силы, ловкости, мужества, терпения спортсменов. Дельфийские игры показывали возможности проявить себя в творчестве, искусстве и пении.

Официальной датой рождения Игр считается 582 г. до н. э., местом рождения – Греция. По преданию они были учреждены в честь победы бога Аполлона над змеем Пифоном и первоначально назывались Пифийскими. Это были состязания в искусствах и проводились на улицах, театральных сценах города Дельфы.

В античности Дельфийские игры проводились по четырём традиционным искусствам: исполнительскому (музыка, танец, театр); изобразительному (живопись, графика, скульптура, архитектура); словесному (поэзия, проза, искусство доклада и риторика); прикладному (ювелирное дело, переплётное дело и книгопечатание, изготовление музыкальных инструментов и резьба по дереву).

В период проведения игр прекращались все войны, смуты. По разным причинам в их проведении был перерыв более чем в 1600 лет, и возродились в начале XX столетия: с 1927 г. по 1930 г. в Греции проводились Дельфийские фестивали, ставшие полным аналогом античных Пифийских игр. Однако Вторая Мировая война заставила временно прекратить проведение Высшего форума искусств. Развитие человеческого общества в послевоенные годы показало необходимость возобновления Дельфийских игр (фестивалей).

Игры представляют собой эффективный инструмент сохранения культурного наследия, поиска и поддержки молодых талантов, гражданско-патриотического и эстетического воспитания подрастающего поколения, помощи в духовном становлении личности, содействия межкультурному диалогу и развитию многообразия культур. Игры нашли поддержку со стороны ЮНЕСКО, Совета Европы, Европейской Комиссии, Исполнительного комитета Содружества Независимых Государств, Совета по культурному сотрудничеству государств-участников СНГ.

Россия стала одной из первых стран, одобравших и поддержавших эту идею. В январе 1998 г. в г. Курске прошла первая конференция Национального Дельфийского Совета России (НДС). Представители почти сорока регионов обсуждали цели и задачи новой «некоммерческой, негосударственной»

организации, вопросы создания региональных отделений, участия в будущих Дельфийских играх.

О желании принять Первые Российские Дельфийские игры заявили семь регионов. Обработав все предложения и заявки, в силу многих объективных причин (социально-экономическое положение, кадровый состав исполнительных и законодательных органов, культурные и исторические традиции и т.д.) Национальный Дельфийский Совет остановил свой выбор на Саратовской области.

Новая эра Дельфийских игр, ставших всемирным явлением, началась лишь в 2000 г., когда при участии 27 стран (Азербайджанская Республика, Республика Армения, Республика Беларусь, Вьетнам, Германия, Греция, Грузия, Республика Казахстан, Кипр, Китай, Кыргызская Республика, Литва, Республика Молдова, Польша, Российская Федерация, Сенегал, Словения, США, Украина, Филиппины, Хорватия, Чехия, Швеция, Швейцария, Эстония, Южная Корея, Япония) в Москве Национальным Дельфийским советом России (НДС России) были проведены Первые Всемирные Дельфийские игры современности. В 18 номинациях приняли участие 938 человек, а в состав жюри вошли представители 13 стран. На сегодняшний день в Международном Дельфийском движении участвуют 36 стран.

Под патронатом Международного Дельфийского комитета (МДК, штаб-квартира расположена в г. Москве) проведены Первые (2002, г. Брянск, Российская Федерация), Вторые (2004, г. Кишинев, Республика Молдова), Третьи (2005, г. Киев, Украина) и Четвертые (2006, г. Астана, Республика Казахстан) молодежные Дельфийские игры государств-участников Содружества Независимых Государств. Только в финалах данных мероприятий участвовали более 4 тыс. юношей и девушек в возрасте от 10 до 25 лет из всех стран Содружества. Все четыре раза Национальная молодежная Дельфийская сборная России занимала первое место по результатам неофициального командного первенства.

Дельфийские игры в нашей стране проходят при поддержке Администрации Президента Российской Федерации, Правительства Российской Федерации, Совета Федерации и Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации, полномочных представителей Президента Российской Федерации в федеральных округах, Министерства образования и науки Российской Федерации, Министерства культуры и массовых коммуникаций Российской Федерации, Комиссии Российской Федерации по делам ЮНЕСКО, Федерального агентства по образованию, Федерального агентства по культуре и кинематографии, Федерации независимых профсоюзов России, Олимпийского комитета России, прочих федеральных органов исполнительной власти, руководителей субъектов Российской Федерации, общероссийских общественных организаций.

Дельфийские игры на сегодняшний день заслуживают особого внимания и педагогов, и психологов, и, конечно, научных работников, всех, кто непосредственно работает с молодежью.

Мы живём в третьем тысячелетии. Наше время требует от личности и от молодого подрастающего поколения гармоничного развития. Нужно поклониться мудрым грекам за то, что они проводили не только Олимпийские игры, но и дали начало играм Дельфийским. Мы приняли эту эстафету.

Наше время требует решать такие проблемы молодежи, как: синдром эмоционального выгорания (и эта проблема на сегодняшний день очень высока), проблема толерантности, проблема воспитания чувства патриотизма и, конечно, воспитание активной гражданской позиции. Сегодня возникает много политических молодежных организаций, но, к сожалению, они не готовы решать все эти вопросы. Мы, в первую очередь, должны четко понимать, что Олимпийские игры прекрасны, они дают физически здоровое и крепкое поколение. Но без духовного развития, без Дельфийских игр, личность становится всего-навсего на половину развитой. И только совместное проведение Олимпийских и Дельфийских игр даст нам действительно гармонично развитую личность.

Нам необходимы сегодня событийно ориентированная личность и событийно ориентированное молодое поколение. Когда молодежь выходит на Дельфийские игры, на соревнование, она получает массу эмоций и большой энергетический заряд. Такой толчок в пробуждении спящего творческого гена не дает больше ни одно направление в молодежной политике. Получая такой мощнейший энергетический заряд, становясь психологически грамотными, возвращаясь, домой, ребята уже не ставят вопрос о том, какое место они заняли – первое, второе или третье. Они говорят: «Я был на Дельфийских играх». Проблема толерантности практически решается Дельфийскими играми. Проблема толерантности, проблема терпимости друг к другу здесь вообще не стоят. Поэтому подобную методологию и технологию нужно внедрять по всему миру.

Дельфийское движение через искусство помогает людям различных стран и культур, и особенно молодежи, быть толерантными, помогает «привить» в их сознании так необходимую в наше беспокойное время психологическую установку: «за еще непонятым не должно видаться уже враждебное».

Во время проведения Дельфийских игр у участников этого прекрасного действия возникает чувство праздника и доброжелательности. Они помогают друг другу, «болеют» друг за друга, несмотря на то, что являются представителями разных стран и соперниками в конкурсах. Встретившись, они часто расстаются настоящими друзьями.

Опыт проведения молодежных Дельфийских игр государств-участников СНГ показал:

1. Дельфийские игры могут и должны служить инструментом для культурного диалога, взаимопонимания и сближения наций, соседних стран, стран, участвующих в региональных организациях.

2. Проведение молодежных Дельфийских игр государств-участников СНГ поддерживается правительствами стран СНГ, что, несомненно, способствует развитию движения, как в регионе, так и международного движения в целом.

В этой связи хочется отметить, что необходимо проводить предварительную подготовку к участию в большом Молодежном Дельфийском движении в вузе, вовлекая студентов в интересные и разнообразные конкурсные программы.

В рамках такого подготовительного периода с 2007 г. в течение пяти лет на факультете педагогики и методики начального образования ОГТИ (филиала) ОГУ проводились Молодежные Дельфийские игры. Цель их организации и проведения заключалась в следующем: отобрать талантливую студенческую молодежь, провести культурно-просветительскую работу, раскрывающую новые страницы античной истории, а также, способствует сближению и пониманию друг друга.

Программа пятых Дельфийских Игр проводилась на тему «Вперёд, молодежь России!». В рамках конкурсной программы Игры проводились по следующим номинациям: Научный проект на тему «Молодежь и современность», Поэтический конкурс, конкурс драматизации «Читающая молодежь», СТЭМ, Музыкальный конкурс. В конкурсной программе приняли участия студенты 1-3 курсов в возрасте от 18 до 20 лет. Это возраст, когда человек стремится к созиданию, творчеству и успеху. Студенты активно участвовали, показывали все грани своего таланта, все свое мастерство. По окончании конкурсной программы были названы победители и вручены призы. Факультетские Дельфийские Игры надолго запомнятся участникам конкурсной программы.

Таким образом, следует отметить, что Молодежные Дельфийские Игры как в рамках СНГ, так и проводимы на уровне факультетских Дельфийских Игр, дают прекрасные возможности для поиска и открытия молодых талантов. Конкурсы проводятся в атмосфере доброжелательной состязательности, дают возможность профессорско-преподавательскому составу обмениваться опытом. Резюмируя вышесказанное, необходимо констатировать тот факт, что молодежные Дельфийские игры приносят огромную пользу всему обществу.

ПУТИ ОПТИМИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ

Бубчикова Н.В.

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

В современной ситуации, сложившейся в нашем обществе, когда формируются новые экономические отношения, на первый план выходят проблемы повышения профессионализма личности, подготовки высококвалифицированных кадров, способных к формированию современного, более осознанного и ответственного отношения к профессиональной деятельности. В то же время, подготовка специалиста в любой области призвана обеспечивать не только высокий уровень его профессиональной компетентности, мобильности, но и благоприятные условия для развития его личности. Эффективное решение данных вопросов, в итоге, предопределяет дальнейшее развитие экономики, производства, культуры и науки.

В настоящее время, социально-экономические условия труда способствуют образованию новых профессиональных мотивов, побуждающих реальную деятельность, а также качественно изменяют требования к личности в аспекте самостоятельности выбора ею профессии, профессиональной адекватности и осознанности профессиональной деятельности.

Эти и другие мотивационные факторы составляют тот комплекс психологических феноменов, который определяет развитие мотивации профессионально-педагогической деятельности студентов в высшей школе [4].

Исследование внутренних механизмов, лежащих в основе профессиональной деятельности, является в настоящий момент наиболее актуальным направлением психолого-акмеологических исследований, так как знание и понимание мотивационной сферы любого работника позволяет оказывать ему действенную помощь, как на этапе выбора профессии, так и в процессе совершенствования его как профессионала. В процессе профессионализации студента в его мотивационной сфере происходят изменения, которые приводят к совершенствованию мастерства. Проблема формирования мотивации профессиональной деятельности имеет очень важное теоретическое и практическое значение, поскольку анализ различных ее аспектов позволит повысить эффективность деятельности системы высшего образования [2].

Результаты различных исследований позволили определить основные направления оптимизации развития мотивации профессиональной деятельности студентов, которые представлены в виде психолого-акмеологического сопровождения [6].

Психолого-акмеологическое сопровождение развития профессиональной мотивации студентов представляется как целостная система мер, способствующих ее развитию, которая является основой профессионального становления и повышения акмеологического уровня.

В числе путей оптимизации развития профессиональной мотивации студентов предлагается следующий алгоритм: систематическое психодиагностическое обследование в целях выявления мотивационной сферы, личностных особенностей и прогнозирования дальнейшего личностно-профессионального развития студентов, психологическое профессиональное консультирование с целью выработки индивидуальных рекомендаций профессионального развития и повышения акмеологического уровня, психокоррекционная работа с использованием акмеологических технологий, управленческая работа с целью разработки комплекса мероприятий, поддерживающих стремление к профессиональному самосовершенствованию и саморазвитию.

Все перечисленные виды психологической работы со студентами выделяются в качестве психолого-акмеологического сопровождения процесса развития профессиональной мотивации студентов, которое должно реализовываться в контексте требований к будущей профессиональной деятельности.

Рассмотрим последовательно выделенные структурные компоненты психолого-акмеологического сопровождения процесса развития профессиональной мотивации студентов:

Психодиагностическое обследование должно быть направлено на помощь студентам в самопознании и индивидуализацию дальнейшего психолого-акмеологического сопровождения на основе изучения психологических особенностей их мотивационной сферы и процесса развития. Основными целями психодиагностической работы являются:

- Диагностическая (изучение наличного уровня индивидуально-психологических особенностей личности);
- Информационная (информирование о полученных результатах);
- Прогностическая (прогнозирование личностно-профессионального роста и развития творческого потенциала студента).

По итогам психодиагностического исследования составляется заключение, в котором описываются общие характеристики студента, а также дается прогноз дальнейшего личностно-профессионального развития.

Дальнейшая стратегия психолого-акмеологического обеспечения заключается в профессионально-психологическом консультировании студентов, целями которого являются:

- Разработка и выдача рекомендаций, на основе данных психодиагностического исследования, каждому конкретному студенту, направленных на повышение уровня развития профессиональной мотивации, профессионального роста и эффективному использованию потенциала (направляющая).
- Информирование о возможных методах и стратегиях повышения эффективности процесса профессионализации с целью достижения высокого уровня профессионализма деятельности (регулирующая).

Как наиболее эффективные выделяются две формы консультирования: групповая и индивидуальная.

Групповое консультирование может быть как специально организованным, так и являться частью другой программы (например, тренинга).

Индивидуальная форма консультирования применяется при решении личных проблем, связанных с профессиональной мотивацией; при теме консультирования, представляющей интерес конкретного студента.

Следующим шагом психолого-акмеологического обеспечения процесса развития профессиональной мотивации студентов является психокоррекционная работа, главной целью которой выступает развитие оптимальной профессиональной мотивации, необходимых навыков, умений и личностных качеств, путем устранения негативных установок, повышения жизненного тонуса и работоспособности. Психокоррекционная работа предусматривает несколько приёмов, форм и технологии, выбор которых зависит от результатов психодиагностического обследования. Так могут быть использованы психологические тренинги, игры, тренировки и непосредственно учение. Психологические тренировки можно разделить на два вида: научение в деятельности и научение в смоделированной ситуации.

Научение в деятельности это процесс формирования необходимых умений и навыков в самой профессиональной деятельности, в которой наиболее быстро и эффективно развиваются структурные компоненты мотивации профессиональной деятельности, личностные качества, входящие в структуру «акме».

Социально-управленческое направление включает реализацию управленческих решений по устранению или ослаблению влияния негативных факторов на развитие профессиональной мотивации студентов и разработку комплекса мероприятий, поддерживающих стремление к профессиональному самосовершенствованию и саморазвитию.

Таким образом, все вышеперечисленные виды и формы практической психологической работы, объединенные в программе психолого-акмеологического сопровождения процесса развития мотивации, являются наиболее эффективными и способствуют оптимальному развитию профессиональной мотивации студентов.

Список литературы

- 1. Бахтина, И.А. Мотивация учебной деятельности студентов ССУЗ: / И.А. Бахтина // Автореф. дис. канд. псих. н. - Казань, 1997.- 22 с.*
- 2. Бобровицкая, С.В. Некоторые особенности мотивации поступления в педагогический вуз / С.В. Бобровицкая // Психологическая служба образования. - СПб., 1997.-С.48-53.*
- 3. Васильев, И.А. Мотивация и контроль за действием / И.А. Васильев, М.Ш. Магомед - Эминов - М.: Изд.-во МГУ, 1991. -144 с.*
- 4. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002.*
- 5. Нюттен, Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2004. 608 с.*

6. **Пашкова, А.П.** *Психолого-акмеологическое сопровождение студентов на начальном этапе планирования карьеры/ А.П. Пашкова // Автореф. дис. канд. псих. н.- Ростов-на-Дону, 2010.*

РАЗВИТИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА УНИВЕРСИТЕТА

Витвицкая Л.А.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург.

Исследование проблемы развития взаимодействия субъектов образовательного процесса университета проводилось в течение 10 лет на базе Оренбургского государственного университета и образовательных учреждений, входящих в Оренбургский учебный округ. Концепция развития взаимодействия субъектов образовательного процесса университета реализовывалась на факультетах: гуманитарных и социальных наук (специальности: бакалавр по воспитательной работе, магистр педагогики «Среднее образование», магистр педагогики «Высшее образование» - 050700.68), филологии (специальность: перевод и переводоведение -050700.76), химико-биологическом (специальность: химик-аналитик), дополнительная квалификация «Преподаватель высшей школы», повышения квалификации преподавателей университета. Научно-педагогическое обеспечение было ориентировано на развитие взаимодействия студентов и профессорско-преподавательского состава в образовательном процессе университета и повышение его качества.

В процессе опытно-экспериментальной работы учитывалось, что:

- университетское образование предполагает его обновление – студентоцентрированную парадигму - вслед за изменениями, происходящими в мировом образовательном пространстве, в педагогике, в культуре;
- взаимодействие – совместная деятельность субъектов образовательного процесса, которое предусматривает взаимоизменение и взаимообогащение интеллектуальной, информационной, эмоционально-ценностной и деятельностной сфер студента и преподавателя как главных субъектов образования;
- центрация на студенте как субъекте образовательного процесса обеспечивает повышение качества образования;
- развитию образовательного процесса университета способствует совершенствование профессиональных функций и ролей преподавателя (консультант, тьютор, фасилитатор), его профессиональной компетентности.

Опытно экспериментальная работа осуществлялась по двум направлениям: 1) развитие взаимодействия субъектов образовательного процесса университета; 2) развитие аксиологического потенциала личности студента и преподавателя.

На констатирующем этапе была осуществлена диагностика развития каждого из компонентов субъект-субъектного взаимодействия: когнитивного, эмотивного, деятельностного.

В ходе констатирующего эксперимента в связи с положением нашей концепции о критериальной основе развития взаимодействия субъектов образовательного процесса университета нами были определены показатели

развития когнитивного компонента взаимодействия субъектов (низкий, средний, высокий).

Знания являются прочным фундаментом развития субъект-субъектного взаимодействия.

Высокий показатель развития когнитивного компонента взаимодействия субъектов образовательного процесса университета характеризуется наличием объема знаний и способов познания субъектами образовательного процесса университета из области общегуманитарных и профессиональных знаний, владением информационными технологиями, ценностными ориентациями, выходящими за рамки образовательной программы.

Средний показатель развития когнитивного компонента взаимодействия субъектов по общегуманитарным и профессиональным знаниям характеризуется наличием мировоззренческой основы, выступающей своеобразным интегратором знаний, взглядов, ценностных ориентаций.

Данный показатель определяется достаточной сформированностью личности на базе полученных знаний, взглядов, ценностных ориентаций. Знания здесь обеспечивают дальнейшее развитие когнитивного компонента аксиологического потенциала личности.

Низкий показатель развития когнитивного компонента взаимодействия содержит ограниченный объем общегуманитарных и профессиональных знаний в рамках образовательного процесса. Знания здесь фрагментарны, функционируют в виде отдельных представлений, не обеспечивая должного уровня сформированности собственной системы ценностных ориентаций.

В соответствии с нашей концепцией были определены показатели функционирования эмотивного компонента взаимодействия субъектов – ценностные ориентации личности в субъект-субъектном взаимодействии.

Наиболее информативными показателями развития эмотивного компонента развития взаимодействия, согласно нашей концепции, являются ценностные ориентации личности, программа исследования которых на этапе констатирующего эксперимента включала: 1) оценку таких понятий, как деятельность, познание, учебная деятельность, взаимная деятельность, отношение, ценностное отношение; 2) ориентация на ценностное субъект-субъектное взаимодействие как основу ценностно-смыслового ядра личности. На данном этапе рассматривалось отношение субъектов образовательного процесса университета к познанию, учебной деятельности.

В ходе диагностики респондентам были адресованы как прямые вопросы, выявляющие их отношение к ценностному взаимодействию, так и вопросы косвенного характера, определяющие место рассматриваемых воплощенных ценностей в иерархии ценностных ориентаций личности (анкетирование).

На первое место респонденты поставили «познание» - (38,2%). Из результатов опроса следует, что данное понятие является приоритетным в иерархии ценностных ориентаций личности. Значимым является «ценностное отношение» - (25,5%), которое занимает в ранжировании ценностных

отношений второе место. Следующее по значимости место в иерархии ценностей занимает «взаимная деятельность» - (18%), что свидетельствует об усилении интереса личности к совместной деятельности.

Поскольку мотивация определяет продуктивность учебно-коммуникативной деятельности, развитие взаимодействия и качество образовательного процесса, находятся в прямой зависимости от побуждений и потребностей участников коммуникации. Согласно концепции исследования нами были изучены познавательная, преобразовательная, коммуникативная и мотивация достижения.

Познавательно-преобразовательный мотив побуждает личность к взаимодействию с участниками образовательного процесса, овладению знаниями, умениями и компетенциями.

Коммуникативный мотив в субъект-субъектном взаимодействии возникает при сравнении собственной системы ценностей личности с оценками ее другими участниками образовательного процесса, обмену ценностями, информацией.

Осознание своих коммуникативных потребностей, конечных и промежуточных образовательных целей, помогает формированию реальных личностных стандартов, которые становятся критериями оценки степени успешности продвижения личности.

Анкетирование, наблюдение и индивидуальные беседы показали, что для респондентов главной составляющей мотивационной сферы является ориентация на результат деятельности, а определяющим мотивом – мотив достижения и желание быть самоценным. Мотивация достижения характеризуется стремлением к некоторому превосходящему стандарту качества, в нашем случае – к персонализации. Если результат соответствует стандарту или превышает его, то имеет смысл говорить о высоких достижениях в учебно-познавательной деятельности, обеспечивающей развитие взаимодействия субъектов образовательного процесса. Состояние тревожности, вызванное низким результатом деятельности, предполагает отрицательную мотивацию. Мотив, выражающийся в желании быть самоценным, заключается в стремлении личности достичь успеха, который определяется собственными представлениями личности об успехе. Осознан

В ходе констатирующего эксперимента нами были выявлены показатели развития эмотивного компонента взаимодействия субъектов: высокий (устойчивый), средний (неустойчивый), низкий (неопределенный).

В соответствии с критерием развития эмотивного компонента взаимодействия – *ценностным отношением личности к образовательному процессу* – высокий (устойчивый) показатель развития компонента характеризуется наличием многогранного интереса личности, ярко выраженной потребностью личности в познании, креативном усвоении материала, в адекватно-ценностном поведении личности в процессе субъект-субъектного взаимодействия и проявляющемся в свободном, осознанном выборе личностью данных ценностей как системы сложившихся представлений о мире.

Средний (неустойчивый) показатель развития эмотивного компонента взаимодействия по вышеуказанному критерию определяется наличием у личности интереса к ценностям изучаемого материала в пределах образовательной программы. Данный показатель свидетельствует о том, что личность не всегда испытывает потребность в овладении аксиологическим ядром изучаемого материала, не всегда прослеживается адекватность ценностных ориентаций личности ценностям образовательного процесса. Невысокий уровень развития взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Низкий (неопределенный) показатель развития эмотивного компонента взаимодействия субъектов по критерию ценностного отношения к образовательному процессу характеризуется пассивным, репродуктивным усвоением аксиологически насыщенного учебного содержания, индифферентным отношением личности к учебно-познавательной и ценностно-ориентационной деятельности в образовательном процессе, неадекватностью ценностных ориентаций личности.

В соответствии с критерием *культура чувств личности* высокий (устойчивый) показатель развития эмотивного компонента взаимодействия субъектов образовательного процесса университета предполагает наличие эстетического вкуса у личности; глубокое осознание социально-личностной значимости ценностей познания; необходимость следовать ценностным установкам, функционирующим в обществе, а также явно выраженную эмоциональную синхронность – способность переживать то, что переживают другие люди.

Средний (неустойчивый) показатель развития эмотивного компонента взаимодействия субъектов по указанному критерию характеризуется пониманием значимости ценностей образовательного процесса, наличием эстетического вкуса, но вместе с тем явно не выраженной потребностью в присвоении ценностей образования, необходимостью следования лучшим нравственным ценностям нормам и установкам, способностью к переживанию, сочувствию в системе ценностных отношений личность – социум.

Низкий (неопределенный) показатель развития эмотивного компонента взаимодействия отличается восприятием ценностей образовательного процесса, слабо выраженной способностью к оценке эстетических качеств субъектов, явно не выраженной потребностью в изучении аксиологических реалий содержания образования, слабо выраженной способностью к эмпатии.

Деятельностный компонент развития взаимодействия субъектов был изучен в ходе педагогической практики преподавателей, получающих дополнительную квалификацию «Преподаватель высшей школы» и научно-педагогической практики магистрантов, преподавателей – слушателей факультета повышения квалификации преподавателей ОГУ. Наряду с общеизвестными задачами практики учитывалась и ее аксиологическая функция. Обеспечение аксиологической функции практики является фактором

личностного развития преподавателя, развития аксиологического потенциала личности преподавателя.

Реализация аксиологической функции заключалась в том, чтобы: произошла актуализация приобретенных психолого-педагогических и предметных специальных знаний, необходимых в практической деятельности, окрепла научно-познавательная самостоятельность преподавателя в поиске новых знаний, при подготовке к занятиям для студентов и новых способов их трансляции в аудитории; закрепилось ощущение успеха, достижений, самореализации в реальной, педагогической деятельности.

Научно-педагогическая практика способствовала: углублению теоретических знаний, приобретенных в курсе психолого-педагогических дисциплин; выработке профессиональных умений и навыков; организации взаимодействия «студент-преподаватель»; развитию аксиологического потенциала личности; интенсификации процесса формирования профессионально-личностных качеств; использованию психолого-педагогических знаний для повышения своей профессиональной компетентности и эффективности подготовки конкурентоспособных специалистов.

Достижение этих целей обеспечивалось проведением всех видов учебных занятий и внеаудиторных мероприятий в образовательном процессе университета, на которых слушатели осуществляли следующие виды деятельности по профильным дисциплинам кафедры: реализацию профессиональных учебных программ и учебных планов на уровне, отвечающем принятым образовательным стандартам высшего профессионального образования; проектирование, разработку и проведение типовых мероприятий, связанных с преподаванием на основе современных образовательных технологий и методик обучения; развитие взаимодействия «студент-преподаватель» в образовательном процессе университета; создание творческой атмосферы образовательного процесса; выявление взаимосвязей научно-исследовательского и образовательного процессов в высшей школе; использование собственной научной работы в качестве средства образовательного процесса; совершенствование собственных профессиональных качеств; применение теоретических знаний для решения задач обучения в образовательном процессе университета; организацию проведения исследований частных и общих проблем преподавания.

Эффективность проявления аксиологической функции педагогической практики отражена в полноценной организации и теоретическом содержании, обеспечившем базовую подготовку преподавателя, для реализации новых функций и профессиональных ролей в образовательном процессе университета; освоении студентоцентрированной парадигме образования; формировании ценностного отношения к профессионально значимым умениям, без которых невозможно выполнение педагогических задач; обеспечении и активизации субъектной позиции студента; выполнении новых

профессиональных ролей преподавателем – консультанта, тьютора, тренера, фасилитатора.

Обозначенные показатели обеспечивают реализацию аксиологической функции педагогической практики, позитивно влияющей на формирование аксиологического потенциала личности субъектов образовательного процесса, развитие взаимодействия «студент-преподаватель», задающей инновационную направленность современному образованию, обновлению его содержания и вариативность в приобщении к профессиональной деятельности преподавателя в условиях студентоцентрированной образовательной парадигмы.

Таким образом, в каждом из компонентов развития взаимодействия субъектов образовательного процесса университета: когнитивном, эмотивном, деятельностном присутствует аксиологический аспект, лежащий в основе аксиологической концепции развития взаимодействия субъектов образовательного процесса университета.

В ходе исследования было установлено, что образовательный процесс протекает успешно, если субъекты проявляют в нем личностную активность, то есть если отобранный вариант взаимодействия оказывается адекватным, сообразным не только решаемым задачам, но и всей совокупности объективных и субъективных условий в тот или иной период подготовки. Другими словами, если выбранный вариант взаимодействия учитывает «прошлое», опирается на «настоящее» и ориентирует на «будущее».

Исследование убеждает в том, что развитие взаимодействия субъектов образовательного процесса помогло решить не только конкретную задачу (подготовить субъектов к взаимодействию), но и дало возможность более полно увидеть в этом процессе и студента и преподавателя. Одновременно такая организация стимулирует развитие аксиологического потенциала субъектов их творческий поиск.

Было зафиксировано, что успешность профессиональной подготовки субъектов образовательного процесса университета находится в зависимости от организации образовательного процесса в университете. И одновременно сам этот процесс может существенно повлиять на характер организации взаимодействия, на взаимоотношения преподавателей и студентов.

В нашей опытно-экспериментальной работе стратегия аксиологической концепции развития взаимодействия субъектов образовательного процесса университета определялась как достижение перехода внешних впечатлений и результатов теоретической подготовки преподавателей в условиях обучения на факультете повышения квалификации преподавателей ОГУ к внутренним ценностям ориентирам профессиональной деятельности, то есть ведущая линия реализации потенциальных, невостребованных пока возможностей научно-педагогической практики - ценностное отношение преподавателей к студенту, университету, образа «Я – педагог» и образа профессиональной педагогической деятельности.

Для определения ценностного взаимодействия в исследовании был использован «индекс взаимодействия», принятый в научной школе аксиологии образования (А.В. Кирьякова) и его математическое выражение.

Индекс взаимодействия - это интегрированный показатель интенсивности, продуктивности и устойчивости взаимодействия. Интенсивность, продуктивность и устойчивость взаимодействия определялась на учебных занятиях преподавателей по каждому из его этапов во время научно-педагогической практики.

Проведенная диагностика позволила определить, что уровень взаимодействия во многом зависит от его организации преподавателем. Представленный нами в качестве критерия индекс взаимодействия (интегрированный показатель интенсивности, продуктивности и устойчивости взаимодействия), позволил зафиксировать повышение уровня взаимодействия, при этом доля ценностного взаимодействия возросла на 30%..

Проведенный анализ позволил определить, что ценностное взаимодействие выступает действенным фактором формирования аксиологического потенциала личности преподавателя и повышает уровень его профессиональной компетентности (в нашем исследовании – это уровень персонализации).

По результатам проведенного исследования была построена прогностическая модель развития взаимодействия субъектов образовательного процесса университета.

Данная модель позволила всесторонне осмыслить процесс взаимодействия; раскрыть различные позиции субъектов взаимодействия; показать уровни взаимодействия; обозначить условия, при которых взаимодействие становится действенным фактором повышения профессиональной компетентности преподавателя; реализовать, найденные в общей концепции цели, закономерности и сконцентрировать внимание на результате - развитии аксиологического потенциала преподавателя.

В заключении диссертационного исследования отмечается, что решение проблемы развития взаимодействия субъектов образовательного процесса является чрезвычайно актуальной и отвечает эволюционным тенденциям в образовании при вхождении России в мировое образовательное пространство и реализации договоренностей Болонской декларации, неразработанностью концептуальных оснований развития субъект-субъектного взаимодействия в образовательном процессе университета; необходимостью организации взаимодействия в условиях студентоцентрированной образовательной парадигмы.

Обобщив результаты проведенной исследовательской работы, можно сделать следующие выводы:

1. Актуальность проблемы развития взаимодействия субъектов образовательного процесса университета обусловлена: эволюционными тенденциями в образовании при вхождении России в мировое образовательное пространство и реализации договоренностей Болонского процесса; модернизацией высшего образования внедряющего тьюторское сопровождение студентов, чтобы обеспечить возможность для разворачивания его индивидуальной образовательной траектории; недостаточной

разработанностью внедрения консультационных и модулирующих функций современного преподавателя в образовательный процесс вуза.

2. Взаимодействие субъектов – студентов и преподавателей как целостность в образовательном процессе обладает богатыми возможностями развития и саморазвития, влияния на организацию процесса, в котором оно развивается, его участников, их отношения.

3. Взаимодействие способствует развитию аксиологического потенциала как студента, так и преподавателя. Оно способствует развитию творческой активности взаимодействующих, гуманизации их отношений, если является развивающимся и сообразным в любой период их жизнедеятельности сложившейся ситуации развития, в которой находят свое отражение объективные условия (социокультурные, возрастные, индивидуальные) и субъективные (личностные возможности, потребности, ожидания, устремления,

4. Взаимодействие успешно развивается и оказывается своевременным при соответствующем подходе к его организации. Суть его – в выявлении логики развития жизнедеятельности студентов и преподавателей в конкретном образовательном процессе, отборе и «выстраивании» различных вариантов взаимодействия, методической инструментации их реализации. Овладение таким подходом предполагает подготовку преподавателей (психологическую, нравственную, практическую), ее успешность определяется рядом условий:

- желание самих преподавателей самосовершенствоваться во взаимодействии со студентами не только профессионально, но и лично;
- установками профессорско-преподавательского состава университета на творческое, развивающее и развивающееся взаимодействие со студентами;
- широкими внешними связями университета, которые постоянно стимулируют преподавателей к творческому поиску, а значит и к самоанализу (рефлексии), самосовершенствованию;
- целостной системой подготовки преподавателей к взаимодействию со студентами, которая отражает в себе совокупность интересов, устремлений, ожиданий преподавателей; которая вносит вклад в повышение качества образовательного процесса в университете.

Список литературы

1. **Витвицкая Л.А.** Педагогическое взаимодействие в образовательном процессе школы: монография / Л.А. Витвицкая. – Оренбург: 2002.
2. **Витвицкая Л.А.** Теория и практика педагогического взаимодействия. Монография. – Оренбург, 2005.
3. **Витвицкая Л.А.** Развитие взаимодействия субъектов образовательного процесса университета: монография / Л.А. Витвицкая. – М: Дом педагогики, ИПК ГОУ ОГУ, 2009.
4. **Витвицкая Л.А.** Университетское образование в контексте глобализации: учебное пособие / Л.А. Витвицкая. – Оренбург: ИПК ГОУ ОГУ, 2008.
- Витвицкая Л.А.** Технологии взаимодействия субъектов образовательного процесса: Учебное пособие. – Челябинск: Изд-во ЮурГУ, ИПК ГОУ ОГУ, 2009.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

Гаврилова О. В.

**Бузулукский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ,
г. Бузулук**

Сельская школа занимает важнейшее место в системе образования. Имея весомое образовательное значение, она является реальным фактором экономического, социального, культурного развития села и его жизнеобеспечения. Вместе с тем сельская школа представляет сегодня одну из самых болевых точек системы образования ввиду слабой материально-технической базы, ненадлежащего кадрового обеспечения и уровня подготовленности педагогических работников. Успешное функционирование сельской школы зависит в первую очередь от учителя, уровень профессиональной компетентности которого не отвечает возросшим требованиям времени. Поэтому повышение квалификации учителей сельских школ является приоритетным направлением образовательной политики, ориентированной на широкую социализацию и целостное развитие личности ребенка, способствующей его полноценной самореализации.

Значимость совершенствования профессиональной компетентности учителей иностранных языков сельских школ определяется особенностями функционирования сельской школы, характеризующейся неравномерной наполняемостью не только классов, но и самих школ. В ходе профессиональной деятельности учитель иностранного языка сельской школы нуждается как в помощи в решении существующих актуальных педагогических проблем, так и в помощи, связанной с необходимостью совершенствования своего педагогического мастерства.

Актуальным вопросам формирования и совершенствования профессиональной компетентности учителей посвящены исследования В. А. Болотова, В. Н. Введенского, Б. С. Гершунского, Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, С. Г. Молчанова, В. В. Нестерова, Е. И. Огарева, Н. Ф. Талызиной, И. Д. Фрумина, А. В. Хуторского и др.

Проблемы формирования профессиональной компетентности учителей иностранных языков представлены в работах И. А. Бредихиной, Н. Д. Гальсковой, О. Е. Ломакиной, В. В. Сафоновой, Е. Н. Солововой и др.

Специфику профессиональной компетентности учителя иностранных языков сельских школ обуславливают цели и задачи воспитания и обучения учащихся сельских школ, создание в них условий для развития личности ребенка, а также изменение современного образовательного пространства села.

В настоящее время существуют серьезные проблемы в обучении иностранным языкам в условиях сельских школ, связанные с недостаточным кадровым обеспечением специалистами по иностранным языкам, отсутствием управления инновационными процессами в области обучения иностранным

языкам в сельских школах, а также недостаточно высоким уровнем подготовленности учителей иностранных языков к работе в условиях сельской школы.

В последние десятилетия вопросам организации педагогического процесса в сельской школе посвящены исследования Н. С. Жбанковой, А. Ф. Иванова, В. П. Ковалева, В. Г. Разумовского, В. А. Слостенина и др. Ученые выделяют следующие факторы, затрудняющие этот процесс:

- малочисленность большинства сельских школ;
- малая наполняемость классов;
- отсутствие необходимого числа учителей разных предметов;
- отсутствие большого педагогического коллектива;
- невозможность молодого специалиста получить квалифицированную помощь со стороны старших опытных коллег;
- демографические и экономические условия жизни учащихся и учителей сельских школ;
- особое социальное и экономическое окружение; слабое кадровое и материально-финансовое обеспечение;
- узкие профессиональные контакты сельского учителя;
- удаленность от научно-методических и культурных центров;
- ограниченные возможности педагогов в получении информации;
- низкая компетентность во владении содержанием дополнительных учебных предметов и методикой их преподавания;
- трудность преодоления барьера при переходе от теории к практике при необходимости правильного применения теоретических знаний [4].

К специфике деятельности учителя в условиях сельской школы добавляются также специфические условия, связанные со своеобразием социальных отношений на селе, укладом жизни и производственной деятельности сельского населения. Во многом они обусловлены и тем, что сельская школа кроме решения общих для всех типов общеобразовательных учреждений функций выполняет и ряд специфических функций, вызванных необходимостью подготовки учащихся к труду в сельскохозяйственной сфере.

Вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что проблема совершенствования профессиональной компетентности сельских учителей, в частности учителей иностранных языков, является одной из актуальных в педагогической теории и практике.

Опираясь на концепцию компетентного подхода следует отметить структуру профессиональной компетенции учителя иностранного языка, разработанную И.А. Зимней:

1. Социокультурная компетенция

- межкультурное взаимодействие;
- языковое и речевое развитие, овладение культурой родного и иностранного языков;

2. Компетенция личностного самосовершенствования и саморазвития

- самосовершенствование, саморегулирование и саморазвитие;
- социальная, личностная и деятельностная рефлексия;

3. Информационно-технологическая компетенция

- овладение компьютерной грамотностью с целью поиска и оперативной обработки необходимой информации;
- применение современных информационных технологий в учебно-познавательной деятельности учителя иностранного языка [2].

Но, несомненно, приоритетными остаются, по мнению Н.Д.Гальсковой, профессиональные знания и умения учителя иностранных языков, которые являются показателями сформированности профессиональной компетенции:

- системы языка, культуры стран изучаемого языка, ее истории и современных проблем развития;
- психологии личности обучаемого в конкретную эпоху её развития, закономерностей усвоения иностранного языка в учебных условиях;
- основных требований, предъявляемых обществом и наукой к учителю, его уровню профессионального мастерства и личностным качествам;
- основных закономерностей обучения иностранным языкам, а также содержания и специфики всех составляющих процесса обучения: целей, содержания, методов и т.д [1].

Профессиональными умениями можно назвать:

- умение познавать особенности личности обучаемого, которое формируется и развивается на основе процесса самопознания;
- умения, связанные с планированием речевого общения в учебном процессе;
- умения, связанные с реализацией спланированных профессиональных действий и оценкой их результатов;
- умения анализировать результаты организованного на занятии иноязычного общения.

Иными словами, преподаватель должен владеть искусством общения, а также быть толерантным, открытым в проявлениях своих собственных интересов и эмоций.

Более того, необходимым условием профессиональной деятельности, по мнению Г.В.Сапрыкиной, является коммуникативная культура педагога, к элементам которой относятся [3]:

1. Наличие установки на реализацию способностей каждого обучаемого на создание комфортного микроклимата в процессе обучения иностранному языку;
2. Степень готовности к сотрудничеству с коллегами;
3. Речевая культура.

К сожалению, в современных условиях тяжело сформировать и развить высокий уровень профессиональной компетенции учителя иностранного языка в сельской местности. Так, например, проведя исследование по выявлению обеспеченности квалифицированными кадрами в сельских школах Западной зоны Оренбуржья, нами обнаружено, что существует реальная нехватка квалифицированных учителей в школах региона- 252 учителя. Как показывают результаты, 55% преподавателей иностранного языка имеют высшее

профессиональное образование, 17% - среднее специальное образование, а 38% являются условными специалистами.

Исходя из современных требований, можно определить основные пути развития профессиональной компетентности учителя иностранного языка:

- работа в методических объединениях, творческих группах;
- исследовательская, экспериментальная деятельность;
- инновационная деятельность, освоение новых педагогических технологий;
- различные формы педагогической поддержки;
- активное участие в педагогических конкурсах, мастер-классах, форумах и фестивалях;
- обобщение собственного педагогического опыта;
- использование ИКТ.

Кроме того, по мнению Шелухиной Т.В., внедрение новой формы повышения квалификации учителей иностранных языков сельских школ, позволит оказать им конкретную помощь в решении профессиональных проблем. Одной из таких форм может стать дистанционное обучение (ДО), которое отвечает современным требованиям к системе дополнительного педагогического образования:

- доступ большого круга учителей иностранных языков сельских школ к дополнительному педагогическому образованию;
- приближение образовательных услуг к месту жительства;
- обеспечение непосредственного внедрения полученных знаний, умений и навыков в практическую деятельность учителей иностранных языков сельских школ;
- реализация принципа непрерывности педагогического образования;
- вариативность и гибкость программ повышения квалификации;
- опора на личный опыт педагогов и развитие их способности к инновационной деятельности [5].

Дистанционное обучение в определенной мере отвечает вышеназванным требованиям и позволяет значительно уменьшить расходы на обучение за счет исключения командировочных расходов и проведения учебы без отрыва от основного места работы, а также улучшить качество обучения за счет эффективного сочетания новых информационных, коммуникационных и педагогических технологий.

Но не один из перечисленных способов не будет эффективным, если педагог сам не осознает необходимости повышения собственной профессиональной компетентности. Отсюда вытекает необходимость мотивации и создания благоприятных условий для педагогического роста. Необходимо создать те условия, в которых педагог самостоятельно осознает необходимость повышения уровня собственных профессиональных качеств. Анализ собственного педагогического опыта активизирует профессиональное саморазвитие педагога, в результате чего развиваются навыки исследовательской деятельности, которые затем интегрируются в педагогическую деятельность. Педагог должен быть вовлечен в процесс

управления развитием школы, что способствует развитию его профессионализма.

Список литературы

1. **Гальскова, Н. Д.** Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – М., 2000. – 167 с. – ISBN 5-89415-290-9
2. **Зимняя, И. А.** Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования / И. А. Зимняя // Интернет-журнал "Эйдос". - 2006. - 5 мая. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.
3. **Сапрыкина, Г. В.** Развитие иноязычной коммуникативной культуры студентов: Дис. канд. пед. наук. / Г. В. Сапрыкина. – Оренбург, 2003. - 208с.
4. **Степин, В.С.** Научная картина мира в культуре техногенной цивилизации / В. С. Степин, Л. Ф. Кузнецова. – М. : ИФРАН, 1994. – 274 с. – ISBN 5-201-01853-X.
5. **Шелухина, Т. В.** Совершенствование профессиональной компетентности учителей иностранных языков сельских школ в условиях учреждений дополнительного педагогического образования: диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Шелухина Татьяна Владимировна.- Чебоксары, 2009.- 194 с.: ил. РГБ ОД, 61 09-13/842

ЛИЦЕВЫЕ АСПЕКТЫ ГАБИТАРНОГО ИМИДЖА СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

Гнездилова Т.А.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Со времен становления педагогической науки, к личности педагога всегда было обращено пристальное внимание. На него смотрели, оценивали, отмечали малейшие недостатки и несовершенства или же напротив, старались подражать, видя в нем носителя неких эталонных качеств, личность, близкую к идеалу.

«Личностью в специфическом смысле этого слова, - отмечает С.Л. Рубинштейн, - является человек, у которого есть свои позиции, свое ярко выраженное отношение к жизни, мировоззрение, к которому он пришел в итоге большой сознательной работы. У личности есть свое лицо. Такой человек не просто выделяется в том впечатлении, которое он производит на другого; он сам сознательно выделяет себя из окружающего. В высших своих проявлениях это предполагает известную самостоятельность мысли, небанальность чувства, силу воли, какую-то собранность и внутреннюю страстность» [8, с. 241-242].

Поэтому на сегодняшний день очевидной становится актуальность формирования специального, профессионального имиджа современного педагога. Рассматривая педагогический имидж как сложную систему, мы выделим три основные составляющие, обеспечивающие его полноту и целостность: габитарный имидж, кинетический имидж и речевой имидж.

Габитарный имидж – как первичный компонент общеимиджевой картины, является ее важной составляющей, так как транслирует видимую, т.е., визуально воспринимаемую информацию о личности окружающим. Это – пресловутая перефразировка русской поговорки «Встречают по одежке...».

В своем исследовании мы предлагали студентам различных специальностей и курсов дать характеристику идеального имиджа современного педагога. Подавляющее большинство респондентов на первое место ставили внешние характеристики личности: приветливое выражение лица, улыбку, любящий взгляд, открытость, т.е., характеристики составляющие в совокупности понятие «лицевая экспрессия». И, отметим, что никто не упоминает физическую, так сказать, природную красоту человеческого лица.

В.М. Шепель, указывая на значимость педагогического имиджа, писал: «Обаяние - не столько визуальная привлекательность личности, сколько полнота доверия, душевная расположенность к людям» [10, с.8].

Габитарный имидж современного педагога, следовательно – результат отражения его внутреннего мира, системы ценностных установок, этических норм и принципов, эстетических идеалов и вкуса, профессиональной компетентности.

Как отмечает в данном контексте В.Г. Горчаков, имидж – это собирательный образ персоны, транслируемая вовне внутренняя сущность человека [1, с.318]. Лицевые аспекты личностного становления человека рассматриваются в эстетической парадигме [3].

В древнем санскритском языке тоже существовало понятие «имидж» и означало оно – зеркало. В связи с этим уместно вспомнить древнеиндийскую легенду. Когда бог Брама смотрел в зеркало, он вследствие своей божественной сущности не мог видеть свой облик. Зато в зеркале отражалась реакция всего живого на его поступки [11].

У. Эко в своей работе «Отсутствующая структура: введение в семиологию» называет мимику (т.е. лицевую экспрессию) и пантомимику специфическим кодом (прасемикой), который является одним из важнейших факторов коммуникации [12, с.6].

Таким образом, габитарный имидж, как образ довербальный (образ в статике), дающий предкоммуникативную информацию участникам образовательного взаимодействия, может быть рассмотрен как важнейший способ установки контакта между педагогом и учащимися.

Как отмечает И.Ф. Симонова «Внешний уровень имиджа (внешний имидж) включает в себя компоненты, ориентированные на восприятие окружающими. Он формируется многообразными и многочисленными средствами внешней выразительности. Нужно заметить, что здесь, как правило, оказываются задействованы все каналы восприятия (коммуникации): визуальный, вербальный, сенсорный, ольфакторный, событийный, контекстный. Как важнейший можно выделить визуальный канал, который обеспечивает огромный объем информации о персоне на основании внешнего вида, облика, включая мимику, выражение лица и пантомимику (позы и жесты). Большинство людей уверены в том, что они могут определить содержание личности, характер человека на основании увиденного, по внешности, чертам лица и т.д. Несмотря на то, что способность находить взаимосвязи между физическими характеристиками внешности и внутренним содержанием личности относят более к искусству, чем к науке, экспериментально доказано, что качества человека стабильно и безошибочно определяются по внешности в 50% случаев» [9].

Крылатую фразу древнегреческого философа Ксенофонта: “Никто не может ничему научиться у человека, который не нравится” можно считать первым опытом в направлении изучения габитарных характеристик педагогического имиджа. Многие исследователи в области педагогики отмечают неоспоримую значимость лицевой экспрессии педагога, его личное обаяние. Описывая облик А.С. Макаренко, Л.И. Рувинский и С.И.Хохлов отмечали: «Красота личного обаяния Макаренко очаровывала. Нравилась, заражала. Все стремились ему подражать. Поэтому люди отказывались от дурного тона, отрешались от претензий на выражение благодарности им лично и учились радоваться успехам других»[7, с.31]. Возвращаясь к работам В.М. Шепеля, мы читаем следующее: «Дети – словно нежные бутоны. Им нужен садовник с добрым лицом» [10, с.28].

Отсюда – лицевая экспрессия габитарного имиджа современного педагога – отражение его внутренних установок на позитивное общение любящего, доброго, красивого наставника.

Список литературы

1. **Горчаков, В.Г.** Прикладная имиджелогия. – Ростов-на-Дону, Феникс, 2010.- 478 с. – ISBN 978-5-222-17219-3.
2. **Калюжный, А.А.** Психология формирования имиджа. - М., Владос, 2004. – 222 с. – ISBN 5-691-01322-X.
3. **Каргапольцев, С.М.** Человек и личность как эстетические феномены //Вестник Оренбургского государственного университета. – 1999. – № 3. – С. 29-37. - ISSN 18146465.
4. **Митина, Л.М.** Психология труда и профессионального развития учителя: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр "Академия", 2004. - 320 с. - ISBN 5- 7695-1666-6.
5. **Михалевская, Г.И.** Основы профессиональной педагогической грамотности. СПб.: Изд-во «Эго», 2001. - 292 с. – ISBN 5-7155-0358-2.
6. **Орешкин, В.Г.** Тренинг формирования имиджа. 13 мастерских имидж-класса. Методическое пособие. – СПб.; Речь., 2008. – 176 с. – ISBN 5-9268-0710-7
7. **Рувинский, Л.И., Хохлов, С.И.** Как воспитать волю и характер /Л.И. Рувинский, С.И.Хохлов. – М.: Просвещение 1986. – 144 с. – ISBN отсутствует
8. **Рубинштейн, С.Л.** Основы общей психологии: в 2-х т. / АПН СССР. – М.: Педагогика, 1989. – Т.1. – 486 с.; Т.2. – 323 с. - ISBN отсутствует
9. **Симонова, И.Ф.** Педагогика имиджа. Монография. /И.Ф.Симонова СПб. 2012. - 304 с [Электронный ресурс] Режим доступа <http://simmerk.ru/>
10. **Шепель, В.М.** Имиджелогия: секреты личного обаяния / В.М. Шепель. - М: ЛИНКА-ПРЕСС, 1997. – 332 с. - ISBN отсутствует
11. Официальный сайт Ассоциации специалистов «Personal Shopping – Ваш стиль» <http://www.personal-shopping.ru>
12. **Эко, У.** Отсутствующая структура: введение в семиологию. – Спб, 1998. – 432 с. - ISBN 5-86708-114-1

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

Гончарова В.Д.

**Филиал НОУ ВПО «Столичная финансово-гуманитарная академия»,
г. Орск**

В условиях противоречивости социально-экономических реформ, нестабильности и кризисности социальной ситуации российского общества особое значение приобретает образование. Именно образование в сложившихся условиях является транслятором культуры, обеспечивает сохранение, возрождение и совершенствование способов и средств одухотворения бытия человека.

Обучение и воспитание как составляющие процесса образования отражают цели современного российского демократического общества и обладают весомым потенциалом в созидании системы нравственных, общечеловеческих ценностей, в развитии человеческого в человеке.

Как отмечает А. В. Кирьякова, изменения, происходящие в мировой системе образования, являются результатом не только смены и обновления теоретических и прикладных установок самой педагогики, они происходят повсеместно на фоне становления нового типа цивилизации. Новое гуманистическое сознание, формирующееся в процессах преобразования цивилизации, ориентировано на диалоговый режим обучения и воспитания, на культурные начала образа жизни [1].

В широком понимании ценности человека представляют собой не только абстрактные привлекательные смыслы, но и важные для индивида конкретные материальные блага. В узком смысле принято говорить о ценностях как духовных идеях, заключенных в понятиях, которые имеют высокую степень обобщения [2].

Категория «ценность» относится к числу таких общенаучных понятий, методологическое значение которых особенно велико для педагогики. Педагогическая наука исходит из того, что аксиологические ориентиры отдельных индивидов формируются на основе функционирующих в обществе универсальных ценностей, которые опредмечиваясь в некоторые установки, становятся регуляторами социального поведения.

Механизм интериоризации ценностей рассматривается на двух уровнях: социальном (межличностном), когда на уровне межличностных отношений ценности объективируются, происходит отбор, оценивание и деятельностная интериоризация; психологическом (внутриличностном), когда присвоенные ценности превращаются в ценностные представления, ориентации, направленность, цели и пр., т.е. происходит детализация ценностей и их ранжирование по их модальности.

В силу этого ценностные ориентации становятся важным фактором, доминирующим в мотивации поведения, регулирующим деятельность и поведение человека через расширение противоречий, к примеру, между

желанием и долгом, утилитарными побуждениями и нравственными представлениями. Именно поэтому развитие ценностных ориентаций является показателем меры социальной зрелости личности [3].

Ценностные ориентации являются важнейшими элементами внутренней структуры личности, закрепленные жизненным опытом индивида, совокупностью его переживаний. Они разграничивают значимое и существенное для данного человека от незначимого. Исходя из этого ценностные ориентации – это различные основания оценок субъектом или группой окружающей действительности.

Период обучения студентов в вузе совпадает с переходом из фазы юности в фазу взрослости. В это время завершаются главные фазы биологического и личностного развития (черт характера, особенностей темперамента, общей направленности личности). Главной характеристикой этого периода становятся устремление студентов на свое будущее и профессию [4].

Изучение ценностных ориентаций бакалавров 1 года обучения по направлению подготовки «Психология» филиала НОУ ВПО «Столичная финансово-гуманитарная академия» проводилось нами с помощью методики Рокича. Она представляет собой ранжирование 16 терминальных и инструментальных ценностей. На первом этапе исследования студентам предстояло определить ценности-цели, на втором – вполне конкретные качества личности, которые нужно использовать для достижения цели (т.е. ценности-средства).

После обработки результатов методики были получены количественные показатели, характеризующие ценностные ориентации студентов 1 курса бакалавриата. Самый большой показатель – это первое, приоритетное место, которое определили для себя студенты. Полученные результаты представим в виде таблиц 1 и 2.

Таблица 1 – Результаты изучения ценностей-целей студентов

Ценности-цели	Показатели
Самостоятельность как независимость	8,3
Уверенность в себе	5,3
Материальная обеспеченность	5,9
Здоровье	3,1
Удовольствия	10,8
Интересная работа	5,1
Любовь	6,9
Свобода	8,3
Красота	9,1
Хорошие и верные друзья	6,6
Познание	11,7
Счастливая семейная жизнь	7,5
Творчество	12,3

Общественное признание	12,8
Активная, деятельная жизнь	11,1
Равенство	11,1

Из таблицы 1 видно, что на первое место в качестве цели, которой нужно достичь в жизни, студенты общественное признание, на 2 и 3 места – соответственно творчество и познание. Весьма настораживает, что на последнем месте у студентов – здоровье.

Таблица 2 – Результаты изучения ценностей-средств студентов

Ценности-средства	Показатели
Высокие запросы	12,0
Чуткость (заботливость)	6,6
Воспитанность	5,0
Жизнерадостность (чувство юмора)	8,8
Эффективность в делах	7,8
Смелость в отстаивании своего мнения	9,0
Исполнительность	6,8
Непримирим. к недостаткам в себе и в других	13,9
Широта взглядов	8,3
Честность (правдивость, искренность)	8,5
Образованность	4,1
Самоконтроль	8,9
Терпимость	7,6
Твердая воля	8,6
Рационализм	10,4
Ответственность	7,3

Результаты, представленные в таблице 2 отражают ценности-средства (т.е. качеств личности, которые нужно использовать для достижения намеченной цели). Студенты на первое место ставят непримиримость к недостаткам в себе и в других, на 2 место ставят высокие запросы. На 3 место студенты ставят рационализм. Увы, на последнем месте у студентов – образованность и воспитанность.

В процессе обучения в вузе студент не только осваивает выбранную профессию, происходит его профессиональное самоопределение, которое сопровождается утверждением системы основных его жизненных ориентаций. Опрос студентов позволил нам выявить их жизненные устремления (в частности, представления о том, что делает человека счастливым). Результаты опроса представим в таблице 3.

Таблица 3 – Жизненные ориентации студентов

Главные условия счастья	Показатели, %
Верный, любимый человек	61,8
Интересная работа	57,4
Высокий заработок	56,6
Хорошие друзья	51,3
Дружная семья	48,2
Собственность, капитал	44,5
Уважение окружающих	36,4
Душевное спокойствие	34,1
Профессиональные достижения	29,6

Результаты диагностики (тестирование, беседа, наблюдение) свидетельствуют об утрате современной молодежью идеалов и подлинных ценностей. Негативное отношение к понятиям совести, чести, гражданского долга и ответственности подтверждает усиливающиеся в юношеской среде нигилизм, пессимизм, а порой и низкий уровень законопослушания.

Как видим, результаты исследования ценностных ориентаций студентов свидетельствуют, что они представляют собой особый процесс превращения культурных ценностей в стимулы и мотивы их практического поведения.

Список литературы

- 1. Кирьякова, А. В.** Аксиологизация 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.
- 2. Анисимов, С. Ф.** Теория ценностей в отечественной философии XX века (Очерк истории) / С. Ф. Анисимов // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 7. Философия. – 1994. – №4. – С. 34-42.
- 3. Мелекесов, Г. А.** Теория ценностей – методологическая основа аксиологизации образования в современном мире / Г. А. Мелекесов. – Самара : Изд-во СамГПУ, 2001. – 50 с. – ISBN 5-8428-0325-9.
- 4. Сыромицкая, И. А.** Социальное партнерство как фактор профессиональной адаптации студента педагогического вуза : монография / И. А. Сыромицкая. – Орск : Изд-во ОГТИ, 2008. – 199 с. – ISBN 978-5-8424-0413-1.

К ПРОБЛЕМЕ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ

Емельянова Л.А.

**Орский гуманитарно-технологический институт (филиал)
ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный университет», г.Орск**

В современном обществе с его глобальными проблемами востребован человек, стремящийся к саморазвитию и самоактуализации, способный ориентироваться и действовать в постоянно меняющемся мире.

Проблема адаптации студентов к обучению в вузе не теряет своей актуальности, поскольку существующее противоречие между потребностью общества и государства в высоком качестве высшего профессионального образования и недостаточной готовностью абитуриентов, поступающих в вуз, к обучению в новых условиях взаимодействия с образовательной средой вуза не получило своего окончательного разрешения. В концепции модернизации российского образования в качестве основной цели системы высшего образования определена подготовка разносторонне развитой личности гражданина, ориентированной в современной системе ценностей и потребностях современной жизни, способной к активной социальной адаптации в обществе и самостоятельному жизненному выбору, к самообразованию и самосовершенствованию.

Образовательный процесс в высшей школе предъявляет к личности студента высокие требования, в частности, она должна быть организованной, активной, дисциплинированной, мотивированной, чтобы успешно справляться с теми образовательными нагрузками, которые предъявляет каждый из этапов обучения. Чтобы этап перехода обучающихся с освоенного этапа образования на следующий проходил более эффективно (в кратчайшие сроки, с наименьшими физическими и психическими затратами) актуализируется вопрос адаптации.

Эффективность процесса адаптации студентов к условиям функционирования учебного заведения, к режиму его работы является необходимым условием, определяющим успешность обучения студента любого учебного заведения. Необходимым условием успешной деятельности студента является освоение новых для него особенностей учебы в вузе, устраняющее ощущение внутреннего дискомфорта и блокирующее возможность конфликта со средой. На протяжении всего периода обучения складывается студенческий коллектив, формируются навыки и умения рациональной организации умственной деятельности, осознается призвание к выбранной профессии, вырабатывается оптимальный режим труда, досуга и быта, устанавливается система работы по самообразованию и самовоспитанию профессионально-значимых качеств личности [1].

В отечественной научной литературе проблема адаптации студентов к обучению в вузе поднимается в работах О.Ф. Алексеевой, Р.Р. Блажис, А.А. Реана, Ю.А. Смарина, Д.А. Андреевой, Т.М. Булановой и др.

В психолого-педагогической науке под адаптацией понимают процесс установления оптимального соответствия личности окружающей среде в ходе осуществления свойственной человеку деятельности, которая позволяет удовлетворять образовательные потребности и реализовывать связанные с ними значимые цели.

Адаптация студентов младших курсов к обучению и образовательной среде – это сложный многоаспектный процесс, успешность которого обусловлена сочетанием влияний внешнего объективно-нормативного и внутреннего субъектно-личностного характера на результаты этого процесса. Проблема адаптации выпускников школ к профессиональному образованию в вузах актуальна и для студентов младших курсов, и для преподавателей. Существует потребность в содействии адаптации студентов, которое можно осуществить с помощью создания специальных психолого-педагогических условий.

Кардинальное изменение парадигмы высшего образования: от обучения специальности к развитию общекультурных и профессиональных компетенций, в качестве основополагающих принципов обучения в вузе выдвигает принципы индивидуализации и самостоятельности. В связи с этим, трудности адаптации студентов к обучению в вузе связаны не столько со слабой предметной подготовкой, сколько с несформированностью таких качеств личности, как готовность к учению, способность учиться самостоятельно, контролировать и оценивать себя, что отмечается в работах А.И. Булгакова, А.А. Виноградовой, А.А. Ермаковой и др. [2].

Исходя из того, что основным видом деятельности студентов является учебная деятельность, следовательно, акцент сопровождения процесса адаптации студентов младших курсов ставится на развитие способности самостоятельно осуществлять свою учебную деятельность. В результате, об уровне адаптивности студентов к условиям обучения в ВУЗе мы можем судить по уровню способности самостоятельно осуществлять свою учебную деятельность.

Важность этой проблемы связана с новой ролью самостоятельной работы: она постепенно превращается в ведущую форму организации учебного процесса. В результате самообразовательной деятельности студентов происходит процесс приобретения, структурирования и закрепления знаний. Самостоятельность в учебной работе способствует развитию заинтересованности студента в изучаемом материале, вырабатывает у него умение и потребность самостоятельно получать знания. Процесс самостоятельной учебной работы формирует умения и привычку размышлять над содержанием осваиваемой отрасли знания и ее профессиональными задачами.

Самостоятельная работа, как системное образование, имеет свою структуру. Среди основных компонентов самостоятельной работы можно выделить следующие: мотивационный, когнитивный и практический. Мотивационный компонент направлен на формирование эмоционально-ценностного отношения к избранной профессии. Когнитивный компонент

включает реализацию системности информационной основы о способах организации и выполнения самостоятельной работы студентами. Практический компонент подразумевает формирование умений и навыков выполнения самостоятельной работы и рефлексивный анализ своей деятельности.

В обучении возможно функционирование двух типов самостоятельных работ. К первому относятся работы, направленные на выявление актуального уровня развития обучающегося и выполняют, в основном, контролирующие и воспитательные функции. Ко второму относятся самостоятельные работы, направленные на расширение зоны ближайшего развития обучающихся. Подобные самостоятельные работы выполняют развивающие, обучающие и воспитательные функции.

Такой подход к пониманию структуры и сущности самостоятельных работ в зависимости от их функционального назначения позволит осознанно планировать и использовать их на занятиях как надежного средства адаптации студентов к обучению в вузе. Таким образом, формирование самостоятельной работы у студентов младших курсов в контексте их психологического сопровождения направлено на повышение адаптационного потенциала и эффективности учебной деятельности, формирование и развитие личностных профессионально-важных качеств, повышение качества подготовки студента в целом.

В заключение отметим, что как пройдет процесс адаптации выпускника школы в вузе, от этого в прямой зависимости находится качество обучения, и уровень подготовленности будущего профессионала. А в настоящее время обществу нужны люди, умеющие адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях, самостоятельно приобретая необходимые знания, умело применяя их на практике для решения разнообразных проблем, самостоятельно критически мыслить, грамотно работать с информацией, заниматься самообразовательной деятельностью. Все это в значительной мере определяется умением самостоятельно работать. Поэтому данная проблема остается актуальной и требует своей дальнейшей разработки.

Список литературы

- 1. Седин, В. И., Леонова, Е. В. Адаптация студента к обучению в вузе: психологические аспекты / В. И. Седин, Е. В. Леонова // Высшее образование в России. - 2009. - № 7. - С. 83-89.*
- 2. Васильева, Ю. С. Комплексная программа содействия адаптации выпускников школы в вузе / Ю. С. Васильева // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline letters): электронный научный журнал. – СПб. – 2011. – URL : <http://www.emissia.org/offline/2011/1534>.*

РЕМЕСЛЕННЫЕ УЧИЛИЩА В ОРЕНБУРГСКОЙ ГУБЕРНИИ

Земский А.А.

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Целостная система профессионального образования в России сформировалась в 80-90-е годы XIX века. Заслуга в подготовке реформы принадлежит министру народного просвещения И.Д. Делянову и ученому, министру финансов И.А. Вышнеградскому, который разработал «Общий нормальный план промышленного образования в России». Была проведена работа по анализу практического опыта профессиональных школ, поддержки их местными обществами. Система технического образования состояла из ремесленных училищ, низших и средних технических училищ. Преобладающее значение отдавалось графическим занятиям и практическим занятиям на производстве или в мастерских.

В Оренбургской губернии в 80-90-е годы XIX века наблюдался значительный рост промышленного производства. Количество промышленных предприятий постоянно увеличивалось. Так если в 1865 г. их число составляло 393, то в 1879 г. оно возросло до 627. Наблюдался и рост объема промышленной продукции, составивший в 1879 г. 4,8 млн. руб. (в 1865 – 1,6 млн. руб.) [1].

Однако с развитием промышленного производства возникла необходимость в квалифицированных рабочих кадрах, что способствовало открытию училищ.

Впервые в России в 1877 году в Министерстве финансов был поставлен вопрос о «необходимости распространения в народе технического образования» – это положило начало разработке «Общего нормального плана промышленного образования в России» [2, с. 233]. В нем наиболее ярко воплотилась «капиталистическая концепция профессионального технического образования» [3, с. 42].

К. Д. Ушинский в работе 1868 года указывал, что создание ремесленных школ позволит решить экономические, социальные, нравственные и воспитательные задачи: приведение ремесла в соответствие с требованиями технического процесса, обеспечение промышленности отечественными специалистами, ликвидация системы ученичества и образование детей рабочих [4].

В «Основном положении о промышленных училищах», утвержденном 7 марта 1888 года, дано представление о взаимосвязи общего и профессионального образования. В пункте 6 положения указано: «В учебных заведениях этого рода преподавание некоторых общеобразовательных предметов может быть завершаемо в классах, назначенных для прохождения специальных предметов. И, наоборот, обучение некоторым прикладным предметам и практическим работам может начинаться до окончания общеобразовательного курса училища, с тем, однако, чтобы в средних технических училищах преподавание прикладных предметов и практические

работы начинались не ранее, как по окончании учениками общеобразовательного курса, соответствующего курсу третьего класса реальных училищ [5, с. 453-454].

«Основное положение о промышленных училищах» устанавливало в России три типа технических училищ (не считая высших): средние технические, низшие профессионально-технические и ремесленные.

Профессионально-технические учебные заведения делились на промышленные (механическая, химическая, строительная специальности), железнодорожные, горнопромышленные, художественно-промышленные, сельскохозяйственные и лесные, мореходные и другие [6, с. 56].

Остановимся на ремесленных училищах. Ремесленные училища – тип начального профессионального образования – в России учреждены по закону «Основные положения о промышленных училищах» (1888). Первые ремесленные училища открыты в Красноуфимске, Иркутске, Макарьеве и Одессе. Уставом ремесленных училищ (1889) установлен 3-летний срок обучения (впоследствии 4-6-летний). Учащиеся обучались ремесленным специальностям, в ряде училищ давались сведения по механике, техническому рисованию, технологии металлов. Принимались учащиеся, окончившие одноклассное начальное училище. К 1908 было 27 ремесленных училищ в ведении министерства народного просвещения и 75 училищ, работавших по особо утверждённым уставам, в которых обучалось 14 тыс. учащихся, а также 70 частных училищ, работавших под контролем правительственных органов. По проекту реформы образования 1915 П. Н. Игнатъева предпринимались попытки модернизации ремесленных училищ путём усиления теоретического обучения и подготовки мастеров, но они не были успешными.

Можно отметить, что к концу XIX – началу XX веков сложилась концепция профессионально-технического образования, которая отражала социальные и экономические потребности в подготовке грамотных технически подготовленных рабочих.

В 1889 году были утверждены Уставы низших технических и ремесленных училищ. Ранее разрозненные профессионально-технические учебные заведения были объединены в определенную систему, которая подразделила их по группам согласно целям, задачам и содержанию образования [6, с. 586].

С января 1892 г. оренбургским губернатором и наказным атаманом оренбургского казачьего войска был назначен Владимир Иванович Ершов. В число приоритетных направлений своей деятельности В.И. Ершов включил и народное образование [7, с. 289].

Так в 10 августа 1884 г. на территории Оренбургской губернии было открыто Оренбургское мужское ремесленное училище. Это было среднее общеобразовательное учебное заведение. В отличие от гимназии здесь не преподавались древние языки (греческий, латинский). Основной целью учебного заведения, как отмечалось в Уставе ремесленного училища, было «практическое обучение детей местного городского населения ремеслам и сообщение им знаний и умений, необходимых для осмысленной работы в

избранных ремеслах» [8]. В училище преподавались ремесла: столярное, топорное и кузнечное. Финансировалось за счет городских средств. Число учеников в каждом классе предполагалось не более 40. Например, в 1890 г. в училище было 62 ученика [9, с. 33].

В ремесленное училище допускались к обучению дети городских сословий, всех вероисповеданий в возрасте от 13 до 16 лет. К заявлению о поступлении в училище, кроме свидетельства о рождении, «звании и вероисповедании», прилагалось «медицинское свидетельство о здоровом телосложении и отсутствии телесных недостатков, могущих препятствовать работам в мастерских» [9, с. 94].

Зачислялись в 1 класс учебного заведения на основании свидетельства об окончании курса в начальном или церковно-приходском одноклассном сельском или же городском приходском училище. В случае если ученик имел домашнее образование, то при поступлении он подтверждал свои знания за курс выше указанных училищ.

Учителями общеобразовательных предметов назначались лица, имевшие по Положению 31 мая 1872 г. звание учителя уездного или городского училища. Преподавать черчение, рисование и вести практические занятия могли лица, получившие техническое или художественное образование.

В помощь руководству училища была введена должность надзирателя ремесленного училища. В обязанности надзирателя, имеющего звание учителя уездного или городского училища или получившего общее или техническое образование, входило наблюдение за поведением учеников в учебное и неучебное время.

Ученики, пробывшие два года в одном классе и не освоившие учебную программу, отчислялись из училища.

По окончании учебного года в училище в течение двух недель для просмотра и оценки деятельности учащихся выставлялись работы учеников (рисунки, чертежи, технические изделия и др.). На такие мероприятия приглашались официальные лица города, инспектора училищ, родители.

Выпускники ремесленного училища не имели права поступления в университеты.

В 1919 г. Оренбургское ремесленное училище было преобразовано в единую трудовую школу.

В 1910 г. было открыто Орское мужское реальное училище. В ходатайстве об его открытии городская управа отмечала: «... Край, имеющий сильную тенденцию сделаться в будущем по преимуществу горнозаводским, особенно нуждается в ученых – техниках, специалистах». Почетным попечителем реального училища был местный золотопромышленник А.Н. Вишнеvский. В 1911 г. в трех классах обучалось 102 ученика. С 1913 г. был открыт 5 класс. В 1914 г. число обучающихся возросло до 201 [10].

Таким образом, ремесленные училища в Оренбургской губернии представляли вид образовательных учреждений, где наряду с общеобразовательной подготовкой осуществлялась и профессиональная. Малочисленность архивных материалов не позволяет шире раскрыть

деятельность данных учебных заведений, ведущих подготовку специалистов для Оренбургской губернии.

Список литературы

1. **Футорянский, Л. И.** История Оренбуржья: учебное пособие / Л. И. Футорянский. – Оренбург: Оренбургское книжное издательство, 1996. – 351 с.
2. Проект нормального плана промышленного образования в России. – Санкт-Петербург, 1884. – С. 233.
3. **Веселов, А. И.** Профессионально-техническое образование в СССР : очерки по истории среднего и низшего профтехобразования / А. И. Веселов. – Москва : Профтехиздат, 1961. – 435 с.
4. **Ушинский, К. Д.** Необходимость ремесленных школ в столицах / К. Д. Ушинский // Собрание сочинений. Т. 3 : Педагогические статьи : 1862-1870 гг. – Москва ; Ленинград : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР. – С. 589-597.
5. **Анопов, И. А.** Опыт систематического обозрения материалов к изучению современного состояния среднего и низшего технического и ремесленного образования в России / И. А. Анопов. – Санкт-Петербург : Тип. М-ва путей сообщ., 1889. — VIII, 596 с. : табл.
6. Очерки истории профессионально-технического образования в СССР / С. Я. Батышев, Н. Н. Кузьмин, М. С. Степанов и др. ; отв. ред. С. Я. Батышев. — Москва : Педагогика, 1981. – 351 с.
7. Губернаторы Оренбургского края / сост. В. Г. Семенов, В. П. Семенова. – Оренбург : Оренбургское книжное издательство, 1999. – 400 с.
8. ГАОО. Ф.83 оп. 1 д. 216 л. 90.
9. **Болодури, В. С.** Образование и педагогическая мысль в Оренбуржье. Страницы истории (1735-1940 годы) / В. С. Болодури. – Оренбург : Оренбургское книжное издательство, 2001. – 320 с.
10. **Черкас, Т. Г.** // Архив муниципального учреждения культуры «Орский историко-краеведческий музей».

РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Карманов К. Н.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Глубокие перемены, через которые прошла Россия на рубеже XX и XXI столетий затронувшие все стороны национального бытия, едва ли не в наибольшей степени коснулись её духовной составляющей.

Взаимная интерференция таких процессов, как переход к рыночной экономике, реконструкция политической антенны в соответствии с принципами электоральной демократии, «компьютерная революция» и интеграция России в глобальную информационную структуру, создали новую культурно-историческую ситуацию, равно непохожую ни на ту, которая существовала до 1917 года, ни на ту, к которой мы привыкли в последние десятилетия существования советского строя. Эта ситуация порождает неизвестные ранее культурные практики, интеллектуальные и эмоциональные потребности, ценностные ориентации, активно воспринимаемые молодым поколением россиян, что создаем объективную потребность в их «социологической инвентаризации».

Что же происходит в ходе этих процессов с «культурным базисом» образования? Как меняются культурная оснащенность российской молодежи равна как и ее предоставления о культуре и культурной компетентности?

Все эти вопросы относятся к каждому новому поколению. Однако, с точки зрения характеристики российского потенциала развития, особую прогностическую ценность имеет культурдиагностика наиболее образованной и «модернизированной» его части – студенчества.

Для исследования педагогического аспекта проблемы формирования исследовательской культуры необходимо проанализировать содержательную сторону основ категорий «культура», «исследовательская культура», «исследовательская культура личности», соотношение «исследовательского» и «поискового», так же рассмотреть педагогические аспекты становление понятия «личность».

В настоящее время понятие культура имеет множество интерпретаций определяемых концептуальными направлениями научно-исследовательского поиска. Аксиологическая концепция - это явление, отражающая духовную природу человека в совокупности её базовых ценностей и нравственных корней. Деятельностная концепция видит в культуре проявление активной, разумной и созидательной природы человека, высший уровень владения какой-либо областью деятельности (культура умственного труда, культура речи, эстетическая культура, исследовательская культура и др.) Личностная концепция предоставляет культуру в аспекте актуализации социальной природы человека, как способ пребывания личности в социальном пространстве и времени, систему её качеств и характеристик, необходимых для реализации отношений человека к природе, технике, обществу, своим телесным

и духовным потребностям. Семиотическая концепция трактует культуру как систему знаков для передачи и хранения информации. Социологическая концепция культуры характеризует определённую историческую эпоху, степень развития конкретного социума. Суммативная концепция культуры - сумма продуктов деятельности и общения людей, область технических и социальных достижений, накопленных человечеством в процессе его прогрессивного развития. Эвристическая концепция акцентирует креативную природу деятельности человека в космопланетарном, биосоциальном и культурно – историческом аспектах.

Культура - это сложное системное образование, где каждое из перечисленных концепций имеет право на существование, поскольку подчеркивает одну из сторон человеческой деятельности. Каждый из рассмотренных подходов имеет методологическую ценность, но для педагогики особенно важен личностный подход, определяющий человека как духовного субъекта культуры.

Постичь и определить феномен культуры человека пытались издавна. В древнем языке – санскрите – встречается родственное слово культуре, смысл которого – «просвещение». Просвещение – культ разума, истины, свободы, демократии, автономии человека – понятия, составляющие смысловую ось культуры. В латыни термин культуры означает «возделывание», «обрабатывание, уход», «образование, развитие», «почитание». Культура древности – это прежде всего однонаправленный процесс передачи и воспроизводства знаний, нравственных установок, смыслов, опыта от одного поколения другому, являющийся атрибутом жизни человека в обществе. В современной науке и по сей день сохраняется именно такое понимание сущности культуры [1].

Все культуроведческие концепции сходятся в одном, культура – это то, что отличает человека от всех других живых существ. Культура позволяет индивидам более или менее одинаково понимать окружающий мир, совершать понятные другим поступки и адекватно относиться друг к другу. Важнейший для определения сущности рассматриваемого феномена является плоскость мировоззренческого соотношения культуры и природы. Существуют точки зрения, противопоставляющие их друг другу вплоть до антагонизма.

Культура - это весьма специфическая самоценная сфера человеческого бытия. Особая роль в создании культуры принадлежит выдающимся личностям.

Феномен человеческой культуры представляет собой многосоставную, многослойную целостность, проявляющуюся как на уровне культуры человечества, так и на уровне общества и отдельного человека.

Педагогика в наибольшей степени связана с отдельным членом общества. Педагогическая наука вычленяет в целостной культуре студента, учащегося такие составляющие как умственная, нравственная, экологическая, исследовательская, и другие [2,3].

Наряду с «вертикальным» подходом к построению индивидуальной культуры, выделяют и «горизонтальные слои» культуры конкретного человека: информационный, технологический, аксиологический.

Информационный пласт культуры возникает в процессе усвоения знаний, базовых для человечества, конкретного общества, этноса, группы людей. Системообразующими элементами здесь являются антропологические знания, представления о себе как личности, индивидуальности, субъекте личности, индивидуальности, субъекте деятельности.

Технологический пласт культуры образуется в процессе овладения обучающимся совокупностью операциональных и интеллектуальных умений и навыков, которые обеспечивают высокое качество индивидуальной деятельности в соответствии с требованиями, предъявляемыми обществом, окружающими людьми, самим человеком.

Аксиологический пласт культуры связан с процессами интериоризации личностью традиционных и актуальных общечеловеческих и групповых ценностей.

Культура понимается нами как специфический человеческий способ деятельности, совокупность объектов и норм, созданных людьми в дополнение к природным, сложная система хранения и передачи информации, сущностно связанная с образованием как основополагающим фактором восхождения человека к своему культурному, собственно человеческому облику.

Большинство учёных древности и современности (Н. В. Бордовская, С. И. Гесен, и др.) указывали на интегративную суть взаимодействия образования и культуры [4].

В каком бы аспекте мы ни анализировали культуру, мы везде обнаруживаем присутствие человека. Культура для человека - не собрание ценностей, не свод созданных когда-то и кем-то знаний, правил, норм, технологий, который должен быть воспринят, а сфера активной деятельности в жизненном пространстве.

Культурное становление человека – это процесс качественного развития его знаний, убеждений, способностей, чувств, норм деятельности и поведения.

Культура - это средство познания настоящего через своих выдающихся деятелей, писателей, художников, архитекторов, и, в то же время, это путеводитель, указывающий направление в неизвестное завтра.

Подобное написание культуры определяет её высокий воспитательный характер, делает её значительным фактором развития человека, его социализации и индивидуализации. Культура- результат озарения, многих индивидуальностей, которые создают свой язык, стиль, систему образов. Вместе с тем справедливо утверждение В. Н. Зинченко, культура - внешний источник, вызовов, приглашающая сила. Однако она бессильна, когда иссякают внутренние силы саморазвития индивида.

Культура тесно связана с обществом и рассматривается как способ человеческого бытия, обладающий всеобъемлющими функциями и свойствами развития общества, творческих сил и способностей.

Постигая культуру и творя её человек обретает свою духовную сущность, становится частью человечества, эта концепция представлена в трудах русских философов Н. А. Бердяевым, Н. О. Лосским, П. Ф. Флоренским.

Опираясь на труды этих ученых формируется новая цель современного образования - формирование человека культуры.

Культура человека - степень человеческого совершенства, достигнутого путем воспитания, за его многовековую историю, чем может и должен обладать человек.

Современная жизнь выдвинула по отношению к человеку комплекс требований, важнейшим из которых является исследовательная грамотность.

Сущностные особенности «исследовательского» находятся в тесном взаимодействии с понятием «самостоятельное», «творческое».

Эта творческая личность должна быть способна самостоятельно развивать свою эрудицию, «интеллектуальную культуру», понимающую как способность видеть проблемы, владеть современной методикой инженерного творчества, эпизодами постановки и природосообразного решения творческих инженерных задач, владеть всем арсеналом современных инженерных умений и навыков.

С научной точки зрения, из всех подсистем (системная диагностика личности студента, развитие творческих способностей, творческого воображения, обучение методологии инженерного творчества и др.) креативного инженерного образования наиболее актуальным представляется исследование дидактической подсистемы профессионально – творческого саморазвития студентов технических вузов в учебном процессе, так как она напрямую отвечает задачам, поставленным национальной доктриной перед высшем профессиональным образованием по развитию творческого потенциала будущего инженера.

Анализ жизнеспособности профессиональных знаний в различных областях техники в современных условиях позволил установить, что оптимальный период обновления технологий и техники сократился до 4-5 лет, а в наиболее развитых областях до 2-3 лет, причем требование обновления диктуется не столько физическим старением, как прежде, сколько моральным. Современный «период полураспада профессиональной компетенции», т. е. срок, за который профессиональные знания и умения устаревают на 50%, составляют для инженеров 5, а для химиков, медиков, биологов – менее 4 лет.

Следует отметить, что творческая профессиональная подготовка будущих инженеров, их готовность к непрерывному профессионально-творческому саморазвитию оказалась оторванной от требований рыночной экономики.

Современное состояние и развитие основных сфер жизнедеятельности российского общества – экономики, социальной политики и стратегии, науки, культуры и образования – пока не дает основания говорить о преодолении кризисных явлений переходного периода. В своей основе они носят не только российский, но и глобальный характер. Уместно напомнить мнение А. Печчеи о сути кризисных явлений, с которыми столкнулась современная цивилизация: «Люди не успевают адаптировать свою культуру в соответствии с теми

изменениями, которые сами же вносят в этот мир, а источники этого кризиса лежат внутри, а не вне человеческого существа».

Нам представляется, что обучение будущих специалистов в различных учебных заведениях должно быть направлено на выявление исследовательского потенциала в процессе преподавания всех без исключения дисциплин. В такой образовательной модели формирование исследовательской культуры личности осуществляется более широко и целостно.

Что касается понятия «исследовательская культура личности», то оно пока не нашло адекватного раскрытия в педагогической литературе.

Личность – это человек, интегрированный в культуру, находящийся в диалоге с ней. В современных условиях наиболее престижными свойствами человека культуры являются свобода, духовность, гуманность, творчество, поэтому личность в современном представлении – это человек свободный, духовный, гуманный, творческий, способный к нравственному выбору и ответственному поведению.

Понятия «развитие» и «формирование» взаимосвязаны, они дополняют друг друга. Существуют различные трактовки этих категорий. Л. Д. Столяренко утверждает, что развитие – это объединенный процесс внутреннего исследовательского количественного и качественного изменения физических и духовных сил человека, выделяя физическое, психическое, социальное и духовное развитие. В научной литературе развитие определяют как способ приобретения новых качеств, способ прогрессивного преобразования человека или системы. Некоторые ученые развитие понимают как процесс необратимых, направленных и закономерных изменений, приводящий к возникновению количественных, качественных и структурных преобразований психики и поведения человека. В то же время «развитие личности» осуществляется под влиянием внешних и внутренних, социальных и природных, управляемых и неуправляемых факторов.

И. П. Подласый фиксирует внимание на «развитии личности» как на сложном процессе объективной действительности, ее дифференцированных составных компонентах – физических, психологических, духовных, социальных и др. С педагогической точки зрения «развитие личности» - одна из ведущих целей образования, становление качеств личности на основе социализации и индивидуализации, на основе включения человека в активную деятельность и социальные отношения.

В. И. Смирнов объясняет понятие «развитие» как процесс количественных и качественных изменений в организме, психике, интеллектуальной и духовной сфере, обусловленной влиянием внешних (природная и социальная сфера, воспитание, коллективная деятельность, общение) и внутренних (анатомо-физиологические предпосылки, собственная активность личности, реализуемая в деятельности), управляемых (воспитание и самовоспитание) и неуправляемых (объективное, стихийное влияние среды) факторов.

Проблемы развития исследовательской культуры с учетом возрастных особенностей все же недостаточно выявлены в научной литературе. Вопрос не

решается на материале образования средних образовательных учреждений, что и позволило выбрать проблему развития исследовательской культуры студентов технических специальностей транспортного факультета для специального исследования.

Современная психология также имеет свои подходы к определению понятия «развития»: как процесс становления, как саморазвитие, как деятельность.

Уточним содержание понятия «развитие исследовательской культуры студентов» транспортного факультета ОГУ и выделим основные базовые компоненты: когнитивный, мотивационный, ориентировочный, технологический (операциональный), дающие возможность творческой самореализации учащихся в разнообразных видах производственно-технической деятельности.

Выделение компонентов обусловлено требованиями современного общества. Развитие исследовательской культуры студентов транспортного факультета является на сегодняшний день важнейшей задачей становления их как специалиста, осмысления, духовно-нравственного и творческого приобщения к научной деятельности по законам логики. В качестве базовых ориентиров здесь результативно или нерезультативно, эффективно или неэффективно.

Итак, на сегодняшний день, сфера исследовательского развития личности остается открытой в своем педагогическом аспекте, стимулируя творческий научный поиск. В нашей стране требуется массовое общекультурное образование студентов на новом уровне для того, чтобы осуществлять переход к новому стилю жизни.

Личность человека формируется и развивается под влиянием многочисленных факторов, объективных и субъективных, внутренних и внешних, природных и общественных, зависимых и независимых от воли и сознания людей, действующих стихийно или согласно определенным целям.

В психологии существуют различные подходы к изучению личности (Б. Г. Ананьев, К. А. Абульханова-Славская, А. Н. Леонтьев и др.).

В последнее десятилетие личность рассматривается в связи с проблемой субъективности, поэтому важно выделить связь между личностным и субъективным. Быть личностью означает быть субъектом деятельности, обладать способностью самостоятельно производить самооценку, выделяя себя среди окружающих, то есть открывать собственное «Я».

В образовательном процессе открытие собственного «Я» происходит в самовыражении (самопознании, саморазвитие, самовоспитание) каждой конкретной личности, раскрытие ее творческого потенциала.

Специфика самообучения в психолого-педагогических исследованиях пока не раскрыта в должной степени. Отсутствует целостное представление о нем и недостаточно разработана «технология» обучения юношества (18-23 года) самообразованию, имеется потребность в углублении теоретического анализа личностного и деятельного аспектов и в разработке научно обоснованной модели формирования готовности студента к научно –

исследовательской работе. В современной психологии особое внимание уделяется становлению самосознания в контексте развития личности (Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев и др.), что обусловлено тем, что по мере взросления все большее место в жизни человека занимает «саморазвитие, самовоспитание, самоформирование и, соответственно, большой удельный вес принадлежащих внутренним условиям как основанию развития, через которые и действуют все внешние причины и влияния».

Современная педагогика представляет развитие и саморазвитие личности как единый целостный процесс, как две ступени и две стороны одного и того же процесса. Обучение и самообучение как средство и компонент саморазвития личности диалектически взаимосвязаны: проявляя активность и прилагая усилия, человек обучает себя при участии других людей [2].

Отечественными психологами и педагогами доказано, что в процессе развития самосознания в юношеском возрасте происходит формирование самостоятельности в такой степени, которая порождает новое отношение к себе и своей деятельности, побуждая личность к саморазвитию. Осознавая свои новые потребности и возможности, человек стремится реализовать их в познавательно-исследовательской деятельности и переходит от обучения к самообучению. В самообучении человек – и субъект, и объект деятельности, что вызывает активную рефлексию и определяет своеобразие структурных компонентов этой деятельности. К ним относятся собственное целеполагание, внутренняя потребность в самообучении, самоорганизации познавательной деятельности. Основная цель – усвоение знаний, приобретение навыков и умений.

Стремление удовлетворить активный познавательный интерес становится источником деятельности, оценка результатов которой сопровождается формированием нового смыслообразующего мотива и завершается постановкой новой цели.

Самообучение – это концентрация познавательных, организационных и регулятивных действий, понимаемая как способ приобретения новых знаний и социальной ориентации и как качество интеллектуального развития.

Самообучающийся сам организует, регулирует и контролирует свой познавательный труд, а способы его деятельности неизбежно индивидуализированы в соответствии с его личностными особенностями. Здесь ученик ставится в положение изобретателя: он сам делает открытия и изобретения, он сам переживает то умственный процесс и те же чувства, которые переживал творец и изобретатель.

Новый уровень умения концентрировать свои действия характеризует личностные изменения самообучающегося в интеллектуальном плане. В потребностно-мотивационной сфере таким показателем является нравственный смысл учебных достижений.

Условиями развития творческой активности являются доминирование активного познавательного интереса в мотивационной структуре личности обучающегося и творческий, познавательный характер учебно-познавательной деятельности.

Критериями сознательной активности обучающегося выступают:

- проявление интеллектуальной инициативы,
- наличие оптимальной мотивации,
- уровень развития творческих способностей и умений,
- проявление самостоятельности и способности к самоорганизации в учебно-познавательной деятельности.

Творческая активность и самообучение тесно взаимосвязаны. Развитие самообучения как деятельности и творческой активности как интегративного качества личности – это единый процесс, в основе которого лежит самостоятельность как базовая черта личности и доминирование познавательной мотивации.

Студент, привыкший к самообучению, благодаря выработанной им способности к целеполаганию, сам ставит перед собой цель и стремится к ее достижению, созидает себя, приобретая теоретические знания, овладевая навыками и приемами осуществления профессиональной деятельности, развивая необходимые профессиональные и личностные качества, умения, способности.

Список литературы

1. **Якушева, С. Д.** *Формирование эстетической культуры студентов колледжей : Монография. / С.Д. Якушева – Оренбург: РИК ГОУ ОГУ, 2004. – 173 с. – Библиогр.: с. 103 – 123. – ISBN 5-7410-0399-0.*
2. **Хакимзякова, И. М., Корепанова, Н. В., Щербакова, О. И.** *Профессионально-личностное становление и развитие педагога. / Н. В. Корепанова, И. М. Хакимзякова, О. И. Щербакова // Педагогика. – 2003. - №2. – С.66-71.*
3. **Шульженко, А. К.** *Развитие экологической и эстетической культуры личности в современной Германии. / А. К. Шульженко // Педагогика. – 2003. - №1. – С.92-97.*
4. **Бордовская, Н. Л.** *Педагогика: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2003.*

ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫЕ ЗНАНИЯ КАК АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ МИРОВОЗЗРЕНИЯ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

Кобзева Н.И.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Новый виток социально-экономического развития современного общества требует в XXI веке от системы высшего профессионального образования подготовки специалистов, способных жить, познавать и продуктивно трудиться в условиях современной информационной цивилизации, для которой присуще внедрение ресурсосберегающих, наукоемких технологий, предупреждение техногенных катастроф и минимизирование опасности природных катаклизмов. Миссия университета в современной действительности, где развитие науки заключается не столько в трансляции знаний, сколько в создании нового знания призвана обеспечить становление познающего субъекта, обладающего творческим мышлением, способного к созидательной деятельности, решению аналитических задач, работе с информационными потоками.

Исходя из этого, ФГОС ВПО определяют компетенции, содействующие становлению у студентов гуманитарных направлений подготовки крепкого фундамента технологической базы современного информационного общества, отражающего формирование целостного представления о мире.

В контексте нового времени естественнонаучные знания выступают для студентов университета ценностным ориентиром – универсальной фундаментальной базой объективной реальности.

Важнейшие открытия естественных наук являются основой эволюционного прорыва, отражают фундаментальное ядро современных инновационных технологий, подготавливают внедрение науки в эмпирическую реальность. Естественнонаучное познание выступает базовым ресурсом развития мировой экономики и общества, не менее значимым, чем материально-технические ресурсы.

Естественнонаучные знания совместно с инновационными технологиями отражают современный образ жизни, и познающий субъект, абстрагируясь от них, рискует оказаться беспомощным в своей профессиональной деятельности. Стратегия естественнонаучного поиска, как процесс преодоления противоречий, способствует выработке у студентов университета установок, ценностей, ориентиров рационалистического взгляда на мир, что становится наиболее актуальным в условиях новой волны мифологизации человеческого сознания.

Научный интерес к естественнонаучной картине мира, историческим типам научной рациональности, современным концепциям естествознания продиктован тем обстоятельством, что гносеологическая обстановка вызывает систематическое развертывание фундаментального, устойчивого и

инвариантного знания субъектов познания, обеспечивающего их научно-исследовательское творчество.

Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы, определяет приоритеты государственной политики в системе университетского образования, заявляет особые миссии и задачи с учетом доминанты инновационной, исследовательской деятельности студентов, развития их мировоззренческого кругозора.

Естественнонаучное мировоззрение студентов университета – это синтезированное личностное новообразование, которое характеризуется интегративной фундаментальностью естественнонаучных представлений студентов о законах природы, закономерностях эволюции мира; ценностным отношением к научному поиску и научному познанию; наличием исследовательских компетенций.

Реальная практика университетского образования декларирует взаимосвязь развития научного мировоззрения студентов от интеграции внутренней и внешней стороны процесса обучения.

К внешним обстоятельствам мы относим такие особенности университетского образования как цели, методы, содержание, методологические установки, средства, источники, компетентность.

Внешними условиями являются:

1. Профессиональная цель обучения естественнонаучной картине мира в образовательном процессе университета, заключается в подготовке студентов:

- к прямой коммуникации с носителями естественнонаучной информации;

- к формированию научного мышления; к использованию приобретенных навыков самостоятельного получения новых знаний и их критического осмысления; к новым научным революциям;

- к использованию естественнонаучных знаний в будущей профессиональной деятельности, что подразумевает формирование компетенций, необходимых для изучения и применения социокультурной, общенаучной информации в научно-познавательной деятельности; осуществление культурного и научно-делового общения.

2. Воспитательные цели образовательного процесса университета могут быть отражены в следующих позициях:

- ориентация на науку как способ познания мира; особый компонент духовной культуры; социальный институт; определенную ценность;

- ориентация на эколого-гуманистическое образование; обучение в сфере диалога культур личности; развитие понимания отличий науки от других отраслей культуры;

- развитие ценностных ориентаций отражающих естественнонаучное, культурное наследие своей страны;

- развитие представлений об этике науки и научного сообщества;

– развитие способности проникновения в культуру страны ученого, сделавшего научное открытие; формирование терпимости к инакомыслию; становление способности понять человека иной веры, культуры, мышления; развитие способности ориентироваться в ценностных категориях общества.

Согласно словам Н.Н. Моисеева, «нельзя отделить изучение гуманитарных проблем от проблем естественнонаучных... Миром действительно должен править Разум, согласовывающий свои действия, то есть логику истории с логикой Природы. А это может быть лишь тогда, когда целенаправленные действия Разума будут опираться на единую научную картину мира» [3, 197].

К внутренним условиям, которые демонстрируют повышение результативности усвоения естественнонаучных знаний, относим мотивацию изучения естественнонаучной картины мира, ценностное отношение студента к информационному содержанию и способам познания, проектирование значимых профессиональных перспектив деятельности.

Содержание обучения естествознанию всегда направлено на развитие личности студента посредством формирования широкого мировоззренческого кругозора, ценностного отношения к окружающей действительности и самостоятельной активности субъекта.

Проблемам подготовки студентов университета к научному познанию и к осуществлению его будущей профессиональной деятельности посвящено значительное количество педагогических исследований (И.Ю. Марковина, И.А. Щеголев). Развитие, формирование и становление личности, ее продуктивности и компетентность анализируется с позиции теории деятельности и организационного общения (Б.Т. Ананьев, А.Н. Леонтьев, С.А. Рубинштейн) [1], с позиции аксиологического подхода (А.В. Кирьякова, В.П. Тугаринов) [2].

Формирование естественнонаучного мировоззрения – длительный процесс. Каждого индивида, начиная с самого рождения, отличает естественное влечение познать окружающий мир. Постепенно неосознанное любопытство превращается в осознанное стремление познать законы науки, которые управляют природой, научиться их использовать в трудовой деятельности, прогнозируя потенциальные последствия. Законы природы, общественного развития и способы их применения воспроизводят интегративный опыт всего человечества, который является ядром любого образовательного процесса. Базируясь на него, познающий субъект способен легче достигнуть желаемых целей, по причине защиты от проб и ошибок.

Итоговой целью науки выступает освоение мира – стремление личности охватить в своей познавательной творческой деятельности бытие в его цельности и уникальности. Студент как познающий субъект, как правило, действует в ситуациях, которые характеризуются пределом неопределенности, оперирует с фрагментами действительности, содержащими определенное количество нового – непонятного, то есть сталкивается с элементами непознанного содержания.

Педагог в процессе обучения помогает студенту рационально вписаться в «чужую» действительность. Человек может вписаться в мир через любовь к природе, к богу, к животным. Вписаться, означает найти именно для себя объективный способ описания и объяснения окружающей действительности. Такой способ, который вызывал бы у человека уверенные теоретические и практические действия.

Любой способ вписывания – это определенная система разрешений и запретов. Студенту важно знать, что делать можно, а что делать нельзя, какие вопросы в природе считаются бессмысленными. Созданная система представлений, отношений, умений позволяет студенту знать, во-первых, что и как происходит в мире природы; во-вторых, где пределы дозволенности человека, как вида и, в-третьих, как следует поступать с точки зрения гуманизации общества.

Основными установками научной рациональности являются:

- научное мышление, которое руководствуется принципом причинности и может познать в любые тайны бытия;
- научное мышление помогает не только познать бытие, но и исправить его, пользуясь принципом детерминизма;
- научное мышление оправдывает свое существование и значимость, тем, что оно способно делать для людей понятным то, что существует;
- человек не рождается с мышлением, оно у него формируется в процессе обучения, воспитания, следовательно, не все люди обладают способностью работать в идеальном плане, в чистой мысли;
- знания и логические доводы помогают избавить людей от экзистенциальных проблем.

Принятие установок научной рациональности позволяет студенту не только проникнуть в тайны окружающего нас мира, но и овладеть видением целостного и ценностного естественнонаучного мировоззрения в контексте аксиологического подхода.

В результате проникновения в систему естественнонаучных знаний и представлений об окружающей действительности у студентов происходит генерализация локальных научных картин мира в целостную картину мира и формирование ценностного мировоззрения.

«Без естественных наук нет спасения современному человеку; без этой здоровой пищи, без этой близости к окружающей нас жизни», – такую высокую оценку естественнонаучным знаниям дал русский писатель и философ А.И. Герцен (1812-1879).

Процесс формирования естественнонаучного мировоззрения студента университета преломляется через «его» приобщение к естественнонаучной культуре. Что означает:

- студент должен понимать возможности и задачи современного научного метода и его дополнительную природу к художественному методу;
- каждый студент университета должен знать специфику научной формы освоения мира, являющейся основой современной цивилизации;

– студент должен знать и понимать особенности методологических установок естественных наук, отражающих исторические типы научной рациональности;

– студент должен постигать сущность фундаментальных законов природы, представляющих каркас современной физики, астрономии, химии и биологии, к которым сводится все многообразие частных законов природных явлений.

Следует учитывать, что студент развивается, живет и действует в постоянно изменяющемся мире, в котором непрерывно осуществляются объективные события и воздействия.

Каждый познающий субъект, впервые входящий в человеческий мир, прежде всего, включается в процесс совместной, коллективной деятельности. При этом возникает проблема мотивации учебно-познавательной деятельности, в частности приобщение студентов к естественнонаучной картине мира. Мотивами научной деятельности познающего субъекта согласно Г. Селье, являются: простое любопытство; бескорыстная любовь к Природе и Правде; желание приносить пользу; восхищение красотой закономерности; ореол успеха; потребность в одобрении; боязнь скуки; преклонение перед героями и желание подражать им [4, 57].

Студент начинает преломлять свое видение природы через призму общечеловеческих ценностей, видеть место своей деятельности в системе общественных отношений. В процессе познания объективной естественнонаучной картины мира у студента формируется свой субъективный Образ мира, как итог познания, отражающий в чувственной форме его результаты, поэтому личностные механизмы (поиск → оценка → выбор → проекция) превращения научной картины мира в целостное мировоззрение могут быть определены как аксиологические.

Таким образом, аксиологический потенциал естественнонаучного мировоззрения заключается в присутствии эмотивной составляющей в мотивации, в ценностном отношении как к усвоению естественнонаучного знания, к формированию ценностных ориентаций, так и в осознании необходимости развития научно-исследовательской компетенций студентов.

Список литературы

- 1. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания : избран. психолог. тр. / Б.Г. Ананьев ; под ред. А.А. Бодалева ; РАО ; МПСИ. – Воронеж : НПО «МОДЭК», 2005. – 431 с.*
- 2. Кирьякова, А.В. Аксиология образования. Прикладные исследования в педагогике : монография / А.В. Кирьякова, Т.А. Ольховая, И.Д. Белоновская. – М. : Дом педагогики, 2010. – 293 с.*
- 3. Моисеев, Н.Н. Судьба цивилизации. Путь разума / Н.Н. Моисеев. – М. : Языки русской культуры, 2000. – 223 с.*
- 4. Селье, Г. От мечты к открытию : Как стать ученым / Г.Селье ; пер. с англ. Н.И. Войскунской. – М. : Прогресс, 1987. – 366 с.*

ИЗ ИСТОРИИ СТАНОВЛЕНИЯ КРАТКОСРОЧНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КУРСОВ ПРИ БИРСКОЙ ИНОРОДЧЕСКОЙ УЧИТЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ

Мелекесов Г.А., Полухина В.И.

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Кардинальные изменения, происходящие в образовательной системе современной России, способны сохранить демократический позитив инновационных обновлений лишь в случае преемственной опоры на исторические традиции и прогрессивные тенденции отечественного образования. Сегодня прогностический потенциал историко-педагогического знания выступает весомым фактором успешности образовательной модернизации социума, адекватной ценностям реалиям прошлого, потребностям жизни и велениям времени.

Исторический опыт подготовки педагогических кадров для Оренбургского учебного округа и его анализ позволит прогнозировать современные вопросы профессиональной подготовки и пути их решения.

Прогнозирование будущего на основе историко-педагогического анализа событий и явлений прошлого, обращение к отечественному опыту создания разветвленной системы подготовки педагогических кадров в дореволюционной России поможет избежать ряда ошибок и определить подтвержденные временем прогрессивные направления образовательных перемен.

Оренбургская губерния до октября 1917 г. многократно подвергалась административно-территориальному делению. Изменения претерпевали не только географические границы, но и состав, и статус административных единиц её территории, что определенным образом сказывалось на состоянии педагогического образования в ней, прежде всего, на количестве и качестве образовательных учреждений. С момента образования Оренбургской губернии и до 1865 г. территория Уфимской губернии входила в состав Оренбургской губернии. В связи с этим объектом историко-педагогического анализа выбираем специальные краткосрочные педагогические курсы в г. Бирске Уфимской губернии.

В 1865 г. территория Уфимской губернии отошла от Оренбургской губернии, однако, с образованием в 1875 г. Оренбургского учебного округа, по учебным делам Уфимская губерния была подотчетна попечителю Оренбургского учебного округа.

Особая роль в подготовке педагогических кадров для инородческих школ попечителем Оренбургского учебного округа отводилась в учреждении специальных педагогических курсов. Изучение и анализ архивных материалов Российского государственного исторического архива (РГИА), Государственного архива Оренбургской области (ГАОО), Центрального государственного исторического архива республики Башкортостан (ЦГИАРБ), историко-педагогических источников позволяет сделать вывод, что учреждение

педагогических курсов на территории Оренбургского учебного округа приходится на период с 1875 г. по октябрь 1917 г.

Педагогические курсы открывались на основании таких изданных министерских документов, как «Положение об окружных педагогических курсах» (1860), «Положение о проведении краткосрочных педагогических курсов для подготовки учителей начальных школ» (1872), «Правил» о педагогических курсах (1875), а также «Правил» 1900, 1907, 1914 годов.

Так, по распоряжению попечителя Оренбургского учебного округа (№ 1726 от 27.06.1886 г.) с 16 августа по 07 сентября 1886 г. при Бирской инородческой учительской школе состоялись краткосрочные педагогические курсы, целью которых было «...усовершенствование учителей инородческих языческих школ в преподавании, упрочение русского языка в инородческих училищах» (1; л. 3).

На эти краткосрочные курсы были приглашены 20 учителей начальных инородческих школ Уфимской губернии. Открытие курсов состоялось 16 августа в актовом зале Бирской инородческой учительской школы, где присутствовали наблюдатели и руководители краткосрочных педагогических курсов – инспектор Бирской инородческой учительской школы Н. Г. Вишневецкий, инспектор народных училищ Бирского района Г. Е. Кармазина, законоучитель школы С. П. Петров, учителя наук – И. Г. Пактовский, П. И. Марченко, «надзиратель» школы П. П. Ерусланов, учитель пения Л. Р. Фенелонов. На торжественном собрании по случаю открытия курсов инспектором инородческой учительской школы было зачитано разрешение министра народного просвещения о ежегодном (с 1886 г.) учреждении курсов при Бирской инородческой учительской школе. Затем слушатели были ознакомлены с правилами и программой краткосрочных педагогических курсов. В заключение инспектор Н. Г. Вишневецкий напомнил о необходимости аккуратности посещения слушателями занятий и просил их «не стесняться свободно высказывать свои мысли во время бесед, с полной откровенностью сообщать о всех удачах и не удачах применениях в школьной практике приобретенных учителями сведений» (1; л. 4).

В первый день занятий слушатели курсов представляли наблюдателю и руководителю инспектору Бирской инородческой учительской школы информацию о своем учебном заведении и о его воспитанниках. Кроме того, необходимо было регулярно освещать такие вопросы, как «В какие месяцы исправно посещают дети училище, и какие меры употреблялись учителями к понуждению хождения детей» (1; л. 6).

Из письменных отчетов слушателей руководители курсов узнали, например, что поступление детей в школы затягивается до декабря месяца и что при таком зачислении учеников в школу учитель вынужден делить учащихся класса на группы и вести занятия с учетом их поступления в школу, создавая дополнительные группы. Причину одновременного поступления детей в школу многие учителя видели в равнодушии родителей инородцев к школе, в которую они не желали отдавать своих детей. Учителю иногда трудно было доказать необходимость зачисления детей в школу в сентябре месяце, отмечали

участники курсов. На другой вопрос опроса, поставленный руководителями курсов, а именно: « в какие месяцы ученики исправно посещают школу и какие меры принимаются учителем для улучшения посещения детьми школу, ответ был таков: «Дети исправно посещают школу только в зимние месяцы до Пасхи, а с наступлением весны родители привлекают мальчиков для домашних и полевых работ, в связи с чем ученик начинает пропускать занятия» (1; л. 109) Из «внешних мер к исправному посещению детьми школы» служит беседа учителей с родителями о необходимости обязательного ежедневного посещения школы (1; л. 110).

Ознакомившись с ответами слушателей, руководители курсов на своем заседании высказали следующие пожелание, чтобы учителя открывали занятия в школе не позднее 15 сентября ежегодно, при этом за 10 дней до начала занятий они должны быть на своем рабочем месте. Так закладывались основы школьного регламента, который выдерживается по сей день – за 10 дней до начала учебного года педагоги приступают к работе.

Предлагалось изыскивать возможность сообщать учащимся о начале учебного года. К этой работе предлагалось привлекать и сельского старосту. По предложению одного из инспекторов, сельский староста должен «нарядить десятников и объявить населению о времени приема, или самим учителям выходить для этой цели на сельские сходы» (1; л. 109).

Надо отметить, что занятия на курсах проходили ежедневно не менее 7 часов в день (в воскресенье и праздничные дни 2-3 часа в день).

Утренние занятия начинались с 9 часов и продолжались до 14-15 часов при часовой перемене, а вечерние с 17-18 часов до 21-22 часов при получасовом отдыхе. Практические занятия проводились утром в Бирском башкирском приходском училище и в начальном при Бирской инородческой учительской школе, где курсанты давали пробные уроки по всем предметам начальной школы. Материалом для уроков «служило прохождение того, что следовало по учебной программе», поэтому пробные уроки курсантов не нарушали «порядка занятий» в упомянутых училищах.

По окончании пробных уроков, проведенных слушателями, руководители курсов давали их характеристику. Так, уроки по обучению грамоте слушателей Александрова, Тоймурзина и Яньева (в документах только обозначены фамилии) были подвергнуты детальному разбору.

Проведение урока Александрова было всеми признано неудовлетворительным, потому что урок он вел вяло, предложение для разбора было им взято неудачно, практически Александров не вел предварительной беседы по ознакомлению детей со словом и звуком, исходя из чего ученики не могли различить слово от звука и слога.

Уроки двух других слушателей курсов были признаны удовлетворительными. Однако учителю Яньеву было сделано замечание, что он допускал погрешности в «правильности ударений русских слов».

Разборы уроков по русскому языку состояли в обсуждении достоинств и недостатков проведения занятий. Интересен и факт первых анализов уроков, зафиксированных документально. Позволим себе привести еще один пример.

Практические занятия по арифметике давали пять учителей из числа слушателей курсов. При оценке пробного урока учителю Метелеву было сделано замечание, что в начальных училищах необходимо диктовать ученику задачу, стоя лицом к учащимся и с обращением ко всему классу. Для чего учитель предварительно сам несколько раз обязан изучить условие задачи, а «не ходить по классу и не отрывать глаз от учебника» (1; л. 88). Замечание актуально до сих пор.

Относительно урока пения руководителями курсов было отмечено, что церковное пение имеет важное значение как в «педагогическом и образовательном», так и в религиозном деле» (1; л. 100). Далее руководители педагогических кратковременных курсов отмечали, что основной задачей проведенного урока была задача научить детей инородцев пению, однако из присутствующих на курсах 20-ти участников, 7 учителей инородческих школ не знали «ни теоретической, ни практической стороны пения» (1; л. 101).

Первый опыт теории и методики обучения предмету крайне важен сегодня, поскольку показывает, как в отсутствие государственных стандартов в царской России шли поиски методической подготовки учителя, разбирались разные приемы подачи материала и отслеживалась реакция обучающихся. Новаторство курсов понимали и их руководители. Не случайно в последний день курсов в своей заключительной речи Н. Г. Вишневецкий нацеливал выпускников педагогических курсов применять на практике в своей школе приемы и методы преподавания, которые были указаны им. А в словах законоучителя Бирской учительской инородческой школы С. П. Петрова, обращенных к учителям, звучали высшие педагогические идеи, определяющие и современное призвание педагога: «Служение ваше имеет весьма важное значение в отношении народного образования вообще. К вам обращены взоры многих: от вас ждут пользы» (1; л. 114).

Таким образом, исторический экскурс показывает, что многие аспекты практической профессиональной подготовки учителя всегда были актуальными, нацелены на качество работы учителя, на его профессиональное развитие и его особое место в обществе. В дальнейшем опыт Бирских краткосрочных педагогических курсов успешно применялся в практике образовательного округа.

Список литературы

1. Циркуляр по ОУО. 1887. Приложение № 2. С. 1-115.

АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Морозова Г. К.

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Самовоспитание как сознательная и целенаправленная деятельность человека по совершенствованию своей личности должно рассматриваться, прежде всего, с точки зрения содержания того, что должно совершенствоваться. Будущий педагог ставит перед собой цель – как можно лучше подготовиться к предстоящей профессиональной деятельности, следовательно, содержанием самовоспитания студента должны являться все профессионально значимые качества личности, включая как его мировоззрение, так и физическое здоровье.

Процесс саморазвития личности не только усиливает продуктивность своих составляющих: самопознания, самоконтроля, самокоррекции, самосовершенствования и другие, но и оптимизирует эти процессы для достижения эффективности в практических действиях саморазвития, которые связаны с разными областями жизнедеятельности человека: повышение культуры мышления, углубление понимания сущности и социальной значимости своей профессии, перестройка готовности к повышению своей квалификации, поиск новых форм эффективного общения, улучшения быта, уверенность в позитивный исход профессиональной и социальной адаптации и др.

Осознание каждым выпускником самого себя как источника своего саморазвития, выработка своей личной позиции через призму общих влияний противоречивого мира являются условием сохранения своего «я».

В процессе работы педагог стремится более детально осознать содержание и структуру своей деятельности, овладеть технологией реализации педагогических и трудовых функций и довести ее до совершенства, повысить свое профессиональное мастерство. Однако, «стремление проникнуть в глубину своей специальности выводит человека за пределы ее». В процессе совершенствования профессиональных знаний педагог не может ограничиваться только рамками специальных дисциплин психолого-педагогического цикла. Без идейно-политического кругозора, эрудиции и культуры, без знания окружающей жизни и современного производства, без осознания своей роли и места в жизни общества нет педагога, наставника молодежи.

целью профессионального самовоспитания будущего педагога является формирование научного мировоззрения, опыта нравственного поведения, развитие познавательных интересов и педагогических способностей; формирование широких духовных потребностей, а главное стремления и умения заниматься профессиональным самосовершенствованием.

Проведенный анализ сорока профессионально значимых для педагога качеств показал, что всеми субъектами (124 респондента) единодушно самыми

значимыми профессиональными качествами были выделены: любовь к детям, терпение, крепкое здоровье, находчивость. Большинство (5 из 6 респондентов) отметили также оптимизм, справедливость, искренность. И только единичные выборы получили такие качества, как знание своего предмета, выдержка.

Студентам III-IV курсов было предложено реализовать имеющиеся у них профессионально-ценностные качества, свойства, способности, входящие в структуру профессионального мастерства педагога, в различных ситуациях будущей педагогической деятельности. Ведь педагогическое мастерство правомерно рассматривать как совокупность отдельных качеств личности педагога, которые проявляются, прежде всего, в умении оптимально решать педагогические задачи в нестандартных ситуациях.

Поэтому первым заданием для студентов было «Решение восьми педагогических ситуаций».

Анализ мнений и действий будущих педагогов в предложенных ситуациях показал, что студенты имеют достаточно хорошую психолого-педагогическую подготовку, способны принять решение, эффективно действовать в запрограммированных условиях.

Таким образом, предложенные способы решения восьми педагогических задач могут служить основанием для дальнейшего профессионального совершенствования.

Вторым заданием для студентов стало «Обобщение своего опыта», так как коррекция, систематизация и обобщение собственной работы также ведут по пути к овладению педагогическим мастерством.

Педагог, умеющий накапливать собственный материал, успешно осуществляет учебный процесс. Поэтому так важно научиться проводить такую работу систематически и последовательно, сравнивая результаты собственного труда.

Анализ обобщения опыта показал, что студенты сознательно подходят к учету, систематизации пусть еще незначительного, но своего личного профессионального опыта.

В этой связи система накопления студентами личного ценного материала поможет им устранить недостатки, подкрепить опыт убедительными примерами из собственной практики.

Третьим заданием было описание «Знакомства с классом» на первом уроке.

Анализ выполненных работ показал, что первый урок может быть различным по существу, по форме. Но во всех приведенных случаях присутствовало искреннее желание установить теплый контакт, использовался стиль педагогического сотрудничества, совместной увлекательной познавательной деятельности.

Важно, что студенты почувствовали и задумались о том, «как слово наше отзовется» в сердцах и умах школьников на первом уроке. Важным результатом их первого общения с учениками стало обоюдное стремление к сотрудничеству и взаимопониманию.

И заключительным, четвертым моментом, способствующим окончательному становлению личности студента как будущего педагога, стал вопрос разработки и реализации программ профессионального самосовершенствования и самовоспитания. Только на основе и результатах самонаблюдения, самопознания и самодиагностики, опираясь на высокие профессионально-личностные качества, способности, умения, каждый студент с учетом индивидуальных и личностных особенностей составил индивидуальную программу профессионального совершенствования.

Анализ изучения личностных программ показал, что в их основу было положено желание и стремление студентов планомерно и целенаправленно формировать такие качества, свойства, способности и умения, которые помогут в будущем не только преодолеть трудности, преграды на пути к освоению профессиональной педагогической деятельности, но и достичь высот профессионального мастерства. В структуру программ легли следующие компоненты: цели и задачи, методы и приемы достижения цели, срок выполнения, отметки о выполнении.

Проблема профессионального роста стала актуальна для тех, кто вступил на путь педагогической деятельности. Студенты сегодня, а завтра – педагоги, усвоили, что педагогическое мастерство невозможно без самосовершенствования, самовоспитания.

На контрольном этапе исследования студентам, участвующим в эксперименте, было предложено провести самоанализ (в форме рефлексии), направленный на определение уровня психолого-педагогической подготовленности к работе в сфере «человек – человек», и дать оценку своему профессиональному мастерству, учитывая уровень подготовленности.

Анализ студенческих работ показал, что оценка профессионального мастерства была обусловлена уровнем развития ведущих педагогических способностей и умений, уровнем сформированности личностно значимых качеств, необходимых для работы с детьми. Стремление и желание будущих педагогов и дальше работать над собой с целью повышения уровня профессионального мастерства свидетельствует о том, что у них уже достаточно сформирована система саморазвития и самосовершенствования, которая является основой профессионального становления педагога.

Таким образом можно констатировать, что у студентов – будущих педагогов достаточный уровень сформированности психолого-педагогической подготовленности к работе в сфере «человек – человек», что является главным и необходимым условием для профессионального становления и роста.

Список литературы

1. **Андриади, И. П.** *Основы педагогического мастерства : учебное пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / И. П. Андриади.* – М. : Издательский центр «Академия», 1999. – 160 с.

2. **Давыдов, В. В.** *Проблемы развивающего обучения : опыт теоретико-экспериментального исследования / В. В. Давыдов.* – М. : Академия, 2004. – 283 с.

ОРИЕНТАЦИЯ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА НА МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ УСТАНОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ

Назаров Н.В.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Развитие педагогического знания предполагает выбор исследователем методологических установок его производства. Методология, как обязательный этап познавательной деятельности исследователя, давно и прочно заняла свое место в этой деятельности. Если исходить из представления П.Я. Гальперина о том, что любая деятельность есть единство трех ее частей (ориентировочной, исполнительной, контрольной), то методология составляет ориентировочную часть познавательной деятельности исследователя. Принятые исследователем ориентиры деятельности приобретают для него статус методологических установок, определяющих ее направленность и смысл.

При изучении студентами университета педагогических явлений необходима ориентация на методологические установки ученых, осознание контекста познания таких явлений. Методологические установки, хотя и не называются в приведенном Э.Г. Юдиным определении методологии, играют значительную роль в выборе структуры, логики, средствах и методах деятельности исследователя. Причем методологические установки действуют, как на этапе выбора исследователем области познания, так и этапе выбора им направления ее рассмотрения. Понимание студентами сущности и содержания педагогического знания становится возможным только после усвоения ими методологических установок исследователей, выявление приоритетов и субординации таких установок в педагогической деятельности. Методологические установки в последние годы развития педагогической науки все чаще играют роль аксиоматических положений, обязательных для ориентации студентов в педагогическом знании. Студенты, в частности, должны осознавать тот очевидный факт, что происходит зримое изменение приоритетов развития педагогической науки. Появились новые понятия и оригинальные трактовки ранее сложившейся педагогической терминологии. Основательно изменены содержание и характер проблематики педагогических исследований.

Так, например, публикации по проблеме сознательной дисциплины школьников практически исчезли. Зато основательно, можно сказать преднамеренно, обсуждаются вопросы развития толерантности, креативности, критического мышления людей всех возрастов, другие, «модные» сегодня, востребованные, в связи с неизбежностью социального и культурного самоопределения субъекта в меняющемся обществе, явления педагогической действительности. Интерес к проблеме сознательной дисциплины школьников ослаб не потому, что педагогическая наука полностью удовлетворена уже имеющимися знаниями о процессе формирования этого качества личности – такая теория далека от завершения. Этот интерес уменьшился не потому, что в

образовании вопрос о дисциплине перестал быть актуальным – учителя, по-прежнему, как и много лет назад, испытывают серьезные трудности в регламентации поведения и деятельности учащихся, которые не всегда настолько сознательны, что могут добровольно, без внешнего контроля, проявлять активность, инициативу и самостоятельность в обучении. Дело в том, что в педагогике изменилась значимость областей педагогической действительности, произошел пересмотр приоритетных ценностей образовательного процесса.

Можно утверждать, что одна из **методологических установок** исследователя педагогики – констатация изменения значимости ценностей педагогического пространства. Значимые ранее явления уступает место новым значимостям, которые и становятся объектами педагогического познания. Усиливается, можно сказать, лавинообразно внимание педагогов не к отдельным элементам педагогического процесса, а к связям этих элементов, взаимодействиям между ними. Педагогическое явление все чаще интересуют ученых не только, и даже не столько с точки зрения его внутренней структуры, сколько с точки зрения выявления характера и видов внутреннего и внешнего взаимодействия компонентов данной структуры.

Самоопределение студентов в педагогике возможно только после учета ими иерархии значимостей педагогических явлений для педагогического сообщества. Лишь после этого можно примкнуть к группе исследователей, провозгласивших новые ценности педагогики, или стать их оппонентом, доказывая ошибочность избранного ими направления познания. Студент может бесстрастно анализировать ситуацию, не номинируя себя как ее сторонника или противника. Но любая из этих позиций становится возможной только после того как он идентифицировал состояние значимости педагогических ценностей для педагогического сообщества. Без такой идентификации осознанный выбор студентом собственной позиции по отношению к сложившейся научной ситуации просто невозможен.

Значимость понятия «взаимодействие» в педагогической науке и практике постоянно возрастает, поскольку фактом является, то, что образовательный процесс предполагает «обработку людей людьми» [1, с.63]. Поэтому любые изменения в личности ученика и характере самоопределения субъекта образовательного процесса, возможны только во взаимодействии и на основе него. Разумеется, новый объект познания предполагает возникновение новой методологической программы его исследования.

Смена методологической программы, содержащей иные методологические ориентиры раскрытия педагогического явления, пересмотр исходных положений, позволяющих познать это явление – **вторая методологическая установка** студентов университета. Эта установка типична при изучении любого педагогического явления. Сопоставление публикаций по одной и той же тематике, разделенных 10 – 15 годами, свидетельствует о трансформации методологии исследователей педагогической действительности, возникновении таких ее интерпретаций, которые прежде не

только отсутствовали в публикациях, но даже не воспринимались в качестве возможных и допустимых.

Наиболее показателен в этом плане процесс развития личностно-ориентированной педагогики, отражающей ожидания общества о воплощении в образовании гуманистических и демократических норм жизнедеятельности. Сегодня даже не обсуждается правомерность существования личностно-ориентированной педагогики, практически отсутствуют публикации, в которых высказывались бы сомнения по поводу ее целесообразности или правомерности. Не смущает исследователей и то, что методологическая основа личностно-ориентированного образования базируется не на положениях диалектического материализма, а положениях герменевтики и феноменологии.

Констатируется, что «ключевыми словами личностно ориентированного образования являются: «свобода», «личность», «развитие», «творчество», «самостоятельность», «индивидуальность», «активность»» [2, с.41]. Интерес исследователей к личностно ориентированному обучению не снижает и то, что, по мнению Э.Н. Гусинского и Ю.А. Турчаниновой, сам термин, не слишком удачен (См. подробнее 2, с. 42), а «стратегия развития личностно ориентированного обучения хуже разработана в технологическом плане» чем другие виды обучения [2, с.30]. Усиление внимания исследователей к личностно-ориентированному подходу в образовании обусловлено многими причинами, в том числе и тем, что в ходе его возрастает значимость реализации педагогического взаимодействия. При рассмотрении педагогического взаимодействия появляется возможность введения в научный оборот ряда понятий, которые в контексте деятельности просто не применимы.

Интенсивно внедряются в педагогику понятия, не только модифицирующие восприятие студентом содержания педагогической действительности (самоопределение, доминантность, педагогическая поддержка, встреча и другие), но и позволяющие оправдать методологическую ориентацию исследователей на «новый гуманистический способ познания» [3, с.4]. Утверждается, что в условиях модернизации образования основным «способом углубленного проникновения в сущность педагогических явлений выступает педагогическая феноменология» [3, с.4-5]. Такое выдвижение феноменологии на передовой край педагогической науки вступает в противоречие со всеми предшествующими методологическими установками педагогики в нашей стране. Трактовка многих педагогических явлений, в том числе и педагогического взаимодействия с позиции феноменологии предполагает обращение студентов к ее положениям.

Важнейшее из них – рекомендация адептов феноменологии отказаться от проведения четкой демаркационной линии между субъектом и объектом, особенно при рефлексии субъектом актов собственного сознания и его содержания. Именно в рамках феноменологии актуализируется категории значения и смысла, которые, по мнению Э.Гуссерля, равнозначны [4, с.617]. Кроме того, феноменологический метод «имеет дескриптивный, а не каузально объясняющий характер» [4, с.619]. Без познания идей феноменологии личностно ориентированный подход и его основные идеи будут просто не

поняты студентами. В педагогике понятия «смысл» и «значение» приобретают статус основных положений, позволяющих рассматривать педагогическое взаимодействие в другом, отличающемся от ранее существующих подходов, контексте. Как феноменологическое явление любое педагогическое взаимодействие следует рассматривать не само по себе, а лишь во взаимосвязи с теми ситуациями, в которых оно может быть реализовано. При этом возникает необходимость критического отношения к уже существующим представлениям о взаимодействии учителя и ученика в педагогических отношениях.

Пересмотр значимости и достоверности существующих педагогических теорий и концепций является **третьей методологической установкой** студентов университета. В любой научной отрасли знаний осуществляется ревизия (от позднелатинского *revisio* – пересмотр) ранее сложившихся понятий и представлений, хотя бы в форме их уточнения и конкретизации. На это указал в 1973 году один из представителей философии критического рационализма Э. Бернштейн. Он считает: «ревизионизмом является всякая новая истина, всякое новое знание, и так как развитие не знает покоя и вместе с условиями борьбы изменяются также его формы, то ревизионизм имеет место всегда как на практике, так и в теории» (цит. по 5, с. 347). Наука, полагает он, «по своей природе ревизионистична» [5, с.347]. В современной педагогике, такого рода пересмотр, касается не частных, а фундаментальных вопросов обучения и воспитания. Этот пересмотр уместно начать с анализа информации о характеристиках и признаках педагогического взаимодействия, определении его места в структуре педагогики. В самом деле, по каким признакам можно отличить взаимодействие от других педагогических явлений? На каком основании такие принципиально разные явления как сотрудничество и конфронтация определяются одинаково – как педагогическое взаимодействие? Что позволяет нам идентифицировать их как схожие явления?

Нужно отметить, что запросы практики все чаще рассматриваются в педагогике как основной ориентир для педагогического познания. Ссылаясь на мнение А.Н. Леонтьева, считающего, что «наш учебный процесс насыщен значениями и не насыщен смыслами», Е. В. Бондаревская и С.В. Кульневич приходят к выводу – ничего не изменилось в массовой школе и сегодня: «содержание (образования – Н.Н.) большей частью имеет безличностный, отчужденный характер» [3, с.380]. «В связи с этим, - утверждают они далее, - приобретает первостепенное значение практико - ориентированность нового содержания, когда оно воспринимается учащимися как определенная социальная ценность (или ценность «для себя») и им ясен его смысл» [там же].

Другой, праксиологический аспект ориентации педагогической теории на практику образовательного процесса, рассматривает И.А. Колесникова. Она подчеркивает: «в ситуации остро ощущаемого дефицита практико-ориентированного знания о том, как успешно воспитывать, обучать и развивать человека в современную эпоху, педагогическому сообществу очень важно не утратить то, что всегда составляло основу любой профессиональной деятельности, а именно – владения инструментарием, который не подвержен

конъюнктурным изменениям, поскольку существует объективно (по разным причинам оставаясь порой не востребованным)» [6, с.9].

Доведение научных разработок в области педагогики до уровня их практического применения (учителем и учеником) является **четвертой методологической установкой** студентов. Необходимо познание педагогического взаимодействия как технологической процедуры, дающей ожидаемый результат уже самим фактом ее реализации. Эта методологическая установка ориентирует студентов на восприятие педагогического знания в целом – от этапа возникновения до этапа внедрения в педагогическую практику. Практико-ориентированная направленность научного знания важна не только в аспекте развития компетентности студентов, как важнейшего результата образования, но и при изучении взаимосвязи науки и практики, предложенной В.В. Краевским. Им выделены «научно-теоретическая функция педагогики» и «конструктивно-техническая функция, непосредственно направленная на практику» [7, с.88]. Эти функции педагоги могут реализовываться студентами и порознь. Без перехода от закономерностей педагогической деятельности к ее правилам, научное знание остается незавершенным. Только в практико-ориентированном контексте осознается понятие «контакт», как основа педагогического взаимодействия при решении педагогических задач. Следует рассматривать развивающие, корректирующие, стимулирующие, стабилизирующие и другие виды контактов. Контакт не существует вне ситуации, поэтому педагогическое взаимодействие есть еще и стратегия поведения педагога в образовательных ситуациях. Не отрицая связи педагогического взаимодействия с деятельностью и общением участников образовательного процесса, следует сознавать некорректность их отождествления.

Для раскрытия педагогического взаимодействия как ситуативного контакта педагога и воспитанника студенты должны осознавать необходимость выбора стратегии педагогической деятельности. Сложность выбора такой стратегии состоит в том, что принятый план деятельности предполагает включение субъекта в структуру события, которое принципиально не осуществимо без него. В тоже время существует устойчивая научная традиция отделения объекта от субъекта в любой исследовательской ситуации, трактовка их как самостоятельных и независимых друг от друга субстанций. При таком отделении субъекта от объекта осознанно или неосознанно реализуется методология естественно научного познания явлений. Без такого отделения сам процесс познания становится проблематичным. Следует понимать, что «постулат субъекта вводится для того, чтобы человек в его эмпирических проявлениях был устранен из гносеологической ситуации, - только в таком случае объект сможет проявлять себя независимо от субъекта» [8, с.153]. Только в этом случае «удовлетворяется требование объективности (т.е. независимости от наблюдателя), реальности и достоверности результатов» [там же]. Студенты должны осознавать, что существует «принципиальная неустранимость субъективности из гносеологической ситуации, принципиальная невозможность ее стерильного субъект - объектного

расчленения» [там же]. Они, для определенности педагогического познания, должны ориентироваться на **пятую методологическую установку** – возможность познания педагогического явления лишь в контексте педагогической ситуации.

Реализация данных методологических установок в познании студентами университета педагогики позволяет осуществить программу обучения, ориентированную на повышения качества педагогического образования. Первая методологическая установка ориентирует студентов на информацию о изучаемом феномене в историческом и логическом контекстах. Вторая установка раскрывает значимость рассматриваемого явления в структуре педагогики. Третья методологическая установка требует сопоставления разных точек зрения по изучаемому явлению. Четвертая установка позволяет перейти к развитию опыта педагогической деятельности студентов. Пятая методологическая установка стимулирует разработку стратегии педагогической деятельности при решении педагогических задач. Реализация такой программы ведет к раскрытию студентами связи педагогических положений с философским, психологическим, социальным, культурологическим знанием.

Список литературы

1. **Коржуев А.В., Попков В.А.** Современная теория обучения: общенаучная интерпретация: Учебное пособие для вузов/А.В. Коржуев, В.А. Попков. – М.: Академический Проект, 2006. – 160 с. – («Gaudeamus»).
2. **Бершадский М.Е., Гузеев В.В.** Дидактические и психологические основания образовательной технологии. /М.Е. Бершадский, В.В. Гузеев. /М.: Центр «Педагогический поиск», 2003. - 256 с.
3. **Бондаревская Е.В., Кульневич С.В.** Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учеб. пособие для студентов средних и высших учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК./Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Ростов н/Д: Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.
4. **Словарь философских терминов.** / Научная редакция проф. В.Г. Кузнецова. – М.: ИНФРА - М, 2004. – XVI, 731 с. – (Библиотека словарей «ИНФРА - М»).
5. **Шишков И.З.** В поисках новой рациональности: философия критического разума./И.З. Шишков. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 400 с.
6. **Колесникова И.А.** Педагогическая праксиология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.А. Колесникова, Е.В. Титова. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 256 с.
7. **Краевский В.В.** Общие основы педагогики: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений./В.В. Краевский. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 256 с.
8. **Воробьева Л.И.** Субъект и/или автор (о категориях гуманитарной психологии)/Л.И. Воробьева. //Вопросы психологии, № 2, 2004, - с. 149 – 158.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПОЗНАНИЯ ОБЩЕСТВА СТУДЕНТАМИ УНИВЕРСИТЕТА

Назарова Н.Н.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

В философской литературе познавательное отношение человека к действительности рассматривается в качестве необходимой стороны системы его отношений к миру, а возможность адекватного воспроизведения реальности трактуется как мировоззренческая проблема. По мнению многих философов, суть познавательного отношения человека к миру состоит в постижении им адекватной картины действительности, без которой невозможны реальная ориентация человека в мире и его успешное преобразование.

В связи с таким истолкованием содержания познавательного отношения человека к миру, одним из важнейших направлений философского осмысления становится вопрос о том, способен ли человек, как субъект познания, выработать знания, являющееся таким воспроизведением действительности, которое бы отвечало критерию адекватности? Поиск ответа на этот вопрос составляет квинтэссенцию философского анализа природы познания в ее мировоззренческом, содержательном, методологическом плане.

В философии существуют, хотя и не бесспорные в объяснении ряда явлений познавательной практики, поразительные и убедительные примеры изучения и обоснования методологии процесса познания. В наибольшей степени разработана методология научного познания, большой вклад в содержание которой внесли не столько ученые, сколько такие зарубежные (Т. Кун, И. Лакатос, К. Поппер, П. Фейерабенд) и отечественные (В.А. Лекторский, Э.М. Мирский, В.Н. Садовский, В.С. Степин, В.С. Швырев, Б.Г. Юдин) философы. Вместе с тем, методология познания общества изучена, причем, прежде всего, в философском контексте, явно недостаточно.

Это достаточно необычно, если учесть тот бесспорный факт, что процесс философского познания общества берет свое начало с древнейших времен. Длительность изучения философами процесса познания общества не прибавляет ясности в методологии такого познания. В зависимости от подхода к изучению общества коренным образом меняется способ и результат решения основных социально-философских проблем, впрочем, как и их перечень, пересматривается, иногда радикально, характер эволюции социальных форм жизни, критерии общественного прогресса.

При изучении общества в разные периоды развития философского знания в центре внимания оказываются понятия отчуждения, коммуникации, определения специфики постиндустриального общества, информационной и технотронной форм цивилизации и их перспектив. При этом эти явления, то помещаются исследователями в центр структуры общества, то выводятся на ее периферию. Поскольку многие феномены (такие как, например, наука, образование, коммуникативная деятельность) являются по своей природе

социальными, то границы, отделяющие социально-философскую проблематику от других разделов философии, достаточно условны.

Социальная философия, иначе говоря, рассматривает всю традиционную философскую проблематику, но в специфическом – социальном контексте. Так, например, проблема познания и познавательной деятельности человека традиционно относится к такому разделу философии как гносеология. Однако, некоторые из ее проблем (особенности научного познания, преемственность знания и многие другие) могут также рассматриваться как проблемы социальной философии. Это обусловлено тем, что социальный контекст любой деятельности принципиально неустраним как основание этой деятельности, и, следовательно, всякое её проявление можно рассматривать как социальное явление. Поэтому социально-философская проблематика ориентирована не только на изучение специфики социума как целого, но и интересуется проблемами деятельности любого отдельного индивида в той мере, в какой его поведение характеризует человека как существо, отличное от природы, т.е. социализированное.

Основными смыслообразующими понятиями в социальной философии являются понятия «общество» и «социум». Современное научное знание два этих понятия разводит, несмотря на их этимологическое родство. Различие в интерпретации этих терминов основано на понимании «социума» как абстракции, принятой для обозначения наиболее общих системных характеристик, свойств, признаков, отличающих мир человека от мира природы. Понятия «социум», «социальное» являются одними из фундаментальных философских категорий, предельным основанием мышления. В то время как термин «общество» более конкретен.

Под обществом понимается некоторое исторически конкретное, реально фиксируемое коллективное образование людей, обладающее универсальными законами организации и конкретными формами их проявления. В публикациях часто встречаются, употребляемые в повседневности, такие смысловые конструкции, как «гражданское общество», «правовое общество», «российское общество», «общество борьбы за трезвость», «общество охраны природы». Все эти и другие словосочетания с понятием общество демонстрируют примеры его нагруженности такой конкретикой, которая нередко включается исследователями, особенно социологами, в сущностную характеристику данного явления.

Сведение общества к «исторически конкретному» «коллективному образованию людей» ставит вопрос о развитии общества. Если оно исторически конкретно, то можно ли его познать в целом, и возможно ли при этом установить преемственность развития общества в различные исторические периоды? Сохраняются в процессе такого развития какие-то типичные, устойчивые характеристики общества? Существуют ли тенденции и закономерности развития общества? Все эти вопросы возникают при акценте на исторической конкретности общества, как его сущностного содержания. Происходит фактический разрыв между процессами развития и

функционирования общества в конкретных исторических условиях при осуществлении практики их познания.

Попытки отождествлять или разводить понятия «социум» и «общество» также основаны на недостаточно четкой методологической позиции их изучения. Попытка отождествления этих понятий основана на предположении об идентичности их содержания. Но как можно обосновать это положение, если содержание и структура общества, впрочем, как и социума, пока не выявлены. В практике обучения студентов университета, чтобы излишне не упрощать решаемую проблему, общество и социум следует рассматривать как взаимосвязанные, но, все же, самостоятельные понятия.

Существует огромное количество определений термина «общество». При этом многие социологи и философы вообще скептически относятся к возможности познания, как понятия, так и явления «общества» из-за его многозначности, абстрактного характера и трудностей использования на практике [1]. Может показаться странным, но в современной социальной философии и общей социологии дискутируется вопрос: «Существует ли вообще общество как самобытная реальность, как особая область бытия?» [2, С. 37.]. Вопрос этот, продолжает С.Л. Франк, «может показаться нам праздным. И тем не менее, как современный астроном считает, что небо не особая реальность (как это признавалось в античном и средневековом мировоззрении), а только часть – однородная другим частям – общей физико-химической природы, объемлющей и небо и землю, так и современный обществовед считает, что общество не особая реальность, а только условно выделенная часть или сторона какой-то иной реальности. Для большинства позитивных социологов и обществоведов «общество» есть лишь название для совокупности и взаимодействия множества отдельных людей» [2, с. 37.]. Впрочем, скепсис С.Л. Франка относительно познаваемости общества, да и самой необходимости такого познания мало кто разделяет. Да и сравнение им общества с небом не соответствует современным реалиям научного познания, когда полноценный статус самостоятельной области научного познания приобрели космология и астрофизика, изучающие космос.

Помимо проблемы выделения общества как самобытной реальности, существуют и другие проблемы, связанные с его изучением. Известный философ К. Поппер убежден в том, «что «поведение» и «действия» таких коллективов, как государство или социальная группа, должны быть сведены к поведению и действиям отдельных людей» [3, с. 109]. Свой взгляд на общество Поппер называет «методологическим индивидуализмом» и противопоставляет позиции «методологического коллективизма» («универсализма», по терминологии С.Л. Франка). В то же время он считает, что гипотеза субстанциальной изначальности индивида представляет собой «не только исторический, но, если так можно выразиться, и методологический миф. Вряд ли ее можно обсуждать всерьез, поскольку мы имеем все основания полагать, что человек или, скорее, его предок стал сначала социальным, а затем и человеческим существом (учитывая, в частности, что язык предполагает общество)» [3, с. 110]. «Люди, - продолжает К. Поппер, - т.е. человеческая

психика, потребности, надежды, страхи, ожидания, мотивы и стремления отдельных человеческих индивидуумов, если они вообще что-то значат, не столько творят свою социальную жизнь, сколько являются ее продуктом» [3, с. 111].

Последний вывод К. Поппера прямо ставит вопрос о том, что если не люди творят свою социальную жизнь, то где причина ее возникновения и существования? Кто же, является творцом социальной жизни? Велик соблазн объявить таким творцом бога, инопланетный разум, метафизическую субстанцию, либо еще что-то внешнее по отношению к обществу. Либо все же общество имеет право на существование механизма внутреннего его функционирования, которое происходит синергетически (И. Пригожин) или за счет внешних флуктуаций, влияющих на темпы, динамику и направленность его развития. Подобная постановка вопроса более приемлема для социальной философии, хотя ее представители признают аморфность методологии познания общества.

Эта методология, прежде всего, необходима для получения эмпирической информации о строении общества, структуре и функциях общественных отношений, институтах (государственных и общественных) его становления и развития. Скепсис ряда философов относительно познаваемости общества объясняется во многом недостатком конкретных знаний о нем.

Познание общества студентами университета становится более полным при изучении ими методологии разных научных школ, сравнительном анализе их достоинств и недостатков. Особенно важно изучение методологии постмодернизма, ориентированной на познание общества и позволяющей при деконструкции общественных отношений, как метода научного познания, получать новые данные о данном феномене.

Список литературы

- 1. И. Валлерстайн. Wallerstein I. Unthinking Social Science: The Limits of Nineteenth-Century Paradigms. Cambridge, 1991.*
- 2. Франк, С. Духовные основы общества / С.Л. Франк.- М.: Республика, 1992.- 510 с. ISBN 5-250-01494-1*
- 3. Поппер К. Открытое общество и его враги. Т.2 - Время лжепророков: Гегель, Маркс и другие оракулы. /К. Поппер. М.: Феникс, Международный фонд «Культурная инициатива», 1992. - 525 с. ISBN 5-85042-064-9*

ЧИТАТЕЛЬСКАЯ КУЛЬТУРА КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Синенко В.П.

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

На встрече с представителями творческой интеллигенции в декабре 2013 года Президент Российской Федерации В. В. Путин отметил, что в когда-то самой читающей стране ее жители читают примерно 9 минут в день. Если вычесть из населения школьников, вынужденных ежедневно читать, выполняя домашнее задание, и младенцев, не владеющих чтением, то окажется, что каждый взрослый читает примерно одну почтовую марку в неделю (!).

В последние годы в нашей стране наблюдается сближение содержания понятий «образованный человек» и «информированный человек» и расхождение (а часто – противопоставление) с понятием «культурный человек». К сожалению, функционально-профессиональные знания личности расходятся с гуманистическими ценностями, и общая культура человека приближается к низкому уровню.

В духовном пространстве современного кризисного социума России отмечается, однако, позитивная тенденция воссоединения целостного культурно-образовательного пространства, введение более широкого культурного контекста в содержание и формы образования.

Культура – это, как известно, форма и способ человеческого бытия, совокупность достижений, которыми располагает человечество во всех областях деятельности – производственной, общественной, духовной; это все, что создано благодаря физическому и умственному труду людей. В ней сконцентрирован опыт человечества в освоении природного, социального и собственного культурного мира. На основе его освоения формируются, сохраняются, совершенствуются и передаются от поколения к поколению формы человеческой ментальности. С другой стороны, культура – это та степень совершенства, которая достигнута обществом при овладении той или иной отраслью знания или деятельности. Следовательно, читательская культура, поскольку чтение – это деятельность, представляет собой степень овладения и читательской деятельностью и обязательными для чтения знаниями.

Полноценная читательская деятельность немислима без узнавания доступного книжного окружения, накопления читательского кругозора, привычки к избирательному общению, к выбору книги для себя, без осознания своих читательских интересов и предпочтений, формирования своего круга чтения. Она формирует у читателя устойчивую спонтанную потребность в избирательном общении с целью осознания себя и осмысления окружающего мира.

Процесс освоения мира книг бесконечен. Он начинается в раннем детстве, когда родители читают малышам забавные детские книжки, и продолжается всю жизнь. Девяностолетняя М. С. Шагинян, подводя итог своей

жизни книгой «Человек и время: История человеческого становления» [1], написала удивительно точные строки, отражающие сущность овладения чтением как важнейшим видом человеческой деятельности: «Научить человека читать очень трудно. Еще и потому трудно, что сделать это никто не может, кроме самого человека, а задача педагога в том, чтоб научить ученика умению учить самого себя читать. Предвижу голос читателя: ну и завралась! Ну и выдумывает. Но другой восьмидесятилетний старик сказал ведь: «Добрые люди не знают, сколько времени и усилий стоило иному, чтоб **научиться читать** (Выделено автором – В.С.). Я потратил на это восемьдесят лет и еще сейчас не могу сказать, что достиг цели». Этот старик был Гёте. Слова были им сказаны Эккерману незадолго до смерти, 25 января 1830 года» [1, с. 137].

Всю жизнь продолжается диалог читателя с книгой, восполняющей недостающий человеку опыт нравственного, эстетического, гедонистического общения с окружающим миром. О роли книги в становлении человеческой личности сказано немало, и можно привести высказывания великих о значении книги в их жизни не на одну страницу. Однако в практике сегодняшней жизни дело обстоит несколько иначе. Книга стала утрачивать свой прежний статус как инструмента формирования человека, и начинается этот процесс в раннем детстве. Именно в детстве, когда формируются представления ребенка о том, «что такое хорошо, а что такое плохо», закладывается нравственный фундамент личности. Воспитывать, развивать, формировать ребенка как человека, индивидуальность, личность, обучая его чтению, – вот задача, успешное решение которой позволяет каждому маленькому человеку научиться задумываться о мире и о себе. Поэтому цель работы учителя и состоит в том, чтобы создать на уроках чтения условия, располагающие ребенка думать об этом окружающем мире и о самом себе, а также обучить его тем действиям и видам деятельности, без которых продуктивно думать нельзя, ведь у ребенка нет ни нужных привычек, ни нужных для этого знаний и умений

Можно привести в качестве примера одну молодую семью, в которой воспитывается маленький сын трех с половиной лет. На просьбу почитать стихи, которые он знает, и показать свои любимые книжки, мальчик вопросительно посмотрел на маму. Она, психолог с высшим образованием, раздраженно ответила: «Какие книжки, ему всего три года!». Печально, что мама не понимает, что ему не «всего три», а уже три года, и они безвозвратно потеряны для становления личности. Откуда этому малышу узнавать, что хорошо, а что – плохо, как учиться сострадать и сопереживать, делить с другими радость и печаль? Из личного опыта общения со взрослыми? Но тогда «хорошо» - это купить сладости и съесть их тихонько в своей комнате, не поделившись с бабушкой и дедушкой, как делают родители. «Хорошо», когда приходящие в гости взрослые угощают тебя вкусностями, а ты съедаешь их сам, и не подумав предложить конфету кому-либо. «Хорошо», когда взрослые выполняют твой любой каприз, а ты даже не слушаешь, что дед отработал ночную смену и хочет поспать. Кто-то может сказать, что это единичный случай. Было бы хорошо, если бы такие семьи действительно были единичными, но, к сожалению, их становится все больше. Чтение «для души»,

вызванное личностной потребностью, для них в большинстве случаев не существует. И чтение перестает выполнять свою главную функцию – служить средством передачи подрастающему поколению социального, нравственного, морально-этического, эстетического опыта предшествующих поколений, перестает быть средством «очеловечивания» подрастающего человека.

Общеизвестно, что чтение – один из главных каналов всестороннего воздействия на детей. В. А. Сухомлинский видел воспитательную задачу исключительной важности в том, чтобы чтение стало самой сильной потребностью, чтобы человек нашел привлекательное и роскошное общение с мыслью, красотой, величием человеческого духа. Он писал, что чтение должно стать для ребенка очень тонким инструментом овладения знаниями и вместе с тем источником богатой духовной жизни.

Для этого отведено четыре года – время начального обучения, локальный момент жизни, когда у ребенка пробуждается понятийное сознание, формируются нравственно-этические и эстетические установки, во многом определяющие позже его личностные ценности.

Где может сегодняшний ребенок найти эти нравственные опоры и образцы, если и дома, и на улице он видит больше безнравственного, чем нравственного, слышит недостойные людей слова, а с экранов телевизоров смотрят на него и «учат жить» Телепузики, Бэтмэн, «братва» и «золотые парни». Если реальная действительность во многом противостоит тем нормам, которые определяют значимость каждой конкретной личности, то нравственные образцы надо искать в Культуре человечества и своего народа, поскольку там собраны величайшие ценности и нравственные богатства, накопленные многими поколениями людей. А помочь детям освоиться в мире культуры и, в конечном итоге, сделать своими нравственные ценности и идеалы человечества должен школьный курс литературного чтения, потому что по сути своей он является частью культуры, видом искусства.

Ни одна культурная характеристика не дается человеку от рождения: обретение любой из них связано с определенными самостоятельными усилиями, требует специального обучения и упражнения, научения «технике». Если под культурой личности понимать способность к постоянному сознательному созидательному воспитанию самого себя, то читательская культура занимает особое место среди других характеристик культурного человека. Для того чтобы быть культурным человеком, надо не только обладать определенной суммой знаний, но и уметь творчески подходить к решению профессиональных теоретических и практических проблем. Поэтому на первый план в процессе профессионального образования выдвигается задача формирования самостоятельно мыслящей личности, умеющей избирательно и целенаправленно извлекать, перерабатывать и усваивать социально-исторический, нравственно-этический, духовно-эстетический и научный опыт предшествующих поколений, представленный в книге, умеющей критически мыслить, вести дискуссию, аргументировать, учитывать аргументы оппонента.

Высокий уровень читательской культуры обеспечивает специалисту интерпретацию, понимание другой индивидуальности, другой культуры,

истории. Приобщиться к читательской культуре можно и самостоятельно, без специального обучения с первых школьных дней. Но это долгий и нерациональный путь. Человек, лишенный полноценного читательского общения с великими мыслителями, будет во многом догматичным, не обладающим возможностями и способностями для духовного обогащения и лишь закрепляющим с помощью авторитета уже известное.

Человеческий опыт духовного общения, миропонимания, самосовершенствования, заложенный в книгах и усвоенный личностью в процессе образования на всех его ступенях, служит человеку формой ориентации в мире в соответствии с выработанным в том числе и на основе чтения собственным ценностным отношением к нему. Однако комплекс аксиологических знаний, который призван обеспечить ценностно-мотивирующее основание культуры личности, с помощью которого человек решает смысложизненные вопросы своего бытия, менее всего обеспечен конкретно-научным знанием, составляющим основное содержание профессиональной подготовки.

К сожалению, с развитием научно-профессионального образования возникает глубокое расхождение между уровнем тех понятий, знаний, способов мышления, которые формируются в процессе образования и обеспечивают профессиональную ориентацию и деятельность человека, и той сферой общечеловеческой информации, которая обслуживает повседневное бытие человека, где обретается и осмысливается личный жизненный опыт. Положительный результат мы имеем в том случае, если профессиональное образование, знание научных истин о человеке опирается на традиции, ценностные ориентации, социокультурный контекст. Напротив, разрыв профессионального образования и культурного становления личности (в том числе и овладения читательской культурой) приводит к тому, что, как подчеркивал А. Н. Леонтьев, чем более прогрессирует человечество, тем богаче становятся накопленные им итоги общественно-исторической практики, тем более возрастает удельный вес воспитания, формирования культурного человека.

Профессор Н. Н. Светловская подчеркивает, что в обществе, пока оно существует, никогда не будет исчерпана цель формировать не только слесаря, врача, менеджера и т.п., а прежде всего человека, т.е. существо разумное, а не просто умное, знающее что-либо. И хотя система образования ориентируется все-таки на рациональный аспект, учит рациональному познанию и основанной на нем профессиональной деятельности, общекультурный аспект формирования специалиста-профессионала остается по-прежнему предельно важным [2].

Исследование, которое мы проводим в студенческой среде более десяти лет, позволяет нам констатировать, что наблюдается медленный, но неуклонный процесс снижения интереса к чтению как виду человеческой деятельности и книге как сокровищнице бесценного опыта. Только каждый пятый студент-первокурсник, будущий учитель, утверждает, что любит читать. Треть признается, что не любит читать и не читает ничего! Один из

четырнадцать читает только модные молодежные журналы (непонятно, что там можно читать: рекламу, сказки про сладкую жизнь?). Привычка к чтению художественной литературы у студентов практически не сформирована. Обращаются к книгам не реже одного раза в месяц десятая часть студентов, последнюю художественную книгу прочитали более года назад 6,6%, около полугода – 8,9%, не дали ответа 13,3%. Отношение студента к чтению книги – это и база, и показатель успешности его развития как личности в процессе обучения. Хочет и любит читать тот, у кого развиты воображение и чувства, кто за страницами книги видит яркие образы и переживания, у кого за каждым словом, за каждой фразой стоят оживляемые читателем знания и переживания.

Этот результат вызывает серьезную обеспокоенность, ибо чтение – это вид не только общекультурной, но и профессиональной деятельности учителя. Встретившись с таким недоброжелательно-равнодушным отношением к книге и к чтению – социально и профессиональному виду деятельности, мы убедились, что это явление не случайное, а симптоматичное, оно представляет собой, скорее всего, «вехание времени», ибо результаты, которые мы получали в течение последних десяти лет, год от года становились все хуже. Об этом следует знать и на это обществу следует обратить самое пристальное внимание.

У нынешних семнадцатилетних не сформированы полностью или сформированы очень слабо способность познавать с помощью книги, чтения самого себя, свои сильные и слабые стороны, умение сосредоточиться на окружающем их мире, желание всмотреться в него, вдуматься. Ситуация эмоционально нравственного тупика, в котором оказалось более 80% первокурсников – будущих учителей, во многом спровоцирована заполнением свободного времени бесцельными «тусовками», просмотром видео, компьютерными играми, где ни о чем не надо думать, а можно просто наблюдать за тем, что «там» происходит.

Общеизвестно, что формировать, корректировать и совершенствовать духовные запросы общества может и должно чтение. Однако выявленное нами отношение к чтению, приобретению читательской культуры молодым поколением свидетельствует о том, что читательская культура для большей части наших студентов не стала существенным и осознаваемым фактором их социализации.

Список литературы

- 1. Шагинян, М. С. Человек и время: История человеческого становления / М. С. Шагинян. – М. : Политиздат, 1979. – 595 с.*
- 2. Светловская, Н. Н. Основы науки о читателе : теория формирования правильной читательской деятельности / Н. Н. Светловская. – М. : Магистр, 1993. – 180 с.*

КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ МОДЕЛЬ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ОБЛАСТИ ОХРАНЫ ЖИЗНИ И ЗДОРОВЬЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Скоморохов О. В.

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал)
ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный университет»,
г. Орск

Для построения педагогической системы обеспечения качества подготовки будущего учителя в области охраны жизни и здоровья обучающихся мы воспользовались методом моделирования. Моделирование – теоретический метод исследования, заключающийся в построении модели реально существующих педагогических процессов и явлений для улучшения их характеристик. Проблемы моделирования исследуются многими отечественными педагогами (С. И. Архангельским [1], В. В. Краевским [2], В. А. Сластёниным [3], Т. И. Уткиной [4], В. Д. Шадриковым [5], Дж. Равеном [6]), придерживающимися понимания модели как системы, исследование которой даёт возможность получить информацию о другой системе. Действия с моделями позволяют исследовать новые стороны, качества, свойства изучаемого объекта. При этом модель в своей основе сводится к описанию некоторого объекта или системы объектов. Под моделью в педагогическом исследовании понимается «обобщённый, абстрактно-логический образ конкретного феномена педагогической системы, который отражает и репрезентирует существенные структурно-функциональные связи объекта педагогического исследования, представленный в требуемой наглядной форме и способный дать новое знание об объекте моделирования» [7].

Модель обеспечения качества подготовки будущего учителя в области охраны жизни и здоровья обучающихся мы разрабатывали на основе следующих теоретических подходов:

- компетентностного (И. А. Зимняя, А. В. Хуторской, В. А. Болотов, В. В. Сериков, Дж. Равен, Т. И. Уткина, Ю. В. Варданын, В. А. Козырев и др.);
- личностно-деятельностного (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, В. В. Сериков, В. А. Сластёнин, А. В. Хуторской и др.);
- концепции валеологического образования (Э. М. Казин, Р. И. Айзман, Э. Н. Вайнер, Е. А. Овчаров и др.).

Основными средствами формирования профессиональной компетентности будущего учителя в области охраны жизни и здоровья обучающихся являются компетентностная модель подготовки к данной деятельности и методическая система её функционирования в реальном процессе вуза.

Компетентностная модель, построенная на основе компетентностного подхода, определяет основные направления подготовки студентов.

Основными структурными компонентами компетентностной модели обеспечения качества подготовки будущего учителя в области охраны жизни и

здоровья обучающихся являются *цель; задачи; принципы*, лежащие в основе её построения; *показатели качества подготовки* учителя в области охраны жизни и здоровья обучающихся; *методическое обеспечение* достижения качества подготовки учителя в области охраны жизни и здоровья обучающихся; *прогнозируемые результаты*.

Цель профессиональной подготовки будущего учителя к работе в области охраны жизни и здоровья учащихся – формирование общекультурной компетенции студентов – *готов использовать основные методы защиты от возможных последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий* и профессиональной компетенции – *готов к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся в учебно-воспитательном процессе и внеурочной деятельности*.

Задачи профессиональной подготовки будущего учителя к работе в области охраны жизни и здоровья учащихся:

- формирование *когнитивной* составляющей профессиональной компетентности студента в области охраны жизни и здоровья обучающихся;
- формирование *операционально-технологической* составляющей профессиональной компетентности студента в области охраны жизни и здоровья обучающихся;
- формирование *личностной, позиционно-ценностной* составляющей профессиональной компетентности студента в области охраны жизни и здоровья обучающихся.

Качественная подготовка студентов в области охраны жизни и здоровья обучающихся обеспечивается соблюдением *дидактических принципов* (научности, связи теории с практикой, наглядности, интеграции знаний, единства человека и природы, гуманизации, системности) и *организационно-педагогических условий* формирования их готовности к обеспечению сохранности жизни и здоровья обучающихся (активное использование инновационных технологий, организация конструктивного взаимодействия, сотрудничества субъектов воспитательно-образовательного процесса, усиление практических аспектов профессиональной направленности обучения, организация индивидуальной научно-исследовательской работы студентов).

При построении модели обеспечения качества подготовки будущего учителя в области охраны жизни и здоровья обучающихся мы опирались на следующие принципы:

- *принцип триединого представления о здоровье*, предполагающий неразрывное единство здоровья физического, психического и социального (духовнонравственного);
- *принцип интеграции*, реализующийся посредством организации профессиональной подготовки на основе межпредметности и комплексности, предполагающих решение в комплексе задач образования, развития и воспитания с помощью межпредметных связей; для успешного решения задач подготовки студентов к обеспечению сохранности жизни и здоровья обучающихся необходимо использовать весь потенциал дисциплин,

закреплённых государственным образовательным стандартом по специальности «Безопасность жизнедеятельности»;

- *принцип научности*, предполагающий, что содержание средств методического обеспечения достижения качества подготовки учителя в области охраны жизни и здоровья обучающихся должно соответствовать современным научным понятиям области безопасности жизнедеятельности;

- принцип профессиональной направленности образовательного процесса, реализуемый в ориентированности процесса подготовки учителя на формирование информационной, аналитической, проективной, коммуникативной, прогностической, организационной и ориентационной компетентностей в области охраны жизни и здоровья обучающихся;

- *принцип профессионального самосовершенствования студентов*, предполагающий формирование ответственности и активности самих будущих учителей по отношению к своему здоровью и благополучию, подготовку студентов к последовательной работе над собой, над своей профессионально-личностной готовностью к обеспечению сохранности жизни и здоровья учащихся.

Одним из основных компонентов модели обеспечения качества подготовки учителя в области охраны жизни и здоровья обучающихся являются *показатели качества*, в роли которых выступают показатели сформированности информационной, коммуникативной, проективной, аналитической, ориентационной, прогностической и организационной компетентностей педагога в данной области. С целью выявления показателей *сформированности* у выпускника – будущего учителя *профессиональной компетентности* нами было проведено анкетирование учителей русского языка, биологии и безопасности жизнедеятельности (общее количество опрошенных – 60 человек). Учителям были предложены анкеты с перечнем показателей, из которых необходимо было выделить наиболее важные для осуществления учителем деятельности в области охраны жизни и здоровья обучающихся.

Показателями сформированности информационной компетентности учителя в области охраны жизни и здоровья учащихся, по мнению экспертов, являются:

- наличие внутренней потребности к использованию средств информационно-компьютерных технологий при работе с информацией об опасных и чрезвычайных ситуациях в повседневной жизни, о способах обеспечения личной безопасности и безопасности учащихся;

- понимание возможности практического использования технологий мультимедиа с целью представления информации о способах обеспечения безопасности учащихся;

- представление информации с помощью презентационных технологий в различных видах учебной и воспитательной деятельности;

Показателями сформированности *аналитической компетентности* учителя в области охраны жизни и здоровья учащихся, по мнению экспертов, являются:

- владение знаниями в области правовых основ и систем мер безопасности учащихся в образовательном учреждении;
- владение методиками, приемами, технологиями, позволяющими сохранять и развивать учащихся средствами учебных предметов;
- умение корректировать образовательный процесс в соответствии с результатами анализа здоровьесберегающих методик, приемов, технологий;
- умение применять знания в области правовых основ и систем мер безопасности учащихся в образовательном учреждении.

Показателями сформированности прогностической компетентности учителя в области охраны жизни и здоровья учащихся, по мнению экспертов, являются:

- осознание необходимости приобретения знаний, умений и опыта с целью проектирования и конструирования различных организационных форм здоровьесберегающей деятельности;
- предвидение возможных угроз безопасности жизни и здоровью учащихся (угрозы пожарной безопасности, электробезопасности, террористической, правонарушений и др.);
- умение корректировать образовательный процесс в соответствии с результатами прогноза эффективности использования тех или иных форм здоровьесберегающей деятельности;
- предвидение возможных нежелательных последствий использования тех или иных средств обучения.

Показателями сформированности проективной компетентности учителя в области охраны жизни и здоровья учащихся, по мнению экспертов, являются:

- умение проектирования вариантов здоровьесберегающей программы в условиях образовательного процесса;
- умение использовать технологические способы обучения и соотносить их с приемами реализации здоровьесберегающей программы;
- умение создавать программы обеспечения комплексной безопасности детей в образовательном учреждении;
- умение корректировать образовательный процесс в связи с изменением варианта здоровьесберегающей программы.

Показателями сформированности организационной компетентности учителя в области охраны жизни и здоровья учащихся, по мнению экспертов, являются:

- владение системой знаний современной теории и практики безопасности жизнедеятельности с целью ориентации на них при обеспечении безопасности жизнедеятельности учащихся;
- умение использовать различные формы внеурочной деятельности здоровьесозидающей направленности;
- умение вовлечь учащихся в активную исследовательскую, проектную деятельность, связанную с изучением вопросов здорового образа жизни, обеспечения безопасности жизнедеятельности;

- умение разработать и реализовать просветительские программы, развивающие представление о ценности здоровья, здорового образа жизни;
- умение выявлять и идентифицировать опасные и вредные факторы, угрожающие жизни и здоровью учащихся;
- умение применять методы и средства защиты учащихся в ситуациях, угрожающих жизни и здоровью;
- умение разрабатывать меры по предупреждению и ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций.

Показателями сформированности коммуникативной компетентности учителя в области охраны жизни и здоровья учащихся, по мнению экспертов, являются:

- готовность включаться во взаимодействие с родителями, коллегами, лицами, заинтересованными в обеспечении качества учебно-воспитательного процесса, его здоровьесберегающего характера;
- умение уместно, с использованием всех видов речевой деятельности логически правильно строить процесс передачи учебной информации о факторах, негативно влияющих на здоровье человека, о навыках безопасного поведения, о формах поведения, способствующих сохранению здоровья, и формах поведения, разрушающих здоровье;
- умение воспринимать и адекватно интерпретировать информацию по обеспечению комплексной безопасности детей в образовательном учреждении.
- готовность организовывать работу исполнителей, находить и принимать управленческие решения в ситуациях, угрожающих жизни и здоровью учащихся.

Показателями сформированности ориентационной компетентности учителя в области охраны жизни и здоровья учащихся являются:

- владение образовательными технологиями, обеспечивающими сохранность здоровья учащихся;
- владение системой знаний о факторах, негативно влияющих на здоровье человека, о навыках безопасного поведения, о формах поведения, способствующих сохранению здоровья, об организации здоровьесберегающей деятельности в образовательной среде;
- умение соотносить знания о здоровье и здоровьесбережении с системой общечеловеческих ценностей;
- умение развивать у учащихся потребность ведения здорового образа жизни.

В структуру компетентностной модели обеспечения качества подготовки будущего учителя в области охраны жизни и здоровья обучающихся входит и *методическое обеспечение* достижения качества подготовки учителя в области охраны жизни и здоровья обучающихся. Методическое обеспечение достижения качества подготовки учителя в области охраны жизни и здоровья обучающихся строится в виде технологического процесса, имеющего следующие составляющие: этапы достижения качества и средства реализации процесса достижения качества.

Этапами процесса достижения качества подготовки учителя в области охраны жизни и здоровья обучающихся: осмысление предстоящей деятельности; изучение теоретического материала; выполнение типовых профессиональных задач; контроль качества.

Компетентностная модель, построенная на основе компетентностного подхода, определяет основные направления подготовки студентов к работе по охране жизни и здоровья учащихся (на аудиторных, внеаудиторных, специальных занятиях по дополнительной профессиональной подготовке).

Реализация методической системы функционирования компетентностной модели осуществляется с помощью технологии, методическим средством которой являются дисциплина «Безопасность жизнедеятельности» базовой части профессионального цикла, предметно-методические дисциплины вариативной части профессионального цикла «Комплексная безопасность детей», «Организация пожарной безопасности в образовательном учреждении», «Опасные ситуации техногенного характера и защита от них», спецкурсы и спецсеминары.

Для всех дисциплин составлены рабочие программы, основой которых служат дидактические единицы Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования. В программах отражены теоретическое содержание научных дисциплин и практическое приложение. Каждая программа включает в себя пояснительную записку, тематический план, содержание программы, список литературных источников, а также соответствующий методический аппарат – вопросы для контроля знаний, темы рефератов, индивидуальных и самостоятельных работ, примерную тематику курсовых работ. Практически все программы опубликованы и активно используются в учебной работе со студентами.

Прогнозируемым результатом реализации компетентностной модели обеспечения качества подготовки будущего учителя в области охраны жизни и здоровья обучающихся является сформированность у выпускников научно обоснованных мировоззренческих установок о неразрывном единстве эффективной профессиональной деятельности, его личном специальном, духовном и физическом благополучии с требованиями безопасности и защищенности человека, общества, государства от всего спектра опасных факторов, возникающих в чрезвычайных ситуациях.

Список литературы

- 1. Архангельский, С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский. – М. : Высшая школа, 1980. – 368 с.*
- 2. Краевский, В. В. Общие основы педагогики : учеб. пособие для студ. и асп. педвузов / В. В. Краевский. – М.-Волгоград : Перемена, 2002.– 164 с.*
- 3. Слостенин, В. А. Педагогика : учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев и др. – М. : Школа-Пресс, 1998. – 512 с.*
- 4. Уткина, Т. И. Реализация компетентностного подхода в процессе развития общеучебных умений учащихся в условиях общеобразовательной*

школы. Программа и концепция педагогического исследования / Т. И. Уткина. – Орск : Изд-во ОГТИ, 2004.

5. **Шадриков, В. Д.** Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В. Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26-31.

6. **Равен, Дж.** Компетентность в современном обществе / Дж. Равен. – М., 2002.

7. **Романов, Е. В.** Теория и практика профессиональной подготовки учителя технологии и предпринимательства / Е. В. Романов. – Магнитогорск: МаГУ, 2001. – 245 с.

СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ «КРЕАТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ УЧИТЕЛЯ»

Степаненко Н. А.

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

В «Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года» одной из целей образования является «подготовка высокообразованных людей и высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информатизации общества и развития новых наукоемких технологий» [16].

Означенным приоритетам отвечает наличие у учителя высокого уровня креативного потенциала.

Высшее образование сегодня в большей степени нацелено на усвоение багажа знаний студентами. При этом, упускается из внимания раскрытие креативного потенциала студента. Современному педагогу приходится трудиться в быстроменяющихся условиях, что требует от него проявления таких качеств как эрудированность, мобильность, креативность, успешность и др. И если основой для подготовки будущего компетентного специалиста или бакалавра являются знания, то «рычагом» дающим им преимущество в профессиональной деятельности является наличие у учителя высокого уровня креативного потенциала.

Категория «потенциал» (от латинского *potencia* – возможность, сила) охватывает все педагогические концепции современного образования [20, с. 9]. В теории и методике профессионального образования обозначены такие потенциалы как акмеологический, аксиологический, воспитательный, интеллектуальный и другие, что подтверждает актуальность развития данной категории.

В «Словаре русского языка» С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой потенциал определяется как «степень мощности в каком-нибудь отношении, совокупность средств, необходимых для чего-нибудь», а прилагательное потенциальный означает «существующий в потенции; возможный» [16, с.463].

В научных трудах зарубежных и отечественных исследователей понятие «потенциал» определяется неоднозначно. В.М. Архангельский определяет понятие «потенциал» как «средства, запасы, источники, которые имеются в наличии и могут быть мобилизованы для достижения определённой цели, то есть совокупность реальных ресурсов». Л.И. Абалкин, считает, что потенциал – это «обобщенная, собирательная характеристика ресурсов, привязанная к месту и времени». По мнению В.Ж. Келле, потенциал – это такая возможность, которая реализуясь в деятельности, совершенствуется, оставаясь вероятностной возможностью [8].

Таким образом, понятие «потенциал» определяется следующим образом: средства, возможности, способности, ресурсы, которые могут быть приведены в действие и использованы для решения какой-либо задачи».

Обратимся к анализу понятия «творческий потенциал».

Творческий потенциал стал объектом изучения многих наук лишь с 20 века. «Творческий потенциал» в психологии и педагогике трактуется как:

- «динамическое интегративное качество, являющееся предпосылкой и результатом творческой деятельности, определяющее направленность, готовность и способность личности к самореализации и саморазвитию» (С.А. Каракулин) [7, с.7];

- «целостный комплекс деятельных способностей и иных личностных качеств, необходимых для активного и компетентного участия в деятельности по обогащению имеющегося социального опыта. Основными элементами в структуре творческого потенциала личности являются: а) мировоззрение, определяющее направленность разума; б) понимание сути выполняемого дела, высокий уровень компетентности; в) умение использовать потенциал научного знания с учётом конкретных обстоятельств проблемной ситуации» (А.Я. Савельев, С.С. Мкртчян, В.А. Трайнев) [20, с. 312];

- «интегративное личностно свойство, выражающееся в отношении (позиции, установки, направленности) человека к творчеству» (А.М. Матюшкин) [12];

- «характерное свойство индивида, определяющее меру его возможностей в творческом самоосуществлении и самореализации» (М. В. Копосова) [10];

- «система личностных характеристик, «сущностных сил» человека способностей человека, его знаний, умений, убеждений, направленностей), которые являются условием актуализации её к самореализации и саморазвитию в творчестве» (Л.Г. Устинова) [22].

В связи с вышеизложенным, подытожим, анализ научной литературы касающейся рассмотрения дефиниции «творческий потенциал» показал, что взгляды учёных на рассматриваемое понятие расходятся. Однако, общим в понимании творческого потенциала является: интегративное качество личности, являющееся предпосылкой, либо ресурсом для его активизации.

Рассмотрим понятие «креативность» для уточнения содержания понятия «креативный потенциал учителя».

В философии креативность понимается как духовно-практическая деятельность, результатом которой является создание оригинальных, неповторимых, культурных, социально значимых ценностей; установление новых фактов, открытие новых свойств и закономерностей, а также методов исследования и преобразования мира. Исходя из этого, личность творит и создает мир. Креативность с позиции преобразования мира обуславливается тем, что «если фундаментальное креативное отношение субъекта к миру и к самому себе действительно приемлемо, то оно включает также присоединимость к этому бытию (и знанию) некоего дополнения или восполнения сравнительно нового, небывалого результата» [19, с. 148].

В настоящее время понятие «креативность» трактуется широко и неопределённо. Рассмотрим некоторые трактовки понятия «креативность», представленные в таблице 1.

Перечень авторов и характеристика понятия «креативность»

Авторы, источник	Формулировки понятия «креативность»
А. Г. Грецов [2, с.9]	Комплекс особенностей интеллекта и качеств личности, а также общая жизненная позиция человека. Она не сводится ни к какому-то единичному психологическому качеству, ни к специальным творческим способностям (художественным, музыкальным и т. д.)
Педагогический словарь [9, с.147]	(От англ. creativity) уровень творческой одарённости, способности к творчеству, составляющий относительно устойчивую характеристику личности
Л. Б. Ермолаева-Томина [4, с.68]	Личностное качество, которое базируется на потенциальных возможностях каждого человека, актуализации неосознаваемой потребности быть неповторимой индивидуальностью, свободной но присоединяющейся к всеобщему через продукты своего творчества, гармонически сочетает индивидуальные и социально-значимые интересы
В. Н. Дружинин [3, с.351]	(От лат. creatio – сотворение, созидание) общая способность к творчеству, характеризует личность в целом, проявляется в различных сферах активности, рассматривается как относительно независимый фактор одарённости
А. В. Морозов [15, с.497]	Способность, отражающая свойство индивида создавать новые понятия и формировать новые навыки, то есть способность к творчеству, данное понятие изучается независимо от интеллекта и связывается с творческим достижением личности.
Большой энциклопедический словарь [18]	Инновационная деятельность, в результате которой появляется нечто оригинальное, неповторимое, новое
М. М. Зиновкина [6, с.4]	Способность и готовность к творчеству, характеризует личность в целом, проявляется в различных сферах активности
Энциклопедический словарь [18]	Творческая, созидательная, новаторская деятельность
Ш.А. Амонашвили, Д.Б. Богоявленская [1, с.7]	Способность выйти за рамки заданной ситуации, способность к постановке собственной цели
А.С. Макаров [12, с.26]	Творческая деятельность человека, направленная на самостоятельное выдвижение проблем, порождение большого количества оригинальных идей и создания новых форм знаний и путей решения различных задач
С.А. Каракулин [7, с.21]	Исключительное поведение, и результат такого поведение, и характерные особенности личности, дающие возможным творческое поведение, а также ситуацию, в которой это поведение осуществляется

Рассмотрим содержание понятия «креативность» с точки зрения зарубежных авторов.

К. Тейлор, подобно Дж. Гилфорду, рассматривает креативность не как единый фактор, а как совокупность разных способностей, каждая из которых может быть представлена в разной степени [23].

Для Е. П. Торренса креативность - это способность к обостренному восприятию недостатков, пробелов в знаниях, недостающих элементов, дисгармонии и т.д. Он предложил модель креативности, которая включает четыре фактора: беглость (продуктивность), гибкость, оригинальность, разработанность. Здесь критерием творчества является не качество результата, а характеристики и процессы, активизирующие творческую продуктивность. П. Торренс даёт следующее определение: «Креативность - это такой процесс, который стоит из следующих компонентов: чувствительность к проблемам, ощущение неудовлетворенности и недостаточности своих знаний, чувствительность к отсутствующим элементам и дисгармонии, опознание проблем, поиск решений, догадки, формулирование гипотез, проверка и перепроверка этих гипотез, их модификация, а также обобщение результатов» [24].

М. Волах и Н. Коган высказываются против жестких лимитов времени и отвергают такой критерий креативности, как точность. По их мнению, для проявления креативности нужна непринужденная, свободная обстановка, обычные жизненные ситуации, когда испытуемый может иметь свободный доступ к дополнительной информации по предмету задания [25].

Общим в основе понятия креативность являются следующие толкования: «способность к творчеству»; «способность порождать новые, оригинальные идеи»; «деятельность, в результате которой появляется нечто новое, оригинальное».

Таким образом, одни учёные выделяют личностную характеристику креативности, утверждая, что креативность – это некая способность, некое свойство личности; другие учёные выделяют деятельностьную основу креативности, связывая её с процессом создания чего-либо нового.

Креативный потенциал личности рассматривается как интегративное качество личности, отражающее меру возможностей, совокупность творческих сил; определяет готовность и возможность к творческой самореализации и саморазвития; выражает отношение (позиции, установку, направленность) человека к творчеству; обеспечивает эффективное взаимодействие личности с другими людьми и продуктивность её деятельности [11, с. 188].

Творческий потенциал учителя - «система личностных способностей (изобретательность, воображение, критичность ума, открытость ко всему новому), позволяющих оптимально менять приёмы действий в соответствии с новыми условиями, и знаний, умений, убеждений, определяющих результаты деятельности (новизну, оригинальность, уникальность подходов субъекта к осуществлению деятельности), в итоге побуждающих личность к творческой самореализации и саморазвитию» (В.Г. Рындак) [20, с. 17].

Творческий потенциал учителя – интеллектуальная структура, состоящая из совокупности психических процессов и свойств личности, реализующихся в процессе педагогического творчества (Б.И. Стрелец, В.М. Ступников) [5].

Н.В. Мартишина рассматривает творческий потенциал педагога как часть его личностно-профессионального потенциала, накапливаемого и развиваемого в течение жизни, как совокупность его возможностей для инновационных

решений разноплановых задач, связанных с развитием учащихся (воспитанников), организацией образовательного процесса, профессиональным сотрудничеством [14, с. 5].

Таким образом, проанализировав трактовки понятий «потенциал», «творческий потенциал», «креативность», «креативный потенциал личности», «творческий потенциал учителя» автор предлагает следующее понятие: «креативный потенциал учителя – интегративное образование личности (в совокупности: личностные способности, знания, умения, убеждения, отношения), которое является основой для эффективной креативной профессиональной деятельности учителя.

Список литературы

1. **Богоявленская Д.Б.** Пути к творчеству. – М.: знание, 1981. -96 с. –(Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология»; №10)
2. **Грецов А.Г.** Тренинг креативности для старшеклассников и студентов. СПб.: Питер, 2008. – 208 с.: ил.
3. **Дружинин В.Н.** Психология общих способностей – СПб.: Издательство «Питер», 2000. -368 с.:(Серия «Мастера психологии»)
4. **Ермолаева-Томина Л.Б.** Психология художественного творчества: Учебное пособие для вузов. -2-е изд. – М.: Академический проект: Культура, 2005. -304 с. – («Gaudeamus»)
5. Закономерности развития творческого потенциала учителя в процессе профессиональной деятельности[Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://www.bhm.eduhtao.ru> – 20.11.2013
6. **Зиновкина М.М.** НФТМ-ТРИЗ: Креативное образование XXI века (теория и практика) //Монография. – М.: МГИУ, 2007. – 306 с.
7. **Каракулин С.А.** Формирование творческого потенциала будущих учителей (на материале средних специальных учебных заведений: автореф. Дисс. ... канд. пед. наук /С.А. Каракулин.- Волгоград, 2006.- 23 с.: ил.
8. **Келле В.Ж.** Духовность и интеллектуальный потенциал // В диапазоне гуманитарного знания. – 2001. №4. – С.13
9. **Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю.** Словарь по педагогике. Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. - 448 с.
10. **Копосова, М.В.** Развитие творческого потенциала детей средствами театрального искусства: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.08. /М.В. Копосова.. – Москва, 1994 -272 с.: ил.
11. **Лескова С.В.** «Особенности развития креативного потенциала дошкольников»//Вектор науки ТГУ. 3(6). 2011. – с. 185-188.
12. **Макаров А.С.** Технология развития креативности студентов педагогического вуза при изучении химических дисциплин: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.08. / А.С. Макаров. – Самара, 2008. -236 с.: ил.
13. **Матюшкин А.М.** Мышление. Обучение. Творчество. – М.: Издательство Московского психолого-социального института. -2003. – 720 с.
14. **Мартишина Н.В.** «Ценностные характеристики творческого потенциала педагога» // Вестник Рязанского государственного университета им. С.А.

Есенина (Рязань). - №36. – 2012.-С.5-14.

15. **Морозов А.В., Чернилевский Д.В.** Креативная педагогика и психология: Учебное пособие. М.: Академический Проект, 2004. – 2-е изд., испр. и доп. -560 с., -(«Gaudeamus»)

16. Национальная доктрина образования в Российской Федерации [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://sinncom.ru/content/reforma/index5/htm>. — 14.02.2012.

17. **Ожегов С.И. и Шведова Н.Ю.** Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений/Российская АН.; Российский фонд культуры: - 2-е изд., испр. и доп.. – М.: АЗЪ, 1994. – 928 с.

18. Онлайн словари русского языка и энциклопедии [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://www.onlinedics.ru> – 08.08.2013.

19. **Пушкин В.Н.** Эвристика – наука о творческом мышлении/ В.н. Пушкин. – М.: Политиздат, 1987. – 271 с.

20. **Рындак В.Г.**, Непрерывное образование и развитие творческого потенциала учителя (теория взаимодействия). Монография. – М.: «Педагогический вестник», 1997.-244 с.

21. **Савельев А.Я., Мкртчян С.С., Транев В.А.** Повышение качества высшего образования и Болонский процесс. Обобщение отечественной и зарубежной практики.: Дашков и КО, 2010. – 391 с.

22. **Устинова, Л.Г.** Развитие творческого потенциала студентов в условиях рейтинговой технологии обучения диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.08. / Л.Г. Устинова. – Волгоград, 2000. -223 с.: ил.

23. **Taylor, C.W., Bakkon J.(eds.).** Scientific creativity. Recognition and development. – N.J.,1963.

24. **Torrance, E.P.** Creativity/ E.P. Torrance. – Washington, 1963

25. **Wallach, M.A., Kogan, N.** A new look of the creative –intelligense distinction / M.A. Wallach, N. Kogan, // J. of Personality. – 1965. – V.33 – №3. – P.348-369.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ОЛИМПИАДА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ

Таранова Т.М.

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Поиск путей и средств развития мотивации студентов к освоению педагогической профессии остается актуальной проблемой вот уже на протяжении нескольких десятилетий. Много в этом плане делается со стороны государственной политики и со стороны системы организации педагогического процесса в вузе. Процесс организации обучения студентов по направлению «Педагогическое образование», прежде всего, нацелен на формирование у обучающихся понимания особенностей развития и становления современной педагогической теории и практики, особенностей социальных требований, предъявляемых к современному учителю, четкого понимания неординарности мировоззрения современных школьников, и, вместе с тем, осознания того, что педагогическая профессия является традиционной и вечной.

«Бархатные» реформы профессионально-педагогического образования в целом позволяют создать условия для достижения поставленных задач, помочь обучающимся успешному развитию личностных способностей и возможностей. В этой связи переосмысливается не только содержание процесса обучения в вузе, в плане его расширения и углубления, детализирование его структуры, преемственности его этапов, но и система тех педагогических средств, использование которых позволяет по-иному качественно выстроить процесс освоения педагогической деятельности. Это и позволяет нам говорить о реализации компетентного подхода к повышению качества образования.

По мнению Н. Н. Тулькибаевой, З. М. Большаковой «...качество образования может быть улучшено, если оно способствует развитию способностей и возможностей обучающихся, если процесс образования предполагает формирование самостоятельной личности, способной самостоятельно получать знания [1, с.20].

В «Стратегии 2020: Новая модель роста – новая социальная политика» обозначены основные проблемы, сценарии и тренды развития профессионального образования РФ, в частности, отмечается «Переход РФ на уровневые программы в высшем образовании и возможное внедрение программ «прикладного бакалавриата» может дать студентам большие возможности для чередования работы и обучения, больше свободы выбора графика квалификационного роста, постепенно сформировать в массовом сознании *философию обучения на протяжении всей жизни*. Это особенно актуально с учетом сложившегося «навеса высшего образования» и наличия значительной группы молодежи, имеющей дипломы о высшем образовании, но не имеющей профессиональных навыков» [2, с. 254].

Таким образом, перед системой профессионального образования поставлена задача формирования еще в момент обучения в ВУЗе необходимых

профессиональных навыков, позволяющих выпускникам адекватно ощущать себя в выбранной профессиональной области.

Однако, как замечает профессор В. А. Беликов, при всей положительной динамике, связанной с реализацией в системе профессионального образования «дорожной карты» в системе профессионально-педагогического образования, наблюдаются некоторые негативные явления, связанные, прежде всего, с сокращением учебных часов на изучение педагогических, психологических, методических дисциплин. Он отмечает «...руководители факультетов и факультетских кафедр, ориентируясь на университетские стандарты и нормы, зачастую необоснованно сокращают (а то и убирают из учебных планов) экзамены по педагогическим дисциплинам, заменяя их зачетами, исключают зачеты, уменьшают количество часов на обзорные лекции. Из учебных планов исключается государственный экзамен по педагогике, вместо него включается квалификационная работа по методике, подготовка которой предполагается без участия преподавателей-педагогов» [3, с. 12]. Так как же разрешить возникшее противоречие?

На наш взгляд, одним из таких путей может стать особая организация внеучебной деятельности студентов, позволяющая органично сочетать процесс приобретения практических навыков и освоение педагогической теории. Это включение бакалавров, обучающихся по направлению «Педагогическое образование», в инновационные формы получения профессионального образования, к которым мы относим педагогическую олимпиаду.

Педагогическую олимпиаду мы рассматриваем как педагогическое средство, которое подвигает студентов на:

- поиск новых педагогических идей (нерешенных проблем высшего и\или школьного образования);
- совершенствование процесса освоения педагогической деятельности при реализации нестандартных образовательных технологий;
- самостоятельное освоение педагогической теории и осуществление дифференциации содержания образования;
- понимание того, что такое «профессионально-педагогическая компетентность» бакалавра педагогики, будущего учителя.

Внутривузовская олимпиада по педагогике в ОГТИ начинает свою историю с 2006 г. К этому времени кафедрой педагогики был накоплен опыт неоднократного участия команды ВУЗа в региональной олимпиаде по педагогике среди ВУЗов Урала и Сибири, которая проходила на базе Челябинского госпедуниверситета. На основе приобретенного опыта и собственных инициатив доцентами кафедры было разработано Положение первой Внутривузовской олимпиады по педагогике, которое определило структуру олимпиады, конкурные испытания, критерии их оценивания. Командами участниками олимпиады стали представители девяти факультетов. В качестве главного приза команда-победительница участвовала в Международной олимпиаде по педагогике, которая состоялась в г. Новокузнецке на базе Новокузнецкой государственной педагогической академии (2007 г.). Ко второй олимпиаде оргкомитетом были обозначены

основные конкурсы, структурированы критерии оценки и требования к командам-участницам.

В 2008г. по инициативе команды-победительницы (факультет «Педагогики и психологии») объявляется конкурс на эмблему олимпиады. В течение предварительной подготовки Положения очередной третьей олимпиады ведутся споры о формате олимпиады. Преподаватели кафедры педагогики в ходе дискуссий со студентами приходят к выводу, что педагогическая олимпиада должна оставаться праздником студенческой науки, органично сочетающей в себе как теоретические конкурсы, нацеленные на изучение уровня теоретической готовности к педагогической деятельности, (например, «Теоретический конкурс», конкурс «Решение педагогических задач», «Педагогические дебаты» и др.), так и конкурсы, в которых каждый участник команды может проявить свою креативность, студенческую выдумку, нестандартность решения, без которых не бывает настоящего профессионала-педагога.

При организации олимпиады, а также в дни ее проведения всегда остается трудноразрешимым вопрос взаимодействия оргкомитета, жюри конкурсов и команд-участниц, поэтому Положением пятой Внутривузовской олимпиады была определена роль тьютора команды, который непосредственно и взаимодействовал с оргкомитетом. Данная практика доказала свою эффективность и сохраняется до настоящего времени. Программа олимпиады дополнялась интересными студенческими инициативами, связанными с системой оценивания конкурсов (напр., два года подряд по инициативе студенческого актива в работе в жюри конкурсов приняли участие студенты, участники Всероссийской (II-й тур) олимпиады по педагогике (г. Челябинск) и тьюторы команд), и с изменением и расширением конкурсной программы (например, традиционным стал конкурс научных студенческих статей, проводящийся в форме «открытого микрофона» и др.).

В рамках студенческого педагогического форума воплощается в жизнь идея о новом образе учителя XXI в., конкретизируется понятие студент-бакалавр педагогического вуза, владеющий личностными и профессиональными компетентностями. Поэтому не случайно, что 2011 г. команда Орского гуманитарно-технологического института завоевала первое место на Всероссийской (III-й тур) олимпиаде по педагогике (г. Челябинск).

История Внутривузовской олимпиады по педагогике ОГТИ перешагнула пятилетний рубеж, в ее организации, структуре и содержании сложились свои традиции, но она «не стоит на месте». Вот уже третий год подряд олимпиады тематические (например, олимпиада 2012 г. была посвящена 125-летию со дня рождения А. С. Макаренко, олимпиада 2013 г. была посвящена переосмыслению педагогического наследия Н. К. Крупской и В. А. Сухомлинского). К конкурсным испытаниям, доказавшим свою актуальность, можно отнести конкурс «Педагогика вокруг нас», «Теоретический конкурс», «Педагогическая импровизация».

Сейчас можно наметить основное направление развития сущности Педагогической олимпиады – воспитание у студентов самостоятельности и

ответственности в принимаемых педагогических решениях, это развитие у них способности к анализу и интерпретации происходящих изменений в социально-образовательной политике и, что самое главное, это формирование стойкого желания работать в своей профессиональной области и совершенствоваться ей.

Практически все участники олимпиад прошлых лет работают в образовательной сфере, некоторые из них кандидаты наук (Е. А. Леонтьева, С. В. Корносенков, А. А. Катерина и др.), работают со студентами и передают свой опыт.

Анализ результатов педагогической олимпиады позволяет нам утверждать, что данная форма организации профессионального обучения бакалавров педагогики эффективна и позволяет студенту еще в вузе лично осознать значимость педагогического труда, обеспечить качество образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия ее актуальным потребностям семьи, общества, человека и государства.

Список литературы

- 1. Тулькибаева, Н. Н. Педагогика: взаимосвязь науки и практики: монография / Н. Н. Тулькибаева, З. М. Большакова. – Челябинск : Изд-во Челяб. Гос. Пед. Ун-та, 2008. – 162 с. – ISBN 978-5-85716-713-7.*
- 2. Беликов, В. А. Совершенствование (сохранение) педагогического образования / В.А. Беликов // Педагогическое образование: современное состояние и основные направления непрерывного педагогического образования: материалы Международного конгресса (Челябинск, 5-6 октября 2011 г.) /под ред. З. М. Большаковой, Н. Н. Тулькибаевой. – Челябинск: Цицеро, 2012. – 288 с. – ISBN 978-5-91283-202-4.*
- 3. Стратегия-2020: Новая модель роста – новая социальная политика [Электронный ресурс] Режим доступа <http://www.intelros.ru/pdf/strategiy2020-2012-1itog.pdf>*

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

Фадеева М. Ю.

**Орский гуманитарно-технологический институт (филиал)
ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный университет», г. Орск**

Инструментом становления универсальных знаний студентов университета вне географических и политических границ является развитие профессиональной компетентности, которая актуализирует системные, коммуникативно-прагматические, лингвокультурологические и специальные знания, языковые формы и средства, логику построения делового высказывания, и умение пользоваться профессиональной терминологией.

Понимание профессиональной компетентности, данное В.А. Сластениным, подчеркивает, что профессиональная компетентность – это единство теоретической и практической готовности и способности личности осуществлять профессиональную деятельность.

Профессиональная компетентность – это способность человека решать проблемы в своей профессиональной области.

Профессиональная деятельность человека в современном мире осуществляется на основе науки, техники, технологии.

Компетентность – это понятие общее. В нем не отражены конкретные познавательно-практические качества, которые должны быть сформированы в процессе обучения. Это связано с тем, что в разных областях профессиональной деятельности компетентность раскрывается с помощью различных понятий. Это такие понятия, как знания, умения, навыки, творческое мышление, теоретическое мышление, способность принимать решения в нестандартных ситуациях.

Компетентность всегда проявляется в деятельности. Природа компетентности такова, что она может проявляться не только в органическом единстве с ценностями человека, то есть при условии глубокой личной заинтересованности в виде деятельности. На практике содержанием деятельности, имеющей личностную ценность, может быть достижение конкретного результата (продукта) или способа поведения.

Компетентность имеет деятельностный характер обобщенных умений в сочетании с предметными умениями и знаниями в конкретных областях, проявляется в умении осуществлять выбор, исходя из адекватной оценки себя в конкретной ситуации. Компетентный специалист устремлен в будущее, предвидит изменения, ориентирован на самостоятельное образование. Важной особенностью профессиональной компетентности является то, что компетентность реализуется в настоящем, но ориентирована на будущее.

Перед будущим специалистом стоит ряд сложных субъективных противоречий: между соотношением образа собственных возможностей и реальной профессиональной пригодностью; совместимостью профессиональной значимости и зрелости образовательных потребностей,

запросов, ожиданий студента с требованиями Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования; полнотой совпадения индивидуальной стратегии и тактики профессионального образования с реальными условиями вуза; достаточностью имеющегося и необходимого опыта сочетания управления, самоуправления процессом овладения профессией.

Профессиональная компетентность является базовой качественной характеристикой личности, которая соотносится со знаниями, умениями, навыками, профессиональным мастерством, мотивированностью к профессиональному самосовершенствованию.

Общекультурная компетентность требуется как уровень образованности, достаточный для решения познавательных проблем, ориентаций в культурном пространстве, определения своей позиции. Общекультурная компетентность предполагает интерес к различным областям знания, овладению методами самообразовательной деятельности, усвоению ведущих идей в изучаемых предметных областях.

Уровень образованности, достаточный для получения профессионального образования, выделяется как допрофессиональная компетентность.

Методологическая компетентность соотносится со способностью личности самостоятельно решать мировоззренческие проблемы, исследовательские и творческие задачи.

Понятием «компетентность» определяется глубина и характер осведомленности работника относительно определенной профессиональной деятельности и профессионального поля, в котором он действует, а также способность к эффективной реализации в практической деятельности своей профессиональной квалификации и опыта. В узком смысле профессиональная компетентность включает знания, умения и способы их реализации в деятельности. В широком смысле она включает уровень успешности взаимодействия с социальной средой.

В работах зарубежного лингвиста Ю. Кима указывается, что компетенция – это общая способность облегчать коммуникацию между людьми с различным культурным фоном и достигать успешных результатов взаимодействия.

Мы исходили из понимания того, что качество образования специалиста определяется не только наличием объема знаний, совокупностью умений, но и его базовыми отношениями к познанию как ценности к информации, к себе, к будущей профессии как ценности (учитывая гносеологический, праксиологический и аксиологический компоненты компетенции), именно они являются определяющими в развитии личности специалиста.

Практика (профессиональная деятельность студента) является фактором развития личности.

Обеспечение аксиологической функции производственной практики является одним из обязательных условий аксиологизации профессионального образования, одним из факторов аксиологического потенциала личности будущего специалиста.

Свое конкретное самовыражение как личности человек обнаруживает только в деятельности. Именно комплексной ведущей деятельностью является производственная практика.

Формирование профессиональной компетентности специалиста как феномена профессионального становления личности обусловлено ценностно-смысловым отношением обучающегося к профессиональному образованию, самообразованию и к инженерной деятельности; имеющимся опытом социальной, учебной, научной и производственной деятельности обучающихся; субъект-субъективным характером отношений в учебно-научно-производственном процессе университетского комплекса; инновационным характером системных педагогических проектов; опережающим характером педагогических технологий и содержания реализуемых образовательных программ инженерно-технического образования в условиях университетского комплекса; интегрированным влиянием особенностей региона и региональной системы образования на сформированность составляющих профессиональной компетентности специалиста; результативностью взаимодействия структур университетского комплекса, уровнем их потенциала.

К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Чикова И.В.

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Современная ситуация развития образования остро ставит вопрос о качестве процесса подготовки будущих педагогов, о формировании их как активных субъектов профессиональной деятельности, способных к продуктивной самореализации.

Однако, одной из особенностей педагогической деятельности выступает ее стрессогенность, что подчеркивается отечественными психологами (А.А. Реан, Л.М. Митина, А.К. Маркова и др.).

Особая ответственность педагога, высокие интеллектуальные нагрузки, постоянное самосовершенствование и саморазвитие, повышенные требования родителей усиливают стрессогенность, напряженность и в этой связи являются факторами деформации личности [3; 5; 7]. Влияние этих аспектов усиливается, если в педагогическую деятельность включается выпускник вуза. В этой связи остро встает вопрос о формировании психологической готовности будущего специалиста к профессиональной деятельности еще на стадии обучения в вузе [2; 4]. Конкретизируя рассматриваемую проблематику, важно развитие у студентов эмоциональной устойчивости, а также формирование умений и навыков продуктивной саморегуляции, продуктивного взаимодействия в условиях эмоциогенности.

В настоящее время обнаруживается противоречивая ситуация - с одной стороны, способность и готовность к действиям в стрессовой ситуации - это императив для педагогов, с другой - конкретное осуществление зачастую непосильная задача [1].

Истоки данной проблематики кроются в системе подготовки будущих педагогов в образовательных учреждениях, которые целенаправленно не реализуют подготовку будущих специалистов к преодолению трудных ситуаций эмоциогенного характера.

Проблема эмоциональной устойчивости педагога выступает одной из наиболее актуальных в современной психолого-педагогической науке, но окончательно не оформленной и постоянно пополняющейся новыми фактами.

Рассмотрение феномена «эмоциональная устойчивость» в психологии и педагогике не позволяет однозначно трактовать его. В частности, эмоциональная устойчивость связывается с волевыми качествами личности, с психофизиологическими особенностями человека, соотносится с процессом воспитания и обучения личности.

В рамках нашего исследования под эмоциональной устойчивостью понимается качество личности педагога (будущего педагога), благодаря которому человек способен сохранять работоспособность и успешно осуществлять деятельность в условиях эмоциогенных воздействий.

Отсутствие системы профессиональной подготовки будущего педагога к деятельности в условиях эмоциогенных воздействий приводит к тому, что накопление личного опыта уже в профессиональной деятельности является для него основным путем преодоления затруднений и ошибок [6; 8]. Но этот путь недостаточен и малоэффективен.

Опрос педагогов дошкольных учреждений и начального звена средних общеобразовательных школ на этапе пилотажного исследования позволил выделить особенности их эмоциональной сферы, а также факторы причиннообуславливающие проявление эмоциональной неустойчивости в профессиональной деятельности.

Степень сформированности умений саморегуляции, стрессоустойчивости педагогов мы определяли, используя:

- тест-анкету «Эмоциональная направленность» (по Б.И. Додонову),
- методику диагностики уровня социальной фрустрированности (Л.И. Вассерман),
- тест на оценку самоконтроля в общении Марион Снайдер.

В ходе анализа полученных данных и ранжирования ценностных переживаний (Б.И. Додонов) нами констатируется следующее.

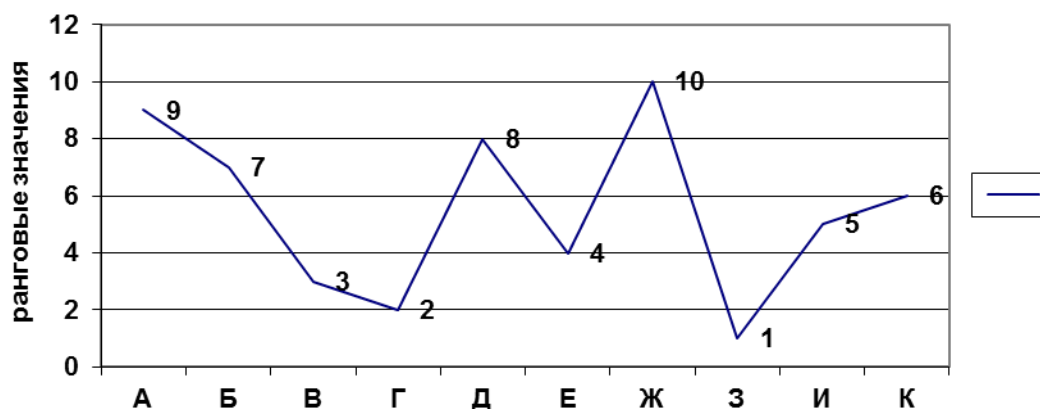


Рис. 1. Показатели значимости ценностных переживаний педагогов: А – альтруистические; Б – коммуникативные; В – глорические; Г – практические; Д – пугнические; Е – романтические; Ж – акизитивные; З – гедонистические; И – гностические; К – эстетические

Респонденты, согласно данным, представленным на рисунке 1, выделяют значимость личных переживаний (гедонистических, пугнических, глорических и т. д.), отодвигая как менее значимые деятельностные переживания такие, как альтруистические, коммуникативные, практические, гностические, являющиеся основой профессиональной педагогической деятельности в дошкольном образовательном учреждении и начальном звене школы.

Изучение сфер социальной фрустрированности с помощью методики Л.И. Вассермана на той же выборке педагогов позволило констатировать следующие факты.

Таблица 1 - сферы социальной фрустрированности педагогов, получившие наибольший удельный вес по выборке

Наименование сферы социальной фрустрированности	Распределение выборов (в %)
Взаимоотношения с субъектами профессиональной деятельности	53
Образование	50
Условия профессиональной деятельности	42
Содержание своей работы в целом	46

Таким образом, наиболее значимыми сферами фрустрированности респондентов выступают: «взаимоотношения с субъектами профессиональной деятельности» и «образование», получившие примерно равные процентные показатели у респондентов. Это позволяет отметить, что именно в этих сферах наиболее вероятны проявления негативных эмоций, отсутствие регуляции поведения и деятельности.

Итак, опираясь на полученные эмпирические данные, респондентам присущи выраженная фрустрированность выше нормативных показателей, повышенная конфликтность в ситуациях взаимодействия, низкие показатели стрессоустойчивости и саморегуляции поведения и деятельности.

Фактические данные пилотажного исследования обнажили противоречивую реальность сформированности эмоционального компонента психологической готовности педагогов к профессиональной деятельности, усиливая и актуализируя значимость его развития на стадии обучения в образовательном учреждении (вузе, колледже, лицее и т.п.).

Необходимыми условиями подготовки будущего педагога к профессиональной деятельности в условиях повышенной эмоциогенности, на наш взгляд, является практическое включение субъекта в систему профессиональных отношений, осуществление им этой деятельности на практике, активизация рефлексивности в учебно-профессиональной деятельности.

Итак, развитие эмоциональной устойчивости будущего педагога должно осуществляться в условиях интенсивного целенаправленного обучения, благодаря чему складывается алгоритм действий, вырабатываются навыки саморегуляции и самоконтроля.

Период обучения в высшей школе является важным этапом в становлении профессиональной деятельности педагога, в целом и эмоциональной устойчивости, в частности и включает в себе огромный потенциал, который необходимо использовать на стадии профессиональной подготовки.

Список литературы

1. **Белоус, О. В.** *Методология использования саморегуляции как фактора реализации психологического потенциала педагога* / О. В. Белоус // *Педагогическое образование и наука* - 2010. - N 10. - С. 88-91
2. **Галкина, Т. Э.** *Формирование стрессоустойчивости социальных педагогов в процессе вузовской подготовки* / Т. Э. Галкина, С. Н. Вольхин // *Педагогическое образование и наука* - 2010. - N 10. - С. 74-80.
3. **Гуров, В. А.** *Саморегуляция в педагогической профессии* / В. А. Гуров // *Народное образование* - 2011. - N 8. - С. 266-269.
4. **Крайнова, Ю. Н.** *Развитие эмоциональной компетентности будущих педагогов посредством формирования навыков саногенной рефлексии* / Ю. Н. Крайнова // *Среднее профессиональное образование* - 2010. - N 6. - С. 38-40.
5. **Мочаев, С. А.** *Стрессоустойчивость личности : как ее обрести* / С. А. Мочаев, А. В. Сметанин // *Народное образование* - 2011. - N 8. - С. 261-265.
6. **Семиздралова, О. А.** *Предупреждение стресса в профессиональной деятельности педагога* / О. А. Семиздралова // *Народное образование* - 2010. - N 6. - С. 130-139.
7. **Семиздралова, О. А.** *Феномен эмоционального выгорания учителя и его предупреждение* / О. А. Семиздралова // *Народное образование* - 2009. - N 7. - С. 116-123.
8. **Шабанова, Т. Л.** *Изучение особенностей эмоциональной сферы педагогов как компонентов эмоциональной устойчивости в профессиональной деятельности* / Т. Л. Шабанова // *Наука и школа* - 2011. - N 2. - С. 92-96.