

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ В
УНИВЕРСИТЕТСКИХ
КОМПЛЕКСАХ: ИСТОРИЯ
И СОВРЕМЕННОСТЬ**

Содержание

МОТИВАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ В СТРУКТУРЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ Бубчикова Н. В.	2167
ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ПРОФИЛЬ «НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ») Виноградова Е.П.	2171
ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ВЫПОЛНЕНИЯ КУРСОВЫХ РАБОТ Вирановская Е. В.	2177
ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ ИНТЕРЕС КАК СРЕДСТВО ОПТИМИЗАЦИИ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ УНИВЕРСИТЕТА Гараева Е.А.	2181
ПРОБЛЕМА ВОСПИТАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ Гребенникова Е. О.	2186
К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ Емельянова Л.А.	2190
ПРОФОРИЕНТАЦИОННАЯ РАБОТА АДМИНИСТРАЦИИ КАЗАНСКОГО УЧЕБНОГО ОКРУГА Земский А. А.	2193
ПРОФЕССИОГРАММА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА Зималиева Ф.Я.	2197
УСЛОВИЯ ИНТЕГРАЦИИ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ В РАБОТЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ Зулькарнаев Р.И., Карташкова Л.М.	2202
ЛИТЕРАТУРА БИДЕРМЕЙЕРА В СОВРЕМЕННОМ КУРСЕ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ Иванова Е.Р.	2206
МЕТОДОЛОГИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ Я-КОНЦЕПЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ Кенжина Ю.А.	2211
К ПРОБЛЕМЕ ВЛИЯНИЯ СТАЖА РАБОТЫ И ТИПОЛОГИЧЕСКИХ СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА НА ФОРМИРОВАНИЕ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ Козлова И.Н.	2216
К ВОПРОСУ О ТЕОРЕТИЧЕСКИХ АСПЕКТАХ РЕАЛИЗАЦИИ РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ Комарова В. И.	2220
РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА КОНТРОЛЯ РЕЗУЛЬТАТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ТЕХНИКОВ Кондрачук А.Н.	2226

ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРАВОВЕДЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ. Кузнецов В.В., Моршинин А.Р.	2231
ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ РАЗНОСТОРОННЕ КОМПЕТЕНТНЫХ БАКАЛАВРОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ Манакова О.С.	2235
ФОРМИРОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО ЯЗЫКОВОГО ПОРТФОЛИО КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ (ИК ТЕХНОЛОГИИ) Маслова О. В.	2242
ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТА ИНТЕГРАТИВНОГО ПРОФИЛЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ВПО Николаева С.В., Соловова Н.В.	2247
РОЛЬ УЧЕБНОГО ОКРУГА В ПРОСВЕЩЕНИИ ОРЕНБУРГСКОГО КРАЯ (ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ) Полухина В.И.	2250
ДИНАМИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ В СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ Попрядухина Н.Г.	2254
СОСТОЯНИЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К РАЗВИТИЮ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ШКОЛЬНИКОВ Саяпина Н.Н.	2258
РОЛЬ АНАЛИТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В СТАНОВЛЕНИИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА Соломонова Т.П.	2264
ДИНАМИКА СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ Тьюторского сопровождения Сударчикова Л. Г.	2267
ПРОФИЛАКТИКА СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ Татарчук Д.П.	2271
ПРОГРЕССИВНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ Холдобин Д. В.	2275
ОБ УСЛОВИЯХ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ПСИХОЛОГОМ Чикова И.В.	2280
АНАЛИЗ НЕУЗУАЛЬНЫХ СПОСОБОВ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В КУРСЕ «РУССКИЙ ЯЗЫК И ЛИТЕРАТУРА» В РАМКАХ БАКАЛАВРИАТА Яцук Н.Д.	2283

МОТИВАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ В СТРУКТУРЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Бубчикова Н. В.

Орский гуманитарно-технологический институт г. Орск

Интерес к изучению проблемы психологической готовности вызван тем, что это одна из ключевых проблем психологии - становления личности, в которой "психологическая готовность" рассматривается: с одной стороны, как образование, обеспечивающее и характеризующее возможности непрерывного роста личности в настоящем и будущем, деятельного её отношения к миру и к себе; с другой - как критерий разных этапов этого процесса.

Понятие "готовность" широко используется в психологической литературе. Различные аспекты проблемы психологической готовности явились объектом исследования А. Г. Асмолова, А. А. Бефани, М. И. Дьяченко, Ю. М. Забродина, Е. А. Климова, А. Г. Ковалева, Б. Ф. Ломова, А. А. Смирнова, Д. И. Фельдштейна и других ученых [8].

Несмотря на различие подходов к определению психологической сути готовности к деятельности, большинство авторов исходят из общей позиции, заключающейся в том, что психологическая готовность является "интегральным образованием" (Л.А. Мойсеенко, 1993), "сложным синтетическим новообразованием" (Ф.И. Иващенко, 1988), состоящим из комплекса разнообразных, связанных между собой элементов [10].

В свою очередь И.А. Зимняя, трактуя психологическую готовность как адекватную установку, мотивацию и мобилизацию психических ресурсов для предстоящей деятельности, выделяет в её структуре мотивационный, познавательный, эмоциональный и волевой компоненты.

Учитывая различные подходы к понятию «психологическая готовность», в результате анализа психолого-педагогической литературы можно сделать вывод о том, что это интегральные характеристики личности, определяющие эффективность деятельности, в которой они проявляются.

Различные авторы представляют структуру психологической готовности к деятельности из четырех или пяти компонентов. Два из них общепризнанны и называются всеми авторами - это мотивационный и операционный (операциональный) компоненты. Операционно-действенный - у Г.В. Сорокоумовой и у М. В. Демиденко – мотивационно-потребностный.

Все компоненты в структуре психологической готовности к деятельности тесно взаимосвязаны и абсолютизация значения какого-либо ошибочна. Но все признают особую роль мотивационного компонента. Он в значительной мере детерминирует формирование готовности, продуцируя у субъекта стремление соответствовать требованиям деятельности. Положительная мотивация отмечает А. С. Мельничук создает предпосылки для компенсации недостаточного развития остальных компонентов готовности, их доведение до необходимого уровня. С другой стороны, именно мотивация способствует

реализации психологической готовности на практике, определяя как способ, так и направление использования личностного потенциала. Наличие мотивационной готовности еще не говорит о наличии психологической готовности к деятельности, но их существование друг без друга невозможно.

Мотивация является одной из фундаментальных проблем, как в отечественной, так и в зарубежной психологии. Ее значимость для разработки современной психологии связана с анализом источников активности человека, побудительных сил его деятельности, поведения. Ответ на вопрос, что побуждает человека к деятельности, каков мотив, «ради чего» он ее осуществляет, есть основа ее адекватной интерпретации. В самом общем плане мотив это то, что определяет, стимулирует, побуждает человека к совершению какого-либо действия, включенного в определяемую этим мотивом деятельность.

Разработкой проблем мотивации в отечественной психологии занимались С.Л. Рубинштейн, предложивший потребностный подход к рассмотрению мотивов; В.Н. Мясищев, анализировавший мотивы как отношения личности; А.Н. Леонтьев, создавший теорию деятельностного происхождения мотивационной сферы человека; П.М. Якобсон, связавший мотивационную сферу с деятельностью и основными свойствами личности; В.Д. Шадриков, изучавший деятельностный аспект мотивации; Д.Н. Узнадзе, рассматривающий мотивы в связи с теорией установки; В.С. Мерлин, уделявший внимание исследованию мотивации в личностном плане; В.И. Ковалев, определивший сущность мотива и оценку мотивационной сферы личности на основе всех ее параметров, и многие другие [3].

Мотивация – довольно общее, широкое понятие, под которым имеется в виду направленность активности. Мотивация как направленная активность предполагает, на наш взгляд, определенное соотношение динамической и содержательной сторон. Рассматривая, таким образом, мотивацию можно говорить о том, что продуктивность деятельности, ее процесс и результат определяются, во-первых, направленностью мотивов, их содержанием, а во-вторых, степенью активности, напряженности мотивов соответствующего содержания, что в целом создает своеобразие мотивации личности.

Изучение мотивации в разных отраслях отечественной и зарубежной психологии имеет много общих оснований: признание социально-опосредованного характера детерминации поведения человека, зависимости этого процесса от развития видов деятельности и общения человека.

Мотивация является сложным и многомерным образованием между внешними и внутренними факторами поведения. Оно и определяет возникновение, направление деятельности.

Анализ отечественной литературы по проблемам мотивации и мотивов дает возможность выделить несколько вариантов классификации мотивов учебной деятельности.

Так Л.И. Божович считает, что мотивы делятся на две большие категории. Первая связана с содержанием самой учебной деятельности и процессом ее выполнения (познавательные интересы, потребность в

интеллектуальной активности и овладении новыми знаниями, умениями, навыками). Вторая связана с более широкими взаимоотношениями с окружающей средой (потребность в общении, в оценке и одобрении, с желанием занять определенное место в системе доступных общественных отношений).

А.К. Маркова (1983), исследовавшая мотивацию обучения, мотивы подразделяет на познавательные (внутренние) и социальные (внешние). Познавательные мотивы связаны с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения. Социальные же мотивы связаны с социальным взаимодействием, с окружающим миром. Выделенные мотивы различаются и внутри своей группы. Познавательные мотивы автор разбивает на подгруппы:

1) широкие познавательные мотивы, ориентирующие на овладение новыми знаниями;

2) учебно-познавательные мотивы, ориентирующие на усвоение способа добывания знаний;

3) мотивы саморазвития, ориентирующие на совершенствование способов самообразования.

Социальные мотивы А.К. Маркова также подразделяет на подгруппы:

1) широкие социальные мотивы, состоящие в стремлении получить знания, в необходимости учиться; в чувстве ответственности, долга;

2) узкие социальные мотивы, состоящие в стремлении занять определенную позицию, получить одобрение, т.е. мотивы, связанные с общением;

3) мотивы осознания социального сотрудничества [5].

Предметные классификации мотивов неодинаковы как в количественном, так и качественном отношении. Причина представляется нам в различии индивидуально-психологических, социальных особенностях личности, ее возможностей в профессиональном становлении.

По одному из вариантов выделяется две группы мотивов.

I. Мотивы, заложенные в самой учебной деятельности:

а) мотивы, связанные с содержанием учения, учебно-познавательной деятельности: стремление узнать новые факты, овладеть знаниями, способами действий, проникнуть в суть явлений и т.п.;

б) мотивы, связанные с самим процессом учения: стремление проявлять интеллектуальную активность, рассуждать, преодолевать препятствия в процессе решения задач, т.е. учащегося увлекает сам процесс УПД, а не только ее результаты.

II. Мотивы, связанные с тем, что лежит вне самой учебной деятельности:

1) широкие социальные мотивы:

а) мотивы долга и ответственности;

б) мотивы самоопределения и самосовершенствования.

2) узколичностные мотивы:

а) мотивация благополучия;

б) престижная мотивация;

3) отрицательные мотивы (мотивация избегания неприятностей).

Таким образом, в своей работе мы рассмотрели более подробно мотивационный компонент структуры психологической готовности будущих учителей начальной школы, который также является одним из условий формирования психологической готовности. Значимость данного компонента будет представлена нами в анализе специфики педагогической деятельности учителя начальных классов, где будет подчеркнута особенность формирования у учащихся стойкого, позитивного интереса, т.е. мотива учебной деятельности. Конкретные результаты будут отражены в материалах диссертационного исследования.

Список литературы:

1. **Батаршев, А. В.** Учебно-профессиональная мотивация молодежи : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. В. Батаршев. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 192 с. – ISBN 978-5-7695-3974-9.
2. *Большой толковый психологический словарь: В 2 т./ Под ред. С.Н. Дмитриева – М.: Вече АСТ, 2000. – 1152 с.*
3. **Даль, В.И.** Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. – М.: Русский язык, 1989. – 700с.
4. **Дьяченко, М.И. и др.** Психология высшей школы (Особенности деятельности студентов и преподавателей вуза). – Минск: Изд-во БГУ, 1978. – 320с.
5. **Ильин, Е. П.** Мотивация и мотивы. — СПб.: Питер, 2002. — 512 с.: ил. — (Серия «Мастера психологии»). - ISBN 5-272-00028-5.
6. **Оболдина, Т.А.** Педагогические условия формирования у будущих учителей готовности к гуманизации математического образования: Автореферат дис. ...к.п.н.: 13.00.01. – Челябинск, 1999.
7. *Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений/ Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. – 3-е изд. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.*
8. *Психологический словарь / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1983. – 448с.*
9. **Филатова, Н.С.** Формирование профессиональной готовности будущего учителя биологии к экологическому образованию школьников: Дис. к.п.н. – Л., 1988.
10. *Энциклопедия профессионального образования: В 3 т./ Под ред. С.Я. Батышева. – М., АПО, 1998.*

ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ПРОФИЛЬ «НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»)

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

Для активного участия профессорско-преподавательского состава педагогических вузов России в модернизации высшего педагогического образования в условиях Болонского процесса необходимо достаточно полно представлять структуру, содержание и организационные особенности в целом системы высшего образования европейских стран и подготовки педагогических кадров, в частности. Новой парадигмой современного образовательного процесса является компетентностный подход, требующий соответствующей подготовки педагогических кадров для работы в этих условиях.

В психолого-педагогической литературе понятие «компетентность» получило широкое распространение сравнительно недавно. Так, в конце 1960 – начале 1970-х гг. в западной, а в конце 1980-х гг. в отечественной литературе зарождается специальное направление – компетентностный подход в образовании. На данном этапе развития педагогической науки не существует точного определения понятий «компетентность» и «компетенция». Различные учёные выдвигают свои гипотезы по данному вопросу. Мы постараемся изложить несколько таких гипотез.

Наиболее известным учёным в данном вопросе является почётный профессор Эдинбургского университета, доктор Джон Равен. Он определяет компетентность как специфическую способность, необходимую для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающую узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия.

По мнению Сорокиной Т.М., под *профессиональной компетентностью учителя* понимается единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности. Компетентность рассматривается как одна из ступеней профессионализма, составляющая основу педагогической деятельности учителя. Компетентность учителя трактуется как способность личности на разном уровне решать различные типы педагогических задач.

Наряду с другими важнейшую роль в данном процессе играют предметные компетенции, и в частности, математические. К сожалению, в последние годы качество математической подготовки абитуриентов педагогических факультетов, оставляет желать лучшего. При этом только глубокое знание теоретических основ начального курса математики, позволит будущему учителю разобраться в потоке новых учебников, направлений в учебно-методических системах. Нами проведен критический анализ

существующих подходов реализации базового математического содержания учебных дисциплин в высшей школе на примере сюжетных математических задач, в результате которого выделено три основных подхода.

При первом подходе обучение математике сопровождается решением сюжетных задач, которые служат средством обеспечения связи теории с практикой. Подобный подход предполагает создание типологии задач согласно содержанию математического образования. Для каждого типа задач предлагается так называемый типовой способ решения, который преподаватель объясняет на нескольких примерах. Данный подход неоднократно подвергался критике. Например, Л.М. Фридман пишет, что «...такой метод обучения может формировать у учащихся лишь частные умения в решении типовых задач, причем эти умения весьма не стойки... И лишь у некоторых, наиболее одаренных учащихся, вырабатывается интуитивное обобщенное умение поиска способа решения задач» [1]. Еще более жесткую позицию высказывает Н.Г. Алексеев: «обучая учащихся решать... задачи, учителя дают образцы того, как это нужно делать, в то же время осознание учащимися самого способа решения задачи остается неуправляемым со стороны педагогов. У сильных учащихся процесс осознания способа решения происходит как бы сам по себе, «стихийно». Слабые учащиеся воспроизводят образцы деятельности учащихся, не осознавая способа решения» [2]. Несмотря на то, что данная критика признается справедливой, большинство учебников, предназначенных для изучения математики в вузе при подготовке будущих учителей начальных классов, построено именно по этому принципу. К таким учебникам можно отнести:

✓ Уртенев Н.С. «Основные понятия математики: учебное пособие». – Ростов н/Д: Изд. Феникс, 2009 г.

✓ Лаврова Н.Н., Стойлова Н.П. Задачник-практикум по математике: учеб. пособие для студентов-заочников I-III курсов. – М., 1985 г.

✓ Столяр А.А., Лельчук М.П. Математика для студентов 1 курса факультетов подготовки учителей начальных классов пед. вузов / под редакцией А.А. Столяра. - Минск, 1976 г.

✓ Р.А. Александрова, А.М. Потапова. Элементы теории множеств и математической логики: практикум. – Калининград, 1997 г.

✓ Г. М. Аманова, М. А. Аманов Математика. Упражнения и задачи Серия: Высшее профессиональное образование. – М.: Изд. Академия, 2008 г.

✓ Г. М. Аманова, М. А. Аманова Математика. В 2 книгах. Книга 1 Серия: Высшее профессиональное образование. – М.: Изд. Академия, 2008 г.

✓ А.Е. Мерзон, А.С. Добротворский, А.Л. Чекин Пособие по математике для студентов факультетов начальных классов. Серия: Библиотека педагога практика. – М., 2001 г.

В вышеперечисленных учебниках и учебных пособиях, приведена краткая теория по основным вопросам математики (множества, соответствия, алгебраические операции, элементы комбинаторики и теории вероятностей, расширение понятия числа, уравнения, неравенства, функции, элементы геометрии, величины). Даны примеры решения сюжетных задач, подобранных к

каждой теме, а также задачи для самостоятельного решения с ответами и указаниями. С одной стороны, данные учебники отвечают требованию современного стандарта математического образования, с другой, в них отсутствуют разделы, в которых рассматриваются понятие задачи и ее структура, этапы решения задач. Таким образом, общие умения решению задач не подкреплены теоретическими знаниями.

Второй подход рассчитан на реализацию предметно-дидактической модели математического образования, – кроме типовых задач в программу включаются так называемые развивающие задачи. Примером такого подхода может служить учебник «Сборник задач и упражнений по математике», разработанный Т.П. Быковой, Г.Ю. Алексеевой, Н.И. Хрипченко и опубликованный в 2008 г. В реальном учебном процессе максимальная польза от развивающих задач может быть достигнута в том случае, если они достаточно разнообразны по содержанию и способам решения. В качестве отрицательных моментов данного подхода выделяют его ориентацию на сильных студентов, имеющих изначально высокий уровень математических способностей, поэтому ставит учащихся с менее развитыми способностями в униженное наблюдение чужих успехов.

Все выше перечисленные учебники и учебные пособия не предусматривают изучение теоретических основ о задачах и их решения, которые необходимы студентам, чтобы сформировать умения: а) находить способ решения любого вида сюжетной задачи; б) видеть общее в частных способах решения; в) находить алгоритм к каждому конкретному виду сюжетной задачи на основе общих умений решение задачи.

Третий подход заключается в том, что в содержании математического образования будущих учителей начальных классов предусмотрены общие теоретические знания о задачах и общем методе решения сюжетных задач. К таким учебникам можно отнести «Математика: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений» Л.П. Стойловой и «Математика: учебное пособие для студентов факультетов подготовки учителей начальных классов» А.П. Тонких. В данных учебниках главное внимание при обучении решению сюжетных задач уделяется нахождению ответа задачи. Анализ содержания сюжетной задачи, ее структуры, построение ее модели приводятся в объеме начальной или, в лучшем случае, средней школе. Например, Л.П. Стойлова рассматривает всего четыре этапа решения сюжетной задачи: а) анализ задачи; б) поиск плана решения задачи; в) осуществление плана решения задачи; г) проверка решения задачи. Что не может удовлетворить потребностям современного образования.

Практически во всех учебниках отсутствует целостная система упражнений, направленных на формирование личностных образований в период поздней юности на основе усвоения когнитивных компетентностей, приобретаемых в процессе обучения решению математических задач. Но в то же время «Мы преподаем предмет не для того, чтобы произвести на свет маленькие живые библиотеки, а для того, чтобы научить ученика самого

мыслить математически..., принимать участие в добывании знаний. Познание – это процесс, а не продукт» [3].

Математическая компетентность будущего учителя начальных классов определяется понятием функциональной математической грамотности, сформулированной Краснянской К.А. и Л.О. Денищевой: «Функциональная математическая грамотность включает в себя математические компетентности, которые можно формировать через специально разработанную систему задач:

1 группа – задачи, в которых требуется воспроизвести факты и методы, выполнить вычисления;

2 группа – задачи, в которых требуется установить связи и интегрировать материал из разных областей математики;

3 группа – задачи, в которых требуется выделить в жизненных ситуациях проблему, решаемую средствами математики, построить модель решения» [4].

Применительно к профессии учителя начальных классов, математическая грамотность будет определяться: глубокими знаниями теоретических основ начального курса математики; знаниями, умениями и навыками методических основ обучения начальному курсу математики; творческое применение полученных знаний и умений к конкретной методической системе обучения в условиях реального учебного процесса в начальной школе, а также умение оценить эффективность применяемых действий на основе методов математической статистики. Возникает противоречие между слабой математической подготовкой студентов первокурсников и высокими требованиями к профессиональной математической подготовке учителя начальных классов. Возникает необходимость пересмотра и обновления процесса обучения в вузе.

Чтобы разрешить противоречие между происходящими в образовательной системе России изменениями, связанными с усилением внимания к формированию ключевых компетентностей, и отсутствием разработанной компетентностной составляющей содержания математического образования, необходимо внести изменения в существующий подход обучения решению математических задач при профессиональной подготовке будущих учителей начальных классов. Анализ научно-методической литературы показал, что данные изменения предполагают:

Во-первых, необходимо создать условия, при которых студент сможет сам определить для себя, каким из определений понятия «задача» он будет пользоваться в своей учебной и впоследствии профессиональной деятельности, какой метод он применит для решения математической задачи, какой дополнительный материал хотел бы изучить и т.д. Для этого надо отойти от традиционного подхода, в котором предлагается единственно правильное определение (решение), так как, с одной стороны, это приводит к иллюзии, что все теоретические основы методики обучения решению математических задач решены, с другой, лишает возможности студента к самосовершенствованию, возникающему при необходимости аргументированного выбора в условиях неопределенности. Данный методический прием: а) создает условия для сознательного, вдумчивого, обоснованного формирования своей позиции; б) стимулирует процесс мышления, оценки разных стратегий поведения, точек

зрения.

Во-вторых, в отличие от принятых в традиционных учебниках математики для будущих учителей начальных классов четырех этапов процесса решения сюжетных задач, необходим учет всех этапов. Если раньше особое внимание уделялось построению модели и оформлению решения, то компетентностное обучение решению сюжетных задач в равной степени видит важность каждого из этапов, так как в каждом этапе существуют свои приемы и способы, позволяющие формировать различные уровни математической компетентности.

В-третьих, в компетентностном математическом содержании необходимо рассматривать этапы решения, в отличие от традиционной методики математики, не только как средство для нахождения ответа задачи, но и как основу для создания самостоятельных упражнений, соответствующих следующим требованиям:

а) задание должно фиксировать не только результат, но и варианты его выполнения учащимися (решить одним или несколькими методами одну и ту же задачу, составить одну или несколько математических задач и т.д.);

б) по структуре, содержанию и форме каждое новое упражнение не должно воспроизводить предыдущее. Чтобы обучение студента не сводилось к использованию уже заученных приемов работы, задания должны носить креативный характер;

в) каждое последующее упражнение должно неявно включать знания, полученные студентами при выполнении предыдущего упражнения;

г) серии заданий, соответствующих одному из этапов процесса решения задачи, должны быть ориентированы на индивидуальные особенности работы учащихся, использование при этом оптимальных для каждого студента средств обучения решению математических задач. Это позволяет выявить и преодолеть стереотипы учебного опыта студентов при поиске способа решения знакомого им типа задач.

В-четвертых, содержание обучения решению математических задач должно строиться с учетом самостоятельного выбора студентами: а) типа задачи; б) упражнений при освоении каждого из этапов стратегии решения сюжетных задач; в) формы записи выполнения способа анализа, поиска способа решения и оформления решения задачи (однако преподавателем предлагается студентам использование и сравнение различных форм записей); г) степени творчества при решении задачи (креативный или когнитивный); д) способа поиска решения задачи; е) изучения только современных методов или дополнительно старинных методов решения математических задач; ж) оформления способа решения математических задач; з) способа проверки правильности найденного решения; и) направленности и полноты учебно-познавательного этапа решения задачи; к) основания для создания цикла взаимосвязанных задач.

Реализация компетентностной стратегии обучения решению математических задач требует смены «векторов»: от обучения, как нормативно построенного процесса направленного на овладение знаниями, умениями и

навыками, к учению, как деятельности студентов, направленной на развитие их математической компетентности в результате учебной деятельности при овладении общими методами решения задач.

Список литературы

1. **Фридман, Л. М.** Теоретические основы методики обучения математике [Текст]: пособие для учителей, методистов и педагогических высших учебных заведений / Л. М. Фридман. – М.: Моск. психолого-соц. ин-т: Флинта, 1998. – 224 с.
2. **Алексеев, Н. Г.** Формирование осознанного решения учебной задачи [Текст] / Н. Г. Алексеев // Педагогика и логика. – М.: Касталь, 1994. – С 378-409.
3. **Брунер, Дж.** Психология познания [Текст] / Дж. Брунер. – М.: Прогресс, 1977, 1948. – 418 с.
4. **Денищева, Л. О.** Проверка компетентности выпускников средней школы при оценке образовательных достижений по математике [Текст] / Л. О. Денищева, Ю. А. Глазков, К. А. Краснянская // Математика в школе. – 2008. – № 6. – С. 19-30.
5. **Виноградова, Е. П.** Математика: текстовые задачи и методы их решения: учебно-методическое пособие / Е. П. Виноградова. – Орск: Изд-во ОГТИ, 2007–94с.– ISBN 5-8424 -0349-8.
6. **Виноградова, Е. П.** Комбинаторные задачи и способы их решения: учебно-методическое пособие / Е. П. Виноградова. – Оренбург : ГУ «РЦРО», 2008. – 88с.

ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ВЫПОЛНЕНИЯ КУРСОВЫХ РАБОТ

Вирановская Е. В.

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

Важным условием подготовки бакалавров педагогического образования, а так же одной из форм промежуточной аттестации и контроля знаний является выполнение курсовых работ. Они способствуют решению актуальных предметных и методических вопросов и эффективному использованию полученных знаний в практике преподавания математики. Выполнение курсовых работ позволяет формировать у будущего специалиста общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции в области педагогической деятельности, культурно-просветительской деятельности, такие как владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения, способность использовать методы математической обработки информации для практического и теоретического исследования, способность логически верно выстраивать устную и письменную речь, готовность работать в команде, использовать основные методы, способы и средства получения, хранения и переработки информации, работать с компьютером как средством управления информацией, способность использовать навыки публичной речи, ведения дискуссии и полемики, способность реализовывать учебные программы базовых и элективных курсов в различных образовательных учреждениях, способность организовывать сотрудничество обучающихся.

Выполнение курсовых работ – это промежуточный этап обучения студентов, имеющий своей целью:

- овладение исследовательским методом;
- систематизацию, закрепление, углубление теоретических, методических, практических знаний и их применение при решении учебно-методических задач;
- развитие навыков ведения самостоятельной работы и овладение методикой научного исследования при решении разрабатываемых в курсовой работе вопросов;
- развитие умений анализировать, систематизировать, обобщать данные из литературных источников;
- выяснение подготовленности студентов к самостоятельной работе в условиях выполнения функций учителя математики;
- развитие умений строить грамотные обоснования на основе научных статистических и математических методов обработки информации.

В современном учебном плане предполагается, что студенты бакалавры сталкиваются с выполнением курсовых работ уже на первом году обучения. Важной задачей руководителя на этом этапе является одновременное руководство работой и последовательное ознакомление студентов с

исследовательской деятельностью. Уже на этом этапе студенты должны проявить высокий уровень самостоятельности в ходе поиска и анализа литературных источников, умение обобщать и систематизировать научный и предметный материал. На начальном этапе студенты могут использовать лишь частично методы статистической обработки информации, поэтому чаще всего их курсовая работа связана с изучением и обобщением литературы по определённой теме, а так же с решением конкретных предметных задач, не требующих применения серьёзных статистических методов. Уже на этом этапе студентам предстоит преодолеть трудности, связанные с оформлением текста работы, узнать о существующих стандартах оформления, подготовить доклад для защиты, подготовиться к ответам на предполагаемые вопросы, составить презентацию к докладу, которая отразит основные достоинства курсовой работы.

С изучением специальных дисциплин и дисциплин психолого-педагогического блока студенты знакомятся с основой научно-исследовательской деятельности, учатся формулировать цель, проблему, задачи исследования, формулировать гипотезы, проверять их с использованием различных статистических критериев, получать подтверждение или опровержение гипотез, делать выводы, выделять новизну, моделировать ситуацию, и, в зависимости от условий, выбирать адекватные способы разрешения поставленной проблемы.

Методический блок дисциплин знакомит с основами проектирования элективных курсов, основами педагогических технологий, методическими умениями при составлении содержания занятий элективного курса, учит выделять внутри компетенций элементарные знания и умения, её наполняющие.

Качество выполнения курсовой работы на старших курсах значительно зависит от качества усвоения указанных дисциплин. Курсовая работа по методике предмета, по сути, является репетицией выпускной квалификационной работы для студента. Объём работы, включенной в содержание заданий, может отличаться в зависимости от уровня подготовленности студента, таким образом, возможно индивидуализировать задание курсовой работы, учитывая особенности обучающихся. Наиболее серьёзные и грамотно проработанные и оформленные работы могут быть привлечены к различным конкурсам студенческих работ. Такой опыт участия в открытых конкурсных защитах работ очень интересен и ценен для студентов, нередко приобретённый положительный опыт повышает мотивацию обучения не только самих участников, но и студентов всего курса.

Несмотря на существующие пособия, полно раскрывающие сущность выполнения курсовой работы [1],[2] и др., студенты часто испытывают затруднения при выполнении заданий и оформлении текста работы. В целях повышения качества выполнения курсовой работы и оказания помощи

студентам, обучающимся по направлению «Педагогическое образование», профиль – Математика разработаны методические рекомендации.

Методические рекомендации определяют понятие курсовой работы, требования к объему, структуре и оформлению курсовой работы; раскрывают порядок организации её выполнения и защиты, регламентирует документацию к курсовой работе.

Основным назначением методических рекомендаций является обеспечение качества реализации Федерального Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) в части касающейся курсовых работ, выполняемых студентами.

Методические рекомендации предназначены для деканов, заведующих кафедрами, преподавателей, осуществляющих руководство курсовыми работами, студентов.

Структура методических рекомендаций включает нормативные ссылки, общие положения, организация и руководство выполнения курсовых работ, структура курсовой работы, требования к оформлению курсовой работы, защита курсовых работ, приложения.

Пункты «Общие положения», «Организация и руководство выполнения курсовых работ» регламентируют объём и содержание работы руководителя и исполнителя, этапы выполнения курсовой работы, необходимые документы, примерные сроки выполнения, форма отчетности.

Структура курсовой работы описывает необходимые структурные элементы работы, такие как аннотация, обложка, содержание и др. В приложении приведены примеры некоторых структурных элементов работы с учетом специфики педагогического и методического их содержания. Раскрывается структурное и содержательное строение таких частей курсовой работы как введение, основная часть, практическая часть, заключение, список литературы, приложение.

Пункт требований к оформлению курсовой работы содержит выписки из стандарта, принятого решением Ученого совета Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Оренбургский государственный университет» от « 1 » октября 2010 г., протокол № 50. В методических рекомендациях приводятся примеры оформления таблиц, требования к оформлению ссылок, иллюстраций, заголовков, приложений, текста работы в целом.

Таким образом, в целях обеспечения качества подготовки бакалавров педагогического образования в процессе выполнения курсовых работ, можно выделить три этапа. Первый - начальные представления о курсовой работе в процессе выполнения первой работы на начальных курсах, вторым этапом является формирование требуемых компетентностей в процессе изучения методических и психолого-педагогических дисциплин, третьим этапом является написание курсовой работы методического характера, в которой интегрируются все полученные знания и студент фактически показывает свой уровень освоения будущей специальностью. Качество итоговой подготовки

зависит от качества подготовленности на выделенных этапах. В целях повышения качества подготовки студентов на каждом из этапов подготовлены методические рекомендации по написанию курсовой работы.

Список литературы:

- 1. Кузнецов, И.Н. Рефераты, курсовые и дипломные работы: методика подготовки и оформления [Текст]: учеб.-метод. пособие / И.Н. Кузнецов. – М. : Данилов и К., 2004. – 352 с.*
- 2. Эхо, Ю. Письменные работы в вузах: практическое руководство для всех, кто пишет дипломные, курсовые, контрольные, доклады, рефераты, диссертации [Текст] / Ю. Эхо. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Вестник, 1997. – 236 с.*

ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ ИНТЕРЕС КАК СРЕДСТВО ОПТИМИЗАЦИИ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ УНИВЕРСИТЕТА

Гараева Е.А.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Основной формой организации образовательного процесса в университете является учебное занятие. Именно оно в наибольшей степени определяет как позитивные, так и негативные влияния образовательной среды университета на здоровье субъектов образовательного процесса. Сохранение здоровья субъектов образовательного процесса должно происходить без ущерба для решения образовательных, воспитательных и развивающих задач учебного занятия. Более того, как отмечает ряд авторов (Вайнер Э.Н., Дыхан Л.Б., Зайцев Г.К., Кукушин В.С., Трушкин А.Г. и др.), реализация здоровьесберегающей составляющей учебного занятия должна способствовать общему повышению эффективности процесса обучения [1,2,3].

Включение здоровьесберегающей задачи вводит ограничения на способы достижения цели учебного занятия. Сама же эта задача подразумевает выбор средств и форм обучения, которые не вредят физическому, психическому и духовному здоровью субъектов образовательного процесса.

Самостоятельное значение должно придаваться поддержанию оптимального функционального состояния педагога и студентов, на которое, как известно, влияют не только темп и ритм учебного занятия, длительность и трудность различных видов учебной деятельности, но и общее эмоциональное состояние, мотивация участников образовательного процесса и то, насколько эффективно осуществляется стимулирование познавательной деятельности студентов. В данной статье мы рассмотрим, каким образом познавательный интерес может выступать как средство оптимизации функционального состояния студентов в образовательном процессе университета.

Для начала рассмотрим, что собой представляет познавательная деятельность человека. Познавательная деятельность человека представляет собой весьма сложный процесс взаимодействия внешних и внутренних условий. Внешние воздействия являются определяющими в развитии познавательной активности личности, но по мере развития сознания человека, утверждения направленности его личности все большую роль в его деятельности приобретают внутренние условия: опыт, мировоззрение, интересы и потребности. Эти факторы в своем противоречивом единстве и составляют направленность в деятельности личности, которая и оказывает влияние на все развитие психологических процессов человека [4].

Благодаря направленности личности студента вся его познавательная деятельность приобретает избирательный характер, что создает устойчивое внимание к предмету познания. Под влиянием устойчивого внимания к объекту познания совершенствуется и сложившаяся динамическая система психических процессов, обеспечивающая развитие познавательной активности и

самостоятельности личности. Действительно, не может быть активной познавательной деятельности человека без устойчивого внимания с его стороны к законам и явлениям окружающего мира. Познавательная деятельность личности всегда связана с каким-нибудь объектом, задачей, всегда целенаправленна, и в первую очередь на те объекты и явления, которые имеют жизненное значение и интересны для личности [4].

Разная степень заинтересованности личности в объекте или явлении порождает разное отношение к деятельности, а, следовательно, и уровень познавательной активности и самостоятельности, и это закономерно.

Как отмечает ряд исследователей (Щукина Г.И., Ф.К. Савина, В.Н. Максимова, А.С. Роботова, И.Г. Шапошникова, В.Н. Липник и др.), в процессе целенаправленной познавательной деятельности человек не только проявляет свое отношение к объектам окружающего мира, но и пробуждают не только познавательное, но и регулярное значение: они не только помогают усваивать новые знания, но и оказывают плодотворное влияние на формирование отношений к самой познавательной деятельности.

Интерес - это форма проявления познавательных потребностей, обеспечивающая направленность личности на осознание целей деятельности и тем самым способствует ориентировке, ознакомлению с новыми фактами, более полному и глубокому отражению действительности (А.В. Петровский).

В связи с этим интерес определяется как эмоционально - познавательное отношение, непосредственно мотивированное, имеющие тенденцию переходить в познавательную направленность личности. От непосредственно мотивированного эмоционального переживания (любви, увлеченности) интерес отличается наличием эмоционально - познавательного отношения, неразложимой на элементы интеллектуальной эмоции - радости познания. От чувства долга и ответственности, сознательного отношения интерес отличается наличием непосредственного мотива, появление радости познания (помимо радости выполненного долга) свидетельствует о появлении интереса[5].

Однако познавательный интерес не всегда побуждает личность к активной учебной деятельности. Эти интересы только тогда превращаются в необходимую жажду познания, поднимаются на уровень духовной потребности, когда они включаются в общую систему мотивов, определяющих жизненные позиции личности, ее направленность.

Проблема развития познавательного интереса в обучении не нова. Значение его утверждали многие дидакты прошлого. В самых разнообразных трактовках проблемы в классической педагогике главную функцию его все видели в том, чтобы приблизить ученика к учению, приохотить, «зацепить» так, чтобы учение для ученика стало желанным, потребностью, без удовлетворения которой немислимо его благополучное формирование.

В своей книге «Великая дидактика» Ян Амос Коменский писал: «Какое бы занятие ни начинать, нужно прежде всего возбудить у учеников серьёзную любовь к нему, доказав превосходство этого предмета, его пользу, приятность и что только можно». По мнению Коменского, в природе каждого ребёнка заложены нравственные и умственные возможности, которые позволили

учёному отбросить старые методы воздействия, средства запугивания, постоянного контроля и подавления личности ученика, выдвинуть положение о лёгкости, приятности и основательности обучения.

Определим само понятие – познавательный интерес. Г.И. Щукина писала: «Познавательный интерес – глубоко личностное образование, не сводимое к отдельным свойствам и проявлениям. Его психологическую природу составляет нерасторжимый комплекс жизненно важных для личности процессов» [6]. Пробуждение познавательного интереса – это всего лишь начальная стадия большой работы по воспитанию глубокого устойчивого интереса к знаниям и потребности к самообразованию.

Интерес в широком смысле слова – это направленность личности на изучение всего нового, овладение умениями, приобретение различных навыков. Интерес к знаниям или познавательный интерес – это направленность личности ребёнка на овладение знаний в той или иной предметной области. Учитель воспитывает интерес к своему предмету [7].

От любопытства к заинтересованности, от заинтересованности к стойкой познавательной активности, от них к пробуждению научной любознательности и всё более устойчивой направленности личности на изучение предмета – таков путь зарождения и развития интереса к знаниям, связанный с мобилизацией воли, энергии, трудолюбия. Познавательный интерес оказывает влияние на личность многозначно. Можно объединить в системе преподавания все три особенности интереса как цели, средства и результата.

Так, в течение длительного времени учёные и практики искали ответы на вопрос, как сделать учебный труд привлекательным, радостным, «учением с увлечением». Но только во второй половине XX века была разработана целостная теория познавательного интереса. Огромный вклад в её разработку внесла ленинградский педагог-учёный Г.И. Щукина. Она долгое время работала над проблемой познавательного интереса, создала научную школу, исследовала многие вопросы теории и практики обучения и воспитания.

Проблема познавательного интереса впервые была рассмотрена с точки зрения педагогической науки, тогда как раньше считалось, что интерес – это в первую очередь проблема психологии. Действительно, выдающиеся психологи XX века (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, В.Н. Мясищев и др.) исследовали этот научный феномен, раскрыв его психологическую сущность. Но именно Г.И. Щукина, а позднее и ее ученики, разработали теорию познавательного интереса в педагогическом плане. Они изучили познавательный интерес с позиций дидактики, психологии и методики обучения.

Научная школа Г.И. Щукиной, в которую входили Ф.К. Савина, В.Н. Максимова, А.С. Роботова, И.Г. Шапошникова, В.Н. Липник и др., исследовали многие вопросы проблемы познавательного интереса, установили его связь с ценностями личностями, с мотивами деятельности, раскрыли модификации познавательных интересов в связи с его предметным содержанием и возрастом детей. Экспериментально, на разных предметах были показаны пути его формирования, выявлены возрастные и индивидуальные проявления познавательных интересов школьников. Коллективными усилиями было

доказано, что познавательная активность и познавательная самостоятельность – это сущность познавательных интересов [7].

Проблемой развития познавательного интереса сегодня занимаются многие коллективы образовательных и научных учреждений; их исследования опираются на научно-теоретический базис, разработанный Г.И. Щукиной.

Как отмечают исследователи Дыхан Л.Б., Кукушин В.С., Трушкин А.Г. [2], побудительным началом активной мыслительной деятельности личности должно быть не принуждение к активности, а желание обучаемого решить проблему. Только в этом случае активность будет мотивированной и продуктивной. Преимущество надо отдавать не внешней мотивации (получить оценку), а внутренней (стать интереснее другим людям, смочь достичь чего-либо).

Одним из эффективных мотивационных механизмов повышения мыслительной активности обучаемого, по мнению исследователей, является игровой характер учебно-познавательной деятельности. Обучающая игра имеет важную закономерность – первоначальная заинтересованность внешней стороной явлений постепенно перерастает в интерес к их внутренней сути.

В то же время необходимо учитывать известный закон Джеркса-Додсона: слишком высокая мотивированность, эмоциональное напряжение так же ухудшает результаты деятельности, как и чересчур низкая мотивированность.

Многочисленными исследованиями доказано, что познавательный интерес стимулирует волю и внимание, помогает более легкому и прочному запоминанию. По мнению В.С. Ротенберга, С.М. Бондаренко, познавательный интерес является связующим звеном для решения триединой задачи обучения, умственного развития и воспитания личности [8].

Как отмечает ряд исследователей (Дыхан Л.Б., Кукушин В.С., Трушкин А.Г. и др.), познавательный интерес связан не только с интеллектуальной, только с волевой или только с эмоциональной сферой личности; это их сложное сплетение. Особенно велика связь познавательного интереса с произвольным вниманием, он значительно улучшает память, способствует повышению умственной работоспособности, то есть является средством оптимизации функционального состояния студентов.

Напомним, что А. Эйнштейн отмечал: «Большая ошибка думать, что чувство долга и принуждения могут способствовать находить радость в том, чтобы смотреть и искать». Какие же условия способствуют развитию познавательного интереса?

Представим ряд условий, способствующих развитию познавательного интереса, которые предлагают Дыхан Л.Б., Кукушин В.С., Трушкин А.Г. [2]:

- развитию познавательного интереса, любви к изучаемому предмету и к самому процессу умственного труда способствует такая организация обучения, при которой обучающийся вовлекается в процесс самостоятельного поиска и «открытия» новых знаний, решает задачи проблемного характера;

- для повышения интереса к изучаемым предметам необходимо понимание нужности, важности, целесообразности изучения тех или иных предметов в целом и по разделам;

- чем больше новый материал связан с усвоенным раньше знаниями, тем он интереснее для обучающихся. Связь изучаемого с интересами, уже существовавшими у личности ранее, также способствует повышению интереса к новому материалу;

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

- чем чаще проверяется и оценивается работа студента (в том числе и им самим, обучающими устройствами), тем интереснее ему работать. Отвечая на вопрос, как же можно осуществлять более четкую проверку знаний, авторы учебного пособия предлагают студентам рассказывать домашние задания друг другу, писать рецензии на статьи, и другие источники информации; выполнять учебно-исследовательские проекты; участвовать в научно-исследовательской работе, а также выбирать многие другие формы работы, повышающие активность и самостоятельность.

Таким образом, познавательный интерес связан не только с интеллектуальной, только с волевой или только с эмоциональной сферой личности студента; это их сложное сплетение. Особенно велика связь познавательного интереса с произвольным вниманием, он значительно улучшает память, способствует повышению умственной работоспособности, то есть является средством оптимизации функционального состояния студентов.

Список литературы

1. Вайнер, Э.Н. Валеология. Учебник для вузов - Москва: *Флинта*, 2011.- 448 с.
2. Дыхан, Л.Б. Педагогическая валеология: учеб. пособие для студ. пед. вузов / Под ред. В.С. Кукушина. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 528 с. (Серия «Педагогическое образование»).
3. Зайцев, Г.К. Школьная валеология: научное обоснование и программное обеспечение. СПб: Акцидент, 1997.
4. Щукина, Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. М., Педагогика, 1971.
5. Возрастная и педагогическая психология. // Под ред. А.В. Петровского. М.. Просвещение, 1979. С. 101 – 215.
6. Формирование познавательных интересов школьников. // Под ред. Щукиной Г.И. Л., 1968.
7. Щукина, Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. М., Просвещение, С. 95 – 126.
8. Ротенберг, В.С. Мозг. Обучение. Здоровье: Книга для учителя. - М.: Просвещение, 1989.

ПРОБЛЕМА ВОСПИТАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Гребенникова Е. О.

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

Проблема результативного воспитания познавательной самостоятельности младших школьников возникла в педагогической науке как реакция на знаниевую модель обучения, видящую свою главную цель в формировании знаний, умений и навыков учащихся.

Проблема формирования у детей познавательной самостоятельности была и остается в нынешней педагогике одной из самых актуальных. Волевые качества личности являются стержневой стороной характера человека, и их воспитанию должно быть уделено серьезное внимание.

Очень важным волевым качеством, необходимым для будущей деятельности ребенка, является самостоятельность. Чем меньше дети, тем слабее их умение действовать самостоятельно. Они не способны управлять собой, поэтому подражают другим.

Теоретический анализ позволяет признать решающую роль самостоятельной деятельности в личностном развитии человека, рассматривать самостоятельность в качестве обобщенного свойства личности, интегрирующего интеллект, волевые черты характера, способности (Л. С. Выготский, А. М. Матюшкин, Я. А. Пономарев, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов).

Самостоятельность личности не исчерпывается только регуляцией поведения или способностью действовать без посторонней помощи, а включает также возможность самостоятельно ставить цели, определять направление и выбирать средства деятельности.

Одни ученые в самостоятельной работе учащихся выделяют ее педагогическую составляющую, заключающуюся в отсутствии непосредственной помощи учителя в процессе обучения. Другие акцентируют внимание на психологических механизмах самостоятельной работы как вида деятельности, в процессе которой развиваются важные качества личности (самостоятельность, инициативность, активность).

Мы рассматриваем самостоятельную работу как вид учебной деятельности, в условиях которой развивается одно из важных личностных качеств – познавательная самостоятельность.

Познавательная самостоятельность рассматривается и как способность педагога к отражению и прогнозированию деятельности учащихся, к педагогическому анализу и творчеству. Она носит двусторонний характер: обращена к учащимся и к учителю. Поэтому незначительная роль отводится

мастерству педагога. Учитель моделирует работу учащихся на уроках в соответствии с изучаемым материалом, дидактическими целями и познавательными возможностями учеников.

Система образования должна предусматривать активное вовлечение учащихся в процесс самостоятельного обучения на основе перспектив и ценностей, мотивирующих поведение людей в современных условиях.

Говоря о формировании у школьников самостоятельности, необходимо иметь в виду две тесно связанные между собой задачи. Первая предназначена развивать у учащихся самостоятельность в познавательной деятельности, учить самостоятельно, овладевать знаниями; вторая в том, чтобы научить их самостоятельно применять имеющиеся знания в практической деятельности.

Одним из принципов формирования познавательной самостоятельности является деятельностный подход. Так как активность и самостоятельность личности проявляется в деятельности, то в данном случае деятельностный аспект процесса формирования познавательной самостоятельности выступает в качестве средства познания мира.

Познавательная самостоятельность - это качество личности, проявляющееся у учащихся в потребности и умении приобретать новые знания из различных источников, путем обобщения раскрывать сущность новых понятий, овладевать способами познавательной деятельности, совершенствовать их и творчески применять для решения любых проблем.

Активизация познавательной самостоятельности младших школьников состоит в том, чтобы поднять уровень самостоятельной мыслительной деятельности ученика и обучать его не отдельным операциям, а системе умственных действий, которая характерна для самостоятельного решения задач, требующего применения творческой мыслительной деятельности.

Рассматривая процесс формирования познавательной самостоятельности учащихся, с точки зрения деятельностного подхода, педагог предусматривает организацию познавательной и практической деятельности направленной:

- на формирование самостоятельности мышления, способностей к саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации;
- на развитие познавательных способностей и активности учащихся, творческой инициативы, самостоятельности, ответственности и организованности;
- на развитие исследовательских навыков.

Современный образовательный процесс психологами и педагогами трактуется как развитие познавательных интересов учащихся. Повышая интерес к своему предмету, учитель не просто преподносит информацию в «готовом виде», а занимает учеников интенсивной мыслительной работой. Знания, добытые собственным трудом, усваиваются накрепко и, кроме того, они пробуждают уважение к своему труду и веру в свои силы. Ведь только приобретенные осмысленно и самостоятельно знания имеют ценность.

Учителю необходимо организовывать ситуации успеха (демонстрация личных достижений в самостоятельной познавательной деятельности, словесная поддержка) регулировать эмоциональное отношение к

действительности, стимулировать готовность младшего школьника к самостоятельному участию в познавательном процессе в соответствии со своими возможностями.

Мы рассматриваем процесс формирования и развития познавательной самостоятельности учащихся как процесс поэтапного управления самостоятельной работой разных видов как внутри системы, так и между учебными циклами, опираясь на теорию поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина.

Формирование познавательной самостоятельности осуществляется в преподавании всех учебных дисциплин и независимо от возраста обучаемых. Она должна быть не эпизодической, а носить систематический и планомерный характер. Работа учителя включает в себя ряд приемов по организации различных видов самостоятельной деятельности учащихся, которые постепенно усложняются в процессе обучения, однако при этом наблюдается их преемственность.

Особое внимание стоит уделять обучению учеников задавать вопросы. Например, при комментировании ответа одноклассника учащиеся подмечают недочеты, но не исправляют их, а задают наводящие вопросы отвечающему. А при фронтальной письменной проверке домашнего задания ученики с большим интересом составляют проверочный тест по пройденной теме, чем отвечают на заранее заготовленный учителем.

Познавательная самостоятельность формируется путем обучения учащихся и системе рациональных приемов умственной деятельности, руководствуясь принципами проблемного подхода к обучению. Важно помнить, что в умственной деятельности, руководствуясь принципами проблемного подхода к обучению, раскрываются индивидуальные различия обучаемых. Умственное своеобразие (особенности ума, свойства и характер мышления) у одних учащихся проявляется в склонности к словесно-теоретическому материалу (абстрактный интеллект), у других – к более конкретному наглядному материалу (чувственный интеллект), третьих - в практической деятельности (практический интеллект).

Определены умения, которые обнаруживаются у учащихся со сформированной познавательной самостоятельностью (умение самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления) разработаны критерии для проверки степени ее сформированности и ряд шкал, нацеливающих педагога на формирование познавательной самостоятельности учащихся.

К ведущим признакам познавательной самостоятельности относят: осознание учеником степени важности проблемы; выдвижение гипотезы; самостоятельная разработка плана поиска; соотнесение результатов работы с изученными явлениями и проверка их достоверности, умение применять полученные знания в жизни. По степени сформированности признаки познавательной самостоятельности рассматриваются как постоянно совершенствующиеся умения.

При усвоении учебных понятий в ходе познавательной деятельности много внимания уделяется новой информации, ее осмыслению. Этому способствует акцентирование внимания учащихся на узловых, опорных и специфических свойствах и качествах объекта и явления путем наглядного обучения. Моделирование как средство наглядности в наибольшей степени способствует глубокому, осознанному и прочному усвоению учебного материала, формированию теоретического типа мышления. Создание модели формирует представление об изучаемом предмете, улучшает запоминание статистического материала, показывает предметы в сравнении, ведет к их анализу, повышает интерес учащихся к предмету изучения, развивает творческие черты личности, способствует формированию умственной самостоятельности учеников, создает ситуацию успеха и тем самым реализует цели учебно-воспитательного процесса школьного образования.

Итак, необходимо научить детей самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, умения прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, умения устанавливать причинно-следственные связи.

Таким образом, формирование у школьников познавательной самостоятельности предполагает две тесно связанные между собой задачи. Первая предназначена развивать у учащихся самостоятельность в познавательной деятельности, учить самостоятельно, овладевать знаниями; вторая в том, чтобы научить их самостоятельно применять имеющиеся знания в учении и практической деятельности.

Список литературы

- 1. Гальперин, П.Я. Умственные действия, как основа формирования мысли и образа // Вопросы психологии, 1957.*
- 2. Пидкасистый, П.И. Сущностная характеристика познавательной деятельности // Вестник высшей школы, 1985.*
- 3. Щукина, Г.И. Активизация учебно-познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. – М.: Просвещение, 1979.*

К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

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.

Вопросы личностного развития студента и формирования его готовности к будущей профессиональной деятельности являются ключевыми в теории и практике совершенствования работы современного высшего учебного заведения [1]. Именно в процессе обучения в вузе происходит первичное «освоение» профессии, определяется жизненная и мировоззренческая позиция человека. При этом одной из ведущих проблем является построение такой системы учебно-образовательного процесса, которая оптимальным образом учитывала бы особенности и закономерности не только личностного развития студента, но его профессионального становления как специалиста [2]. Проблема формирования профессиональной направленности студентов в настоящее время не теряет своей актуальности, в частности, наше исследование направлено на изучение процесса формирования рефлексивной культуры будущих педагогов и психологов как условия развития их профессиональной направленности.

Исследователи отмечают, что как только человек начинает ставить перед собой задачи самореализации своей личности в труде, он неизбежно обращается к самопознанию себя как профессионала, начинает рефлексировать по поводу своего вклада в опыт профессии. Личностная рефлексия может представлять собой сложноиницированный процесс, отражающий потребность субъекта в личностном развитии, позитивном самоизменении, самосовершенствовании и т. п. (Н. И. Гуткина, Ю. М. Орлов, В. И. Слободчиков и др.).

В процессе развития профессиональной направленности будущего психолога и педагога необходимо формировать у них представление о себе как субъекте профессионального взаимодействия. В качестве неременного условия формирования индивида как субъекта профессиональной деятельности выступает рефлексивная деятельность, позволяющая развивать способность видеть проблемы собственной профессиональной деятельности, модифицировать ее за счет своих внутренних ресурсов, самостоятельно осуществлять свой выбор, принимать ответственность за свои решения.

По мнению В. А. Маликовой, рефлексивная среда создает возможности для свободного (осознанного) выбора субъектами взаимодействия перспектив в плане ценностей, форм и средств самореализации и саморазвития, позволяет выявить конструктивный потенциал взаимодействия. Взаимодействие

субъектов при этом связано не столько с взаимообменом опытом, сколько с преобразованием и достраиванием друг друга как целостных личностей [3].

Выход психолога и педагога в рефлексивную позицию способствует формированию их готовности к обобщенному и гибкому анализу педагогической реальности, осознанию и осмыслению себя в профессии и общении с другими участниками профессионального взаимодействия.

В исследовании В. А. Маликовой реализована идея о возможности развития взаимодействия психолога и педагога через развитие потребности в самоактуализации, поиске своего «я» в профессии [3].

Механизм развития субъекта взаимодействия определяется наличием способности к самостоятельному совершенствованию. Разный начальный потенциал каждого субъекта взаимодействия меняется, корректируется, развивается в процессе взаимодействия, изменяя самих субъектов, а также те связи и отношения, которые возникают в процессе этого взаимодействия.

На наш взгляд, необходимым условием подготовки психолога и педагога к профессиональному взаимодействию является практическое включение субъекта в систему профессиональных отношений, осуществление им деятельности, объективно служащей реализации соответствующей ценности [4].

Развитие рефлексивной позиции будущих психологов и педагогов необходимо осуществлять в процессе обучения в различных организационных формах посредством использования алгоритма выхода в рефлексивную позицию. В процессе рефлексивной деятельности у студентов постепенно сформируются умения управлять собственными действиями, самостоятельно оценивать свои возможности, определять для себя учебную задачу и план ее решения, анализировать полученные результаты, осмысливать собственную деятельность. Именно рефлексия обеспечит качественно новый уровень развития профессиональной направленности студентов на взаимодействие с субъектами образовательного процесса.

Исходя из того, что процесс профессионального самоопределения с поступлением в вуз не прекращается и продолжается на протяжении всех лет обучения, нами признается необходимость целенаправленного формирования представлений у студентов о себе как субъекте профессиональной деятельности. И важным являются первые годы обучения, поскольку в этот период происходят значительные изменения идеальных представлений о профессии, о ее целевых и смысловых составляющих. В процессе обучения в вузе перед студентами необходимо ставить вопросы определения себя в профессии, вести целенаправленную работу по формированию представлений у студентов о себе как субъекте профессиональной деятельности, а в дальнейшем как субъекте профессионального взаимодействия.

Отметим, что систематическое осуществление рефлексивной деятельности студентами в процессе их профессиональной подготовки способствует личностным изменениям, существенно влияющим на развитие их профессиональной направленности. У студентов, постоянно находящихся в состоянии оценивания своей профессиональной деятельности в вопросах

профессионального взаимодействия, вырабатывается установка на самоконтроль и, как следствие, установка на самоорганизацию. Студенты осознают, что, как, зачем и почему они делают, и, следовательно, получают возможность организовывать и контролировать свою деятельность.

На наш взгляд, такая психологическая подготовка, заключающаяся прежде всего в актуализации и развитии личностно-профессиональных качеств будущего психолога и педагога как внутренних средств реализации профессионального взаимодействия, обеспечивает формирование основ их профессиональных отношений.

Список литературы

- 1. Современное образование и глобализация: опыт, проблемы, перспективы. Материалы международной научно-практической конференции, 20 апреля 2007 г.: В 3 ч. Ч. 2: Практическая психология: проблемы и решения. / Под общ. ред. В.В. Нефедова, Ю.В. Нефедова, И.П. Белова. – Оренбург : Издательский центр «Скорпион», 2007. – 131 с. – ISBN 978-5-97230022-8*
- 2. Научные исследования: информация, анализ, прогноз : монография / Под общ. ред. проф. В.А. Маликовой. – Книга 29. Специальный выпуск. Воронеж : ВПГУ, 2010. – 237 с. – ISBN 978-5-88519-600-0*
- 3. Маликова, В. А. Теория и практика профессионального взаимодействия психолога и педагога / В. Маликова. – Оренбург : Издательство ОГПУ, 1999. – 236 с.*
- 4. Емельянова, Л. А. Основы профессиональных отношений психолога и педагога образовательного учреждения: учебное пособие к спецкурсу / Л.Емельянова. – Орск : Издательство ОГТИ, 2006.- 94 с.*

ПРОФОРИЕНТАЦИОННАЯ РАБОТА АДМИНИСТРАЦИИ КАЗАНСКОГО УЧЕБНОГО ОКРУГА

Земский А. А.

**Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) Оренбургского
государственного университета, г. Орск**

В дореволюционной России специальной службы, занимающейся профориентационной работой среди молодого поколения империи, не существовало. Однако нельзя отрицать тот факт, что к профориентационной работе в дореволюционный период в масштабе государства были привлечены различные министерства (народного просвещения, внутренних дел, государственных имуществ и др.), а на региональном уровне с момента образования учебных округов в России эту работу осуществляла администрация учебных округов и руководители учебных заведений. В каждом учебном округе управление учебными заведениями возлагалось на попечителя и местный университет.

С момента образования учебных округов (1804 г.) и до 1875 г. Оренбургская губерния по управлению учебными заведениями входила в состав Казанского учебного округа. Управление Казанского учебного округа располагалось в Казани, где в 1804 г. на базе местной гимназии был открыт Казанский университет, который внес большой вклад в подготовку профессиональных кадров для Оренбургской губернии, так как на ее территории вплоть до 1917 года высших учебных заведений не существовало.

Необходимо отметить, что начальный период образования Оренбургской губернии характеризуется острым контрастом между просветительскими намерениями власти и культурными интересами населения губернии. Дело в том, что в отличие от центральных регионов России жители восточной окраины империи не чувствовали какой-либо необходимости в получении образования: у подавляющей массы подданных не было достаточно четкого представления о том, что это такое и зачем оно нужно. Эту потребность и желание предстояло «взрастить», а «ученое сословие» создать усилиями политической власти.

Материалы национального архива республики Татарстан позволяют раскрыть напряженную профориентационную работу попечителей учебных округов и администрации учебных заведений России (1).

Так попечителю Казанского учебного округа в 1855 г. были направлены через министерство народного просвещения (МНП) рекламные листы от руководителей Главного педагогического института России с приглашением для поступления в означенный институт. В письме излагались правила приема в учебное заведение и сообщалось об учреждении 25 вакантных мест для зачисления на 1 курс. Администрация института также просила довести информацию попечителя Казанского учебного округа до выпускников гимназий и других средних учебных заведений учебного округа, чтобы, как отмечалось в документе, «... молодые люди, окончившие в них курсы и сознающие в себе педагогическое призвание, на основании правил, в

объявлении изложенных, могли поступить в институт для дальнейшего образования» (2).

При этом администрацией Главного педагогического института было выдвинуто условие: «.. учащиеся должны были показать отличные успехи в учебе». Из Казанского учебного округа изъявивших желание на продолжение учебы в Главном педагогическом институте и получения профессии учителя было два человека. Однако на учебу в Главный педагогический институт от учебного округа был отправлен только один. Второму претенденту в определении на учебу в институт было отказано, поскольку, как отмечал в своем ответе в МНП попечитель Казанского учебного округа, «его уровень не более как с достаточными познаниями, а потому не может быть рекомендован для поступления в студенты Главного педагогического института» (3).

В адрес Казанского учебного округа поступало приглашение и от Петербургского Императорского историко-филологического института. В приглашении отмечалось, что если для желающих посвятить себя «учебной деятельности» будут затруднения в материальных денежных средствах на проезд в Санкт-Петербург, то такое пособие будет выдано из казны МНП. Претендентов из Казанского учебного округа было четверо. Однако один не смог выехать на место учебы по болезни, другие по семейным обстоятельствам (4).

Другим письмом от Министерства государственных имуществ (Лесной департамент) к попечителю Казанского учебного округа сообщалось, что при Лесном институте и Лисинском учебном лесничестве учреждаются специальные курсы лесоводства для студентов университетов. Курсы устраиваются для выпускников университетов, окончивших отделение естественных наук и желающих «приготовиться к службе по Лесному управлению» (5). При этом сообщалось, что размер стипендии за все время обучения (16 месяцев) «определен в 400 рублей серебром» (6).

На данные курсы приглашались как «вольноприходящие», так и стипендиаты. При этом число первых было не ограничено, а последних принималось 20 человек. Специальные курсы лесоводства разбивались на теоретические и практические занятия. Теоретический курс проходил на базе института (с 15.08. по 15.04. ежегодно), где по особо утвержденному министром государственных имуществ расписанию преподавались следующие дисциплины: «низшая геодезия (топография), накидка и черчение планов, общие законодательные лесные законы и правила управления казенными лесами, лесоводство и лесосохранение, таксация и лесоустройство, лесная технология, общая история государственного лесного хозяйства, главные основания политической экономии».

По окончании теоретического курса обучающиеся приступали к практическим занятиям, практика проходила 8 месяцев (с 15.04 по 15.12 ежегодно) в Лисинском учебном лесничестве.

После прохождения практических занятий «стипендиаты» и «вольноприходящие» сдавали экзамены. По результатам экзаменов они

«производились в прапорщики и подпоручики», а наиболее достойные – в чин «поручика корпуса лесничих» или получали гражданский чин.

Выпускники и произведенные в военные, и «переименованные в гражданские чины» распределялись по усмотрению начальства на службу по лесному ведомству, в котором стипендиаты обязаны были прослужить не менее трех лет.

В конце 50-х начале 60-х годов XIX в. на территории Казанского учебного округа стало развиваться женское образование. В 1859 г. при Казанском университете была учреждена акушерская женская школа. В приказе министерства отмечалось, что данная школа открывается «для вольноприходящих учениц, содержащихся на собственном иждивении, с целью умножения образованных повивальных бабок, число коих в сем крае весьма недостаточно». Принимались в школу женщины в возрасте от 20 до 40 лет всех сословий. Полный курс составлял два года. Поступающим в школу необходимо было уметь писать и читать по-русски и должны были отсутствовать «телесные недостатки, препятствующие занятиям повивальной бабки». Обучение было бесплатным. По окончании обучения выпускницы подвергались «испытаниям» и при успешном окончании курса получали «звание повивальной бабки со всеми правами и преимуществами, дарованными сему званию в Российской империи» (7).

Как альтернатива для девушек, желающих получить образование университетского уровня, правительством России была предложена идея организации «общих публичных лекций». Вскоре эти лекции приобрели систематический характер и были преобразованы в курсы. На страницах печатных изданий сообщалось, что в 1872 г. эти курсы были открыты в Москве и Петербурге. В Казани 03.10.1876 г. «в виде опыта на 2 года» были открыты Публичные высшие женские курсы (8).

Такие курсы были частным учебным заведением, поэтому существовали за счет благотворительных пожертвований и платы за обучение. Однако открытие женских курсов было принято жителями Казанского учебного округа с «равнодушием», да и особых пожертвований от жителей не поступало. Открыты были курсы лишь благодаря совету Казанского университета, который безвозмездно предоставил свои аудитории для вечерних чтений и организовал сбор пожертвований среди преподавателей университета (9).

В рекламных листах сообщалось, что срок обучения на женских курсах был рассчитан на два года. Плата за обучение составляла 50 рублей в год. Для поступления на курсы сдавались вступительные экзамены. От вступительных испытаний освобождались лица, имевшие свидетельство об окончании курса в женской гимназии, Институте благородных девиц, женском училище 1-го разряда или епархиальном училище. В конце учебного года воспитанницы сдавали экзамен по всем обязательным предметам. Выпускницы Казанских высших женских курсов в дальнейшем занимались педагогической деятельностью в гимназиях, прогимназиях и сельских школах, способствуя развитию женского образования в губерниях Казанского учебного округа.

За период с 1876 г. по 1887 г. на курсах обучались 3 выпускницы Оренбургского института и 6 выпускниц Оренбургской женской гимназии (10).

В заключении можно отметить, что профориентационная работа администрации Казанского учебного округа, основной целью которой являлось увеличение числа грамотного населения губерний, в том числе, Оренбургской, носила постоянный, кропотливый характер и являла собой гибкую политику обоснования территориальной, финансовой, кадровой, психологической целесообразности открытия и поддержки образовательных учреждений соответственно меняющимся социально-экономическим условиям.

Список литературы

1. Национальный архив республики Татарстан (НАРТ) Ф.92. оп.1.
2. НАРТ Ф.92.оп.1 д.6907.лл.9-9^{об}.
3. Там же л. 8
4. НАРТ Ф.92. оп. 1. д.1119. л. 3.
5. НАРТ Ф.92. оп.1 д.1850. л. 10.
6. Там же л.12.
7. НАРТ Ф.977. оп. Медицинский факультет, д.1110, л. 1.
8. НАРТ Ф.92. оп.1. д.14815. л. 15.
9. **Багаутдинова, Х. З.** К истории высших женских курсов в Казани (1876-1887 гг.) / Х. З. Багаутдинова // Образование и просвещение в губернской Казани : сб. статей. – Вып. 3 / отв. ред. И. К. Загидуллин, Л. Ф. Байбулатова. – Казань : Издательство «ЯЗ» ; Институт истории им. Ш. Марджани АН РТ, 2011. – С.12.
10. НАРТ Ф.131. оп.1. д.269. лл. 1-17; Ф.92. оп.1. д.12512. лл. 118-124.

ПРОФЕССИОГРАММА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Зималиева Ф.Я.

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

Педагог – мастер, зная особенности своей личности и поведения, направляет их на целесообразность решения педагогических задач.

А.С.Макаренко утверждал: «Нет фокусов в педагогике». Но как тогда объяснить, что в ситуациях учебно-воспитательного процесса один учитель достигает нужного результата, а другой – нет?

Искусство воспитательной деятельности зависит от меры владения педагогической техникой: так в ситуации назревающего конфликта учитель с помощью интонации в голосе, мимической маски, позы может устранить пик враждебных отношений.

Проблема совершенствования образования, повышение его качества существует уже давно. Важным условием для её решения является создание профессиограммы учителя общеобразовательной, и профессиональной школы, документа, устанавливающего основные функции его педагогической деятельности, а также требования к знаниям, навыкам, умениям и личностным качествам учителя, необходимым для осуществления этих функций с учётом специфики учебного предмета.

Профессиограмма – это идеальная модель учителя, преподавателя, классного руководителя, педагога. Это образец, эталон, в котором представлены основные качества личности, которыми должен обладать учитель; знания, умения, навыки для выполнения функции учителя. Профессиограмма учителя – документ, в котором дана полная квалификационная характеристика учителя с позиции требований, предъявляемых к его знаниям, умениям и навыкам, его личности, способностям, психофизиологическим возможностям и уровню подготовки.

Профессиограмма учителя иностранного языка содержит не только общее, что типично для педагогической профессии вообще, но и то особенное, что характерно только для деятельности учителя иностранного языка. Она содержит характеристику основных педагогических функций учителя иностранного языка, его личностных качеств, общепедагогических и профессионально- методических умений, обеспечивающих реализацию этих функций.

У студентов педагогических специальностей, в период обучения формируются лишь основы профессионально значимых умений. Дальнейшее развитие должно происходить в их самостоятельной работе в школе.

Профессиональной деятельности учителя любого предмета свойственны следующие функции:

- развивающая;
- воспитывающая;

- коммуникативная;
- гностическая;
- конструктивно-планирующая;
- организаторская.

Так как основной целью обучения иностранному языку в средней общеобразовательной и профессиональной школе является овладение учащимися иностранным языком, то коммуниктивно-обучающая функция педагогической деятельности учителя иностранного языка является ведущей, основополагающей, она определяет содержание в значительной мере всех других функций.

Успешное выполнение педагогических функций предполагает владение соответствующей им системой общепедагогических и методических умений и необходимым объемом знаний.

Следует помнить, что в профессиограмме обозначены лишь самые важные умения, составляющие основу педагогического мастерства, приобретаемого в процессе самообразования и совершенствования личного педагогического опыта. Важно уметь повышать своё педагогическое мастерство путём систематического пополнения своих знаний и применения их в своей работе.

Перечисленные функции в профессиональной деятельности учителя можно разделить на две группы: на группу целеполагающих и операционно-структурных функций (см. рис. 1).



Рис. 1 Профессиональная деятельность учителя

Исследователи, занимающиеся функциональной структурой педагогической деятельности учителя, отмечают ведущую роль **коммуниктивно-обучающей функции** и выделяют в ней информационно-ориентирующий, мотивационно-стимулирующий и контрольно-корректирующий компоненты.

Информационно ориентирующий компонент коммуниктивно-обучающей функции обеспечивается следующими умениями:

- ориентировать учеников относительно связи между языком и культурой страны изучаемого языка, особенностями проявления национальной специфики в социокультурном поведении её представителей;
- ориентировать учащихся относительно черт сходства и различия в культурах родной и чужой страны.

Мотивационно-стимулирующий компонент коммуникативной функции включает умения создать у учащихся внутреннюю потребность пользоваться иностранным языком как средством общения в ситуациях опосредственной и непосредственной межкультурной коммуникации:

- путём включения аутентичных материалов (текстов, стихов, песен, видеоматериалов и др.) в процесс изучения языка;
- путём использования активных форм обучения (проблемных заданий, ролевых игр социокультурной направленности), способствующих более эффективному усвоению особенностей иноязычной культуры;
- путём привлечения учащихся к различным видам внеклассной работы по иностранному языку (культурно-страноведческие викторины и конкурсы, переписка с зарубежным другом и др.) для развития интереса, повышения мотивации к изучению иностранного языка и реализации его коммуникативных, образовательных и воспитательных задач.

Контрольно-корректирующий компонент базируется на следующих методических умениях:

- выделять цели, формы и виды контроля при овладении иностранным языком как средством межкультурного общения;
- планировать и осуществлять текущий, обучающий и итоговый контроль речевых навыков и умений учащихся с целью выявления уровня владения иностранным языком как средством межкультурного общения.
- объективно и мотивированно оценивать учебно-коммуникативную деятельность учащихся.

Профессионально важные качества личности учителя иностранного языка проявляются в профессионально-педагогической и познавательной направленности его личности, в его нравственной, эстетической воспитанности.

Психолог В.А. Крутецкий предлагает следующую структуру профессионально-значимых качеств личности:

1. Мировоззрение личности;
2. Положительное отношение к педагогической деятельности;
3. Педагогические способности;
4. Профессионально-педагогические знания, умения, навыки.

Т.И.Руднев предлагает профессиограмму учителя, содержащую когнитивный компонент (знания, эмоциональность (направленность), практические способности и профессионально-значимые качества).

1. Педагогическая направленность может сформироваться ещё в школе под влиянием учителей и активной школьной жизни. В основе направленности находятся мотивы выбора педагогической профессии: стремление работать с детьми,

учить и воспитывать, интерес к предмету. Очень важно и осознание наличия у себя возможностей успешного овладения профессией.(2)

2. *Научные знания*, содержащие систему закономерностей в области специального предмета, блок психолого-педагогических и методических знаний, знаний смежных предметов, продолжают на протяжении всего времени обучения в вузе влиять на мотивы, углубляя их, либо вызывая переоценку правильности выбора профессии.

3. *Уровень развития педагогических способностей* проявляется в период педагогической практики, сигнализируя об их сформированности и при наличии педагогической направленности обращая студента к работе над собой.

4. *Педагогические способности* тесно связаны с особенностями характера учителя и спецификой педагогической системы.

Уместно обратиться к самодиагностике личностных качеств в структуре профессиограммы. Предлагаемый оценочный лист построен по принципу функциональной группировки личностных качеств.

Первая группа качеств характеризует отношение к работе;

Вторая – активность в деятельности;

Третья – коммуникативность учителя.

Приведенные классификации показывают, что педагогическая деятельность всегда соотносится с умениями. К основным умениям педагогической деятельности, обеспечивающим учителю квалифицированное осуществление учебного процесса, можно отнести:

- ориентационные;
- академические;
- перцептивные;
- мобилизационные;
- организационные;
- коммуникативные;
- гностические;
- дидактические;
- конструктивные;
- прикладные;
- умения педагогического мышления;
- умения педагогической техники;
- речевые;
- исследовательские умения.

Часто профессиограмма используется как форма анкетирования при организации констатирующего эксперимента. Целью эксперимента является диагностика готовности к профессиональной деятельности.

Исходя из этого понимания смысла понятия «профессиограмма», можно говорить о профессиографическом методе изучения личности, при котором осуществляется сравнение имеющихся у студента знаний, умений и навыков с теми, которые могли бы у него быть в соответствии с идеальной моделью. Здесь профессиограмма выступает как форма мониторинга качества профессиональной подготовки студента к педагогической деятельности.

Профессиографический метод позволяет проектировать личностный и профессиональный рост студента – будущего педагога и может стать одной из методик самовоспитания.

Список литература

- 1. Слостенин В.А. Педагогика: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В.В. Исаев, Е.Н. Шиянов; Слостенин В.А. - М.: Академия, 2002. - 576 с.*
- 2. Белкин А.С. Силина С.Н. Профессиографический мониторинг подготовки специалиста в системе высшего педагогического образования. Вып. 4. Шадринск, 1999.*

УСЛОВИЯ ИНТЕГРАЦИИ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ В РАБОТЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

**Зулькарнаев Р.И., Карташкова Л.М.
Оренбургский государственный университет, г. Оренбург**

Положение о высшей школе требует, чтобы каждый преподаватель был загружен в полном объеме научно-исследовательской работой, иными словами – требует интеграции науки и образования. Профессия педагога, преподавателя – одна из самых древних и нужных профессий на земле. Работа педагога - это особый творческий труд, требующий высокой квалификации, высокого интеллекта, отличающейся высокой степенью напряжения. Ни одна другая наука не устроена так, как педагогика, и не связана так тесно со всеми областями жизни. Ведь все учились и всех учили. Работа преподавателя вуза – призвана обучать, воспитывать и развивать студентов, она вырабатывает индивидуальную неповторимость, активную жизненную позицию, формирует у студентов профессиональные знания и навыки, Введение в учебный процесс элементов научной работы способствует их закреплению и углублению. Когда заходит речь о педагогическом труде, то часто возникает спор: что есть преподавание – искусство или наука. От решения этого вопроса зависит набор основных качеств, которыми должен обладать педагог. Особенно важно это для вузовского преподавателя. В его работе заложен значительный элемент искусства. Педагог всегда встречается с новым, каждое занятие неповторимо. Его ход, эмоциональная окраска, используемые средства и приемы зависят от целого ряда факторов, многие из которых трудно предсказать заранее. Это роднит преподавание с литературным трудом, для успешного выполнения которого требуется глубокое знание жизни, человеческой души, умение сопереживать. Но это и наука, в основе которой лежат объективные законы, фиксирующие существующие связи и отношения, присущие как процессу обучения, основанному на взаимодействии преподавания и ученика, так и законы преподаваемой науки. Чтобы грамотно применять эти законы для целенаправленного формирования личности будущего специалиста-профессионала, педагог вуза должен уметь правильно использовать свой интеллект, уметь самостоятельно и продуктивно мыслить, мобилизуя при этом весь запас своих научных знаний и используя инженерное мышление. Не может быть также свободных от постоянного мышления технических наук. Подтверждением этому могут служить различные формы и оригинальные направления инженерного мышления, созданные выдающимися деятелями отечественной технической науки В.Ф. Бабковым, В.К. Некрасовым, М.Е. Гибшманом.

Роль педагога вуза в настоящее время очень велика и постоянно возрастает. Ведь еще в середине прошлого века, когда первым ответом США на блестящие успехи советской космической программы, было принятие в 1958 году Национального закона о высшем образовании, благодаря которому сразу же были более чем в 3 раза увеличены федеральные ассигнования на

образование и науку! И что очень важно - была введена новая концепция в политику подготовки кадров, базирующаяся на следующем определении роли высшего образования в любой стране и изложенная в докладе специальной комиссии Управления по науке и технике США и Национального научного фонда Президенту страны в 1963 году: "Благосостояние нации и обороноспособность страны сейчас определяются вовсе не сырьем, не минеральными и другими природными ресурсами, и даже не капиталом. Решающим источником экономического роста все более становятся знания, а также индивидуальная и общественная способность их использования - носители и генераторы новых знаний - ученые, конструкторы, инженеры, и другие специалисты. Поэтому центр тяжести в политическом, военном, экономическом противостоянии мировых держав все сильнее смещается в сторону высшего образования. Страна, не обладающая системой образования, способной подготовить кадры высшей квалификации, неизбежно отстанет в технике и технологиях. В политическом соперничестве она также не имеет шансов на успех".

При этом необходимо учитывать то, что учиться и учить становится труднее с каждым годом. Известно, что в начале 20-го века были в университетах профессора-энциклопедисты. Это были ученые и инженеры, которые знали абсолютно все, о своей области знаний. Сейчас таких профессоров нет. И дело здесь в объективных условиях, которые сложились в середине прошлого столетия. Так, если в начале 20-го века удвоение знаний в различных науках, особенно фундаментальных, происходило за 50-100 лет, то любой молодой человек, поступив в высшее учебное заведение, за годы обучения узнавал все, что было открыто в данной науке до начала его обучения и во время него. Занимаясь самовоспитанием и самообразованием после окончания университета, любой человек мог узнать обо всех открытиях и новых разработках, произошедших в избранной им науке - то есть быть энциклопедистом. Начиная с 30-х годов прошлого столетия, в годы Великой Отечественной Войны, а также холодной войны, удвоение знаний в различных науках стало происходить в десятки раз быстрее: за 3-5-7 лет, особенно в таких науках, как физика, химия, теоретическая механика и др.. Поток новой научной информации вырос, иногда этот процесс называют информационным взрывом.

Все более тонкая дифференциация фундаментальных дисциплин, несли более узкую специализацию и в образование. Но одновременно возник и развивался процесс интеграции науки. На стыках смежных и отдаленных наук все чаще зарождались точки интенсивного роста, где появлялись важные разработки, изобретения, открытия. Например, научная разработка кафедры автомобильных дорог «Разработка способа оптимизации ремонта асфальтобетонных покрытий» выполнялась на стыке четырех наук: «Эксплуатации транспортных сооружений», «Технологии строительства транспортных сооружений», дорожно-строительного материаловедения, химической технологии.

Классическая система высшего технического образования базируется на лекционных курсах, в каждом из которых определенная дисциплина излагается

преподавателем достаточно полно и последовательно. Однако быстрота обновления знаний сделала погоню за их полнотой бессмысленной. Сейчас, в начале третьего тысячелетия, даже ученый с феноменальной памятью и работоспособностью не в силах уследить за неуклонно нарастающим потоком информации. Поэтому, учить так, как учили традиционно в университетах, стало очень трудно. Современное значение обрело высказывание Аристотеля «Ученик не сосуд, который надо наполнить, а факел, который надо зажечь».

Для того, чтобы определить направления оптимизации процесса обучения, вспомним существующие пять уровней знаний. Это представление, знание, умение, профессионализм и профессиональные навыки, (профессионализм - это высокое мастерство, глубокое овладение профессией, качественное, профессиональное исполнение), творчество. Творчество - это деятельность, порождающая нечто качественно новое и отличающаяся неповторимостью, оригинальностью и общественно-исторической уникальностью.

Разберем эти уровни на примере. Всем известно, что одним самых распространенных материалов для устройства покрытия автомобильных дорог являются асфальтобетонные смеси. Как правило, все присутствующие на лекции, представляют себе, что это такое, могут дать определение. Но если спросить, каких видов бывают асфальтобетонные смеси, что определяет их тип и марку, рассказать технологию приготовления смеси, то ответят уже не 100% присутствующих на лекции. То есть, представление о предмете всегда имеет большее число людей, чем имеют достаточные знания о нем.

Третий уровень - это умение. Если предложить не просто рассказать об асфальтобетонных смесях, а запроектировать рецептуру смеси для конкретного покрытия, или приготовить замес смеси на асфальтобетонном заводе, значительные затруднения испытает не только студент старшего курса, а нередко - и начинающий инженер. Опыт показывает, что даже на государственных экзаменах и на защите дипломного проекта всегда встречается достаточное число студентов-выпускников, ориентирующихся в технологии асфальтобетонных смесей, которые теряются в присутствии посторонних, особенно в более или менее экстремальной ситуации. Понятно, что в таких случаях говорить о третьем, четвертом и особенно пятом уровне знаний - творчестве, когда на основе хороших знаний, умений и профессиональных навыков, необходимо срочно решать вопрос, как действовать в конкретных реальных условиях и опираясь на известное находить новые решения, говорить трудно.

Представления и знания - вот, что несут студентам большинство лекций и практических занятий. На производстве же, или в проектной организации, куда студенты придут работать, от них сразу же потребуют третий, четвертый и пятый уровень знаний, то есть умение, профессионализм и творчество.

Для достижения этих уровней знания студент должен воспитываться в атмосфере творчества, научного поиска. Приобщение будущего специалиста к научным исследованиям имеет особый смысл, так как с одной стороны, такой студент успешнее овладевает специальностью вырабатывает активную

жизненную позицию, а с другой – выполняя реальную научную работу, в случае достаточных способностей, может внести свой вклад в работу кафедры. Он приобщается к научным проблемам техники, что позволяет ему оценивать избранную специальность сквозь призму научных проблем. Он приобретает навыки самостоятельной работы, умение работать с литературой, планировать и осуществлять эксперимент, подготовить сообщение, словом, расширяет свой кругозор.

Данные, полученные на основании анализа результатов трудоустройства и работы выпускников, свидетельствуют о том, что научную работу следует рассматривать как одну из действенных форм воспитания студентов и повышения их профессиональной подготовки, а также повышения их конкурентоспособности в условиях рынка.

Список литературы

- 1. Научный потенциал вузов и научных организаций Минобразования России: Статистический сборник. СПб., 1998.*
- 2. Сухомлинский, В.А. Общество и учитель / В.А. Сухомлинский. – Киев, 1979.– Т. 5.– С. 115–129.*
- 3. Высшая школа в зеркале социологии. Вып.2: Социальные проблемы студентов и преподавателей российских вузов: Сборник. Ярославль: Изд-во Яросл. гос. техн. ун-та, 1997.*
- 4. Сухомлинский, В.А. 100 советов учителю/ В.А. Сухомлинский.– Киев, 1979. – Т. 2 (а) Что такое призвание к труду учителя и как оно формируется? – С. 449–454; б) О здоровье и полноте духовной жизни учителя. – С. 454).*
- 5. Слостенин, В.А. Педагогика / В.А. Слостенин и др.– М., 1998.– Раздел I.– Гл. 1.– С. 15–21.*
- 6. Вульф, Б.З. Основы педагогики в лекциях, первоисточниках / Б.З. Вульф, В.Д. Иванов.– М., 1997.– Тема 7.– С. 65–68.*

ЛИТЕРАТУРА БИДЕРМЕЙЕРА В СОВРЕМЕННОМ КУРСЕ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Иванова Е.Р.

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Оренбургский государственный университет», г. Орск

Традиционно изучение и преподавание немецкой литературы XIX века, как и западноевропейской литературы данного периода, разделены на две части: романтизм и реализм. При этом учебная программа нацелена на знакомство только с вершинными достижениями в области литературы и оставляет без внимания явления второстепенные, но не менее важные в общей картине литературного процесса. Более того, в большинстве учебных планов не отражена преемственность этих двух важнейших направлений и никак не восполняется «пробел» между романтизмом и реализмом, то есть время, когда жили и творили многие весьма маститые писатели. Так, постромантический период в истории немецкой литературы XIX в. был отмечен сосуществованием разнообразных и противоположных явлений. Особенностью динамики немецкой литературы на данном этапе стало постепенное движение к реализму. В Германии, как уже отмечалось, «переход» к реализму сопровождался появлением множества разнообразных художественных явлений: движение «Молодая Германия», политическая литература Бюхнера и Берне, творчество «друга прекрасных форм» А. фон Платена и других. Общеευропейские политические события: наполеоновская экспансия, установление Венского конгресса, предполагающего реставрацию дореволюционного состояния общества, французские революции 1830 и 1848 гг. оказали значительное влияние на общественное сознание. В Германии 20-30 гг. они получили живой отклик. В литературе это проявилось в утверждении общественно-политических тем, что было оценено критикой как конец «художественного периода» немецкой литературы. Новый литературный период, по мнению прогрессивных деятелей литературы, должен был окончательно порвать с романтическими традициями. Единым литературным фронтом против романтизма выступили писатели и критики, чьи идеи и взгляды на литературу были порой противоречивыми (Берне, Винбарг, Гейне, Руге, Эхтермейер). Однако новая политизированная литература не стала единственным доминирующим литературным течением, так как свою творческую деятельность продолжали романтики Эйхендорф, Уланд, Шамиссо, поэты «швабской школы». Более того, именно в 20-30 гг. формируется и начинает интенсивное развитие литературное течение бидермейер, получившее свое признание и название лишь в XX в.

Литературный бидермейер формировался в литературе Германии с середины XVIII в. Пройдя долгий путь развития от моральных еженедельников и бюргерской драмы, перенеся давление критиков и противостояние

романтизму, литература бидермейера сохранила свои лучшие традиции, которые выкристаллизовывались в потоке тривиальной литературы, не прекращающей своего развития в период господства на литературной арене романтизма, и тем самым отстаивала право на существование. К началу 20-х гг. XIX в., когда исчерпавший себя романтизм окончательно утрачивает изначальный идеологический пафос, на литературную арену выходит бидермейер. А. В. Михайлов пишет: «В силу исторического развития бурно начавшийся романтизм не мог выполнить возложенных на него задач и, выдохшись, привел к существованию одновременно самых различных художественных систем, стилей и т. д. А наступившая реакция, период реставрации, который был отчасти искусственно устраиваемым застоем, целым укладом застоя, привели к стабилизации литературы в ее таком разнообразном, противоречивом состоянии... Весь этот разнобой и перекрывается зданием бидермейера». Литература бидермейера, являясь одним из течений немецкой литературы XIX в., в силу сложившихся обстоятельств постромантического периода стала одним из доминирующих течений. Обращенная к современности, уже выработавшая свои методы освоения действительности, литература бидермейера заняла нишу, образовавшуюся в период «между романтизмом и реализмом». Бидермейер середины XIX в. представляется нам новым этапом развития, на котором это литературное течение обретает характерную завершенность.

В литературе бидермейера появляется принцип изображения действительности, который был признан обществом. Возникнув как литература определенного класса, литература бидермейера по мере развития отрывается от бюргерских корней и становится явлением массовой литературы, в которой «с наибольшей полнотой выявляются средние литературные нормы эпохи». Литературный бидермейер в постромантическую эпоху становится явлением массовой литературы, игнорировать которое было невозможно. Ориентированная на упрощенные эстетические потребности, рассчитанная на невзыскательного читателя, ищущего в печатной продукции прежде всего развлечения, литература бидермейера была адресована среднему сословию. Во многом за счет популярности произведений писателей этого литературного течения оно становится доминирующим в общем литературном процессе 20-30-х гг. XIX в.

Долгое время эту значимую составляющую немецкой литературы реставрационного времени историки литературы просто игнорировали. Это было продиктовано социологизированным подходом к изучению литературы. В последнее время взгляды на этот период немецкой литературы изменились, и сегодня о бидермейере пишут довольно часто. Однако представление о литературе бидермейера основывается на произведениях всего лишь нескольких авторов, в творчестве которых черты литературного бидермейера обрели уже ярко выраженный характер (например, традиционно называется Э. Мерики, А. Дросте-Хюльсгофф, А. Штифтер, Ф. Грильпарцер).

Таким образом, признание сегодня существования литературного бидермейера значительно меняет устоявшееся представление о литературном процессе Германии середины XIX в.

На сегодняшний день в немецкой филологии существует целая научная школа, занимающаяся проблемами литературного бидермейера, явления, значимого для культуры Германии, Австрии и Европы в целом. В современной науке отмечается повышенный интерес к бидермейеру в различных его проявлениях. Х. Сейдлер отмечает: «Эпоха примерно с 1810 г. по 1848 г. во многих отношениях находится сейчас в фокусе научных интересов, притом не только само это время с его литературным творчеством, но и все новые научные работы о нем. Ведь стало ясно: привычная и общепринятая в прошлом периодизация немецкой литературы XIX века – до 1830 г. эпоха Гете, 1830-1880-е годы – эпоха реализма с кульминацией после 1850 г. – не соответствует сегодняшнему пониманию». В работах о литературном бидермейере очевидна тенденция к расширению его «географии», применению термина «бидермейер» к явлениям, далеким от него (например, рассматривают викторианство как вариант английского бидермейера).

Советское литературоведение долгое время игнорировало бидермейер. В пятитомной «Истории немецкой литературы» (1963), в «Истории всемирной литературы» (1988) о нем не говорится ни слова. Одним из первооткрывателей литературного бидермейера в России можно назвать Н. Я. Берковского, который в статье о «Повестях Белкина» А. С. Пушкина говорит о бидермейере в русской литературе, а затем в работе «Романтизм в Германии» упоминает о нем в связи с творчеством Л. Тика. В 1986 г. вышло в свет переведенное с немецкого языка трехтомное издание «Истории немецкой литературы», где литературе бидермейера отведено две страницы, причем явление не изучается, а лишь констатируется факт: «Нельзя не признать, что бидермейер все-таки существовал».

В последнее время в отечественной науке появился целый ряд работ, в которых рассматривается проблема литературного бидермейера. Это обширный культурологический труд А. В. Михайлова «Языки культуры», в одной из глав которого речь идет о бидермейере. Следует также отметить монографию М. И. Бенга «Немецкая романтическая новелла. Генезис, эволюция, типология», где в контексте литературы бидермейера анализируются новеллы В. Гауфа. Интересна статья германиста А. А. Гугнина «Пауль Хейзе, бидермейер и немецкая литература XIX века». В диссертации Е. А. Панковой «Позднее творчество Л. Тика: (Проблематика. Поэтика)» (1998) содержится краткое упоминание о бидермейере в связи с творчеством немецкого романтика. Из последних исследований, в которых упоминается бидермейер, следует назвать книгу Ф. П. Федорова «Художественный мир немецкого романтизма: Структура и семантика» (2004), а также исследование Л. Н. Полубояриновой, посвященное проблемам австрийского бидермейера. Отдельную группу составляют работы, в которых речь идет о бидермейере в русской литературе и искусстве.

Литературный бидермейер XIX в. составляли произведения, разные с точки зрения их художественной ценности. В рамках этого литературного течения очевидна дифференциация. Подчеркивая неоднородность явления, исследователи используют термины «тривиальный бидермейер» и «высокий бидермейер» (В. Битак, Й. Шнайдер, Л. Н. Полубояринова, П. Хаккс и др.).

Особенностью литературы «тривиального» бидермейера являлась ее ориентированность на непритязательные вкусы бюргерства. Целью этих невзыскательных произведений было развлекать и трогать читателя, поэтому писатели «тривиального бидермейера» выбирали сюжеты из современной жизни, избегая аллегорий, фантазии и символов, чтобы их «творения» были понятны простому обывателю. В целом эта литература занимала важное место в сознании немцев. Несмотря на все художественные недостатки, она утверждала важные жизненные ценности. Как и авторы бюргерских драм и сентиментальных романов XVIII в., писатели «тривиального бидермейера» черпали сюжеты из частной жизни обычных героев. Доступный и близкий всем материал, украшенный эмоциями, подкрепленный моралью, становился бестселлером, который читали и молодое, и взрослое поколения.

Другой стороной литературного бидермейера является «высокий бидермейер». В нем частная жизнь обыкновенного человека осмысливается в контексте главных этических и эстетических тенденций времени. Произведения именно этой ветви бидермейера и дают возможность вписать его в контекст немецкой классической литературы XIX в. Писатели этой ветви литературного течения выступили как сторонники пассивного восприятия современности. Основополагающей идеей их мировоззрения и творчества стало отречение от активной жизненной позиции. Отсюда присущая литературе «высокого» бидермейера меланхолия, идеализация прошлого, в которой культ «старого доброго времени» обретает возвышенный, и даже пафосный, характер.

В творчестве писателей, представляющих «высокий» бидермейер, значительное место занимает религия, искусство, а проблемы частной жизни показаны с большей глубиной и обстоятельностью. Можно сказать, что темы, сюжеты и конфликты, популярные в «тривиальном бидермейере», обретают здесь эстетическое содержание. В отличие от литературы «тривиального» бидермейера, которая была явлением массовой культуры (и потому ее сущность обнаруживалась на основе сравнения множества произведений разных авторов), представление о «высоком» бидермейере складывается в результате знакомства с творчеством довольно небольшого круга писателей, каждый из которых обладает самобытным талантом. Своеобразие немецкого «высокого» литературного бидермейера в нашем исследовании представлено на материале творчества самых ярких его представителей: А. фон Дросте-Хюльсхоф, Э. Мерики и В. фон Шеффеля.

Предпринятое автором изучение литературы немецкого бидермейера в формате докторской диссертации, а также написанные монография и учебное пособие позволяют говорить о целесообразности введения в содержание курса по истории немецкой литературы XIX века материал об этом интереснейшем литературном течении.

Список литературы

1. **Михайлов А. В.** Проблемы анализа перехода к реализму в литературе XIX века / А. В. Михайлов // Языки культуры. М. : «Языки русской культуры», 1997.
2. **Лотман Ю. В.** Массовая литература как историко-культурная проблема / Ю. В. Лотман // О русской литературе. СПб. : Искусство – СПб., 1997.
3. **Seidler H.** Österreichischer Vormärz und Goethezeit / H. Seidler. Wien, 1982.
4. **Brie F.** Literarisches Biedermeier in England / F. Brie // Deutsche Vierteljahresschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte. Bd.13. Halle, 1935.
5. **Бетхер К.** Немецкая литература между 1830 и 1895 годами / К. Бетхер // История немецкой литературы : в 3 т. / под ред. А. С. Дмитриева. М. : Радуга, 1986. Т. 2.
6. **Бент М. И.** Немецкая романтическая новелла. Генезис, эволюция, типология / М. И. Бент. Иркутск : Изд-во Иркутск. ун-та, 1988.
7. **Гугнин А. А.** Немецкая литература XIX века. От романтизма до бидермайера. Статьи, переводы, комментарии, библиография. Выпуск первый / А. А. Гугнин. Новополец-Москва, 2002. С. 173-185.
8. **Панкова Е. А.** Позднее творчество Л. Тика: (Проблематика. Поэтика). Дисс. ... канд. филол. наук / Е. А. Панкова. Воронеж, 1998.
9. **Федоров Ф. П.** Художественный мир немецкого романтизма: Структура и семантика / Ф. П. Федоров. М. : МИК, 2004.
10. **Полубояринова Л. Н.** «Бедный музыкант» Франца Грильпарцера / Л. Н. Полубояринова // Немецкая литература между романтизмом и реализмом (1830-1870) : тексты и интерпретации / сост. И. Шмидт, А. Г. Березина. СПб. : Изд-во «Бельведер», 2003. С. 558-583.

МЕТОДОЛОГИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ Я-КОНЦЕПЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Кенжина Ю.А.

**Акбулакский филиал Оренбургского государственного университета,
п. Акбулак**

Педагогическая Я-концепция будущего учителя определяется нами как динамичная часть Я-концепции личности будущего учителя, являющаяся результатом его педагогической деятельности и интегрирующая мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, эмоциональный компоненты. Педагогическая Я-концепция – основа профессионального успеха будущего учителя. Для ее формирования необходимо, чтобы современное высшее педагогическое образование обеспечивало субъектное развитие и саморазвитие будущего учителя, способного не только выполнять должностные обязанности, но и выходить за пределы нормативной деятельности, осуществлять инновационные процессы, процессы творчества.

Формирование педагогической Я-концепции будущего учителя – процесс интенциональный, но не самодостаточный и не изолированный, а требующий создания оптимальных условий. В этом контексте вузовское образование рассматривается как личностное и профессиональное развитие будущего специалиста. Развитие личности (интегральных ее характеристик) определяет выбор профессии и подготовку к ней, но вместе с тем сам этот выбор и развитие профессиональной деятельности определяют стратегию развития личности студента. Это позволяет сделать вывод о взаимосвязи, взаимообусловленности, взаимопроникновении образов «Я» и «педагогической Я-концепции» будущего учителя.

Эффективность решения проблемы формирования педагогической Я-концепции будущего учителя зависит от выбора подхода как общей теоретико-методологической стратегии. Наиболее продуктивным для рассмотрения нашей проблемы является личностно ориентированный подход. Основанием для такого вывода послужили характеристика и содержание указанного подхода.

Личностно ориентированный подход (Н.И. Алексеев, С.В. Рубинштейн, В.В. Сериков) к формированию педагогической Я-концепции будущего учителя осуществляется с учетом индивидуальных особенностей студентов, их способностей, что способствует саморазвитию, самовоспитанию личности. Личностно ориентированный подход в своем личностном компоненте связан со структурой личности, и в нем учитывается развитие структурных компонентов личности. С социально-педагогических позиций мы выделяем в структуре личности, во-первых, направленность (социальные, сущностные силы личности: потребности, интересы, установки, ценностные ориентации, убеждения, мировоззрение); во-вторых, опыт личности – знания, умения, навыки, привычки. Такой подход предполагает, что в центре обучения находится сам студент – его мотивы, цели, интересы, потребности, ценностные ориентации, т.е. студент как личность. Личностно ориентированное

образование создает условия для проявления личностных функций обучающихся: мотивации, выбора, смыслов творчества, самореализации, рефлексии и др. Любой образовательный процесс должен быть построен исходя из познавательных потребностей и интересов студентов.

Определяя стратегию формирования педагогической Я-концепции, мы выдвинули в качестве обязательных принципы интегративности, аккумуляции, диалогизации, саморазвития, системности.

Принцип интегративности требует создания непрерывного, единого, целостного процесса, осуществляемого в течение всего периода обучения в вузе.

Из данного принципа вытекают следующие правила:

- введение в образовательный процесс, в качестве доминантной схемы, научного познания, поисковой познавательной деятельности студентов с целью решения творческих задач;
- обеспечение эмоционально-ценностного отношения к содержанию образования;
- культивирование творческого отношения к образовательной деятельности.

Принцип аккумуляции ориентирован на последовательность, преемственность и непрерывность в овладении блоками специальных знаний и умений при изучении педагогических дисциплин, реализуется соответственно следующим правилам:

- знание должно быть личностно-ориентированным, основанном на формировании универсальных способов освоения мира;
- освоение культурных способов взаимодействия с миром идей, людей, искусства, техники и науки;
- использование опыта жизнедеятельности.

Принцип диалогизации требует личностного взаимодействия, личностноравноправной позиции будущего учителя и преподавателя.

Правила, вытекающие из данного принципа:

- обеспечение диалогического общения, взаимодействия;
- формирование культуры общения;
- осознавать широкую потенциальность будущих учителей и способность ее развертывания, помогать их самоактуализации.

Принцип саморазвития связан с активностью и самосовершенствованием личных особенностей будущего учителя, способностями к творческой деятельности, рефлексии.

Правила, связанные с данным принципом следующие:

- формирование рефлексивных умений;
- признание ценности рефлексивного опыта и собственных рефлексивных возможностей;
- использование рефлексивной диагностики;
- обеспечение активной творческой поисковой деятельности на всех видах занятий;
- формирование умения понимать себя, свои возможности.

Принцип системности позволяет рассматривать формирование педагогической Я-концепции будущего учителя как целое, состоящее из частей, связанных между собой выполняемыми функциями.

Из этого принципа следуют такие правила, как:

- систематическое отслеживание и учет потребностей, возможностей и способностей каждого студента;
- выработка положительной мотивации удовлетворенности результатами формирования педагогической Я-концепции;
- обеспечение целостности знаний.

Университетские традиции достаточно устойчивы. Вне зависимости от времени и места положения главными принципами университетского образования остаются: полнота представления в университете научного знания; дух свободы и творчества в процессе преподавания; способность университета к самовосполнению путем подготовки преподавателей и ученых.

Специфика современного университетского образования предполагает преимущественно универсальный и фундаментальный характер получаемых знаний, исследование как имманентную сферу университетской деятельности, обеспечение высокого уровня культуры, духовности и открытость взаимодействию с социальными подразделениями. Эти взятые в совокупности основополагающие принципы обуславливают нормативный характер ценностных ориентаций современного университета (Н.С. Ладыжец). Отбор содержания университетского образования должен осуществляться с учетом этих общих методологических принципов, обеспечивая принцип функциональной полноты высшего профессионального образования.

Радикальные изменения в сфере высшего образования, инновационные процессы в университете предполагают педагогическую поддержку студента и преподавателя, изучающих науку в развитии. Педагогика призвана обосновать методологию учебной деятельности студентов от ее замысла до реализации. Ни одна другая отрасль научного знания не может решить эту задачу. Развивающая функция обучения не может рассматриваться вне его связи с содержанием, логикой, научностью, уровнем аргументации, если игнорируется изучение основ наук. Правомерно рассматривать деятельностьную природу педагогического знания.

Педагогика, как и любой другой учебный предмет, выполняет в образовательном процессе три функции: обучающую, развивающую и воспитывающую. Таким образом, поставленная нами цель «формирование педагогической Я-концепции будущего учителя» не превращается в самоцель, ибо является средством достижения другой, более общей цели – развития личности студента. При этом необходимо учитывать отношение студента к данному процессу, которое трансформируется сначала в потребность, а затем в деятельность, в процессе которой решаются задачи образования, развития и воспитания. Данные процессы в значительной степени следует рассматривать как самообразование, саморазвитие и самовоспитание студента.

Нами были определены этапы формирования педагогической Я-концепции в системе профессионально-педагогической подготовки будущих учителей.

1. Ориентационно-эмпирический (1 курс – учебная дисциплина «Введение в педагогическую деятельность») – на которой происходит накопление информации об исходном уровне сформированности педагогической Я-концепции будущего учителя; актуализация способности студентов к профессиональному самопознанию, саморефлексии, самоосознанию; ознакомление с позитивной педагогической Я-концепцией учителя; осознание и планирование студентами жизненной перспективы, профессионального становления.

2. Теоретико-практический (1-2 курсы – учебные дисциплины «История образования и педагогической мысли», «Теория и методика воспитания») – в ходе которой осуществляется личностное включение студента в процесс овладения знаниями, умениями, способствующими формированию педагогической Я-концепции будущего учителя; создаются условия для формирования педагогической направленности будущих учителей, креативности, педагогического мышления и воображения.

3. Апробирующий (2 курс – учебная дисциплина «Теория образования»), где происходит применение на практике (в пределах группы, курса) полученных знаний, умений, а также студентами рефлексировются собственные педагогические воздействия.

4. Корректирующе-стабилизирующий (3 курс – учебная дисциплина «Педагогические технологии») содействует становлению индивидуальной педагогической Я – концепции; способствует осуществлению индивидуальнокорректирующих действий.

5. Рефлексивно-закрепляющий (4-5 курсы – педагогическая практика в школе), на которой определяется уровень сформированности педагогической Я-концепции будущего учителя в процессе осуществления личностно-ориентированного взаимодействия с учениками, закрепляется индивидуальный стиль педагогической деятельности, способствующий развитию личности ребенка.

Таким образом, ни один из рассмотренных этапов не является первостепенным в формировании педагогической Я-концепции будущего учителя. Эти этапы взаимообуславливают друг друга.

Список литературы

1. *Амонашвили, Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш.А. Амонашвили. – Минск: Университетское, 1990. – 560 с. - ISBN 5-89395-066-6*
2. *Белухин, Д.А. Основы личностно ориентированной педагогики / Д.А. Белухин. - Воронеж: Издательство НПО 'МОДЭК' – М., 1997. – 318 с.- ISBN 5-89395-041-0.*

3. **Гессен, С.И.** *Основы педагогики / С.И. Гессен.* – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с. - ISBN 5-88527-082-1.
4. **Зеер, Э.Ф.** *Личностно-ориентированные технологии профессионального развития специалиста / Э.Ф. Зеер, О.Н. Шахматова.* – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. – 245 с. - ISBN 978-5-8050-0464-4.
5. *Педагогика: учебное пособие для вузов / под ред. П.И. Пидкасистого.* – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 640 с. - ISBN 5-93134-001-7.
6. **Рубинштейн, С.Л.** *Избранные философско-психологические труды: основы онтологии, логики психологии / С.Л. Рубинштейн.* – М.: Академия, 1997. – 518 с. - ISBN: 5-7155-0035-4.
7. **Сериков, В.В.** *Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков.* — М.: Логос, 1999. — 272 с. - ISBN 5-88439-018-1.

К ПРОБЛЕМЕ ВЛИЯНИЯ СТАЖА РАБОТЫ И ТИПОЛОГИЧЕСКИХ СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА НА ФОРМИРОВАНИЕ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ

Козлова И.Н.

Орский гуманитарно-технологический институт, г. Орск

В настоящее время особое место в педагогической деятельности занимает вопрос сохранения профессионального, личностного, а так же психологического здоровья учителя в целом. Пахальян В.Э. определяет психологическое здоровье как «...динамическое состояние внутреннего благополучия (согласованности) личности, которое составляет ее сущность и позволяет актуализировать свои индивидуальные и возрастно-психологические возможности на любом этапе развития».

Проблему психологического здоровья учителя по степени значимости следует рассматривать в контексте общей концепции охраны здоровья нации, так как от педагога в огромной степени зависит психическое развитие и здоровье подрастающего поколения. Ни для кого не секрет, что профессия педагога относится к разряду стрессогенных. Она требует от него как физических, так и духовных сил. Труд педагога относится к числу наиболее напряженных в эмоциональном плане видов труда. Значительная часть педагогов страдает болезнями стресса: многочисленными соматическими и нервно-психическими болезнями. К основным факторам, обуславливающим их выгорание, относят ежедневную психическую перегрузку, самоотверженную помощь, высокую ответственность за учеников, дисбаланс между интеллектуально-энергетическими затратами и морально-материальным вознаграждением, ролевые конфликты, поведение «трудных» учащихся. Кроме того, большинство школьных педагогов – женщины, поэтому к профессиональным стрессорам добавляются загруженность работой по дому и дефицит времени для семьи и детей.

Основные вопросы, посвященные деятельности педагогов освещены в работах Е.А. Климова, В.С. Мерлина, Е.П. Ильина, В.А. Толочка, М.Р. Щукина и других исследователей. В работах данных авторов освещен достаточно широкий круг проблем, имеющих отношение к педагогической деятельности: психологическая структура деятельности, влияние внешних и внутренних факторов на успешность деятельности, процесс формирования личности учителя и др. Вместе с тем недостаточно полно представлены исследования, освещающие связь личностных качеств педагога с эмоциональными состояниями. Педагогу необходимо выполнить все требования, предъявляемые профессией, при этом оптимально реализовать себя в ней и получить удовлетворение от своего труда.

Важным аспектом в профессиональной деятельности любого человека, в том числе и педагога, является саморегуляция эмоционального состояния. Необходимость саморегуляции возникает также и тогда, когда человек сталкивается с новой, необычной, трудноразрешимой для него проблемой,

которая не имеет однозначного решения или предполагает несколько альтернативных вариантов, когда человек находится в состоянии повышенного эмоционального и физического напряжения, что побуждает его к импульсивным действиям, или в случае, если он находится постоянно в ситуации оценивания со стороны коллег, и других людей. И если саморегуляции не происходит, то человек постепенно выгорает, под натиском эмоционального истощения и физического утомления.

Эмоциональное выгорание - это процесс постепенной утраты эмоциональной, когнитивной и физической энергии, проявляющийся в симптомах эмоционального, умственного истощения, физического утомления, личной отстраненности и снижения удовлетворения исполнением работы. В литературе в качестве синонима синдрома эмоционального выгорания, используется термин «синдром психического выгорания».

В настоящее время накоплен большой научный материал в изучении компонентов выгорания, симптомов и факторов, способствующих его появлению. В теоретическом плане требует обоснования проблема связи факторов выгорания и типа темперамента, конкретизация личностных свойств, способствующих быстрому выгоранию. Необходимо понять стратегии эмоционального поведения, способных, подобно иммунитету, противостоять факторам, вызывающим выгорание. В связи с этим необходимо не только изучать, но и своевременно актуализировать условия, необходимые для поддержания психологического здоровья педагогов.

На основе анализа психолого-педагогической литературы были определены диагностические методики, которые, по-нашему мнению, позволили наиболее полно изучить влияния стажа работы и типологических свойств личности педагога на формирование синдрома эмоционального выгорания. Исследование представляло собой констатирующий эксперимент, в котором принимало участие 40 педагогов Армавирского юридического техникума, имеющих разный стаж работы. Им были предложены следующие методики: методика диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко, методика диагностики профессионального выгорания К. Маслач, методика диагностики темперамента Я. Стреляу.

Анализ полученных результатов показал, что синдром эмоционального выгорания в группе испытуемых сформировался у 67,5% педагогов (35% - средний уровень сформированности выгорания, 15% высокий уровень и 17,5 критический уровень) и не сформировался у 32,5% педагогов.

Что касается взаимосвязи синдрома эмоционального выгорания со стажем работы, то можно отметить, что наиболее высокие показатели имеют педагоги со стажем работы от 30 до 50 лет. Это может быть вызвано такими факторами как: особая внутренняя деятельность, направленная на принятие или непринятие своего жизненного пути, пожилой человек неизбежно осмысливает свою жизнь как целое; они нередко остаются в одиночестве, когда дети заводят собственные семьи; теряют свои физические кондиции, меняют свою сексуальную жизнь.

У педагогов со стажем работы более 20 лет все фазы синдрома эмоционального выгорания также имеют тенденцию к росту. Этот период может быть связан с кризисом идентичности личности, а также с возможным кризисом семейной жизни, совпадающим с данным возрастом.

Наиболее устойчивой к синдрому эмоционального выгорания оказалась группа педагогов со стажем работы от 5 до 20 лет. Это связано с таким фактором как освоение родительской дистанции с выросшими детьми, что приводит к обновлению переживаний, чувству полноты жизни и причастности ко всем ее проявлениям.

Рассматривая влияние типологических свойств личности по результатам корреляционного анализа, можно отметить, что уровень эмоционального выгорания полностью независим от таких свойств нервных процессов личности, как сила процессов возбуждения, сила процессов торможения, подвижность нервных процессов и уравновешенность. То есть мы не можем сказать, что люди с определенным типом темперамента, с определенными выраженными типологическими свойствами личности «больше или меньше выгорают».

Анализ результатов позволяет сделать вывод о том, что эмоциональное выгорание оказывает негативное влияние не только на самих педагогов, на их деятельность и самочувствие, но и на тех, кто находится рядом с ними. Низкий уровень психологической культуры, недостаточное развитие коммуникативных способностей, навыков саморегуляции делают педагога в многочисленных стрессовых ситуациях и палачом, и жертвой одновременно. Поэтому необходимо поддерживать психологическое здоровье педагога, чему будут способствовать: сформированность умений саморегуляции, оптимальное развитие эмоциональной сферы, достаточный уровень знаний, умений и навыков. Недостаточное развитие личностных ресурсов преодоления синдрома эмоционального выгорания связано с нарушениями психологического здоровья педагога, что, в свою очередь, оказывает влияние на весь процесс педагогического труда.

Психологическое здоровье не есть отсутствие конфликтов и проблем, просто оно означает зрелость, сохранность и активность механизмов личностной саморегуляции, обеспечивающих полноценное человеческое функционирование. Нарушение этих механизмов, деформация внутреннего мира личности становятся причиной большого числа психосоматических заболеваний педагогов. Поэтому, очень важно на наш взгляд, продолжить начатую работу, но уже с упором на коррекцию негативных последствий данного явления.

Список литературы

1. Бабич, О.И. Психологическая профилактика синдрома профессионального выгорания: Учебно-методическое пособие / О.И. Бабич. – Чита: ЧИПКРО, 2006. - 105 с. - ISBN 5–8411–0981–0

2. Барабанова, М. В. Изучение психологического содержания синдрома «эмоционального сгорания»: учебное пособие / М. В. Барабанова. - М.: Педагогика, 2005. – 527 с. – ISBN 5–8411–0580–0.
3. Никифоров, Г.С. Психология здоровья. Учебное пособие/ Г.С. Никифоров. – СПб.: Речь, 2006 – 256 с. - ISBN 5-9268-0093-5
4. Психология профессионального здоровья / Под ред. Г.С. Никифорова. - СПб: Речь, 2006. – 380с. - ISBN 5–8453–0054–0
5. Фетискин, Н.П. Диагностика эмоционального выгорания личности (В.В.Бойко) / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов/ Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., Изд. Института Психотерапии, 2002. - 483с. - ISBN 5–8644–0571–0

К ВОПРОСУ О ТЕОРЕТИЧЕСКИХ АСПЕКТАХ РЕАЛИЗАЦИИ РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ

Комарова В. И.

**Орский гуманитарно-технологический института (филиал)
Государственного образовательного учреждения высшего
профессионального образования «Оренбургский государственный
университет», г. Орск.**

В начале 60-х годов был поставлен вопрос о возрастных возможностях младших школьников, не востребованных и не развиваемых традиционной системой образования. Большая группа психологов и педагогов на протяжении более сорока лет разрабатывала идеи Л.С.Выготского, Д.Б.Эльконина, В.В.Давыдова, Л.В.Занкова о возможности и необходимости развивающего обучения. «Вопрос об отношении обучения и развития ребенка в школьном возрасте представляет собой самый центральный и основной вопрос, без которого проблемы педагогической психологии... не могут быть не только решены, но даже поставлены...»[1, с.228, 251].

В основу теории о соотношении обучения и развития положена гипотеза Льва Семеновича Выготского о том, что, во-первых, процессы развития не совпадают с процессами обучения. Во-вторых, процессы развития следуют за процессами обучения. Таким образом, по мысли Л.С.Выготского [1], эти два процесса никогда не идут равномерно и параллельно друг другу, между ними существуют определенные динамические зависимости. Выготский писал, что эта гипотеза устанавливает единство, но не тождество процессов обучения и внутренних процессов развития. Она предполагает переход одного в другое. «Что ребенок умеет делать сегодня в сотрудничестве, он сумеет сделать завтра самостоятельно.... Только то обучение в детском возрасте хорошо, которое забегает вперед развития и ведет развитие за собой. Но обучать ребенка, возможно, только тому, чему он уже способен обучаться... Возможности обучения определяются зоной его ближайшего развития.... Педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития, которые сейчас лежат в зоне ближайшего развития». (Там же)

В настоящее время отечественная педагогическая наука и практика располагает четырьмя основными, теоретически обоснованными и экспериментально проверенными концепциями развивающего обучения: образовательная система психического развития младших школьников на основе реализации принципа сотрудничества Ш.А.Амонашвили; Школа диалога культур В.С.Библера; система развивающего образования Л.В.Занкова; система, основанная на теории учебной деятельности Д.Б.Эльконина-В.В.Давыдова. Эти концепции объединяет то, что они опираются на отечественную философско-психологическую научную школу.

Сегодня появились разнообразные концепции и учебно-методические комплекты для начальной и основной школ, пропагандирующих идеи развивающего обучения. Как правило, они опираются на отдельные положения

концепций Л.В.Занкова, Д.Б.Эльконина-В.В.Давыдова, Ш.А.Амонашвили. Появилось целое психолого-педагогическое направление личностно-ориентированного развивающего образования. В этом направлении работает группа ученых и практиков под руководством И.С.Якиманской; Ассоциация «Школа - 2100» -научный руководитель А.А.Леонтьев; система деятельностного метода «Школа 2000...» научный руководитель – Л.Г.Петерсон и др.

Есть и такие развивающие системы как - Вальдорфская педагогика, метод Марии Монтессори, еще некоторые педагогические инновации, нацеленные на развитие ребенка.

В условиях такого разнообразия учителю очень трудно разобраться, чем одна система отличается от другой. В.В.Репкин пишет: «...задаваться вопросом о том, какая из систем «лучше», столь же бессмысленно, как добиваться ответа на вопрос, какой конь лучше - владимирский тяжеловоз или орловский рысак...». [3]

В современной педагогической практике стали уже расхожими слова «развивающее обучение» и «развивающее образование». Однако такое словоупотребление сразу вызвало среди дидактов, методистов и педагогов неоднозначную реакцию. Одни стали утверждать, что любое обучение является развивающим и поэтому неправомерно считать одни образовательные системы развивающими, а другие нет. Другие начали гордиться «развивающим характером» своего обучения и доказывать научному и педагогическому сообществам необходимость обучения такого типа.

Одной из актуальных задач развивающего обучения - поиск тех психолого-педагогических средств, с помощью которых можно оказать существенное влияние, как на общее психическое развитие детей, так и на развитие их специальных способностей. Бесспорным является факт влияния эмоциональной сферы на активность и мотивированность учащихся в процессе обучения. В элементарных формах поведения ребенка — реактивных — главная управляющая роль принадлежит именно эмоциям. Школьники отвечают на внешний сигнал действием или словом, прежде всего, эмоционально, а не рационально. Если же ребенок осуществляет целенаправленные действия, то здесь ведущее значение приобретает мотивация. Но ее нельзя представить без мощной эмоциональной струи.

Л.С.Выготский наглядно охарактеризовал ситуацию двух способов обучения, задав вопрос: «Что важнее – накормить из ложки ребенка или научить его есть?» Чтобы научить ребенка мыслить, надо научить его действовать, причем действовать с учебным материалом сознательно. Тогда обучение становится развивающим.

Таким образом, необходимо понимать, что мы хотим увидеть «развитым»? Или что мы хотим «развивать» у младших школьников?

На протяжении столетий люди ставили перед собой эти вопросы и по-разному отвечали на них. Сегодня часто можно услышать такой распространенный ответ, как «любое обучение, развивающее». Например, заучивание таблицы умножения, правила, пересказ текста, стихотворения

развивает память, а выполнение однообразных заданий развивает волю ребенка и т.п.

Вот что пишет по этому поводу В.В.Репкин: «...развивающее и традиционное обучение являются альтернативными, но не конкурирующими системами ... Вопрос выбора той или иной из них – это по существу вопрос выбора той или иной цели образования.... Все основные характеристики развивающего обучения – его содержание, методы, тип учебной активности учащихся, особенности взаимодействия между участниками учебного процесса и характер взаимоотношений между ними, формы организации учебного процесса и развертывающейся в нем коммуникации – взаимосвязаны и, в конечном счете, обусловлены целями развивающего обучения. Это значит, что развивающее обучение может быть осуществлено только как целостная система...». На наш взгляд, простейшими основаниями сравнения могут быть: планируемый результат обучения (что именно должно развиваться?) и пути достижения запланированного результата обучения (способы обеспечения связи между развитием и обучением учащихся).

Для нас, вслед за Д.Б.Элькониным и В.В.Давыдовым термин «развивающее обучение» наполняется описанием конкретных условий своей реализации по таким важным показателям, как:

- определение главных психологических новообразований (новообразования – это то, что принципиально отличает результаты развития на данном возрастном этапе и относится как к психической сфере (восприятие, воображение, мышление, речь), так и к личностной (социализация, рефлексия, самоконтроль, самооценка), которые возникают и развиваются в данном возрасте; обучения в педагогической практике, необходимо понимать, что конкретно развивают данные виды обучения и воспитания и соответствует ли при этом наблюдаемое развитие возрастным возможностям ребенка.

Необходимость кардинальных изменений в системе начального образования привело к выводу о внесении в начальную школу теоретических знаний. От эмпирического мышления, которым овладевает дошкольник, к теоретическому мышлению прямого хода нет. Это демонстрирует традиционное начальное образование, которое закрепляет эмпирический способ познания. Надо сразу поднять ребенка на новую ступень в познании мира в сравнении с дошкольной жизнью. Только тогда, когда ребенок встретится со знаниями, которые имеют другую основу, можно создать условия, позволяющие ему сделать первый шаг к преодолению своего ограниченного опыта. Ибо содержание теоретических знаний не является его продуктом, оно может быть раскрыто только в ходе исследовательской деятельности. Поэтому без специального ее формирования учебная задача не может быть решена. Учебная задача возникает, когда в ходе практического действия (понимания, мышления) обнаруживается разрыв в практическом действии (понимании, мышлении), который может быть преодолен отысканием нового способа действия (понимания, мышления). А что означает «поставить и решить учебную задачу» для учителя и для ребенка?

Учитель должен: - осмыслить, какое новое понятие (общий способ действия) должны открыть и освоить младшие школьники; - изучить и проанализировать методические и учебные пособия, разобраться в том материале, на котором предлагается ставить учебную задачу; - продумать и в удобной форме (например, в виде проекта) зафиксировать свои организационные действия – что нужно сделать для того, что бы учащиеся: обнаружили свое незнание, поняли причины своих затруднений и т.д. Учащиеся должны: 1) обнаружить свое незнание, неумение, неспособность справиться с некоторой задачей (в широком смысле этого слова); 2) понять причины собственных затруднений; 3) изменить условия решаемой учебной задачи так, чтобы обнаружить некое существенное отношение исследуемого предмета, не учитываемое ранее при осуществлении действия; 4) зафиксировать обнаруженное существенное отношение (принцип) в общем виде, (в модельной форме); 5) исследовать свойства найденного отношения в «чистом виде» - преобразуя не сам предмет, а его «очищенную» от привходящих несущественных свойств и отношений модель; 6) рассмотреть разнообразные частные случаи, подходя к ним как к вариантам найденного общего способа, определяя границы применимости этого способа (для каких случаев он годиться, для каких - нет), выводя и строя все возможное разнообразие вариантов; 7) обнаружить и зафиксировать, как изменились свои знания и умения в ходе решения этой учебной задачи (Г.А.Цукерман).

Продолжая урок, учитель должен: реализовать свой проект учебного занятия в классе; - соотнести свой проект (замысел) и его реализацию в классе, обнаруживая: - отклонения от проектного хода и их причины; - неучтенные в проекте особенности детей и их действий; - удачные места замысла и реализации.

И так, учебная задача отличается от любой другой задачи тем, что она направлена на получение особого результата, результат ее решения – самоизменение. Учебная задача характеризуется тем, что новый способ действия (понимания, мышления) является общим способом решения целого класса конкретно-практических задач. Для этого надо создавать учебные ситуации, когда действия школьника с учебным материалом будут отвечать структуре такой деятельности. Надо что-то делать с предметом, чтобы он раскрыл свои тайны, закон своего существования. То есть, учебные действия возникают в процессе преобразования предмета. Они различны по своему смыслу:

- действие для определения цели деятельности, то есть формирование представления о самой учебной задаче. Главная особенность учебной задачи: в процессе ее решения школьник ищет и находит общий способ (принцип) подхода ко многим частным задачам определенного класса;

- действие анализа условий учебной задачи под углом поиска такого генетически исходного отношения, ориентация на которое служит всеобщей основой после - дующего решения многообразных частных учебных задач;

- действие построение модели, в которой фиксируются найденные общие отношения объекта;

- действие использование модели для решения частных учебных задач.

И каждому действию надо научиться. На разном предметном материале учитель отрабатывает с детьми эти действия. Обнаруживается, что процесс познания – это ряд последовательных действий с предметом. Пропустил действие – и ошибка неминуемая. Поэтому свою деятельность надо постоянно и самостоятельно контролировать: отвечает ли действие целям задачи. А в конце выполнить действие оценки, чтобы обнаружить для себя, на самом ли деле усвоен общий способ решения новой учебной задачи, и каковы границы его использования. Так в процессе обучения ребенок осваивает ряд учебных действий, которые постепенно превращаются в целостную поисковую деятельность. Если ее мотивом ставится сам процесс самоизменения, то есть желание развивать в себе новые способности, она превращается в учебную деятельность.

Таким образом, учебная задача вырастает из самой обычной практики. Но к чему приводит ее решение? Если удалось открыть для себя новый способ действия и понять меру его общности (когда он годится, а когда нет), то мы не только справились со своей практической проблемой, которая нам не давалась. Мы освоили новый способ действия, стали способнее, мы изменили себя! В этом главный результат решения учебной задачи. «Результат учебной деятельности, в которой происходит усвоение научных понятий, - прежде всего изменение самого ученика, его развитие. В общем, виде можно сказать, что это изменение есть приобретение ребенком новых способностей, т.е. новых способов действий с научными понятиями» (Д.Б.Эльконин).

Следовательно, учение как процесс получения знаний и учебная деятельность - разные понятия. Учебная деятельность – это деятельность по самоизменению. Если удастся сформировать ее у ребенка, он в дальнейшем освобождается от помощи. Он научился учиться, стал субъектом учебной деятельности.

Формируя шаг за шагом учебную деятельность как самостоятельный поисковый процесс обучения, учитель создает условия для развития настоящего мышления – творческого, теоретического, способного к поиску существенных свойств предметов. Мышление формируется лишь в процессе решения учебных задач, содержание которых составляют теоретические понятия. И обнаруживается, что такая поисковая деятельность очень интересует ребенка. Не надо искусственно создавать какие-то игровые развлекательные ситуации: учащимся приносит удовлетворение сам процесс поиска нового способа решения задачи. Учебная деятельность направляет интерес ребенка к содержанию знаний. Что такое природа, как устроена Вселенная, почему осенью листопад? Открывать такие секреты для детей очень интересно.

За таким учебным процессом - принципиально новая педагогическая технология, диалогическая форма общения учителя с детьми и детей между собою. В условиях коллективной поисковой деятельности дети учатся не только мыслить, но и общаться. Они овладевают способами сотрудничества в процессе решения учебных задач. То есть воспитание личности здесь

осуществляется не во внеклассных мероприятиях, а в самой учебной деятельности.

Зона ближайшего развития ребенка характеризует наиболее благоприятные условия для возникновения у ребенка специфических психологических новообразований. Реальное их формирование возможно лишь в том случае, если педагог действует в границах этой зоны. Только тогда обучение и воспитание имеет для ребенка смысл. Упустим время – и дальше все крайне усложняется.

Исследования А.К.Дусавицкого «Развитие личности в учебной деятельности», (М.: «Дом педагогики», 1996), показывают, что в начальной школе, в классах с лучшими образцами развивающего обучения формируется система ценностных ориентаций, где главными являются ценности познания и сотрудничества. Они определяют формирование мотивационно-потребностной основы личности и усвоение нравственных норм поведения. В результате блокируется формирование антиобщественной направленности личности при переходе к подростковому возрасту (наркомания, алкоголизм, рост преступности). Это является важнейшим новообразованием младшего школьника, определяющим новое место этого возраста в периодизации психического развития.

В начале статьи было сказано, что учителю очень трудно разобраться в условиях такого разнообразия развивающихся систем. Однако есть еще одна трудность в реализации развивающей функции обучения. Сегодня надо осваивать не просто одну из образовательных технологий в рамках старых методов, как было раньше, а требуется сменить сами методы – перейти от объяснения нового знания к организации «открытия» его учащимися.

Список литературы

- 1. Выготский Л.С. Собрание соч. – М., 1982. – Т.2. – 251с.*
- 2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.; ИНТОР, 1996 - 544с.*
- 3. Дусавицкого А.К. Развивающее образование: теория и практика. Статьи. - Харьков: 2002.-146 с. ISBN 966-623-125-5.*
- 4. Цукерман Г. А. Виды общения в обучении. Томск, 1993. . ISBN*

РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА КОНТРОЛЯ РЕЗУЛЬТАТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ТЕХНИКОВ

Кондрачук А.Н.

Бузулукский колледж промышленности и транспорта ОГУ,
г.Бузулук

Одним из самых «узких» мест технологии контроля является оценивание результатов учебной деятельности студентов.

В истории балльной оценки наиболее выпукло может быть представлена история формирования системы педагогического контроля и сопутствующие этому проблемы. Вначале наблюдался период осознания необходимости оценок в обучении, а затем - период эмпирического подбора нужной шкалы. Система оценок в дореволюционной России сформировалась опытным путем. Первое время использовались самые разные шкалы - двух-, трех-, пяти-, десяти-, двенадцатибалльные. Со временем чисто эмпирически остановились на пятибалльной шкале как наиболее практичной.

Первая система оценок появилась в Германии: она включала в себя всего лишь три балла - лучший («1»), средний («2»), худший («3»). В дальнейшем она развилась в пятибалльную шкалу. Но суть осталась прежней - указывались разряды учеников, то есть их место среди других.

В России стали оценивать достижения в обучении с помощью ранговой шкалы. Официально пятибалльная система была введена в России в 1837 году. Правила для испытаний в средних училищах устанавливали следующие баллы: «1» (слабые успехи), «2» (посредственные), «3» (достаточные), «4» (хорошие), «5» (отличные). Почти сразу против нее выступили передовые педагоги. Балльная форма, по их мнению, создает формалистов, цифра и бумага заслоняет живого человека. Для гимназиста обучение во многом стало сводиться к тому, чтобы получить хорошую оценку. Из средства балл становился целью для ученика, а часто и для учителя.

В 1901 году в журнале «Вестник образования» писали: «Баллы приносят большой вред и самому учителю. Они отвлекают его от основных обязанностей и превращают урок в скучное выпрашивание». Были и прямо противоположные публикации: «Баллы вызывают соревнование, побуждают заниматься, воспитывают волю, настойчивость».

В 1915 году поурочные баллы были отменены, оставлены лишь четвертные и годовые оценки. Педсоветам предписывалось самим решать вопрос введения цифровой формы оценки знаний.

Таким образом, уже в дореволюционной России выявилось и четко обозначилось противоречие, переросшее в проблему оценки результатов обучения. После 1917 года стало ясно, что «новая трудовая школа» требует оценки не столько результата в виде знаний, сколько оценки процесса их приобретения. Типичные позиции школы в отношении учебной работы и контроля были выражены в работах Крупской, Шацкого, Райкова. «Всякий формализм должен

быть изгнан из школы, должно отсутствовать всякое принуждение» (Н.К. Крупская). В результате в 1918 году была отменена балльная форма оценки успеваемости учащихся («Все экзамены - вступительные, переходные, выпускные - отменяются»).

И все же сторонники оценки продолжали их использовать, не поддаваясь крайностям. В 20-е годы наметилось смягчение позиций, ориентир на наблюдение за ростом и качеством знаний, письменные работы, собеседование.

В 1944 году приказом Наркомпроса РСФСР вновь была установлена цифровая форма выражения оценки знаний, а с 60-х годов в практику работы учебных заведений (прежде всего, высших и средних специальных учебных заведений) стали внедряться многобалльные системы оценки учебной деятельности студентов, учащихся. Сравнительно малое число учебных заведений, использующих в практике различные системы оценки, объясняется, в том числе, и отсутствием организованной системы методического обеспечения контроля, отсутствием развитой системы разработки современных средств контроля.

В настоящее время оценка качества подготовки специалистов все больше смещается в область профессиональной деятельности выпускников и связывается с отдаленными результатами обучения. Однако, это не должно ослаблять усилия педагогов по созданию современных эффективных систем оценивания результатов обучения в стенах учебного заведения, разработке критериев качества обучения. Перспективы создания оценочных систем в ближайшие годы связываются с введением в практику работы единого государственного экзамена для выпускников учреждений общего образования, и в связи с этим необходимо срочно определить меры, обеспечивающие активное участие средних профессиональных учебных заведений в этом процессе. Представляется исключительно важным и участие в работе, проводимой Минобразованием России, по разработке новой оценочной системы, учитывающей сложившуюся ныне систему профессиональных образовательных учреждений, непрерывность реализации образовательных программ, их сопряженность.

Сегодня в большинстве учебных заведениях, несмотря на права, предоставленные Законом Российской Федерации «Об образовании», используется традиционная пятибалльная (а фактически - четырехбалльная) шкала оценок. Основное и, пожалуй, единственное ее преимущество - *привычность*. Недостатки использования этой шкалы связаны с ее *слабой дифференцирующей способностью*. Множество факторов влияет на процесс оценивания преподавателем достижений студентов, и использование такой шкалы приводит лишь к увеличению субъективности оценки.

Слабая дифференцирующая способность шкалы приводит часто к тому, что преподаватель при всем желании не в состоянии отразить в отметке уровень качества выполненных студентом заданий - самых разных по целям усвоения (видам контролируемой деятельности), степени сложности контрольных заданий. Показательно, что эта проблема находит определенное отражение и в официальных нормативных документах: если в «Типовом положении об образовательном учреждении среднего профессионального образования» рекомендованы к применению оценки «отлично (5)», «хорошо

(4)» и т.д., то в «Положении об итоговой государственной аттестации выпускников...», упоминавшемся неоднократно выше, предусмотрено результаты любого из видов аттестационных испытаний выражать оценками «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно», без указания цифрового эквивалента результата оценивания.

Речь идет не об отражении результатов в выдаваемых выпускнику документах об окончании учебного заведения, а непосредственно об оценках, выставляемых в ходе аттестационных испытаний, которые могут, в зависимости от специфики подготовки, быть растянуты на довольно длительный период.

Кроме того, применение действующей системы оценивания вступает в противоречие с принципами деятельностного подхода в обучении. Если контроль рассматривать как контроль результатов формирования деятельности по профилю подготовки, специальности, а содержание обучения - как модель будущей профессиональной деятельности, то представляется целесообразным разработать механизм оценивания с применением интегральных показателей.

При исследовании этого вопроса были использованы некоторые положения, описанные В.П. Симоновым, В.П. Беспалько, З.Д. Жуковской. Так, В.П. Симонов предлагает условную количественную интерпретацию степеней обученности: различие - 4% от общей степени обученности, запоминание - 16%, понимание - 36%, умения и навыки - 64%, перенос - 100%. В.П. Беспалько предложил использовать двенадцатибалльную шкалу для оценки уровней деятельности. Учитывая, что в средних специальных учебных заведениях даже третий уровень усвоения встречается сравнительно редко, использовать 12-балльную шкалу не удастся, а применение шести баллов (т.е. половины возможностей шкалы) не приводит к желаемому результату. В.П. Беспалько предложил также расчетные формулы для ряда параметров, которые можно использовать при установлении критериев оценивания результатов учебной деятельности.

Учитывая опыт практического внедрения рейтинговой системы в практику работы учебных заведений, а также наши разработки для средних профессиональных учебных заведений, мы сформулировали основные принципы и условия применения рейтинговых показателей, которые используются при разработке и внедрении конкретных методик для оценивания результатов учебной деятельности студентов Бузулукского колледжа промышленности и транспорта.

Главным назначением рейтинговой системы контроля учебной деятельности является обеспечение интегрирования оценки, то есть оценка за весь период обучения по теме, предмету, циклу дисциплин или этапам подготовки является кумулятивной, суммируется.

Введение кумулятивной оценки (ИКИ - индивидуального кумулятивного индекса) позволяет наиболее полно учесть современные подходы к организации подготовки специалистов на основе учета целей подготовки и требований к содержанию обучения. На основе анализа содержания обучения,

уровней усвоения деятельностей и значимости (весомости) вклада отдельных дисциплин в достижение генеральной цели подготовки специалистов можно установить числовые условные соотношения оценочных показателей, соответствующих отдельным видам учебной деятельности.

Суммирование оценочных показателей (при условии учета значимости соответствующих уровней усвоения) призвано избавить преподавателей и организаторов учебного процесса от значительной части ошибок, ведущих к субъективизму оценки и связанных с отсутствием взаимосвязей между отдельными, «дискретными», отметками (как числовыми выражениями оценки), вычислением среднего арифметического значения, что не соответствует возможностям применяемой пятибалльной шкалы.

Интегральный подход к оцениванию результатов позволяет резко усилить *мотивацию студентов к учебному труду*; студентам становится понятной вся идеология учебного процесса, появляется осознанное отношение к учебному труду. На основе интегральной оценки возможно организовать процессы диагностики и самодиагностики (студентов и преподавателей), составлять программы коррекции содержания и методов обучения, учебного процесса в целом.

Эти данные лишь подтверждают необходимость введения многобалльности при оценивании, применения многобалльной шкалы.

Отметим, что многобалльная шкала применяется как во многих высших учебных заведениях России, так и в образовательных учреждениях на Западе. Применялась она и в дореволюционной школе в России. Но часто эта шкала является произвольным расширением пятибалльной шкалы, а не ее содержательным совершенствованием. В.П. Беспалько предлагает использовать 12-балльную шкалу как шкалу интервалов, но связывает ее достаточно жестко с введенными им же уровнями усвоения: первый уровень - баллы 1,2,3; второй уровень - 4,5,6 и т.д. Нецелесообразно использовать эту шкалу без ее преломления с учетом специфики среднего профессионального образования.

Существует ряд взаимосвязанных параметров, главным образом влияющих на уровень усвоения учебной деятельности и, соответственно, на оценку результатов. Эти параметры - *значимость межпредметных связей (межпредметность), внутриспредметных связей отдельных учебных элементов, их практическая направленность и трудность усвоения*. Наиболее важными (для учета при оценивании) параметрами следует считать «*межпредметность*» и «*практическую направленность*», так как эти параметры в наибольшей степени отражают требования образовательных стандартов в содержании подготовки.

Количественная оценка результатов обучения представляет сложную задачу в связи с многочисленностью влияющих на оценку факторов и многообразием реальной учебной деятельности. При расчете рейтинговых оценок необходимо учитывать многие факторы и во многом полагаться на педагогический опыт и педагогическую интуицию. Тем не менее, проведенные на этом этапе исследования показывают, что можно ограничиться тремя -

девятью градациями (балльными показателями) оценки качества результатов в пределах одного контрольного задания.

Отметим, что выбор абсолютных величин для оценивания в полной мере зависит от педагога, условий работы учебного заведения. Главное - дать педагогу апробированную методику расчета этих величин. На практике можно использовать самое различное расширение шкалы балльных оценок. В любом случае, применяя определенные критерии, можно перевести оценочные показатели в привычные: «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно».

Наиболее существенным недостатком пятибалльной системы является отсутствие учета значимости контроля. Рейтинговая система позволяет уменьшить этот недостаток, увязать количественную оценку с конкретными учебными целями и задачами, **дифференцированно оценивать** разные по требуемому **уровню обученности различные виды деятельности обучаемых**. Мы предлагаем использовать в образовательных учреждениях профессионального образования шкалу оценок в соответствии с классификацией методов контроля учебной деятельности. Эта шкала составлена на основе рассмотрения параметров, характеризующих требования, предъявляемые к качеству подготовки специалистов, и объективных характеристик содержания подготовки.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРАВОВЕДЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ.

Кузнецов В.В., Моршинин А.Р.
Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

В условиях постиндустриального общества высшее профессионально-педагогическое образование изменяет свою траекторию благодаря внедрению новых Федеральных государственных образовательных стандартов. Подготовка будущего бакалавра профессионального обучения в современном высшем учебном заведении отражает актуальные тенденции модернизации образования и нацелена, в соответствии с ФГОС ВПО, на формирование компетенций как основных результатов освоения образовательных программ. Компетентностный подход в профессиональной подготовке педагога-юриста ориентирован на обеспечение успешности выпускника в ситуации современного социума и динамичного рынка труда.

Одним из важнейших профессионально значимых качеств бакалавра профессионального обучения правоведческого профиля, которое способствует адаптации и успешности в профессии, сохранению психологического здоровья и стабильности эмоционального состояния при реализации профессионально-педагогической деятельности, позволяющего предотвратить развитие синдрома эмоционального выгорания и деформацию личности выступает эмоциональная устойчивость.

Проблема эмоциональной устойчивости является одной из наиболее сложных и актуальных в современной науке. Анализ психолого-педагогической литературы по данной проблеме показывает, что мнения исследователей в определении понятия эмоциональной устойчивости носят разноречивый характер.

Ряд исследователей, изучая данную проблему, связывают эмоциональную устойчивость с проявлением волевых качеств личности, способностью сознательно управлять возникающими эмоциями (В.Л. Марищук, К.К. Платонов, Е.А. Милерян и др.). Так, например, Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская считают, что ЭУ проявляется в том, насколько терпеливым и настойчивым является педагог при осуществлении своих замыслов, насколько характерны для него выдержка и самообладание в неблагоприятных, стрессовых ситуациях, насколько он умеет держать себя в руках в условиях отрицательных эмоциональных воздействий со стороны других людей [4].

Второе направление в определении сущности эмоциональной устойчивости реализуется в работах Л.М. Аболина, П.Б. Зильбермана и ряда других ученых. Исследователи полагают, что свойства нервной системы влияют на проявление эмоциональной устойчивости, но полностью не определяют ее. Эмоциональная устойчивость, по их мнению, является интегративным качеством личности, определенным сочетанием психологических особенностей личности, которые обеспечивают успешность

деятельности в напряженной эмоциональной обстановке[1;3]. Эмоциональная устойчивость, с одной стороны,— результат целостной функциональной системы эмоциональной саморегуляции напряженной и одновременно продуктивной деятельности, с другой — системное качество личности, приобретаемое индивидом и проявляющееся у него в единстве эмоциональных, интеллектуальных, волевых и других отношений, в которые он вовлекается в условиях напряженной деятельности.

Эмоциональную устойчивость как «фрустрационную толерантность» анализирует Л.М. Митина, и характеризуют ее как способность, которая помогает противостоять жизненным и профессиональным трудностям без утраты психологического равновесия, проявляющуюся в удовлетворенности жизнью и профессиональной деятельностью, в отсутствии склонности к длительному переживанию отрицательных эмоций (страха, гнева и др.). Сочетание эмоциональной устойчивости и эмоциональной экспрессивности образует такую интегральную характеристику педагога, как эмоциональная гибкость[8].

По мнению В.Э. Чудновского, любые исследования устойчивости в значительной мере связаны с психологической устойчивостью личности. Исследователь в осмыслении устойчивости личности выделяет два взаимосвязанных аспекта.

1. Устойчивость личности как способность человека к сохранению своих индивидуальных позиций и противостоянию воздействиям, противоречащим его личностным установкам. В этом случае устойчивость личности обуславливается степенью разрушаемости ее ведущих мотивов и установок — оборонительный момент в терминологии В.Э. Чудновского.

2. Устойчивость личности как способность человека воплощать в действительность свои личностные позиции, преобразуя обстоятельства и собственное поведение — это наступательный момент [12].

В пособии Г.С. Никифорова показано влияние психологической устойчивости личности на ее трудовую деятельность, на надежность работника и, наоборот, воздействие успешной профессиональной деятельности на переживание самореализации, удовлетворенность жизнью и устойчивость личности [9].

Несмотря на неоднозначность подходов к обсуждаемому понятию, общим во всех рассмотренных определениях является то, что эмоциональная устойчивость представлена как качество личности, благодаря которому человек способен сохранять работоспособность и успешно, стабильно осуществлять деятельность в условиях динамичных ситуаций и различных эмоциогенных воздействий[10]. Сопоставление и анализ различных точек зрения по поводу определения данного понятия позволяют сделать вывод о том, что эмоциональная устойчивость является интегративным качеством личности, которое характеризуется оптимальным сочетанием психофизиологических, эмоциональных, волевых, мотивационных и других психологических особенностей, в комплексе препятствующих возникновению эмоциональной напряженности, дезорганизующей профессиональную деятельность.

Эмоциональная устойчивость педагога является сложным системным образованием, которое можно рассматривать как синтез свойств и качеств личности, который позволяет в сложных эмоциональных условиях уверенно и самостоятельно выполнять свою профессиональную деятельность, предполагающий умение управлять своими эмоциональными состояниями, придавая им конструктивный, а не разрушительный характер[11]. Эмоциональная устойчивость реализуется как эмоциональная зрелость и уравновешенность, способность человека противостоять разного рода жизненным трудностям без утраты психологической адаптации.

Эмоциональную устойчивость бакалавра профессионального обучения мы трактуем как инегративное качество личности, характеризующееся способностью педагога-юриста к адекватному и гибкому реагированию на существенные изменения внутренних (мотивационных, эмоциональных, волевых, когнитивных, перцептивных) и внешних (социальной среды) факторов, сформированностью умений саморегуляции, стойкостью, стабильностью и сопротивляемостью фрустрации и стрессогенным воздействиям в профессионально-педагогической деятельности.

Эффективное решение проблемы формирования эмоциональной устойчивости будущего бакалавра профессионального обучения в высшем учебном заведении представляется нам осуществимым в русле концепции личностно развивающего образования, разрабатываемой Э.Ф. Зеером[2], ведущими ценностями которой провозглашаются универсальные личностно-деятельностные способности: смысловое творчество, избирательность, рефлексия, сверхнормативная активность; а ценностно-смысловая направленность заключается в развитии и саморазвитии субъектов образования в процессе их взаимодействия и сотрудничества. Соответственно, трансформируются целевые ориентиры, содержательные и операционно-деятельностные компоненты процесса профессионально-педагогического обучения, в ходе которого преподаватель нацеливает студентов на самопознание, активное применение диагностических методов для изучения своей личности, их анализ и интерпретацию; создает благоприятные условия для саморазвития, преодоления эмоциональных и личностных трудностей, повышения самоконтроля, эмоциональной стабильности и в целом способности к эмоциональной саморегуляции.

Таким образом, можно говорить, что эмоциональная устойчивость является профессионально важным качеством бакалавра профессионального обучения правоведческого профиля, поскольку она позволяет выпускнику успешно осуществлять профессиональную деятельность как в качестве преподавателя различных отраслей права, так и в качестве юрисконсульта, инспектора по делам несовершеннолетних, уполномоченного по правам человека, ребенка в образовательных учреждениях и иных государственных и общественных организациях.

Список литературы

1. Аболин, Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека. / Л.М. Аболин. – Казань, 1987. – 267 с.
2. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования: Учебник для студ. вузов / Э.Ф. Зеер. – М.: Академия, 2009. – 384 с.
3. Зильберман, П.Б. Эмоциональная устойчивость оператора: Очерки психологии. / П.Б. Зильберман. – М., 1974. – 116 с.
4. Кулюткин, Ю.Н. Методы изучения профессиональной направленности личности учителя / Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская – Ленинград, 1979. – 220 с.
5. Марищук, В.Л. К вопросу об устойчивости некоторых психологических и психомоторных функций в экстремальных условиях. / В.Л. Марищук. // Надежность комплексных систем «Человек – техника». Ч 1. – Л., 1969. С. 129 – 132.
6. Милерян. Е.А. Обсуждение и теоретическое обобщение экспериментальных материалов. / Е.А. Милерян. // Очерки психологии оператора. – М.: Наука, 1974. – С. 14 – 23.
7. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. / Л.М. Митина. – М.: Академия, 2004. – 320 с.
8. Платонов, К.К. Вопросы психологии труда. / К.К. Платонов. – М.: Медицина, 1970. – 264 с.
9. Психология здоровья: Учебник для вузов / Под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Питер, 2003. – 607 с.
10. Савина, Т.А. К вопросу об эмоциональной устойчивости педагога // Проблемы педагогического образования. Сборник научных статей: Выпуск 32. / Под ред. В.А. Сластенина, Е.А. Левановой. – М.: МПГУ – МОСПИ, 2009. – С. 60-62
11. Семенова, Е.М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога: Учебное пособие. – Москва: Изд-во Института психотерапии, 2005. – 256с.
12. Чудновский, В.Э. К вопросу о психологической устойчивости личности. / В.Э Чудновский. // Вопросы психологии. – 1978. - № 18. – С. 23 – 35.

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ РАЗНОСТОРОННЕ КОМПЕТЕНТНЫХ БАКАЛАВРОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Манакова О.С.

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

Залогом успешной деятельности образовательного учреждения являются отношения и взаимодействия, ведущие к наиболее эффективному удовлетворению: личности - в образовании; учебного заведения - в развитии и благосостоянии его сотрудников; фирм и других организаций-заказчиков - в росте кадрового потенциала; общества - в расширенном воспроизводстве совокупного личностного и интеллектуального потенциала.

Существующее высшее профессионально-педагогическое образование (Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности 051000.62 - Профессиональное обучение) предполагает интегративную подготовку конкурентоспособного бакалавра. Выпускники нашего вуза одновременно получают профессионально-технологическую подготовку по энергетике и педагогическую подготовку, которая позволяет осуществлять обучение этим знаниям других (бакалавр). В результате в сфере образования они могут работать мастерами производственного обучения и преподавателями в учебных заведениях начального, среднего и высшего профессионального образования, в отделах технического обучения предприятий, службах занятости населения. В сфере производства выпускники смогут не только заниматься непосредственной реализацией технологического процесса в избранной отрасли в качестве рядового исполнителя, но и оптимально взаимодействовать с коллегами по труду, что способствует уменьшению периода адаптации и ускоренному продвижению выпускников по служебной лестнице. Кроме того, полученное образование позволит «настраивать» осуществляемый технологический процесс на рыночного потребителя, что характерно для сферы предпринимательства и бизнеса. Сегодня непросто найти хорошо подготовленных специалистов в мелком производстве, ремесленничестве, сфере услуг - существует профессиональная ниша в этой области.

Учебное заведение, эффективно реализующее профессиональные образовательные программы, должно опираться в своей деятельности на определение общественно обусловленных потребностей, и в соответствии с ними проектировать услуги. Таким образом, в сфере профессионального образования с точки зрения его оптимизации можно выделить три основных направления:

- определение профессионально-образовательных потребностей потребителей (реальных, потенциальных и косвенных);
- исследование и разработка рынка образовательных услуг (система профессионального образования);

- ориентация на рынок труда.

Главным фактором, воздействующим на функционирование образовательного учреждения, является рынок, который определяет отношения дополненности и взаимозависимости образовательного учреждения с общей экономической системой. Поэтому цель образовательного учреждения - постоянный поиск и достижение длительной экономической устойчивости.

В современных условиях возникла необходимость существенного преобразования системы подготовки специалистов; стало очевидным, что профессиональное образование должно ориентироваться на подготовку бакалавров, обладающих высоким уровнем профессионализма и компетентности. Под профессионализмом понимается высокое мастерство в приобретенной профессии, позволяющее выпускнику быть конкурентоспособным на рынке труда. Таким образом, гарантом успеха на рынке труда в современных условиях становится качество профессиональной подготовки, уровень профессионального мастерства. А это ставит перед высшими учебными заведениями задачи коренного улучшения постановки производственного обучения учащихся, повышения эффективности методов его осуществления. Именно занятия в учебных мастерских являются базовыми для изучения, как спецкурсов, так и курсов по методике профессионального обучения.

Основной целью производственного обучения учащихся как составной части учебного процесса в профессиональном учебном заведении является формирование у них профессионального мастерства в области данной профессии. Эта генеральная цель конкретизируется в задачах производственного обучения, которые следует рассматривать как пути, этапы и в определенной степени средства достижения этой основной цели. Существуют следующие критерии-показатели, раскрывающие сущность понятия «профессиональное мастерство»:

- качество выполнения работы;
- производительность труда;
- профессиональная самостоятельность;
- культура труда;
- творческое отношение к труду;
- экономическая целесообразность трудовой деятельности.

Реализация этих задач составляет сущность обучающей деятельности педагогов профессионального образования. Через призму этих показателей необходимо рассматривать практически все вопросы, связанные с содержанием, организацией и методами производственного обучения, ориентируясь при этом на три основных направления оптимизации деятельности высшего учебного заведения, осуществляющего эффективное обучение, профессионально-образовательную потребность потребителей, рынок образовательных услуг и рынок труда.

Остановимся на этих вопросах подробнее на примере кафедры общей инженерии.

1. Содержание производственного обучения. Очевидно, что именно конъюнктура рынка труда, производственные и педагогические требования рыночной экономики будут определять решение этого вопроса. Поскольку выпускник по направлению подготовки 051000.62 - Профессиональное обучение - это бакалавр профессионального обучения, который обеспечивает приобретение профессии по программам начального профессионального образования учащимся образовательных учреждений, учебно-курсовой сети энергетических предприятий, а также центров по подготовке, переподготовке и повышению квалификации рабочих и специалистов службы занятости населения, он должен обладать знаниями, умениями и навыками, достаточными для подготовки квалифицированных рабочих, востребованных на современном рынке труда. Например, в настоящее время перед кафедрой общей инженерии стоит задача осуществления подготовки бакалавров, обладающих знаниями в области строения и свойствах, способах получения конструкционных и электротехнических материалов, в устройстве и принципах работы энергетического оборудования, технических средствах автоматизации, системах автоматического управления и регулирования, используемых в энергетическом производстве, об управлении этим производством, о рациональной эксплуатации электрических машин и оборудования.

Чтобы перед выпускниками вуза не стояли вопросы адаптации и трудоустройства, необходимо создать централизованную службу для разработки долгосрочных прогнозов изменения профессионального состава рабочих с привлечением службы занятости населения. Существует потребность в разработке научных методов долгосрочного планирования и оперативного регулирования структуры рабочей силы с использованием методик статистического банка и банка моделей, способствующих принятию более оптимальных маркетинговых решений деятелями рынка. Необходимо создание и использование банка данных, содержащего информацию об изменениях в содержании труда, о потребностях в рабочих кадрах и новых профессиях, об уровне и сроке подготовки рабочих новых профессий в профессиональных училищах и колледжах, а также на производстве. Нет информации о том, насколько глубока эта профессиональная ниша, и, естественно, встает вопрос о целесообразности проработки данного вопроса. Однако при отсутствии информации о территориальной и профессиональной потребности в специалистах такого профиля, это сделать трудно.

2. Организация производственного обучения. Производственное обучение может осуществляться по одному из следующих вариантов:

а) в учебных мастерских вуза при наличии в учебном заведении специального помещения, оснащенного всем необходимым для выполнения в полном объеме практических работ;

б) на базовом промышленном предприятии при условии выделения в распоряжение учебного заведения производственного помещения, оснащенного современным оборудованием и приспособлениями для выполнения необходимых работ;

в) на базовом промышленном предприятии путем включения учащихся в состав производственных бригад. Интересным в этом плане представляется анализ опыта профессионального образования в Германии (так называемая дуальная система, включающая в себя ученичество и работу на частном предприятии).

Кроме того, необходимо создание новых коммерческих учебных структур для развития конкуренции на рынке образовательных услуг. Перспективным представляется развитие хоздоговорных отношений между предприятиями и учебными заведениями на профессиональную подготовку, переподготовку и повышение квалификации специалистов различного уровня профессионального мастерства.

В любом случае по окончании производственного обучения должен быть проведен квалификационный экзамен с присвоением разряда по рабочей профессии, подтвержденного выдачей соответствующего документа. Экзамен должен приниматься комиссией, в состав которой будут входить ведущие специалисты кафедры и специалисты соответствующего профиля промышленных предприятий.

3. Методы производственного обучения. Кроме традиционных методов производственного обучения, таких как демонстрация приемов трудовых действий, выполнение упражнений, самостоятельное наблюдение учащихся, письменное инструктирование, решение производственно-технических задач и т. д., необходимо применять инновационные технологии. Перспективно в этом плане применение ЭВМ-тренажеров как одного из способов повышения эффективности производственного обучения.

Для анализа качества усвоения производственной практики были рассмотрены инструменты контроля качества. Эти инструменты получили название семи инструментов управления или семи новых инструментов контроля качества и были собраны вместе JUSE только в 1979 г., а книга Мизуно, посвященная этим семи инструментам, была переведена на английский язык в 1986 г.

К семи инструментам управления относятся:

- диаграмма сродства;
- диаграмма (график) связей;
- древовидная диаграмма (дерево решений);
- матричная диаграмма или таблица качества;
- стрелочная диаграмма;
- диаграмма процесса осуществления программы (PDPC);
- матрица приоритетов (анализ матричных данных).

В целях совершенствования производственной практики преподаватели кафедры общей инженерии обычно используют методику проведения «мозговых штурмов». Группа «мозгового штурма» должна включать всех тех, кто обладает знаниями по изучаемой проблеме. Также участники группы должны предварительно взаимодействовать друг с другом в той области, к которой относится обсуждаемая проблема. Для проведения «мозгового штурма» руководитель группы должен:

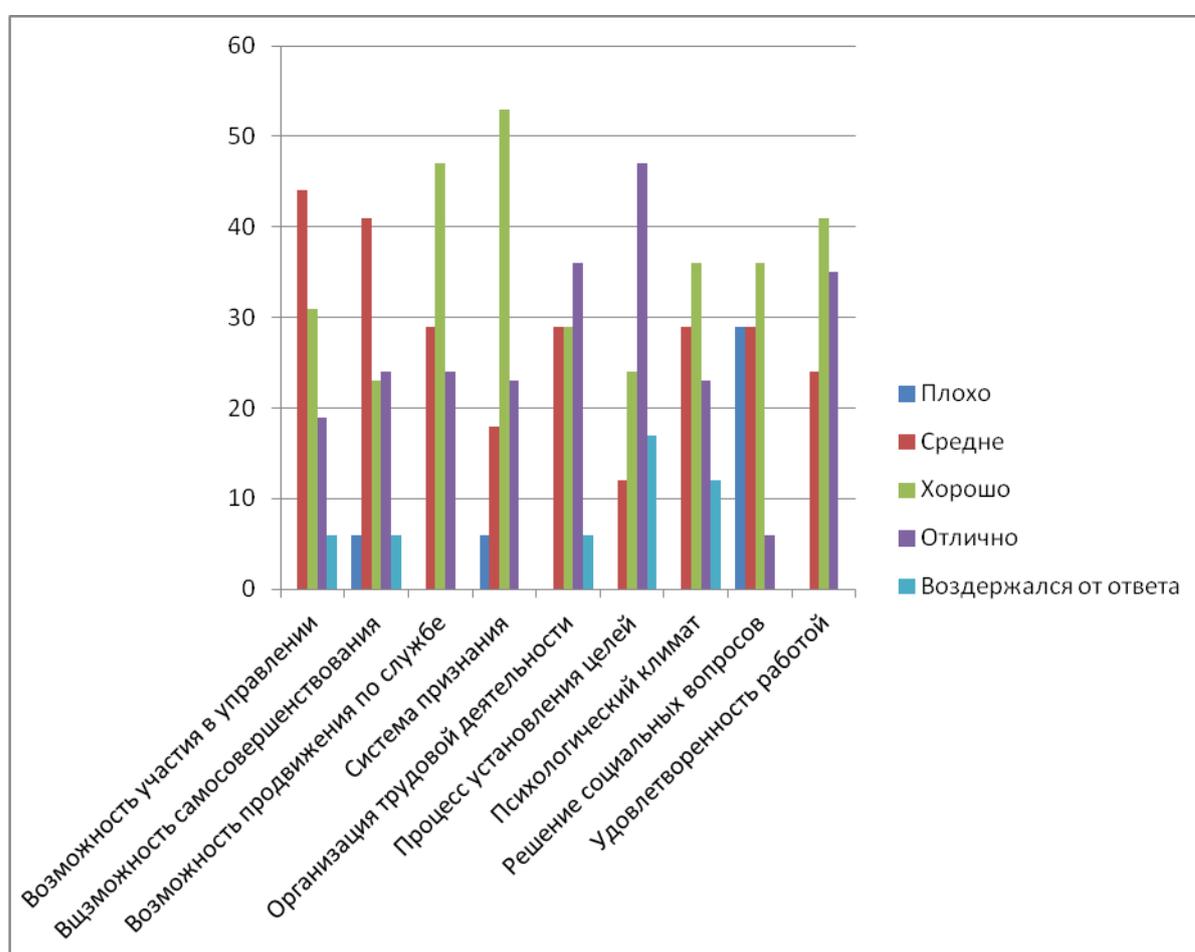
- сформулировать обсуждаемую тему;
- тщательно подготовиться к «мозговому штурму» — собрать соответствующих обсуждаемой теме студентов в группу и четко сформулировать постановочные вопросы; решить вопрос с фиксацией идей, без прерывания выступающих;
- выбрать лидеров, хорошо знакомых с обсуждаемой темой, ознакомить их с ней с тем, чтобы они заранее могли ее обдумать;
- провести разминку группы в течение 5 или 10 мин, используя нейтральную тему, после чего перейти к заданной теме, объяснив ее важность;
- организовать непосредственное осуществление «мозгового штурма», когда каждый имеет возможность высказаться по теме обсуждения; резюме каждого выступающего должно фиксироваться на видном для всех участников «штурма» месте; не навязывать участникам обсуждения свое мнение, высказав его в самом конце обсуждения; общее время обсуждения должно быть от 30 до 45 мин;
- провести обработку результатов обсуждения, группируя аналогичные идеи, и, согласовав с участниками обсуждения критерий их ценности, постараться на базе преобразованных предложений сформулировать прилагаемое средство решения проблемы, имея при этом в виду: стоимость и обратную связь; необходимое время для реализации; возможный успех, как технический, так и организационный, используя опыт японских Кружков Контроля Качества, обучение в которых является непрерывным и входит в структуру производственной деятельности.

После проведения «мозгового штурма» выбираются данные и составляются различные диаграммы, подобные инструментам управления. Одним из важных аспектов этих инструментов является их поддержка слаженного и взаимодействующего сотрудничества всех участников процесса эти данные используются в отчетах по производственной практике (результаты опроса студентов по оценке степени удовлетворенности работой в группе).

Наименования оценки	Удельный вес респондентов, выбравших данный вариант ответа, %				
	плохо	средне	хорошо	отлично	Воздержался от ответа
Возможность участия в управлении	-	44	31	19	6
Возможность самосовершенствования	6	41	23	24	6
Возможность продвижения по службе	-	29	47	24	-
Система признания достижений личности и групп	6	18	53	23	-
Организация трудовой деятельности на	-	29	29	36	6

предприятия					
Процесс установления и достижения целей	-	12	24	47	17
Психологический климат в коллективе	-	29	36	23	12
Решение социальных вопросов	29	29	36	6	-
Удовлетворенность работой на практике	-	24	41	35	-

Результаты опроса студентов по оценке степени удовлетворенности работой в группе



Развертывание Функции Качества является оригинальной японской методологией, ставящей целью гарантировать качество с самой первой стадии создания и развития нового продукта. Первые идеи, высказанные по вопросам качества, связывающего параметры качества с ожиданиями потребителя, были практически реализованы в Bridgestonс Tire и Matsushiba Electric в конце 1966 г.

и получили название "План Обеспечения Качества". Наибольший вклад в развитие новой методологии внесли J.Akao, S.Mizuno, Furukawa. Первая книга, систематизирующая основные идеи и проблемы, подготовленная и опубликованная J.Akao и S.Mizuno, "Развертывание Функции Качества: подход к Всеобщему контролю качества", появилась в 1978 г. С этого момента началось развитие методологии развертывания функции качества в соответствии с распространением Всеобщего Управления Качеством. Области распространения функции развертывания качества расширились, затрагивая такие основные секторы рынка, как машиностроение, химическая промышленность, электроника, пищевая и текстильная промышленность, строительство, а также сферу образования.

Целесообразным является также применение обучающе-контролирующих программ с использованием обучающей среды, а также тестирование, как текущее, так и заключительное.

Существующие в настоящее время методы обучения многообразны. Эффективность выбора методов обучения определяет комплексный учет критериев их оптимального сочетания, а также их соответствие специфике содержания обучения. Кроме того, необходимо учитывать реальные учебные возможности как учащихся, так и преподавателей, поскольку разработанные инновационные педагогические технологии еще не стали общедоступными.

В любом случае необходимо помнить, что основой достижений было, есть и будет мастерство людей. Сегодня речь идет о подготовке педагогов профессионалов, способных возродить экономику, обладающих способностью не только творчески находить информацию, но и усваивать, и уметь пользоваться ею. Образование, особенно профессиональное, необходимо рассматривать как прибыльную инвестицию.

Список литературы

- 1. Барабанова С.В. Государственное регулирование высшего образования в Российской Федерации: административно-правовые вопросы. Казань: Изд-во Казанского государственного университета, 2004. 340 с.*
- 2. Бетина И.Н., Лукина Г.М. Профессиональная подготовка как компонент непрерывного образования. // Межрегиональная научно-практическая Интернет-конференция «Проблемы и перспективы системы непрерывного образования «школа – лицей – колледж – вуз». 2009. URL http://www.tambmk.narod.ru/konferencii/noybr_2009.htm. (дата обращения 19.10.2011)*
- 3. Новиков А.М. Методология образования. М.: Эгвес, 2002. 320 с.*
- 4. Акмеология профессионального образования / Материалы 8-й Всероссийской научно-практической конференции 15 марта 2011 г., Екатеринбург, РГППУ, 2011*
- 5. Планирование подготовки специалистов в условиях уровневого высшего образования / Материалы Всероссийской научно-практической конференции (15–17 апреля 2009 г.), Петрозаводск, Издательство ПетрГУ, 2009*

ФОРМИРОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО ЯЗЫКОВОГО ПОРТФОЛИО КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ (ИК ТЕХНОЛОГИИ)

Маслова О. В.

**Сибирский государственный аэрокосмический университет
им. М.Ф. Решетнева, г. Красноярск**

Изменения, происходящие в социально-экономических и культурных сферах жизни в современной России, оказывают существенное влияние на расширение функций иностранного языка как учебного предмета. В этой связи все более актуальным становится поиск способов повышения индивидуализации процесса обучения студентов в целях повышения качества образовательного процесса. О формировании электронного языкового портфолио как примера применения информационно-коммуникативных технологий в обучении, его структуре, функциях, задачах, а также эффективности его применения при подготовке студентов неязыковых специальностей будет изложено ниже.

В настоящее время набирающие силу процессы информатизации общества все более активно оказывают непосредственное воздействие на связанные с ними процессы информатизации различных форм образовательной деятельности. Данные технологии активно используются для обеспечения процессов взаимодействия преподавателя и студента, что предоставляет полноценные возможности для осуществления коммуникации, передачи необходимой информации, формирования пакетов документов в электронной форме.

Одной из главных задач, которую ставит перед собой преподаватель высшей школы при обучении студентов технического вуза иностранному языку, является задача найти эффективные способы повышения индивидуализации процесса обучения, применение которых могло бы существенно повысить качество образования. Основная трудность заключается в том, что иностранный язык является предметом гуманитарного цикла, и, в том случае, если выбор студентом высшего учебного заведения был обусловлен его интересом и успехами в области технических дисциплин, то изучению иностранного языка в системе его приоритетов может отводиться одно из последних мест (исключение составляет определенная часть учащихся овладение иностранным языком для которых не представляет сложности, иными словами, эти студенты любят данный предмет, они изучают его легко и, в основном, именно они становятся активными и заинтересованными участниками межвузовских Олимпиад по иностранному языку, выступают с докладами на конференциях, посещают дополнительные курсы по языку для сдачи международных экзаменов таких, например, как FCE, CAE, IELTS).

Дополнительную трудность вносит большой разрыв во времени между завершением подготовки по языку и появлением реальной возможности для его применения в профессиональной деятельности (обучение языку согласно

учебному плану осуществляется на 1, 2 курсах). Отсутствие языковой практики в течение дальнейших трех лет обучения значительно снижает достигнутый уровень подготовки, а без практического применения языка он просто забывается. Как следствие, необходимость в изучении иностранного языка по сравнению с профильными дисциплинами для студентов становится менее значимой.

Небольшое количество часов, отводимое на изучение языка (2-4 часа в неделю) является явно недостаточным, т.к. преподавателю в условиях ограниченного аудиторного времени приходится выбирать между необходимостью либо уделить существенное внимание изучению основ грамматики, либо обучать студентов навыкам чтения и перевода технического текста. Существующая возможность изучения языка самостоятельно является всего лишь дополнением к основному курсу, которая в полной мере используется далеко не каждым, ведь не у всех студентов сформирована система способов самостоятельного совершенствования иноязычных речевых навыков и умений вне учебного процесса, далеко не каждый студент умеет работать без помощи преподавателя, да и низкий уровень знаний может стать серьезным препятствием к самостоятельной работе с учебным материалом.

Трудность заключается также в том, как наиболее полно вовлечь всех обучающихся в процесс изучения языка, ставя перед последними не только задачу-минимум: получить положительную оценку на экзамене, но и увлекая их более «высокими устремлениями», например, формирование себя как будущего специалиста, владеющего не только профессиональными навыками, но и специалиста, который имеет широкий кругозор, начитан, знаком с культурой других стран и народов, и, безусловно, понимает и свободно говорит на иностранном языке. Эффективное общение с представителем другой национальности возможно лишь в том случае, если участник разговора легко ориентируется в национальных особенностях, истории, культуре, традициях и обычаях страны, на языке которой он говорит. Но, к сожалению, студентов младших курсов, на начальном этапе изучения языка подобные вопросы интересуют мало, тем более что преподаванию страноведческого материала отводится незначительное количество учебного времени.

В этом контексте необходимо создать такую технологию обучения, которая наиболее полно обеспечит интеграцию языковой и общепрофессиональной подготовки, когда студент уже на начальном этапе, фактически с первого курса, осознанно подходит к вопросу изучения иностранного языка, рассматривая иностранный язык не только как средство получения современной, интересующей его информации по специальности из иностранных источников, но и как средство для достижения успехов в профессиональной деятельности, когда язык используется как инструмент общения; создание необходимых условий для осуществления такого подхода к изучению языка – одна из важнейших задач преподавателя. Мы полагаем, что обращение к практике создания электронного языкового портфолио позволило бы в значительной мере решить поставленные задачи. Процесс формирования портфолио может содействовать повышению заинтересованности студентов в

изучении иностранного языка через активизацию самостоятельной работы студента, предоставление ему возможности для осознанного выбора изучаемого материала. В целом, формирование портфолио создает для студента хорошие возможности для развития самоконтроля, самооценки, самопрезентации, саморазвития и самообразования.

Портфолио (от французского *porter* – излагать, формулировать, нести и *folio* – лист, страница) – это набор документов, письменных работ, творческих заданий и т.д., объединённых общей темой. Портфолио, созданный для оценки уровня компетенции в области иностранных языков, получил название «языкового портфеля/портфолио». Языковой портфолио – «пакет документов, в которых каждый отдельный изучающий иностранный язык может собрать за определенный период времени и представить в систематизированном виде свидетельства своей квалификации, достижений и опыта в изучении иностранного языка, включая образцы самостоятельной речевой активности» [1,2].

В основе составления портфолио, разработанных и применяемых на кафедрах иностранных языков многих российских вузов, в основном лежат такие документы как Европейский Языковой Портфель (European Language Portfolio (ELP)) и «Европейская Схема Уровней Владения Языком».

Европейский Языковой Портфолио был разработан Отделом языковой политики при Совете Европы в Страсбурге в 1998-2000 годах. Это пакет документов, собираемый студентами, изучающими иностранный язык и отражающий их достижения в изучении языка и их опыт в межкультурной коммуникации. ELP принимается в Европе как информативное и признанное доказательство определенного уровня владения европейскими языками, достигнутого его обладателем. Документы, содержащиеся в портфолио, отражают все этапы изучения языков и свидетельства о достигнутых уровнях компетенции и используются для представления языкового опыта в подробной документальной форме, соответствующей критериям Совета Европы. ELP предназначен для мотивации обучающихся для дальнейшего изучения языков, обеспечивая признание их усилий расширить и разнообразить свои языковые навыки на всех уровнях, а также для формирования официального документального перечня всех достигнутых ими языковых и культурологических навыков для предъявления этих документов при поступлении в учебное заведение или при приеме на работу [1].

Электронный языковой портфолио состоит из 3-х разделов: в разделе «Языковой паспорт» предоставляется информация об уровне владения обучающимся иностранным языком, подтвержденная соответствующими сертификатами, указываются достигнутые им языковые компетенции; на основании «Европейской Схемы Уровней Владения Языком» составитель портфолио предоставляет собственную оценку своих знаний (в соответствии с навыками и уровнями владения языком). Во втором разделе «Языковая биография» обучающийся отражает свою историю изучения языка, проводит анализ собственных достижений, подкрепляя его имеющимися фактами межкультурного опыта (поездки за границу, обучение в зарубежных вузах,

межкультурные контакты). В третьем разделе «Досье» предоставляются свидетельства академических достижений, которые с точки зрения создателя портфолио являются наиболее успешными, яркими и информативными в целях подкрепления данных первого и второго разделов: творческие работы, сочинения, эссе, презентации, иллюстрации к участию в проектах, т.е. все, что может послужить доказательством грамотного применения полученных умений и навыков на практике.

Практическое использование электронного языкового портфолио предоставляет возможность студенту не только дать объективную оценку своей языковой компетенции, но и увидеть перспективы дальнейшего развития. Студент может самостоятельно, имея представления об имеющемся у него уровне знаний, наметить конкретные задачи для совершенствования, например, навыка чтения (необходимость более углубленно изучать различные техники чтения), либо он выберет навык письма (деловая, личная переписка), либо это будет необходимость развивать навык аудирования. Занимаясь подобным планированием, студент начинает видеть возможные перспективы использования языка в своей будущей профессиональной деятельности: владение иностранным языком как средством общения может помочь ему в дальнейшем быть востребованным на рынке труда, особенно в тех областях трудовой активности, где необходимо устанавливать сотрудничество с зарубежными коллегами, а это естественным образом повышает заинтересованность в углубленном изучении языка, возможно, на протяжении всей жизни, а также формирует осознанное отношение к своей учебе. Тот факт, что студент становится активным участником процесса обучения (личностно-ориентированный подход), сам планирует, реализует и контролирует этот процесс, приводит к тому, что цель «выучить предмет» и сдать по нему экзамен, становится целой программой углубленного изучения предмета: студент ставит перед собой конкретные цели и видит возможности их достижения, а иностранный язык начинает быть такой же важной дисциплиной как и профилирующие предметы. В процессе самостоятельной работы активно формируется «внутренняя мотивация» студента к изучению языка.

Конечно, необходимо сказать о роли преподавателя в этом процессе, ведь именно от него, в том числе, зависит, насколько заинтересованным и успешным и мотивированным в своей деятельности окажется студент. Сотрудничество преподавателя и студента при работе над составлением электронного портфолио предполагает, что студент всегда может обратиться за помощью, особенно когда необходима консультация по вопросам языка, например, при определении уровня владения языком. Преподаватель может организовывать работу таким образом, чтобы студенты были ориентированы на поиск лингвострановедческой информации для написания тезисов или статьи, принимали участие в научно-практических конференциях, готовились к сдаче международных экзаменов по языку, т.е. фактически занимались той деятельностью, которая найдет свое отражение на страницах портфолио. Авторитет преподавателя, его умение устанавливать деловые контакты, а также поддерживать личные отношения со студентами, яркие, интересные уроки, его

компетентность и профессионализм играют существенную роль в формировании отношений сотрудничества, которые столь важны для реализации процесса обучения.

Таким образом, технология формирования электронного языкового портфолио может способствовать поддержанию необходимого уровня индивидуализации процесса обучения студентов иностранному языку, т.к. во-первых, в процессе формирования портфолио студент может осуществлять самооценку (оценивается языковой уровень с целью совершенствования специфических умений и навыков) и оценку знаний (создается представление о реальном языковом уровне). Во-вторых, содержание этой «папки с документами» может оказаться полезным для потенциального работодателя студента в недалекой перспективе, что в еще большей степени повышает личный вклад студента в процесс обучения. И, наконец, формирует интеллектуальные, творческие и познавательные способности студента, его желание узнавать больше о жизни, культуре представителей страны изучаемого языка.

Список литературы

- 1. Хлыбова Г.Б. Принцип активности в обучении иностранным языкам / Г.Б. Хлыбова // Иностранные языки в школе. – 1994. - № 5.*
- 2. European Language Portfolio. Proposals for Development – Council of Europe, Strasbourg, February 1997.*
- 3. Гальскова Н.Д. Языковой портфель как инструмент оценки и самооценки учащихся в области изучения иностранных языков / Н.Д. Гальскова// Иностранные языки в школе. – 2000. –№ 5. – С. 7-8.*

ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТА ИНТЕГРАТИВНОГО ПРОФИЛЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ВПО

Николаева С.В., Соловова Н.В.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Самарский государственный университет», г. Самара

Переход современного общества из индустриального в постиндустриальное вызвал потребность в интеграции производственных, экономических, политических и социальных процессов. Согласно «Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года», конкуренция различных систем образования обусловлена постоянным обновлением технологий, ускоренным освоением инноваций, быстрой адаптацией к запросам динамично меняющегося мира [1]. В настоящее время требования к специалисту определяются такими экономическими категориями как спрос, предложение и конкурентоспособность. Конкуренция на рынке труда корректирует набор интегративных личностных и профессиональных качеств и компетенций выпускников вузов. Возникает необходимость организации непрерывного образования с целью подготовки специалиста, обладающего интегративными профессиональными качествами, «совокупностью специфических умений, характеризующих несколько сфер деятельности, способного решать комплексные задачи в условиях изменения социально-экономического строя» [2, с. 125]. Нами была предпринята попытка разработать модель специалиста интегративного профиля, как результата реализации непрерывного образования, обеспечивающего его конкурентоспособность на рынке труда и дающего возможность личностной и профессиональной самореализации в различных профессиональных областях.

На основе анализа структур федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) выявлено, что, в отличие от государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ГОС ВПО), во всех стандартах в ч. 5 «Требования к результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата» присутствуют общекультурные компетенции, которыми должен обладать выпускник вуза.

По материалам контент-анализа нами выявлены идентичные общекультурные компетенции для различных (гуманитарных и естественнонаучных) направлений подготовки: способность логически верно и ясно строить устную и письменную речь; демонстрировать навыки культуры социального и делового общения; владеть одним из иностранных языков на уровне не ниже разговорного; владеть основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, иметь навыки работы с компьютером как средством управления информацией; готовность к кооперации с коллегами, работе в коллективе; способность критически оценивать свои достоинства и стремиться к саморазвитию, повышению своей

квалификации и мастерства; способность находить организационно-управленческие решения в нестандартных ситуациях и нести за них ответственность. Совокупность этих компетенций может быть представлена несколькими видами готовности: готовность к профессиональной деятельности; готовность к межличностному взаимодействию; готовность к предпринимательской деятельности, готовность к применению инновационных информационных технологий. В структуре модели выделяются ценностно-мотивационный, межличностный, инструментальный, рефлексивный и управленческо-предпринимательский компоненты.

За показатели ценностно-мотивационного компонента принимаются ценности и мотивы, связанные с самореализацией, творческим самовыражением; профессиональные знания для успешной профессиональной деятельности, потребность в непрерывном развитии профессиональных способностей; умение выбирать и корректировать целевые и смысловые установки своего профессионального становления в зависимости от внешних условий. Таким образом, формирование ценностно-мотивационного компонента должно способствовать готовности будущего специалиста к различным видам профессиональной деятельности.

Особую значимость в деятельности современного специалиста приобретают задачи межличностного общения, языковой подготовки, что обусловлено необходимостью адаптации к быстро меняющимся условиям производственной деятельности, необходимостью установления деловых контактов с российскими и зарубежными коллегами. Межличностный компонент модели специалиста интегративного профиля выражается навыками публичной речи, ведения дискуссии и полемики, что требует знания иностранного языка, готовности работать в команде. Формирование межличностного компонента должно способствовать готовности к межличностному взаимодействию.

Конкуренция на профессиональном рынке труда предъявляет высокие требования к таким качествам человека, как способность к саморазвитию и самосовершенствованию. Основным условием самореализации личности является наличие у человека развитого самосознания и рефлексии с актуализированной способностью познавать себя и окружающий мир; реальных и потенциальных способностей и возможностей для личностного и профессионального роста. В качестве показателей рефлексивного компонента выделяем: способность к самоанализу и самооценке; к проектированию и коррекции профессиональной деятельности; к саморазвитию; способность адаптироваться к нестандартным ситуациям в условиях неопределенности. Таким образом, рефлексивный компонент способствует готовности личности к мобильности в условиях современного, к самостоятельной корректировке и совершенствованию своей профессиональной подготовки.

В связи с меняющимися рыночными условиями и потребностями общества в адаптации к экономической ситуации развития страны возрастает социальный заказ на специалистов, готовых к решению профессиональных задач в условиях рыночных отношений. В Указе Президента от 7 мая 2012 г. «О мерах по реализации государственной политики в области образования и

науки» актуализируется подготовка квалифицированных специалистов с учетом требований инновационной экономики. В современной ситуации для каждого человека, вне зависимости от специальности, становятся востребованными предпринимательские знания. Глобализация производства вызывает спрос на квалифицированные управленческие кадры. В связи с этим выделяем в структуре подготовки специалиста интегративного профиля управленческо-предпринимательский компонент: знание основ предпринимательской деятельности, способность к анализу потребительского рынка, к разработке и принятию управленческих решений в стандартных и нестандартных ситуациях; умение оперативно управлять малыми коллективами и группами, сформированными для реализации конкретного экономического проекта, внедрять технологические и продуктивные инновации. Таким образом, формирование управленческо-предпринимательского компонента должно способствовать готовности к предпринимательской деятельности.

В постиндустриальном обществе происходит стремительный рост информации и ее широкомасштабное использование в качестве средств коммуникации, что требует специалиста не только владеющего навыками работы с компьютером, но и способного адаптироваться и ориентироваться в информационных потоках и инновационных технологиях, что вызывает необходимость включения в модель специалиста интегративного профиля инструментального компонента, показателями которого являются: знание основных методов, способов и средств получения, хранения, переработки информации; способность работать с компьютером как средством поиска и передачи информации; способность использовать информационные технологии и технические средства в профессиональной деятельности; способность к непрерывному освоению инновационных информационных технологий. Итак, формирование инструментального компонента должно способствовать готовности к применению инновационных информационных технологий.

Интеграция ценностно-мотивационного, межличностного, рефлексивного, инструментального и управленческо-предпринимательского компонентов представляет модель специалиста интегративного профиля, владеющего не только своей профессией, но и ориентирующегося в смежных областях деятельности, готового к постоянному профессиональному росту в условиях смены сфер профессиональной деятельности.

Список литературы

- 1. Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года. <http://www.rusnanonet.ru/docs/17779/>*
- 2. Левченко В.В. Интегрированный подход к профессионально-педагогической подготовке студентов / под редакцией Т.И. Рудневой. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. - 282 с.*

РОЛЬ УЧЕБНОГО ОКРУГА В ПРОСВЕЩЕНИИ ОРЕНБУРГСКОГО КРАЯ (ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Полухина В.И.

**Орский гуманитарно-технологический институт (филиал)
Оренбургского государственного университета, г. Орск**

Начало XIX века ознаменовалось очередной реформой российского образования. Согласно документам реформ – «Предварительные правила народного просвещения» (1803), «Устав университетов Российской Империи» (1804), «Устав учебных заведений, подведомственных университетам» (1804) – утверждалась иная система образования, а именно «устанавливались типы школ и ступени образования» [1]. Согласно «Устава» 1804 г. высшей ступенью образования становились университеты, на которые возлагалась задача подготовки чиновников всех родов государственной службы.

В период школьной реформы было создано министерство народного просвещения (МНП) и утверждено в России 6 учебных округов во главе с университетами: Московский, Петербургский, Казанский, Харьковский, Виленский и Дерпский. В связи с утверждением учебного округа управление школьным делом становится его составной частью, это облегчало правительству России реализации задач школьной политики [2]. Во главе учебного округа стоял попечитель, осуществляющий руководство округа через училищный комитет. Определение мест в учебных заведениях, распределение выпускников, учреждение вакантных стипендиальных мест и многое другое было прерогативой попечителя учебного округа.

Оренбургская губерния (1744 г.) вошла в состав Казанского учебного округа, который являлся одним из крупнейших в России. Его учебный округ представляли 9 дирекций таких губерний, как Астраханская, Вятская, Казанская, Нижегородская, Оренбургская, Пермская, Пензенская, Симбирская, Саратовская. Штат дирекций состоял из почетного попечителя, директора, инспектора, почетных и штатных смотрителей [3].

Изучение и анализ архивных документов ряда городов России позволяет раскрыть роль попечителя Казанского учебного округа и дирекции Оренбургской губернии в развитии просвещения края.

Рост числа образовательных учебных заведений с момента образования учебного округа до 60-х годов XIX в. говорит о плодотворной деятельности администрации учебного округа и дирекции Оренбургской губернии.

В 1831 г. в Казанском учебном округе было 8 гимназий, 57 уездных училищ, 1 главное народное училище, 1 малое народное училище, 30 приходских и 3 частных пансиона «с числом учащихся 7471 мужского пола и 58 женского» [4]. Оренбургская дирекция в 1831 г. отчитывалась о деятельности Бузулукского (1817), Мензилинского (1817), Уфимского (1818), Оренбургского уездного училищ. В 1860 г. Оренбургская дирекция

представляла в Казанский учебный округ сведения о 39 учебных заведениях министерства народного просвещения [5].

Оренбургская губерния в начале XIX века являлась восточной окраиной Российской империи и на ее территории проживали представители национальных меньшинств: башкиры, мещеряки, чуваша, тептяри, киргизы и татары (именовались инородцами). Для обучения детей этих национальностей в Казань направлялись стипендиаты от Оренбургской губернии. Казанская гимназия с существовавшим при ней пансионном служила местом воспитания детей инородцев Оренбургского края и детей казачьего сословия, которые по окончании курса в этом учебном заведении, а затем в Казанском университете, делались проводниками образования между народностями Оренбургского края. В число казеннокоштных (получающих государственную стипендию) воспитанников Казанской гимназии инородцы принимались не иначе как с разрешения Попечителя Казанского учебного округа. Восточным языкам в гимназии обучались наравне с казеннокоштными воспитанниками и своекоштные (за свой счет) как русские, так и иноверцы, которые изъявляли на то желание. Для этого необходимо было подать прошение на имя попечителя учебного округа.

Воспитанники, закончившие с успехом курсы в Казанской гимназии по одному из разрядов восточных языков и удостоенные при выпуске похвальных аттестатов, если не поступали в студенты университета, попечителем округа определялись в гражданскую службу и получали соответствующие места по тем ведомствам губерний, «где они могут быть употреблены сообразно познаниям своим» [6].

В губерниях вопросами просвещения занимались губернатор и директор народных училищ. Со стороны дирекции Оренбургской губернии был надлежащий контроль за учебой стипендиатов губернии, направленных в учебные заведения как Казанского учебного округа, так и других округов России. В переписке между попечителем Казанского учебного округа и дирекцией Оренбургской губернии значится, что из 10 стипендиатов башкиро-мещеряковского войска, направленных на учебу в Казанскую гимназию, трое воспитанников по результатам учебного года «оказались не способными к обучению наукам», исходя из чего администрация Оренбургского края просит произвести замену нерадивым воспитанникам и направляет новые списки «для восполнения численности обучающихся стипендиатов». Ответ от попечителя Казанского учебного округа на имя дирекции был положительным.

Необходимость подготовки квалифицированных кадров для Оренбургской губернии в соответствии с ее потребностями просматривается и из других архивных документов, направленных дирекцией Оренбургской губернии в адрес попечителя Казанского учебного округа. Так в 1858 г. директор Оренбургских училищ обращается с прошением к попечителю учебного округа о допущении 90 башкирских мальчиков к обучению в приходские училища Оренбургской губернии. В прошении отмечалось, что «выбраны будут способные мальчики, преимущественно по их собственному и или родителей желанию». Оплата за обучение возлагалась на местных

«башкирских меценатов» [7]. Ответ от попечителя учебного округа был положительным.

Значимым событием для Оренбургского края было учреждение в 1875 г. Оренбургского учебного округа. В состав Оренбургского учебного округа вошли: Пермская, Оренбургская, Уфимская губернии, а также Уральская и Тургайская области. Попечителем округа был назначен Петр Алексеевич Лавровский. Приказом от 18 апреля 1875 г. при Оренбургском учебном округе был создан Испытательный комитет. С этого момента желающие посвятить себя педагогической деятельности имели право обращения в Испытательный комитет для «испытания на различные учительские и специальные звания».

По случаю учреждения Оренбургского учебного округа в г. Оренбурге состоялось торжественное собрание. В выступлении П.А. Лавровского отмечалась значимость «для здешней местности» открытия учебного округа. При этом попечителем раскрывались причины разукрупнения Казанского учебного округа. Одной из главных причин являлось «отдаленность пунктов от центральной власти», в результате чего при неудовлетворительном пути сообщения губернии округа зачастую лишались непосредственных указаний попечителя Казанского учебного округа, то есть «контроль со стороны руководства округа практически был мал». Определяя задачи нового учебного округа, попечитель отмечал необходимость учреждения новых учебных заведений, надзора за их деятельностью, подготовки «надежных и сведущих учителей», особенно для инородцев. Просвещение инородческого населения края как наиболее многочисленного (в 1875 г. в губерниях Пермской, Уфимской и Оренбургской одних башкир-магометан было до 1 млн. 100 чел., в губернии Оренбургской и в областях Уральской и Тургайской киргизов насчитывалось около 1 млн.) было для окружного начальства одним из приоритетных [8].

С учреждением Оренбургского учебного округа происходит заметный рост образовательных учебных заведений разного уровня и профиля. Количественный рост образовательных учреждений (земские и государственные школы, частные школы, специальные педагогические учреждения), открытие ремесленных и педагогических классов, педагогических курсов и съездов были обусловлены изменяющимися общественными потребностями населения, а также политикой государства, направленной на повышение культурно-образовательного уровня периферийных районов России.

О роли учебных округов и деятельности попечителей в 1881 г. министр народного просвещения писал, что деятельность попечителей учебных округов направлена «для наилучшего, по мере сил, служения святому делу народного образования ... я должен возлагать надежду на сотрудничество гг. Попечителей Учебных Округов как ближайших и непосредственных местных помощников министра народного просвещения» [9].

Таким образом, рассматривая роль администрации учебных округов в развитии народного образования Оренбургского края, можно отметить, что в результате энергичного поиска местной администрации путей повышения

числа образовательных учреждений к началу 1917 г. на территории Оренбургской губернии только в подготовке педагогических кадров участвовало 77 образовательных учреждений начального и среднего звена» [10].

Список литературы

1. *Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР : XVIII в.- первая половина XIX в./ отв. ред. М.Ф. Шабаева. – М. : Педагогика, 1973. – С. 198.*
2. **Паначин, Ф.Г.** *Педагогическое образование в России: историко-педагогические очерки / Ф.Г. Паначин. – М. : Педагогика, 1979. – 216 с.*
3. *Национальный архив Республики Татарстан (НАРТ) Ф.92.оп.1.д.6053.*
4. *НАРТ. Ф.92.оп.1.д. 4816.20л.*
5. *НАРТ. Ф.92.оп.1.д. 3404.л.11.*
6. *НАРТ. Ф.92.оп.1.д.92.л.16*
7. *НАРТ. Ф.92.оп.1. д. 7439, л. 1об.*
8. *Об отчислении от Казанского учебного округа некоторых губерний и образования Оренбургского учебного округа. – 1875. – № 1, 2, 3. – Оренбург : Тип. Ив.Ив. Евфимовского-Мировицкого. – С. 1-7.*
9. *ГАОО.Ф.264.оп.1.д.64.л.3-4.*
10. *Полухина, В.И. Образовательные учреждения Оренбургской губернии (1744-1917гг.) : пособие к спецкурсу / В.И. Полухина. – Орск : Издательство ОГТИ, 2007. – 103 с.*

ДИНАМИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ В СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Попрядухина Н.Г.

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

В настоящее время социально – экономическая ситуация в России становится все динамичнее. Это приводит к тому, что профессиональный и деловой мир нуждается в специалистах, способных успешно и эффективно находить и реализовывать себя в изменяющихся условиях. В связи с повышением требований к качеству профессиональной подготовки студентов вуза, особое внимание в работах исследователей в последнее время уделяется проблеме профессионального становления будущих специалистов.

В исследованиях Э.Ф. Зеер под профессиональным становлением понимается формирование профессиональной направленности, компетентности, социально значимых и профессионально важных качеств и их интеграцию, готовность к постоянному профессиональному росту, поиск оптимальных приемов качественного и творческого выполнения деятельности в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями человека.

Профессиональное становление охватывает длительный период жизни человека (35 — 40 лет). В течение этого времени меняются жизненные и профессиональные планы, происходит смена социальной ситуации, ведущей деятельности, перестройка структуры личности. В связи с этим, многие исследователи выделяют стадии, уровни, этапы, которые проходит специалист в своём профессиональном продвижении.

К. М. Левитан, в своих исследованиях, выделяет три основные стадии профессионального становления: подготовительная (довузовская) стадия, связанная с выбором профессии; начальная (вузовская) стадия, во время которой формируются основы профессионально важных умений и свойств личности профессионала; основная (послевузовская) стадия. Это период развития всех сущностных сил личности с целью её полной самореализации в профессиональной деятельности.

В данном исследовании, особый интерес по классификации К.М.Левитана, представляет начальная (вузовская) стадия становления специалиста. Согласно других классификаций (Т. В. Кудрявцев, Э. Ф. Зеер и др.) эта стадия получила название - профессиональная подготовка или обучение.

На этой ступени становления личности специалиста очень важен компонент, который является внутренним побуждением человека к деятельности, - его профессиональная мотивация.

А. А. Бодалев в своей работе «Вершина развития взрослого человека: характеристики и условия достижения» отмечает, что настоящий профессионализм всегда сопрягается с сильной и устойчивой мотивационной

сферой на осуществление определенной деятельности и на достижение в ней уникального, неординарного результата.

Представленное в данном исследовании экспериментальное изучение профессиональной мотивации студентов, знание мотивов, побуждающих к деятельности, позволит:

- с одной стороны, преподавателям психологически обоснованно решать задачи повышения эффективности педагогического процесса: правильно осуществлять обучение, подбирать методики, задания, упражнения, виды учебных занятий;

- с другой стороны, позволит студентам более осознанно овладевать полученными знаниями, четче планировать свою будущую профессиональную деятельность и карьеру.

Исследование профессиональной мотивации проводилось на базе ОГТИ, с участием студентов 1, 3, 5 курсов педагогического направления (45 человек) и студентов 1, 3 и 5 курсов направления программная инженерия (45 человек). Всего - 90 человек.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что весь период обучения в ВУЗе делится на три этапа:

I этап (I курс) - характеризуется высокими уровневыми показателями профессиональных и учебных мотивов.

II этап (II, III курс) отличается общим снижением интенсивности всех мотивационных компонентов.

III этап (IV-V курс) характеризуется тем, что растет степень осознания и интеграции различных форм мотивов обучения.

Сравнительный анализ результатов опытно-экспериментальной работы по изучению профессиональной мотивации студентов показал следующие особенности:

1. при сравнении студентов первокурсников было выявлено, что в структуре профессиональной мотивации студентов-программистов и студентов-психологов имеются некоторые различия:

- мотивы профессионального мастерства у студентов экономического факультета (6,60%) менее развиты, чем у студентов психологического факультета (13,30%);

- для студентов-программистов актуальными являются мотивы социальной значимости труда (социальное признание, социальная значимость профессии, ориентация на престиж и уважение со стороны других и др.). Это может свидетельствовать о стремлении студентов к согласованной работе в коллективе, их заинтересованности, инициативности, требовательности в совместной деятельности в целях достижения социально значимых результатов, осознанность общественного значения избранной профессии.

- для студентов-психологов на первом курсе наиболее значимыми являются мотивы самоутверждения в труде. Студенты чаще стремятся к более полному выявлению и использованию своих личностных возможностей в профессиональной деятельности.

У студентов-психологов внешняя положительная мотивация (46,6%) незначительно преобладает над внутренней мотивацией (40%).

У студентов-программистов внешняя положительная мотивация (40%) преобладает над внутренней мотивацией (26,6%);

На третьем курсе у студентов-программистов происходит снижение значимости мотивов профессионального мастерства. На первое место выходят мотивы самоутверждения в труде (46,6%). Для студентов-психологов мотивы профессионального мастерства полностью утрачивают свою значимость в процессе дальнейшего обучения. Значимыми на третьем курсе становятся мотивы социальной значимости труда (40%).

У студентов-программистов внешняя положительная мотивация (40%) продолжает преобладать над внутренней (33,3%). Такая же тенденция сохраняется и на пятом курсе.

А у студентов-психологов внешняя положительная и внутренняя мотивация становятся равнозначными (40%).

Для студентов-программистов 5 курса профессиональные мотивы, связанные с будущей профессиональной деятельностью приобретают более устойчивое положение. Их привлекает возможность самосовершенствования, творческий характер профессии, работа с людьми. Они стремятся стать высококвалифицированными специалистами и обеспечить успешность своей будущей профессиональной деятельности.

Студенты-психологи пятого курса выбирают такие мотивы, как: «получить интеллектуальное удовлетворение», «получить диплом» и «стать высококвалифицированным специалистом».

При этом, у них наблюдается незначительный рост внутренней мотивации (46,6%), которая начинает преобладать над внешней положительной (40%).

Для студентов-пятикурсников обоих факультетов характерно снижение внешней отрицательной мотивации.

Незначительные различия наблюдаются и в структуре значимых факторов, определяющих отношение студентов к избранной профессии. Это связано с тем, что студенты изучаемых нами факультетов, считают привлекательными в основном одни и те же факторы в выбранной ими профессии.

Для студентов-программистов большую значимость имеют фактор работы с людьми и возможность самосовершенствования.

Для студентов-психологов важнейшими факторами привлекательности профессии являются общественная ценность профессии и так же работа с людьми. Важно отметить, что социальное признание, как фактор привлекательности профессии студентами-психологами не попал в пятерку значимых факторов ни на одном из курсов обучения.

Анализ полученных результатов опытно-экспериментального исследования показал:

1. профессиональная мотивация студентов претерпевает определенные изменения в процессе обучения;

2. динамика мотивационной сферы личности студентов проявляется как в изменении структуры мотивации, так и в иерархии основных групп мотивов;

3. структура профессиональной мотивации студентов формируется под воздействием той образовательной среды, в которой находится студент, тех знаний и профессионального опыта, которые он получает в процессе обучения.

Итак, в ходе профессионального становления специалиста на всем протяжении процесса обучения, происходят определенные изменения профессиональной мотивации, структура профессиональной мотивации студентов формируется под воздействием той образовательной среды, в которой они находятся.

Список литературы:

1. **Айсмонтас, Б. Б.** *Общая психология: Схемы.* - М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. - 288 с. - ISBN 5-305-00044-0.
2. **Батаршев, А. В.** *Учебно-профессиональная мотивация молодежи : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. В. Батаршев.* – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 192 с. – ISBN 978-5-7695-3974-9.
3. **Буянов, А. А.** *Динамика учебной мотивации студентов-психологов / А. А. Буянов // Высшее образование сегодня, 2008. - №3. – с. 48-51.*
4. **Зеер, Э.Ф.** *Психология профессий : учебное пособие для вузов / Э.Ф. Зеер. – 4-е издание, переработанное и дополненное. – Москва: Академический проект: Фонд «Мир», 2006. – 336 с. – (Gaudeamus) . – ISBN 5-902357-39-X.*
5. **Ильин, Е. П.** *Мотивация и мотивы. — СПб.: Питер, 2002. — 512 с.: ил. — (Серия «Мастера психологии»). - ISBN 5-272-00028-5.*
6. *Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. — 2-е изд. — СПб.: Питер ; М. : Смысл, 2003. — 860 с : ил. — (Серия «Мастера психологии»). - ISBN 5-94723- Практикум по возрастной психологии: Учебное пособие. / Под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2006. – 688 с.: ил. – ISBN 5-9268-0046-9.*
7. **Якобсон, П. М.** *Психологические проблемы мотивации поведения человека. - М. : Просвещение, 1969. - 317 с.*
8. **Якунин, В. А.** *Педагогическая психология: Учеб. пособие/Европ. ин-т экспертов. – Спб.: Изд-во Михайлова В. А.: Изд-во «Полиус», 1998. – 639 с. – ISBN 5-8016-0022-1.*

СОСТОЯНИЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К РАЗВИТИЮ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ШКОЛЬНИКОВ

Саяпина Н.Н.

Саратовский государственный университет имени
Н.Г. Чернышевского, г. Саратов

В статье отражается состояние подготовки студентов к развитию творческого потенциала школьников в Саратовском госуниверситете на факультете психолого-педагогического и специального образования, что предполагает проведение сравнительного анализа существующего положения дел. Для этого был проведен анализ организации процесса рассматриваемой подготовки в различных образовательных учреждениях педагогической направленности, а также анализ деятельности преподавателей по осуществлению данной подготовки. В связи с этим был изучен опыт работы в ГОУ СПО «Вольский педагогический колледж им. Ф.И. Панферова», «Саратовский областной социально-педагогический колледж». Были проанализированы учебные планы и программы данных образовательных учреждений, посещены занятия по различным учебным дисциплинам. Мы увидели, что не систематически ведется работа с преподавателями, направленная на углубленное изучение тех или иных аспектов выявления и развития творческого потенциала обучающихся, его реализацию в процессе обучения, на освоение педагогической деятельности студентами по развитию творческого потенциала школьников. Занятия со студентами в основном проводятся в традиционной форме. Отсутствуют диагностики, позволяющие выявлять у студентов уровни компетентности в развитии творческого потенциала школьников. Данные результатов анализа свидетельствуют о том, что работа по подготовке студентов к развитию творческого потенциала школьников оставляет желать лучшего.

В то же время, существует достаточно большой нереализованный потенциал в работе вузов в создании педагогических условий подготовки будущих учителей к развитию творческого потенциала школьников, применение которых позволит максимально интенсифицировать рассматриваемый нами процесс, что свидетельствует о существовании потребности во внедрении специально разработанной модели, обеспечивающей эффективность процесса подготовки будущих учителей к развитию творческого потенциала школьников.

На подготовку студентов к будущей профессиональной деятельности особое влияние оказывают преподаватели вузов, новизна их деятельности, потенциальные возможности получения ими продуктивного результата. Поэтому мы сочли необходимым и важным оценить уровень инновационного потенциала педагогического коллектива вуза. Для этого нами были разработаны мероприятия диагностического характера, в основу которых положена модифицированная нами методика И.Г. Норенко [1, с.128–132].

В анкетировании приняли участие 45 преподавателей вуза, содержание

анкеты и результаты опроса представлены ниже.

Анкета 1

Оценка уровня инновационного потенциала педагогического коллектива

1. Какие, на ваш взгляд, изменения произошли в вузе?

- а) в управлении вузом;
- б) в содержании образования;
- в) в технологии обучения.

2. Чувствуете ли вы себя готовым к освоению новшеств?

- а) да;
- б) нет.

3. Какие формы обучения нужны для освоения новшеств?

4. Оцените условия вуза для развития в нем инновационной деятельности:

- 3 балла – очень хорошее;
- 2 балла – хорошее;
- 1 балл – удовлетворительное;
- 0 баллов – неудовлетворительное.

5. Что является для Вас препятствием в освоении и разработке новшеств?

- а) отсутствие времени;
- б) разногласие, конфликты в коллективе;
- в) отсутствие необходимых теоретических знаний;
- г) слабая информированность о нововведениях в образовании;
- д) отсутствие стимулирования.

Анкета 2

1. Какие новшества вы внесли в учебный процесс за последние 1–3 года?

2. На решение какой проблемы они были направлены?

3. Какие изменения произошли со студентами при введении новшеств?

4. Чего вы ждете для себя при введении инноваций?

- а) повышения личного дохода от применения новшеств;
- б) лучших результатов своей работы;
- в) личного удовлетворения своим трудом;
- г) общественного, морального признания;
- д) приоритетного положения (внимания к преподавателю).

При анализе ответов на первый вопрос анкеты выяснилось, что изменения в вузе преподаватели связывают с его переходом в статус «национального исследовательского университета»; с введением Федерального государственного общеобразовательного стандарта высшего профессионального образования 3-го поколения; с разработкой учебных планов и рабочих программ, согласно направлению и профилю подготовки; с внедрением системы менеджмента качества образования и т.п., но при этом отмечают недостаточные изменения в

технологии обучения студентов. Нас порадовал тот факт, что 63 % преподавателей готовы к освоению новшеств. В качестве форм обучения ими предлагались обучающие научно-методические семинары, курсы повышения квалификации, стажировки и т.д. К сожалению, лишь только 17% преподавателей оценили условия вуза для развития в нем инновационной деятельности как «хорошие», а 72% – как «удовлетворительные». Результаты ответов на последний вопрос анкеты позволили в качестве основных препятствий в освоении и разработке новшеств выделить отсутствие стимулирования (57%), слабая информированность о нововведениях в образовании (21 %), отсутствие необходимых знаний (16%).

Результаты анкетирования позволяют сделать вывод о наличии достаточного потенциала профессорско-преподавательского состава для проведения мероприятий инновационного характера в подготовке будущих учителей, отметить склонность преподавателей к новаторству и информированности о путях научного поиска в области преподавания своего предмета. Действительно, педагогический труд всегда нацелен на изобретение чего-то нового, так как неповторимы обучаемые, обстоятельства, личность самого педагога, его творческий потенциал. Но бессистемный поиск нового не всегда соответствует объективным закономерностям, и в результате зачастую обеспечивает низкую результативность подготовки и ее качество. Что же касается творческого потенциала преподавателя, то этому вопросу также уделяется внимание в вузе. Так, «Политика в области качества СГУ», реализуемая путем установления измеримых целей в области качества, предполагает их достижение за счет различных средств, одним из которых, касающихся рассматриваемого на данный момент направления, является «создание условий для раскрытия творческого потенциала каждого сотрудника, сохранения и развития организационной культуры». (Принято на заседании Ученого совета университета от 23.12.2008 г, протокол №14. Утверждено приказом ректора от 25.12.2008 г. № 721 – В.)

Главным при анализе результатов опроса преподавателей по второй анкете явилось определение потребности во введении новшеств, связанных с решением проблемы подготовки будущих учителей к развитию творческого потенциала школьников (52 %).

Результаты включенного наблюдения подтвердили наше предположение о том, что процессу подготовки студентов к развитию творческого потенциала школьников уделяется недостаточно внимания. Лишь некоторые элементы данного процесса систематически используются в работе отдельных преподавателей. В целом же следует констатировать отсутствие целенаправленности в организации рассматриваемого нами процесса.

В связи с тем, что основным субъектом процесса подготовки в вузе являются студенты, то мы сочли необходимым среди них провести опрос с целью определения у них уровня творческого потенциала посредством применения теста, разработанного на основе рекомендаций В.Г. Рындак [2, с. 235]. В тесте использовалась девятибалльная шкала самооценки степени

выраженности личностных качеств либо частота их проявления, которые в совокупности и характеризовали уровень творческого потенциала студентов.

Тестированием были охвачены студенты с 1-го по 5-ый курсы, результаты которого представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты распределения будущих учителей по уровням развития творческого потенциала

Название уровней	Процент от числа опрошенных студентов		
	2008 г.	2009 г.	2010 г.
недопустимый	28,6%	25,1%	27,4%
допустимый	62,1%	66,4%	59,9%
оптимальный	9,3%	8,5%	12,7%

Анализ данных позволяет говорить об отсутствии позитивной динамики в оценке творческого потенциала студентов. Это может объясняться причинами, связанными с тем, что профессия учителя на сегодняшний день не очень популярна, хотя 2010 год в нашей стране прошел под девизом «Год учителя». Не пользующаяся спросом на рынке труда, профессия учителя непривлекательна для выпускников школ с высокими результатами ЕГЭ по учебным предметам. Эти выпускники отдадут предпочтение вузам, по окончании которых они могут получить престижную и высокооплачиваемую работу. Наблюдается тенденция поступления в вузы педагогической направленности абитуриентов в основном с баллами ЕГЭ, относящимися к среднему промежутку их шкалирования, что объясняется теорией статистики, согласно которой именно большинство и имеют средние результаты, в то время как крайне высокие и крайне низкие результаты имеют меньшинство. Аналогичная ситуация наблюдается и при анализе данных тестирования, отражающих у большей части студентов развитость их творческого потенциала на допустимом уровне, что предполагает проведение работы с использованием возможностей рассматриваемой подготовки по раскрытию резервов будущих учителей, развитию и реализации их творческого потенциала.

Кроме того, по результатам самооценки будущие учителя строили свой профиль творческих качеств и определяли тип творческой личности. Результаты построения профиля констатировали наличие/отсутствие у каждого студента творческих качеств. Анализ и оценка результатов профилей позволяли определять диапазон развития творческих качеств и в их подготовке к развитию творческого потенциала школьников, учитывать соответствующие типы творческой личности студентов.

Также нами определялось мнение студентов к реализации собственного творческого потенциала в период их профессиональной подготовки в виде анкетирования, в котором участвовало 153 студента с первого по пятый курс. Для этого была составлена следующая анкета.

Определение мнения студентов о реализации собственного творческого потенциала в период профессиональной подготовки

1. Приведите примеры того, как Ваши преподаватели способствовали реализации у Вас творческого потенциала.
2. Считаете ли Вы необходимой работу преподавателей, направленную на формирование у Вас знаний и умений по реализации у Вас творческого потенциала?
3. Где, как Вы считаете, целесообразно реализовывать творческий потенциал будущего учителя (приведите примеры)?
4. Знакомы ли Вы с литературой по реализации творческого потенциала будущего учителя?
5. Получали ли Вы какие-либо полезные сведения по реализации творческого потенциала будущего учителя в процессе изучения курса педагогики?

Анализ ответов анкеты показал, что студенты с трудом могут привести примеры по реализации у них творческого потенциала в процессе обучения, что свидетельствует о недостаточном внимании преподавателей к данной проблеме (76 %).

Отвечая на второй вопрос анкеты, 71 % студентов ответили, что они не понимают сути творческого потенциала и поэтому им трудно судить о процедурах его реализации, хотя выполнение данной работы 79 % студентов считают необходимой.

Анализ ответов на последующие вопросы анкеты продемонстрировал индифферентное отношение студентов к рассматриваемой проблеме, что подтверждается следующими данными: только 15 % студентов вспомнили, что на занятиях по педагогике вскользь упоминалась данная проблема; студенты редко получали задания, способствующие реализации их творческого потенциала, и практически не получали задания по изучению способов и приемов реализации творческого потенциала будущего учителя.

Итак, даже такой небольшой массив данных анкетирования позволяет сделать вывод, что студенты не видят важности подготовки к развитию творческого потенциала школьников, сталкиваются с затруднениями его использования в будущей профессиональной деятельности, но при этом считают необходимой работу по реализации собственного творческого потенциала. Что же касается преподавателей, то они и не уделяют должного внимания данной подготовке и недостаточно к ней готовы.

Список литературы

1. *Методические семинары: организация методической поддержки инновационной деятельности образовательных учреждений / сост. И.Г. Норенко. – Волгоград: Учитель, 2007. 188 с.*
2. **Рындак В.Г.** *Непрерывное образование и развитие творческого потенциала учителя: (теория взаимодействия): монография / В.Г. Рындак. – М.: Педагогический вестник, 1997. 244 с.*

РОЛЬ АНАЛИТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В СТАНОВЛЕНИИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Соломонова Т.П.

**Акбулакский филиал федерального государственного бюджетного
образовательного учреждения высшего профессионального образования
«Оренбургский государственный университет», п. Акбулак**

В статье представлены и обобщены результаты исследования автора по проблеме формирования аналитической компетенции студентов на предметах гуманитарного цикла: представлены условия эффективности формирования аналитической компетенции студентов, обеспечивающих им возможность трудиться и продолжать профессиональное образование. Статья адресована учёным, аспирантам, соискателям, студентам вузов.

Одна из профессиональных компетенций будущего специалиста любой отрасли - готовность к непрерывному поиску нового знания, к грамотному его использованию. Именно она определяет успешность его личностного роста и социальную востребованность. Профессиональная деятельность предполагает наличие определённого набора компетенций. Особое место среди них занимает аналитическая компетенция, которая обеспечивает возможность эффективно трудиться и продолжать профессиональное образование.

Под аналитической компетенцией понимается комплекс специальных мыслительных действий, направленных на выявление, оценку и обобщение полученных знаний, анализ и перевод их в новое качественное состояние.

На основе анализа психолого-педагогической литературы и результатов опытно-экспериментальной работы мы утверждаем, что процесс формирования аналитических умений учащихся завершается ещё в старшей школе. Его неизменными условиями являлись: создание мотивационной основы для формирования аналитических умений; поэтапное формирование аналитических умений.

Методика формирования аналитических умений на школьном этапе заключалась в актуализации и развитии образовательного потенциала личности.

Обучение в высшем учебном заведении требует дальнейшего развития аналитических умений и формирование на их основе соответствующей профессиональной компетенции.

Для определения уровня сформированности аналитических умений студентов – первокурсников в начале первого семестра были проведены контрольные срезы по предметам гуманитарного цикла, позволившие определить их исходный уровень.

Задания предполагали выполнение определённых мыслительных операций. Например, студентам необходимо было составить тезисы литературной статьи, предложить темы исследовательской работы по предмету, сформулировать цель и основные задачи. По дисциплине русский язык они определяли проблему текста, составляли вопросы к данному

тексту, выделяли ключевые слова, анализировали высказывание о русском языке. По истории – устанавливали причинно-следственные связи между событиями.

Путём анкетирования нами было выявлено отношение студентов к проблеме формирования аналитической компетенции, определён уровень понимания данного процесса и сущности компетенции.

Проведённое анкетирование показало, что 57% респондентов определяют аналитическую компетенцию как комплекс специальных умений, необходимых для будущей профессиональной деятельности и выразили мнение о необходимости формирования соответствующей компетенции, 32% не смогли объяснить её сущность, 11% не высказали своего отношения к проблеме.

Основным мотивом к развитию данной компетенции у студентов является успешное обучение в высшем учебном заведении (52%); 23% полагают, что эта компетенция поможет в будущей профессии; 14 % считают её необходимой для своей исследовательской деятельности, остальные 11 % не проявили должного интереса к дальнейшему развитию аналитических умений и формированию соответствующей компетенции.

После проведённого анализа ответов студентов на предложенные вопросы, мы пришли к выводу, что, во-первых, студенты слабо ориентируются в значении аналитической компетенции для будущей профессиональной деятельности; во-вторых, без целенаправленной деятельности преподавателей вуза дальнейшее развитие аналитических умений студентов и формирование на их основе аналитической компетенции невозможно.

С этой целью на дисциплинах гуманитарного цикла использовалась такая форма организации учебной деятельности как деловая игра. Участвуя в деловой игре, студенты выполняли определённые мыслительные операции: выбор и обоснование темы, погружение в эпоху, выдвижение и обсуждение проблем, формулировали вопросы; учились рефлексировать сложившуюся ситуацию, делать осознанный и обоснованный выбор вариантов решения проблемы, учились обобщать, работать индивидуально, в паре и группе, фиксировать в мысли и выражать в языке знания о внешнем мире и о себе, посредством вопросов и ответов осуществлять передачу своих знаний и представлений (мнений, точек зрения) от одного студента к другому.

К концу учебного года студенты не боялись высказываться по проблемам, обсуждаемым на учебных занятиях. Научились выстраивать логические цепочки, соотносить их с ключевыми понятиями, конкретизировать проблему, проникать в глубину содержания, создавать ассоциативные ряды понятий, грамотно формулировать вопросы, правильно их задавать, рассуждать, приводить аргументы и доказательства. Перестали бояться публичных выступлений.

Студенты активно участвовали в деятельности научного общества, в рамках которого работали в научно-практических конференциях, районной конференции «Поклонимся великим тем годам. 22 студента (52,3 %) стали

лауреатами и призёрами студенческих научно - практических конференций «Юность. Наука. Культура».

Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы: эффективность формирования аналитической компетенции студентов обеспечивается реализацией предложенного нами комплекса педагогических условий, а именно:

1. Создание мотивационной основы для формирования данной компетенции;

2. Поэтапное формирование аналитической компетенции на основе единства мотивационного, содержательного и деятельностного компонентов процесса обучения;

3. Аналитическую компетенцию рассматривают как структуру, состоящую из определённых аналитических умений.

Список используемой литературы

1. Гальперин П.Я. Общий взгляд на учение о так называемом поэтапном формировании умственных действий, представлений и понятий / П.Я. Гальперин. - Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. - 1998. - № 2 - С. 3 - 8.

2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии/ С.Л. Рубинштейн. - СПб.: Питер, 2000.

3. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология/ Н.Ф. Талызина. - М.: Академия, 2001.

4. Тихомиров О.К. Психология мышления/ О.К. Тихомиров. - М.: Смысл, 1999.

5. Табакова Е.П. Конкурсы достижений как средство самоопределения старшеклассников. Монография/ Е.П. Табакова.- Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2007.-144 с.

ДИНАМИКА СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

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

Ученик будет знать, что существует,
ребенок научится ходить сам по проторенному пути,
а подопечный тьютора научится создавать путь.
(Рыбалкин Н.В. «Тьюторство: идеи и идеология»).

Тьюторскому сопровождению не менее 900 лет, оно существует со времен Оксфордского и Кембриджского университетов XII- XIV в.в. В российской системе образования это понятие появилось около двадцати лет назад. В настоящее время тьюторская практика распространяется на всех ступенях образования и в системе повышения квалификации. Однако, как показывает практика, в решении проблемы осознания необходимости тьюторского сопровождения у будущего педагога на эмпирическом уровне пока еще не преодолены противоречия между: важностью тьюторского сопровождения в вузе будущего специалиста образования и реализуемыми моделями эффективного управления данным процессом; исследованием необходимости будущего педагога в тьюторе как психолого-педагогической проблемы и спецификой ее решения в системе высшего профессионального образования; потребностью студента в тьюторе и уровнем ее реализации в образовательном процессе в вузе. Стремление найти некоторые пути разрешения этих противоречий и определило актуальность нашей работы.

Экспериментальное исследование по проблеме выявления субъектной позиции будущих педагогов в процессе вузовского обучения проводилось на базе Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ в период с января 2011 г. по декабрь 2012 г. Участниками исследования стали 156 студентов очной формы обучения факультета дошкольного и начального образования и филологического факультета.

В основу экспериментальной модели была положена идея организации обучающего пространства вуза как процесса сотворчества с тьютором собственного профессионального и личностного развития, а так же осознания студентами самоотношения и отношения к значимым Другим в учебно-профессиональной деятельности. Рефлексия как возможность качественного самоизменения и механизм самодвижения являлась базовой на всех уровнях взаимодействия студентов и тьюторов.

Критериями выделения уровней сформированности субъектной позиции будущих педагогов: направленность ценностей и целей учебно-педагогической деятельности; степень готовности использовать знания, умения и навыки в учебно-профессиональной деятельности; степень развитости педагогической рефлексии.

На их основе нами были выделены уровни субъектной позиции будущих педагогов: 1) адаптивный уровень: будущий педагог совместно с тьютором учится ставить цели и задачи собственной учебной и будущей профессиональной деятельности в общем виде и дифференцировать их от личностных ценностей; у него формируется целостное отношение к основам теоретических знаний, а так же потребность использовать их в собственной профессионально-педагогической деятельности; осознается способность к педагогической рефлексии; 2) репродуктивный уровень: в активном взаимодействии с тьютором формируются и амплифицируются ценностное отношение к профессионально-педагогической деятельности, установка на ее проектирование, стойкая потребность в реализации знаний, умений и навыков, а так же в рефлексии собственных действий; ценностное отношение к деятельности рефлексивируется как профессионально важное качество; 3) эвристический уровень: в совместном с тьютором взаимодействии актуализируется готовность быть субъектом будущей профессионально-педагогической деятельности, использовать в своей деятельности систему профессиональных знаний, умений и навыков, применять знания методологии науки в целом и педагогики и психологии в частности при оформлении собственных педагогических действий в целостную систему; 4) креативный уровень: основой организации и регуляции учебно-профессиональной деятельности становятся осознаваемые образовательные ценности как социально-нравственные и психолого-педагогические ориентиры; педагогическая рефлексия становится базисом творческой самостоятельности и самореализации; формируется установка на самостоятельное моделирование учебно-профессиональной деятельности и образовательного маршрута.

На этапе констатации нами выявлено 41, 02 % студентов с адаптивным уровнем профессионального самосознания, 32, 69 % – с репродуктивным; 17, 94 % – с эвристическим; 8, 35 % – с креативным. Доминирование показателей адаптивного и репродуктивного уровней профессионального самосознания будущих педагогов свидетельствовало о необходимости проведения развивающе-коррекционной работы по переходу студентов на более высокие (эвристический и креативный) уровни.

При постановке обучающего эксперимента мы опирались на положение о том, что деятельность как таковая может быть нейтральной для формирования самосознания (В. Н. Мясищев). И только субъектные отношения, актуализирующие учебно-профессиональное взаимодействие и в его рамках – сотрудничество и сотворчество, поддержку и взаимопомощь, взаимовлияние и взаимные действия, содействие и противодействие – дают возможность проявить и осознать себя в поступке и учебно-профессиональной деятельности в целом (Б. Ф. Ломов). В экспериментальном обучении это положение реализовывалось в ходе экспериментального взаимодействия тьюторов со студентами вуза. Для этого в обучающем эксперименте мы реализовывали позиционное субъектное взаимодействие со студентами, где в позиции консультанта преподаватель имел возможность углублять представления будущих педагогов по учебным предметам; в позиции тьютора – осуществлять

работу с запросами и интересами взрослых обучающихся; в позиции модератора – актуализировать и структурировать скрытые ресурсы оптимального межличностного взаимодействия на тренинговых занятиях и в индивидуальном консультировании по запросам студентов; в позиции фасилитатора – инициировать право на свободу самовыражения и выбора образовательного маршрута в обучении.

Анализ приращений профессионального самосознания будущих педагогов на этапе контроля показал, что: на адаптивном уровне находятся 33, 97 % студентов; на репродуктивном- 24, 35 %; на эвристическом – 23, 74 %; на креативном – 17, 94 %. Т. о., в ходе профессионального обучения рефлексивной направленности представления о профессии и о себе, как будущем педагоге, расширяются и амплифицируются, формируется готовность быть субъектом собственной учебно-педагогической деятельности, осознается личностный смысл профессионального обучения и ценностное отношение к профессии, которые, как показывает практика, проявляются у большинства студентов только на старших курсах.

Опыт реализации модели формирования субъектной позиции будущих педагогов позволил нам выявить динамику их личностных новообразований. На младших курсах это: мотивация к личностному росту и достижению в будущем значимого профессионального статуса; выраженная потребность в развитии себя как профессионала; рефлексия собственной учебно-профессиональной деятельности и формирующихся на ее основе компетенций; амплификация представления о собственном профессиональном «Я-образе».

На средних курсах это: осознание уровня сформированности профессионально-педагогических знаний, умений и навыков; определение проблемных зон в формировании субъектной позиции будущих педагогов и путей ее коррекции; осознанное и целенаправленное выстраивание собственного образовательного маршрута в соответствии с меняющимся представлением о себе, как будущем педагоге.

На старших курсах это: интериоризация новых видов и нового содержания будущей профессионально-педагогической деятельности; оптимизация личностного и профессионального рисунка поведения; расширение семантического поля личностных смыслов будущей профессиональной деятельности. Важным новообразованием становится готовность осуществлять профессиональную деятельность, обеспечивающую успешную адаптацию в профессии.

Наряду с положительной динамикой выявлены и негативные тенденции: на первом курсе это – дискомфорт в адаптационный период обучения в вузе; снижение личностного смысла необходимости взаимодействия с тьюторами на протяжении первых двух-трех лет обучения; наличие на старших курсах студентов, считающих, что выбранная профессия не соответствует их способностям, характеру и материальным запросам.

Вскрытые в ходе исследования негативные тенденции прояснили зоны напряжения в динамике формирования субъектной позиции будущих педагогов, указав на необходимость усиления рефлексивного компонента учебно-

профессиональной деятельности студентов и позиционного взаимодействия тьюторов и преподавателей вуза с будущими педагогами, которое, по нашему мнению, расширит возможности использования латентных резервов формирования субъектной позиции будущих педагогов в процессе их обучения в вузе.

Список литературы

- 1. Бодров, В. А. Современные исследования фундаментальных и прикладных проблем психологии профессиональной деятельности / В. А. Бодров // Психологический журнал. – Т. 29. – 2008. - №6. – С. 66 – 73.*
- 2. Витвицкая, Л. Организация взаимодействия субъектов образовательного процесса // Высшее образование в России. – 2009, № 7. – С. 93 – 96.*
- 3. Иванова, Н. Л. Профессиональная идентичность в социально-психологических исследованиях / Н. Л. Иванова // Вопросы психологии. – 2008. - №1. – С. 89 – 100.*

ПРОФИЛАКТИКА СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ

Татарчук Д.П.

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

В последнее время в нашей стране отмечается рост в молодежной среде попыток свести счеты с жизнью. Подобная динамика наблюдается не только в крупных мегаполисах, но и в провинциальной глубинке. Так в 2012 году в г. Орске 12 подростков в возрасте от 9 до 16 лет совершили суицидальные попытки, две из которых закончились летальным исходом. Эти цифры настораживают и требуют проведения работы по оказанию психологической помощи в каждом случае, где это возможно.

Суицид (самоубийство) – это осознанное лишение себя жизни. Суицидальное поведение – более широкое понятие, которое, помимо суицида, включает в себя суицидальные покушения, попытки и проявления (Кондрашенко, 1999). К покушениям относят все суицидальные акты, не завершившиеся смертью по причине, не зависящей от суицидента (обрыв веревки, своевременно проведенные реанимационные мероприятия и т.д.). К суицидальным проявлениям относят соответствующие мысли, высказывания, намеки, не сопровождающиеся, однако, какими-либо действиями, направленными на лишение себя жизни. По другой классификации, выделяют самоубийства (истинные суициды), парасуициды (акты намеренного самоповреждения, не приводящие к смерти), пресуициды (состояние личности, обуславливающее повышенную по отношению к норме вероятность совершения суицидального акта) (Кондрашенко, 1999). Суициды условно подразделяются на истинные, когда целью выступает желание человека лишить себя жизни, и демонстративно-шантажные, которые применяются для оказания давления на окружающих, извлечения каких-либо выгод, манипулирования чувствами других людей. Демонстративно-шантажное поведение своей целью предполагает не лишение себя жизни, а демонстрацию этого настроения.

Анализ суицидальных проявлений детей и подростков показал, что суицидальное поведение в этом возрасте, хотя и имеет много общего с аналогичным поведением у взрослых, все же несет в себе возрастное своеобразие. Это обусловлено спецификой физиологических и психологических механизмов, свойственных растущему организму и личности в период ее становления.

Формирование представления о смерти у детей проходит несколько этапов: от полного отсутствия представлений о смерти до формального знания о ней. Но смерть для ребенка является понятием отвлеченным, он никак не связывает его ни со своей личностью, ни с личностью близких. У ребенка не сформировано представление, что смерть необратима. Он считает, что какое-то время его не будет, а потом он опять вернется.

Характерные для подросткового возраста общая неустойчивость,

повышенная самооценка, эгоцентризм, недостаточность критики – способствует снижению ценности жизни и в конфликтной ситуации создают предпосылки для суицида.

Суицидальное поведение формируется под действием психотравмирующей ситуации, неразрешимого конфликта, но опять же важным является то, как воспринимает все это сам человек. Максимализм в оценках, неумение видеть последствия своих поступков и предвидеть исходы сложившейся ситуации, отсутствие жизненного опыта могут породить у подростка чувство отчаяния и одиночества. И незначительная конфликтная ситуация может стать суицидоопасной.

Психологические особенности подросткового возраста при своей резкой выраженности получили название «подросткового комплекса», для которого характерными можно считать следующие реакции:

- реакция эмансипации;
- реакция группирования со сверстниками;
- реакции, обусловленные сексуальным влечением, и др.

Реакция эмансипации проявляется в стремлении высвободиться из-под опеки, контроля, покровительства старших (родных, учителей и т.д.). Эта реакция может распространяться на установленные старшими порядки, правила, законы и ценности. Это связано с борьбой ребенка за самоутверждение себя как личности.

Реакция группирования проявляется в том, что подросткам свойственно почти инстинктивное группирование со сверстниками, главная цель которого – общение.

К третьему типу реакций относятся все изменения, происходящие в сексуальной сфере подростка.

Поэтому в подростковом возрасте особенно важным является удовлетворение потребности в самоутверждении и общении. Блокирование их может вызвать у подростка тяжелый внутренний конфликт, выступающий в ряде случаев причиной суицидов.

Существует немало свидетельств об имитации и заразительности самоубийств, например, проявляющихся во влиянии средств массовой информации на частоту последующих суицидов среди подростков и молодежи (Моховиков, 2001).

В современной суицидологии под имитацией понимают процесс, при котором одно самоубийство становится подражательной моделью для другого. Имитацией объясняется заразительность аутоагрессии, если один суицид облегчает возникновение последующего. Последнее понятие, как и ряд других, например восприимчивость, способ передачи, вирулентность и зависимость от дозы, используются в учении об инфекционных болезнях. Но они позволяют раскрыть некоторые механизмы заразительности самоубийств. Например, способность осознавать и выражать чувства делает человека менее восприимчивым к суициду. Способ передачи известий об аутоагрессии может быть прямым (от человека к человеку) и косвенным. Вспышки суицидов среди

близких друзей являются аналогом первого способа. Самоубийство знаменитости косвенно, посредством СМИ, влияет на миллионы людей. Заразительность в контексте суицида означает степень воздействия суицидента, имевшего, например, харизматическое влияние на определенную группу населения. Влияние дозы сравнимо с частотой аналогичных (модельных) суицидов или репортажей о них в определенном районе (суицидальном кластере).

Несмотря на противоречивые данные, прослеживаются две основные тенденции влияния СМИ: (а) чем больше они освещают реальные суициды, тем чаще возникают имитационные последствия; и (б) описания вымышленных самоубийств (в романах, «мыльных операх») скорее отрицательно влияют на имитацию. Кроме того, прослеживается так называемая «суицидальная волна», затухающая со временем, но периодически дающая всплески.

Механизм суицидальной заразительности основан на том, что человек формирует свое поведение, обучаясь и наблюдая за моделями. Ее сущность состоит в быстром распространении аутоагрессивного настроения или поведения на группу людей. Заразительность зависит от: (а) мотивации следовать этой форме поведения; (б) знания, каким образом ее реализовать; (в) наблюдения за ней; и (г) реализации модельного поступка. На мотивацию влияет индивидуальная восприимчивость (семейная история суицидов, проблемы с психическим здоровьем и т.д.). Она усиливается при наличии личного суицидального опыта, когда возникает чрезмерное отождествление с жертвой. Имитационные суициды или информация о них влияют на мотивацию, обеспечивая человека моделью поведения, снижающей внутренние запреты на самоубийство. Естественно, что СМИ обеспечивают знаниями о том, как можно совершить суицид. Для имитации имеет значение, как, когда и где в СМИ подается информация (фактор сенсационности), кто покончил с собой, время подачи, характер иллюстраций, популярность СМИ и т.д.

Влияние СМИ является достаточно противоречивым, но определенно СМИ следует избегать:

- детально описывать или изображать технологию суицида;
- упоминать о его тяжелых последствиях;
- сообщать о психическом здоровье жертвы;
- упрощенно объяснять его причины и факторы;
- привлекательно описывать жертву (внешность, личностные черты, социальное положение);
- указывать на преимущества поступка (слава, почести);
- проявлять внимание к близким ушедшего.

Наиболее авторитетные СМИ считают, что о самоубийстве следует сообщать, если: (а) оно происходит в общественном месте; (б) жертвой является известный человек или (в) самоубийством выражается символический протест. При этом репортажи обязательно сопровождаются интервью или комментариями работников служб неотложной телефонной помощи или профессионалов в области превенции суицидов.

Особо следует остановиться на влиянии интерактивной коммуникации, которая с полным правом может быть причислена к СМИ, на суицидальное поведение. В этом смысле Интернет становится как мощным инструментом суицидальной превенции на соответствующих Web-страницах, так и местом, где любой человек может поделиться своими суицидальными намерениями, приглашать к совместным действиям и т.п. Поэтому проблема интерактивной коммуникации и самоубийства находится в русле влияния СМИ на последующее суицидальное поведение.

Подросток с любыми признаками суицидальной активности должен находиться под постоянным наблюдением взрослых, разумеется, это наблюдение должно быть неназойливым и тактичным.

Список литературы

- 1. Кондрашенко, В. Т. Суицидальное поведение / В. Т. Кондрашенко // Психология экстремальных ситуаций: Хрестоматия / Сост. А. Е. Тарас, К. В. Сельченко — Минск: Харвест, 1999. — 480 с. — ISBN 5-17-010762-5.*
- 2. Моховиков, А. Н. Телефонное консультирование / А. Н. Моховиков. — М. : Смысл, 2001. — 494 с. — ISBN 5-89357-104-5.*

ПРОГРЕССИВНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Холдобин Д. В.

Бугурусланский филиал ОГУ, г. Бугуруслан

В настоящее время в России идет становление новой системы образования, ориентированной на вхождение в мировое образовательное пространство. Этот процесс сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса. Происходит смена образовательной парадигмы: предлагается иное содержание, иные подходы, иное право, иные отношения, иное поведение, иной педагогический менталитет.

Содержание образования обогащается новыми процессуальными умениями, развитием способностей, оперированием информацией, творческим решением проблем науки и рыночной практики с акцентом на индивидуализацию образовательных программ [1].

Традиционные способы информации - устная и письменная речь, телефонная и радиосвязь уступают место компьютерным средствам обучения, использованию телекоммуникационных сетей глобального масштаба.

Увеличивается роль науки в создании педагогических технологий, адекватных уровню общественного знания. В психолого-педагогическом плане основные тенденции совершенствования образовательных технологий характеризуются переходом:

- от учения, как функции запоминания, к учению, как процессу умственного развития, позволяющего использовать усвоенное;
- от чисто ассоциативной, статической модели знаний к динамически структурированным системам умственных действий;
- от ориентации на среднего ученика к дифференцированным и индивидуализированным программам обучения;
- от внешней мотивации учения к внутренней нравственно-волевой регуляции [1].

В российском образовании провозглашен сегодня принцип вариативности, который дает возможность педагогическим коллективам учебных заведений выбирать и конструировать педагогический процесс по любой модели, включая авторские. В этом направлении идет и прогресс образования: разработка различных вариантов его содержания, использование возможностей современной дидактики в повышении эффективности образовательных структур; научная разработка и практическое обоснование новых идей и технологий. При этом важна организация своего рода диалога различных педагогических систем и технологий обучения, апробирование в практике новых форм - дополнительных и альтернативных государственной системе образования, использование в современных российских условиях целостных педагогических систем прошлого.

Технология в максимальной степени связана с учебным процессом - деятельностью преподавателя и учащегося, ее структурой, средствами, методами и формами [4].

Педагогические технологии можно классифицировать, исходя из структуры, содержания, направленности и т.д. Образовательные технологии делятся по уровню и характеру применения, философской основе, основному методологическому подходу, ведущему фактору развития, научной концепции передачи и освоения опыта, ориентации на личностные сферы и структуры индивида.

Среди широкого числа различных образовательных технологий особо выделяются информационные технологии обучения и воспитания личности. Развитие информационных технологий привело к образованию новых способов использования Интернета. В настоящее время во многих странах наблюдается последовательное и устойчивое движение к построению информационного общества, которое призвано создавать наилучшие условия для максимальной самореализации каждого человека [2]. Основаниями для такого процесса являются интенсивное развитие компьютерных и телекоммуникационных технологий и создание развитой информационно-образовательной среды. Изменения в доступе и скорости соединения сопровождаются развитием компьютерных программ и их управлением. В связи с этим можно констатировать, что переход к информационному обществу предполагает глубинную связь между тремя компонентами: информацией, ценностью новых информационных технологий и социально-структурными изменениями в обществе. Эти факторы приводят к необходимости совместного использования Интернет-ресурсов [3].

Оснащение вузов техническими средствами связи не принесет ощутимую пользу без непосредственного включения информационных технологий в процесс обучения.

Информационные технологии являются мощным средством обучения, контроля и управления учебным процессом, так как это важнейший параметр современной социокультурной системы. Интернет-ресурсы – привычное и удобное средство знакомства с культурой других стран и народов, общения, получения информации, неистощимый источник образовательного процесса. Информационно – обучающая среда представляет собой совокупность условий, которые не только позволяют формировать и развивать знания, умения и навыки, но и способствуют развитию личности учащегося. Учебная ситуация проектируется в такой среде, как динамический, опосредованный компьютерными технологиями процесс субъективно - субъективного взаимодействия всех участников учебного процесса. Обучаемый, по мере все более активного, глубокого и всестороннего участия в процессе самостоятельной учебной деятельности превращается из пассивного объекта воздействия учителя в полноправного соучастника учебного процесса. Педагогическая актуальность, формируемая в информационно – обучающей среде состоит в том, что обучаемому должна быть предложена для усвоения

именно такая система знаний, которая ему необходима в его будущей профессиональной деятельности.

При работе с дисциплинами гуманитарного цикла используют современные методы и формы обучения. Специально для студентов подготовлены учебно-методические комплексы, мультимедийные программы, разработаны глоссарии, проверочные тесты, изданы альбомы схем и другие материалы. Занятия проводятся с использованием активных форм обучения. В преподавании дисциплин гуманитарного цикла акцент делается на использование современных образовательных и информационных технологий.

Учебный процесс проводится в учебных аудиториях, компьютерных классах. На заочной форме обучения используются дистанционные методы образования, которые открывают новые возможности в системе высшего профессионального образования. Техническое оснащение и использование информационных технологий позволило создать методический комплекс, оптимизирующий процесс обучения.

В этот комплекс входят материалы разных видов: тесты, раздаточные материалы, дидактические материалы, контрольные работы, слайд-шоу для занятий, с помощью которых можно проводить и традиционные уроки, предусмотренные программой, и факультативные занятия, и дополнительные индивидуальные консультации, и контроль знаний.

Использование ИКТ в процессе работы с гуманитарными дисциплинами помогает:

- усилить образовательные эффекты;
- повысить качество усвоения материала;
- построить индивидуальные образовательные траектории студентов;
- осуществить дифференцированный подход к студентам с разным уровнем готовности к обучению;
- организовать одновременно студентов, обладающих различными способностями и возможностями;
- наполнить уроки новым содержанием;
- формировать элементы информационной культуры;
- прививать навыки рациональной работы с компьютерными программами;
- поддерживать самостоятельность в освоении компьютерных технологий;
- идти в ногу со временем.

Внедрение ИКТ в дисциплинах гуманитарного цикла осуществляется по следующим направлениям:

- Работа с программами MS Office (Word, Power Point, Microsoft Publisher);
- Создание презентаций к семинарским занятиям;
- Работа с ресурсами Интернет;
- Использование готовых обучающих программ;
- Разработка и использование собственных авторских программ.

Поводятся интегрированные занятия, а также занятия с использованием ИКТ. В последние годы активно внедряется в обучение метод проектов, который позволяет формировать исследовательские навыки студентов, активизировать их деятельность, формировать способность быть коммуникабельным, использовать полученные ими знания на практике. Техника высокого уровня дает возможность студентам создавать мультимедийные проекты.

На практических занятиях и лекционных курсах преподаватели и студенты используют воспроизведение аудиозаписей, просмотр видеофильмов. Поскольку в наше время науки гуманитарного цикла тесно связаны с другими образовательными дисциплинами, использование последних технических средств становится все более актуальным.

Применение ИКТ в дисциплинах гуманитарного цикла приводит к целому ряду положительных результатов:

- создание студентами медиатеки, включающей в себя презентации по гуманитарным дисциплинам;
- увеличение количества студентов, желающих участвовать в научно-практических конференциях;
- повышение качества обучения;
- усиление интереса к изучению предметов;
- рациональное распределение времени занятий;
- расширение возможности передачи и последующего усвоения информации.

Применяя информационные технологии при работе над дисциплинами гуманитарного цикла, студенты получили возможность свободно ориентироваться в информационном пространстве. Этому способствовало посещение медиатеки, работа с различными энциклопедиями, документами и научной литературой в сети Интернет, целенаправленный просмотр видеоматериалов.

Опрос студентов и преподавателей 1 - 5 курса, посвященный результативности и эффективности занятий гуманитарных дисциплин с применением ИКТ показал, что более 70 % опрошенных отметили повышение результативности занятий, где усвоение материала наиболее эффективно на уроке с применением компьютерных технологий.

Список литературы

1. *Гуманитарно-педагогические технологии современного образования: концептуальные подходы, разработка и апробация : монография / составит. и науч. ред. проф. В. И. Попова; Мин-во образования и науки Рос. Федерации ; Оренб. гос. пед. ун-т. — Оренбург : ОГПУ, 2011. — 284 с. - ISBN 978-5-85859-495-6*
2. **Смирнов Н.К.** *Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя и школы.* / Н.К. Смирнов. - М.: АРКТИ, 2009. — 272 с. - ISBN 5-89415-346-8

3. **Селевко Г.К.** *Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. Т. 1.* Г.К. Селевко.- М.: НИИ школьных технологий/ - 2010.- 816 с. ISBN 5-87953-227-5
4. **Тихонова А.Н.** *«Информационные технологии для современного университета»* / А.Н. Тихонова и А.Д. Иванникова. М: Московская типография №2, 2011.- 218 с. – ISBN 978-5-86472-225-1

ОБ УСЛОВИЯХ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ПСИХОЛОГОМ

Чикова И.В.

**Орский гуманитарно-технологический институт (филиал)
Оренбургского государственного университета, г. Орск**

Усложнение содержания профессиональной деятельности и вытекающих из нее требований определяет необходимость наличия и развития особой системы качеств педагогов, обеспечивающей успешность профессиональной деятельности.

Полноценное освоение педагогами образовательных программ предполагает не только следование определенной технологии, но и ясное понимание всего комплекса ее психолого-педагогических оснований, узловых моментов логики развития детей.

Без профессионального психолога педагогу достаточно трудно определить многие специфически «психологические» проблемы развития детей. В этой ситуации деятельность психолога является необходимой и более того, прогнозирующей развивающий эффект образования. Поэтому содержание работы образовательного учреждения и психолога должны быть максимально интегрированы.

Взаимодействие педагога и психолога открывает путь к нетрадиционным технологиям обучения, к новым подходам в управлении педагогическим процессом. Таким образом, профессиональное взаимодействие педагога и психолога связано в целом, с максимальной интеграцией образовательной практики и психологической науки, а на уровне субъектов – организации их оптимального профессионального взаимодействия.

Несмотря на то, что потребность во взаимодействии объективно существует, его эффективность еще недостаточно высока.

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; о владении ими технологией профессионального взаимодействия с психологом и способности к ее реализации.

Однако, в настоящее время обнаруживается парадокс - с одной стороны, способность и готовность к реализации профессионального взаимодействия - это императив для педагогов, с другой - конкретное осуществление взаимодействия сложная и зачастую непосильная задача. Истоки данной проблематики кроются в системе подготовки будущих педагогов в вузах, педагогических колледжах, лицеях и т.д.

Отсутствие системы профессиональной подготовки будущего педагога к профессиональному взаимодействию с психологом приводит к тому, что накопление личного опыта уже в профессиональной деятельности является для

него основным путем преодоления затруднений и ошибок во взаимодействии. Однако, этот путь недостаточен и малоэффективен.

Необходимым условием подготовки будущего педагога к профессиональному взаимодействию с психологом является практическое включение субъекта в систему профессиональных отношений, осуществление им деятельности, объективно служащей реализации соответствующей ценности.

Освоение содержания профессионального взаимодействия должно осуществляться в условиях интенсивного целенаправленного обучения (В.А. Маликова), отражающего наиболее характерные ситуации взаимодействия будущего педагога с психологом, как субъектом образовательного процесса [1]. Благодаря чему складывается алгоритм взаимодействия, вырабатывается коллегиальный тип профессиональных отношений и нормативно-заданные способы совместной деятельности.

Формирование психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом означает образование таких необходимых отношений, установок, мастерства, свойств личности, которые обеспечивают возможность студенту сознательно и добросовестно приступить и успешно выполнить свою деятельность.

При формировании психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию не следует сводить ее только к развитию отдельных качеств у студента, к их сумме. Главное внимание следует уделять целостной подготовке всего учебно-воспитательного процесса к требованиям и условиям будущей профессиональной деятельности. Готовность центрирует эти результаты, т.к. является совокупным выражением специального развития личности, воздействия на разные стороны психики студента.

Психологическая готовность будущего педагога развивается благодаря вооружению общими и профессиональными знаниями, умениями и навыками, совершенствованию психических процессов и свойств личности. Формирование профессионально важных личностных предпосылок психологической готовности к профессиональному взаимодействию с психологом у будущего педагога имеет особое значение, поскольку эти предпосылки, являясь ее слагаемыми, в значительной мере обуславливают появление «настроя» (Ю.М. Забродин [2]; В.Д. Шадриков [3]).

Целенаправленное формирование психологической готовности предполагает систематическое и комплексное использование разнообразных принципов, средств, форм и методов обучения, управления деятельностью студентов (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович) [4].

Для того чтобы образовательная система формировала и развивала личностные качества, а полученные знания смогли обеспечить человеку достойную жизнь, программа по формированию психологической готовности будущего педагога к профессиональному взаимодействию с психологом должна включать в себя психолого-педагогические условия и взаимосвязанную совокупность мер в образовательном процессе вуза. Именно таким образом,

можно обеспечить необходимый уровень психологической готовности будущего педагога к профессиональному взаимодействию с психологом.

Таким образом, в качестве психологических условий формирования психологической готовности будущего педагога к профессиональному взаимодействию с психологом выступают: формирование образа «Я» как субъекта профессионального взаимодействия с психологом; рефлексивная позиция будущего педагога; эмоционально-ценностное отношение студентов к профессиональному взаимодействию с психологом. Педагогические условия включают в себя: системность информационной основы о содержании и специфичности профессионального взаимодействия с психологом; системность знаний, умений, навыков профессионального взаимодействия посредством разнообразных организационных форм обучения.

Период обучения в высшей школе является важным этапом в становлении профессиональной деятельности педагога. Важно максимально использовать потенциал вузовского обучения в целях формирования психологической готовности будущего педагога к профессиональному взаимодействию с психологом.

Список литературы

- 1. Маликова, В.А. Теория и практика профессионального взаимодействия психолога и педагога: монография / В. А. Маликова. – Оренбург : Издательство ОГПУ, 1999. – 236 с. - ISBN 5-85859-070-5.*
- 2. Забродин, Ю. М. Управление человеческими ресурсами как психологическая проблема / Ю. М. Забродин. // Прикладная психология. – 1997. - № 4. – С. 95 – 108.*
- 3. Шадриков, В. Д. Деятельность и способности / В. Д. Шадриков. – М. : Логос, 1994. – 315 с. - ISBN 5-88439-015-7.*
- 4. Дьяченко, М. И. Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, С. Л. Кандыбович. – Минск, 2006. – 416 с. ISBN 985-13-8194-2.*

АНАЛИЗ НЕУЗУАЛЬНЫХ СПОСОБОВ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В КУРСЕ «РУССКИЙ ЯЗЫК И ЛИТЕРАТУРА» В РАМКАХ БАКАЛАВРИАТА

Яцук Н.Д.

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

В настоящее время окказиональное словообразование является наиболее заметным, интересным разделом исследования и привлекает внимание известных ученых. Функционально-прагматический аспект окказионализмов новейшего времени описывает Ю.Н. Пацула; когнитивно-функциональный аспект окказионального словообразования рассматривает О. Ю. Баталов; семантическим окказионализмам как системно-функциональному явлению русской лексики посвящена диссертационная работа Е.А. Семенец; структурно-функциональный аспект новообразований отражен в работах О.А. Шишкаревой и Е.С. Грищевой; словотворчество как феномен языковой личности исследуют Л.И. Плотникова, Т.П. Ковина, А.Н. Сокальская, Н.Ю. Санникова, М.Ю. Нарынская, И.В. Ляхович, И.Г. Горовая и др.

Таким образом, актуальность темы позволяет включить некоторые вопросы авторского словопроизводства для изучения в раздел «Морфемика и словообразование» учебной дисциплины «Современный русский язык». Это поможет расширить представление студентов о существующих способах образования новых слов, показать наиболее интересные проблемы современного авторского словообразования, обозначить специфику морфемного уровня языка.

В соответствии с программой бакалавриата выпускник должен владеть культурой мышления, быть способен к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения. Студент должен уметь определять единицы языка и соотносить их с языковым уровнем; анализировать значение и форму единиц различных языковых уровней; владеть навыками лингвистического анализа. Для анализа можно предложить студентам творчество некоторых современных авторов, например, повести и статьи Ю.М. Полякова. Язык его произведений является богатным лингвистическим материалом, позволяющим увидеть срез современного русского языка и наблюдать в динамике процессы его развития. Словоупотребление автора отличается яркостью, нестандартностью ассоциаций, эксплицирующих смысловую уникальность. Художественное творчество Ю.М. Полякова позволяет автору показать свое восприятие действительности и свою языковую концепцию, отражающую эту действительность. Писатель по-новому интерпретирует и оценивает сущность окружающих явлений и реалий. Изучение словообразовательных новаций как элементов идиостиля Ю. М. Полякова открывает возможности для изучения структурных и семантических закономерностей, управляющих формированием

смысловой структуры слова. Особенно интересны лексические новообразования автора, созданные неузуальными способами.

Проводя анализ лексических новообразований, студенты могут решить следующие задачи: установить коннотативные значения морфем, актуализированных при образовании новой лексики; определить смысловые преобразования в семантических окказионализмах, особенности их лексической сочетаемости и выразительности; определить закономерности возникновения окказионализмов и коммуникативные намерения писателя.

Особенности лингвистического материала обуславливают выбор методов и приемов исследования. С наиболее значимыми из них следует познакомить студентов. Основным методом является *описательный*, включающий приемы наблюдения, отбора, сопоставления и изучения характерных способов словообразования. Студентам предлагается выписать из произведений методом сплошной выборки новые, необычные лексические единицы. Для выявления узуальности/ окказиональности, нейтральности/отмеченности значений словообразовательных конструкций требуется обращение к словарям.

Важно знание *дистрибутивного* метода, основанного на исследовании выявления нарушений типичной сочетаемости слов и морфем, значимых для формирования авторской оценки. Особенно важен сопоставительный анализ окказионализмов с узуальным употреблением лексических единиц.

Компонентный метод можно определить «как разложение значения на минимальные семантические составляющие. Слово имеет семную структуру, состоящую из взаимосвязи элементарных смыслов, образующих значение» [1:453]. Благодаря компонентному анализу расширяется представление о выразительных возможностях слова в авторском словоупотреблении. Для характеристики идиостиля писателя важно наблюдение авторского словоупотребления в сопоставлении с другими возможными и соотносительными с ним единицами.

Трансформационный метод применяется для выявления структурных и семантических особенностей словообразовательных конструкций и с целью определения возможностей сочетаемости компонентов анализируемых производных слов.

В произведениях Ю. М. Полякова довольно много слов, образованных контаминацией, которые подвергаются дальнейшему описанию и анализу.

В словообразовании контаминант представляет собой речевую единицу, образованную путем наложения друг на друга двух и более морфем. При этом интерференция объединяемых частей не позволяет произвести четкое морфемное членение новообразования, как правило, образуется новый корень. Необычность сочетания производящих основ обуславливает то, что все контаминированные образования обладают ярко выраженным оттенком новизны, насыщенной информативностью и выразительностью.

Среди различных трактовок данного способа – контаминации – более всего интересны точки зрения Е.А. Земской и Р.Ю. Намитоковой. По мнению Е.А. Земской, этот прием состоит в соединении двух узуальных слов в третьем –

окказионализм и от междусловного наложения «отличается тем, что часть одного слова устраняется, то есть не входит в окказионализм, но остается в том фоне, который служит двойному осмыслению окказионализма [2: 19].

Р.Ю. Намитокова определяет контаминацию как «проникновение первой части (не обязательно морфемы) одного слова в другое и вытеснение из этого другого слова его начала» [3: 135]. Однако есть и другое мнение, представленное в исследовании Д. Гугунавы, который не включает контаминацию в состав способов деривации на том основании, что в каждом конкретном слове представлены разные наборы средств и операций, которые всегда могут быть определены через другие способы. Поэтому контаминация (а также наложение) сближаются со стилистическими приемами, такими, как каламбур, паронимическая аттракция и т.п. [4].

В речи можно встретить несколько типов контаминации по наличию или отсутствию деформации морфем, а также по наличию или отсутствию наложения морфем друг на друга, представленных в работе В. П. Изотова [5]:

1. Наложение конца первой основы и омонимичного начала второй основы двух самостоятельных слов (междусловное наложение): маразмультик - маразм + мультик;

2. Основа первого слова + усеченная часть второго слова: - либералиссимус - генерал + генералиссимус;

3. Усеченная часть первой основы + целое слово: шизобретатель - шизофрения + изобретатель;

4. Усеченная часть первой основы + усеченная часть второй основы: кечо -кетчуп + лечо;

5. Объединение звуковых оболочек слов, имеющих одинаковое начало, или образование морфологически неразложимых частей слов, общих для обоих объединяемых слов: уедиенция - уединиться + аудиенция;

6. Включение, когда основа одного слова как бы вклинивается в середину другого слова: трудноустройство - трудоустройство + трудный.

Многие из вышеуказанных видов контаминации находим в произведениях Ю. Полякова:

междусловное наложение – «*десовестизация*», т.е. «*десовестизация*» + «*совесть*»; «*свингство*», «*свинг*» – групповой секс и «*свингство*»; в «*Порнократии*», на основе слова «*сменовеховство*»: «*И если кто-нибудь создаст партию с лозунгом “Смена всех!” – я тут же вступлю в эту партию, стану “сменовсеховцем”*»). Таким образом, при контаминации образуется новое слово, семантика которого включает семантику обоих объединяемых слов.

При контаминации могут совмещаться не две лексемы, а больше, как в одном из принципиально важных для автора слов – «*апофегее*». В самой повести это гибрид «*апофеоза*» и «*апогея*», но в автокомментарии Ю. Поляков несколько усложняет смысловую структуру этого слова: «*Именно она, Надя, придумала это слово, составила из “апофеоза” и “апогея”, в результате чего и получился неологизм с той самой **фигой**, которую многие десятилетия мы держали в кармане... Что, по сути, означает восклицание “апофегей!”?*»

Ничего. Это реакция неглупого, всё понимающего человека на происходящее, Всё понимающего, но ничего не могущего или не желающего сделать. Собственно, небывалая концентрация в обществе “апофегистов” (ещё их называют “пофигистами”) и привела к краху советской цивилизации».

Приведем другие примеры из повестей и публицистических произведений Ю. Полякова, интересные для лингвистического анализа:

Господарищ – (Господин + товарищ) компромиссное обращение к гражданам нового государства. *«Избавитель Отечества предложил отказаться в быту от слов «товарищ» и «господин», а обращаться друг к другу по-новому – «господарищ», что как-то больше соответствует тому особому пути, которым двинулась возрождённая Россия».*

Десовестизация – (Десовестизация + совесть) нарушение всех моральных норм, устоев *«...Одновременно с десовестизацией шел и другой процесс. Процесс этот, понимая всю его неоднозначность и сознавая условность любого термина, я решил назвать десовестизацией».* Разновидность контаминации - включение, когда основа одного слова вклинивается в середину другого слова.

Еврист – (Еврей + юрист) характеристика человека по особенностям профессиональной и национальной специфики. *«Занимаясь бизнесом, он быстро понял: если хочешь выиграть дело в суде, без еврея-юриста, или, как выразился Вовико, «евриста», не обойтись».*

Единолежники – (Единомышленник + лежать) люди, призывающие ничего не делать, бездельники. *«Оказалось, у меня много сподвижников... Точнее сказать, единолежников».*

Женоненасытник – (Женоненавистник + ненасытный) большой любитель женского пола. *«Кипяткова вдруг с тревогой спросила: - А ваш молодой друг, случайно, не женоненавистник? - Нет, он – женоненасытник...»*

Катастройка - (Катастрофа + перестройка) время перемен к худшему, разрушение всех прежних достижений. *Паленый алкоголь появился, мой анахронический друг, только через несколько лет, в середине катастройки...*

Козлотепа – (Козел + недотепа) крайне негативная характеристика способностей человека к чему-л. *«Трудыч, я, полный козлотепа в этом деле, и то через неделю заметил...».*

Лениновидец – (Ленин + очевидец) человек, всю жизнь эксплуатирующий одно событие, свидетелем которого он был. *« В 21-м году ... юный студент ВХУТЕМАСа во время встречи молодежи с Лениным пробрался к самой сцене и нарисовал вождя. ... В кооперативе «Колорит» заслуженный лениновидец оказался потому, что свою квартиру оставил дочери...».*

Одноприютники – (Одноклассники + приют) полузабытые престарелые жильцы Дома ветеранов. *«Старушки посмотрели на одноприютников с осуждением и закучинились о невозможном».*

Престарельцы – (Престарелые + постояльцы) обитатели Дома ветеранов. *«Подорожали хлеб и сопутствующие продукты, и если раньше того, что оставляли на столах престарельцы, хватало на откормку дюжины*

кабанчиков, то теперь угасающие светила отечественной культуры подъедали все крошки...».

Скатерть-самопьянка (**Самобранка** + **пьяный**) стол, полный нескончаемых спиртных напитков. *«Потом появилась зелёная скатерть-самопьянка, как называла её Надя, и профессор Заславский поднял первый тост...».*

Сластотерпец – (**Сластолюбец** + **страстотерпец**) человек, имеющий неприятности из-за своих любовных пристрастий. *«Он здесь... Ты с ним? С этим сластотерпцем! - Вы имели в виду – страстотерпцем? - Нет, мама имела в виду – сластолюбецем...».*

Словосочленение – (**Словосочетание** + **сочленение**) устойчивое выражение, имеющее возвышенную, книжную стилистическую окраску. *«Россию недруги обьярлычили «империей зла». Оставим эту лжу на совести вековых её недобролюбцев. Но пробовал ли кто-нибудь постичь внутридушевно иное словосочленение – Империя Добра?!»* Наложение конца первой основы и омонимичного начала второй основы двух самостоятельных слов (междусловное наложение).

Теловек – (**Тело** + **человек**) индивид, потерявший мыслительные способности. *Был человек, а стал **те-ло-век**. - Как ты сказал? - Теловек. Человек без души.* Разновидность контаминации - основа первого слова + усеченная часть второго слова.

Уродовольцы - (**Уроды** + **народовольцы**) люди, стремящиеся к переменам с помощью разрушения. *«Знаете, бывают такие жизнестрадалцы и **уродовольцы** – больше всего на свете любят брошенных жен подбирать да чужих детей растить».*

Фиктус – (**Фигус** + **кактус**) гипотетичный цветок, плод воображения ребенка. *«Однажды, ему лет девять было, он меня спросил: «Мама, а если скрестить кактус и фикус, получится **фиктус**?».*

Хитроныра - (**Хитрец** + **проныра**) изворотливая личность, которая выйдет сухой из воды в любой ситуации. *«Но светиться в аэропорту, **хитроныра**, всё равно не стал»*

Шкафандр - (**Шкаф** и **скафандр**) большой, громоздкий и малоподвижный человек. *«В это время в сопровождении двух «**шкафандров**» мимо прошествовала Принцесса».*

Таким образом, привлечение студентов к описанию и исследованию авторского невузального словообразования помогает им понять механизм развития языка, расширяет представления об арсенале и функциях средств речевой выразительности, формирует навыки творческого подхода к чтению современной художественной литературы.

Список литературы

1. **Болотнова, Н.С.** Филологический анализ текста : учеб. пособие [Текст] / Н. С. Болотнова. – 4-е изд. – М.: Флинта : Наука, 2009. – 520 с.

2. **Земская, Е.А.** Словообразование как деятельность [Текст] / Е. А. Земская; Рос. акад. наук, Ин-т рус. яз. – М. : Наука, 1992. – 220 с.
3. **Намитокова, Р.Ю.** Авторские неологизмы: словообразовательный аспект [Текст] / Р. Ю. Намитокова. – Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. ун-та, 1986.
4. **Гугунава, Д.В.** Специфика словопроизводства в литературной критике произведений постмодернизма): автореф. дисс. ...канд. филол. наук: 10.02.01 [Текст] / Д. В. Гугунава. – Н.Новгород, 2003.
5. **Изотов, В.П.** Параметры описания системы способов словообразования (на материале окказиональной лексики русского языка): дисс. д-ра филол. наук : 10.02.01 [Текст] / В. П. Изотов. – Орел, 1998.