МИНИСТЕРСТВО ТРАНСПОРТА РФ
Федеральное агентство железнодорожного транспорта
Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования
«Ростовский государственный университет путей сообщения»
(РГУПС)

MINISTRY OF TRANSPORT OF THE RUSSIAN FEDERATION
FEDERAL AGENCY OF RAILWAY TRANSPORT
Rostov State Transport University

ТРУДЫ МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ ИНТЕРНЕТ-КОНФЕРЕНЦИИ

«ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В XXI ВЕКЕ»

International Scientific-Practical INTERNET Conference

“The Teacher of a Higher School in the 21-st century”

Сборник 8
Volume 8

Часть 2
Part 2

Ростов-на-Дону
2010

Rostov-on-Don
2010

ББК 74.58 + 06

Труды 8-й международной научно-практической Интернет-конференции «Преподаватель высшей школы в XXI веке». Сборник 8. – Часть 2. – Ростов н/Д: Рост. гос. ун-т путей сообщения, 2010. – 305 с.

Сборник содержит материалы восьмого этапа международной научно-практической Интернет-конференции «Преподаватель высшей школы в XXI веке», посвященной Году учителя в Российской Федерации. В него вошли статьи российских и иностранных ученых, поступившие на сайт конференции в течение 2009–2010 гг.

Для педагогов, работающих в сфере высшего профессионального образования, участие в Интернет-конференции предоставляет возможность обсудить наиболее актуальные направления развития отечественного образования в связи с переходом на многоуровневую систему подготовки специалистов, апробировать результаты исследовательской работы по различным направлениям модернизации процесса обучения и системы воспитательной работы в вузе. Большой интерес вызывает знакомство с европейским опытом совершенствования высшего образования, новыми образовательными технологиями, представленными в материалах наших зарубежных коллег.

Ключевым понятием для этого этапа конференции стал компетентностный подход как методологическая основа Федеральных государственных стандартов высшего профессионального образования. В соответствии с этим в центре внимания участников конференции находятся проблемы определения компетенций специалистов разного профиля и выбора наиболее эффективных методов их формирования и оценивания.

Представленные в сборнике материалы прошли рецензирование и могут быть использованы для повышения квалификации профессорско-преподавательского состава вузов. Со всеми материалами Интернет-конференции, начиная с 2002 г., можно ознакомиться на сайтах http://t21.rgups.ru и http://cong.rgups.ru

Ответственный редактор д-р пед. наук, проф. Т.Е. Исаева (РГУПС).
Рецензенты: д-р пед. наук, проф. Т.Е. Исаева (РГУПС);
д-р филол.н. проф. В.Р. Саркисьянц (РАП, Ростовский филиал);
канд. ист. наук, проф. Рубаник А.Н. (РГУПС).

ISBN 978-5-88814-274-5

© Ростовский государственный университет путей сообщения, 2010

V. ИНФОКОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ УЧЕБНИК ПО ИНФОРМАТИКЕ КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

В.В. Высоченко
Кубанский социально-экономический институт, Россия
visochenko@mail.ru

Основная задача высшего образования заключается в формировании творческой личности специалиста, способного к саморазвитию, самообразованию, инновационной деятельности. Решение этой задачи вряд ли возможно только путем передачи знаний в готовом виде от преподавателя к студенту. Необходимо перевести студента из пассивного потребителя знаний в активного их творца, умеющего сформулировать проблему, проанализировать пути ее решения, найти оптимальный результат и доказать его правильность.

Появилась необходимость в создании учебных материалов по любому предмету, в которых заложена не только программа предметных знаний, но и программа тех действий (умений), которые учащиеся используют как средство усвоения знаний, то есть обучение должно одновременно обеспечить усвоение и действий, и этих знаний. При этом характер учебных действий определяется типами заданий, предлагаемых в учебнике, поэтому учебные задания, содержащиеся в учебнике, должны быть разнообразными и соответствовать задачам организации многоплановой учебной деятельности. Модель учебника должна обеспечить максимальную технологичность учебной книги, то есть такое построение её содержания, при котором возможна эффективная самостоятельная работа учащегося с текстом, доступность и прозрачность ориентиров, организующих их ориентировочные действия.

На базе данной модели разрабатывается технологический учебник (ТУ) по информатике для студентов гуманитарных специальностей с компьютерной поддержкой. Это означает, что все представленные дидактические технологии в учебнике имеют свою компьютерную версию, реализованную в одном из программных приложений. Современный учебник не должен быть индифферентным к обучающему потенциалу компьютера, состоящему в расширении возможностей предъявления учебной информации, усилении мотивации обучения, помощи в учёбе, качественному изменению форм контроля учебной деятельности и наглядному представлению её результатов. Компьютер – это техническое средство обучения, наиболее адекватное деятельностному подходу. Его динамическая адаптируемость содействует индивидуализации обучения

при существенном увеличении пропускной способности информационных каналов учебного процесса.

Технологический учебник является одним из направлений развития инновационной компьютерной дидактики и должен отвечать следующим требованиям:

- иметь четко структурированное изложение учебного текста, содержащего основные положения научной теории (весь второстепенный иллюстрированный материал размещается в сопутствующих параграфу дидактических блоках);
- содержать аппарат освоения учебного текста с компьютерной поддержкой самостоятельной работы студентов (технологии самоподготовки и самопроверки);
- конструироваться из трех модулей: информационного, модуля самостоятельной работы и контрольного модуля [1].

Информационный модуль такого учебника содержит текст, адаптированный к самостоятельному освоению студентом посредством логически правильно организованной структуры. Задача учебника, прежде всего – построить каркас базовых знаний студента, который постепенно будет наращиваться за счет дополнительной литературы, средств массовой информации. Поэтому он ориентирован, прежде всего, на освоение дидактических единиц государственного стандарта.

Модуль самостоятельной работы содержит несколько видов дидактических технологий: технологии работы с текстом и технологии самоподготовки и самопроверки (СС). С помощью компьютера можно предложить разнообразные приёмы первичного освоения учебного текста, не дублируя его буквально. Надо создать приёмы его преобразования с помощью таблиц, структурных схем, конспектов опорных символов, выпадающих компьютерных списков и т.д. Работая этими приёмами, ученик вынужден неоднократно обращаться к тексту, что устраняет необходимость его принудительного многократного прочтения. Поэтому ТУ по информатике содержит дидактический блок «Работа с текстом». Электронное приложение блока выполнено в программе Microsoft Word с использованием таблиц, схем, рисунков и электронных форм.

После непосредственной работы с текстом следует новый уровень освоения теоретического материала – выполнение упражнений и решение задач студентами, не имея перед глазами конспекта. Происходит закрепление и одновременно проверка знаний материала параграфа. Задания могут иметь разные формы: заполнить пропуски, ответить на вопросы, упорядочить по различным признакам и т.д. Например, упражнения «Что следует?», «Собрать картинку», «Текст в таблице», «Соотнесение», «Обозначения», «Светофор», «Выделение», «Записать число». Данные технологии образуют блок «Самоподготовка и самопроверка». Компьютерная версия всех упражнений представляет собой слайды презентации, которые взаимосвязаны между собой с помощью гиперссылок и позволяют студенту проверить свой ответ.

Контрольный модуль содержит дидактические технологии, осуществляющие все виды контроля. Может использоваться студентами для самопроверки и преподавателями для контроля результатов самостоятельной работы студентов, а также обобщения и систематизации знаний.

Первичную диагностику знаний основных понятий и определений параграфа студент может провести с помощью блока «Словарь». Здесь из списка терминов необходимо выбрать соответствующий заданию термин и заполнить пустые «клеточки» словаря. С помощью этой технологии у учащихся развивается способность к воспроизведению основной учебной информации. В компьютере эта технология реализована в виде flash-ролика, где, заполнив словарь, студент может узнать свой результат – количество правильных ответов и номера неверных. И после этого снова запустить программу. Таким образом, кроме контроля реализуется еще одна дидактическая задача – обучение.

Осуществить текущий контроль освоения отдельной темы или всего параграфа позволяет задание «Перфокарта». Оно представляет собой набор тестовых заданий закрытого типа с четырьмя вариантами ответа. Здесь можно использовать однотипные задачи, для которых ранее рассматривались примеры решения. В этом случае перфокарта поможет закрепить первичные практические умения. Она выполнена в виде flash-ролика с автоматической обработкой результата. Допускается повторное тестирование.

Следующий контролирующий блок «Да-Нет» позволяет провести факторизацию знаний студентов по рассматриваемым в параграфе темам. То есть определить количество правильных ответов по каждой из выделенных тем. Вопросы теста подразумевают один из двух ответов – да или нет. Можно использовать для проверки качества усвоения целого раздела. Компьютерная версия – flash-ролик, в конце предъявляется таблица ответов с факторизацией по темам, номера неправильных ответов и оценка. Можно пройти повторное тестирование.

Для закрепления всего изученного материала и автоматизации его воспроизведения рекомендуется использовать технологию «Интеллектуальная лабильность», которая содержит до 40 несложных тестовых заданий, предъявляемых на время. Время можно регулировать, постепенно уменьшая. Представление каждого вопроса в виде трех фреймов, содержащих текст, картинки, графики и т.п., а также ограничение по времени способствует развитию у студентов общих интеллектуальных умений: восприятия структурной информации, концентрации внимания, развитию оперативной памяти и т.п. Технология реализована также с помощью программы Adobe Flash CS3 Professional.

Обобщению и систематизации знаний будет способствовать выполнение технологии «Знания в систему». От студента требуется заполнить слепую схему. В центре схемы – ключевое понятие параграфа. В отдельной таблице находятся подчиненные ему понятия, определения, свойства, виды и т.п. При заполнении схемы у студента складывается

целостное представление об изучаемой теме, ее структуре. Электронная версия выполнена в стандартном графическом редакторе ОС Windows – Paint, а также в виде flash-ролика. С помощью инструментов этого редактора можно переносить любые из представленных здесь же понятий в пустые элементы слепой схемы.

Для дифференцированного контроля всего изученного материала можно использовать технологию «Фасетный тест». Задачи формируются из отдельных элементов теста (фасеток) и распределены в три группы по сложности. За верный ответ в зависимости от уровня сложности вопроса студент получает один, два или три балла. Это позволяет выявить уровень усвоения студентами всего параграфа или раздела. Технология представлена в виде HTML страниц со сценарием на языке Java Script. После выполнения определенного количества заданий и нажатия на кнопку «Показать результат» появляется страница с результатом: количество верных и неверных ответов, их номера и количество заработанных баллов.

Таким образом, использование в учебном процессе технологического учебника по информатике с компьютерной поддержкой позволяет усилить самостоятельную работу студентов за счет:

- расширения функциональных возможностей средств обучения, обеспечивая активный диалог с обучаемыми, выводя их на личностный уровень саморазвития;
- реализации дифференцированного подхода при опоре на индивидуальные возможности обучаемых, темпы продвижения в учебе, обеспечивая опережающее изучение учебного курса;
- содействия трансформации объяснительно-иллюстративного метода преподавания в средство познания научной теории самими студентами, становясь базой для формирования их мировоззрения и творческого мышления;
- усиления свойств психологического характера – возможности развития познавательных интересов и интеллектуальных способностей студентов, закладывая прочную мотивационную основу учения;
- обеспечения интеграции предметных знаний, гуманизации и гуманитаризации естественнонаучного образования. Учебник должен создавать базу для прочных предметных и специальных знаний, связанных с информатизацией экономики, внедрением компьютеров в образование и производство.

Литература

1. *Архипова А.И.* Теоретические основы учебно-методического комплекса по физике: Дисс. канд. пед. наук: 13.00.08 - теория и методика профессионального образования. Куб. гос. ун-т. – Краснодар, 1998 – 315 с.
2. *Пичкуренко Е.А.* Учебник нового поколения в структуре профессиональной подготовки учителей: Дисс. канд. пед. наук: 13.00.08 теория и методика профессионального образования/ Куб. гос. ун-т. – Краснодар, 2006 – 272 с.

КЛАССИФИКАЦИЯ И ХАРАКТЕРИСТИКА БАЗОВЫХ ИНФОКОММУНИКАЦИОННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ В ШАХМАТАХ

И.В. Михайлова, кандидат педагогических наук,
Л.А. Конькова, А.Л. Решетников
Российский государственный социальный университет, Россия
helga@chessy.ru

Комитет Государственной Думы по образованию провел «Круглый стол» на тему «Электронное обучение в России: состояние и перспективы развития». В ходе круглого стола было отмечено, что в условиях мирового финансового кризиса электронное обучение, внедрение передовых информационных и коммуникационных технологий в образовании становится стратегически важной для всей страны формирующейся отраслью. Поэтому необходимым элементом современного шахматного обучения стало внедрение в дидактический процесс инновационных педагогических и инфокоммуникационных технологий (ИКТ), адекватных новой образовательной парадигме в спорте, которая ориентирована на формирование личности педагога и спортсмена, обладающей высокой информационной культурой и эффективно использующей в системе подготовки ресурсы мирового информационного пространства.

Рассмотрим концепцию применения ИКТ в процессе обучения шахматистов. Ранее отмечалось, что концепция ИКТ в образовательном процессе включает принципиальную схему перманентного процесса обучения основам шахматного спорта процесса с помощью персонального компьютера (ПК), основные принципы использования ИКТ в образовательном процессе, и классификацию дидактических средств. На рисунке 1 представлена принципиальная блок-схема обучения шахматистов с использованием аудиовизуальных ИКТ в левой колонке, или с использованием традиционных технологий, основанных на использовании визуальных средств информации - шахматных книг и инвентаря, в правой колонке.

Рис. 1. Инфокоммуникационная и стандартная методики обучения шахматам.

Можно предположить, что каждый персональный компьютер с установленными шахматными программами, средствами работы с шахматными ресурсами “Интернет” и электронными шахматными базами обладает функциями искусственного помощника педагога. Именно совокупное действие компонентов ИКТ можно рассматривать как действие “искусственного” помощника (ИП) шахматного тренера-преподавателя.

Отметим, что основными принципами данной формы обучения являются организация самостоятельной когнитивной деятельности шахматистов в развитой учебной среде, базирующейся на компьютерных и телекоммуникационных технологиях, и оперативное общение тренера-преподавателя и обучающегося с использованием телекоммуникационных средств.

Дидактические инфокоммуникационные средства обучения в шахматах можно классифицировать по их функциональному назначению (характеру решаемых учебно-воспитательных задач).

Основными дидактическими инфокоммуникационными средствами обучения в шахматах являются:

- информационно-поисковая система (ИПС) – функция поиска и предоставления информации;
- учебно-методические комплексы (УМК) – функция электронного преподавания;
- шахматные компьютерные программы (КП) и электронные учебники (ЭУ) – функция шахматной игры, шахматного задачника и учебника;
- шахматные информационные, обучающие и игровые интернет – порталы, выполняющие перечисленные выше функции в режиме реального времени.

Рассмотрим действующие объекты реализации шахматных дидактических инфокоммуникационных средств на конкретных примерах.

ИПС Chess Assistant (ИПС СА) - это многофункциональная система для работы и анализа шахматных партий, имеющая игровой тренинг. Поэтому в процессе выступления на Всемирных шахматных Олимпиадах и других турнирах адаптивного шахматного спорта высших достижений большое значение имеет использование в подготовке информационно-поисковой функции, образующей информационно-поисковую систему – ИПС СА. По сравнению с дебютными справочниками-книгами, скорость обработки информации при ее использовании увеличивается даже не в десятки, а в сотни раз.

Отметим, что основными информационными образовательными ресурсами, независимо от вида применяемой дистанционной образовательной технологии, являются учебно-методические комплексы, обеспечивающие эффективную тренировку шахматистов. Были

выделены следующие принципы концептуальной основы УМК. Это принцип оперативной обратной связи, присущий всем компьютерным программам и программирование индивидуализированного обучения. Наиболее востребованными являются УМК “Шахматный факультатив в школе”, созданный сотрудниками кафедры педагогики и организации шахматной работы РГСУ и УМК “Шахматный Университет”, обладающие высоким уровнем методических, информационных и учебных материалов. Для обучения слепых и слабовидящих шахматистов УМК ”Шахматный факультатив” был озвучен в формате MP3.

Учебные программы-тренажеры, состоящие из игровых и учебных КП, предполагают усвоение новой информации. Основная функция КП состоит в развитии умений и навыков шахматного мастерства по всем аспектам шахматного совершенствования. Разнообразный шахматный учебный материал хорошо подобран и систематизирован в таких обучающих шахматных программах, как: “Энциклопедия миттельшпиля” (I, II, III); “Шахматная стратегия”, “Этюды для практиков”, “Энциклопедия дебютных ошибок”, CT-ART 3.0 (программа обучения шахматной тактике). Основная функция игровых компьютерных программ – это выполнение функции спарринг-партнера. Кроме того, шахматисты успешно используют в процессе тренировки игровые КП для анализа критических позиций на всех стадиях шахматной партии. Среди ведущих шахматных игровых программ выделяются “Rybka”, “Deep Fritz” , “Junior”, “ Chess Tiger ”.

Авторские электронные учебники (ЭУ). Ведущие тренеры-преподаватели используют в подготовке своих учеников авторские ЭУ. В нашем случае был разработан и апробирован ЭУ “Мышление схемами” (3). Необходимость создания электронной базы по стратегии “Мышление схемами” диктовалось тем, что стратегическое мышление “искусственного” интеллекта, реализуемого через работу обучающих и игровых компьютерных шахматных программ, оказалось малоэффективным для развития стратегического мышления юного шахматиста. Поэтому были структурированы более 500 примеров из практики “естественного” интеллекта, когда стратегическое мышление чемпионов мира по шахматам используется как эталонная модель в подготовке шахматиста.

Важным фактором, оптимизирующим тренировку шахматистов и расширяющим его возможности, является использование шахматных ресурсов Интернет. Шахматные ресурсы Интернет состоят из игровых, информационных и обучающих порталов. Среди игровых порталов выделяются ICC [доменное имя - www.chessclub.com], Playchess [www.playchess.com] и “Шахматная Планета [www.chessplanet.ru]. Мощным информационным ресурсом интернет, сформировавшим виртуальную образовательную шахматную среду РГСУ, стал сайт нашей кафедры, созданный в прошлом году силами ППС и студентов [www.iscu-rgsu.net]. Использование мировых информационных,

обучающих и игровых шахматных порталов делает возможным привлекать высококвалифицированные тренерско-преподавательские кадры и спарринг – партнеров для обучения шахматистов-инвалидов в отдаленных районах России.

Подчеркнем, что программные средства становятся ценными элементами процесса подготовки шахматистов лишь в том случае, когда они используются в тесной связи с методическим обеспечением обучения – применением инфокоммуникационных технологий. Выбор конкретных дидактических средств, используемых в процессе обучения и выступления спортсменов, зависит не столько от материальной оснащенности ДЮСШ и других шахматных образовательных учреждений компьютерами и программным обеспечением, а, прежде всего, от применения тщательно разработанных и точно выверенных инновационных методик обучения и воспитания.

ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Л.В. Лелеп, старший преподаватель,
Е.А. Мелёхина, кандидат педагогических наук, доцент,
В.Г. Шабаев, кандидат филологических наук, доцент
Новосибирский государственный технический университет, Россия
elenam@fgo.nstu.ru

Интернет в современном сообществе представляет собой необъятную и стремительно расширяющуюся базу для создания информационно-предметной среды, различных форм образования и обучения, реализации профессиональных и личных потребностей и интересов людей. Сказанное в полной мере относится и к преподавателям иностранные языки, разрабатывающим и реализующим новые учебные Интернет-технологии *(совокупность форм, методов, способов, приёмов обучения иностранным языкам с использованием Интернет-ресурсов)* и материалы. Последние должны комплексно формировать и развивать следующее:

■ аспекты иноязычной коммуникативной компетентности во всём разнообразии её составляющих – языкового, грамматического, социокультурного, компенсаторного, учебно-познавательного;

■ когнитивно-коммуникативные умения осуществлять поиск и отбор, производить обобщение, классификацию, анализ и синтез полученной информации;

■ умения представлять и обсуждать результаты работы с ресурсами сети Интернет;

■ навыки использования ресурсов сети Интернет для образования и обучения с целью знакомства с культурно-историческим наследием

различных стран и народов, а также представлять свою страну, город, культуру, язык;

■ умение использовать ресурсы сети Интернет для реализации своих информационных интересов и потребностей [1, с.364].

За последние годы опубликован достаточно обширный массив работ по применению Интернет-ресурсов в преподавании иностранных языков. В частности, процитированные авторы (П.В. Сысоев и М.Н. Евстигнеева) рассматривают и описывают пять видов таких ресурсов – *Hotlist, Multimedia Scrapbook, Treasure Hunt, Subject Sampler* и *Webquest* [1].

В данной публикации мы остановимся на мультимедийных средствах обучения иностранным языкам: аудио- и видеоматериалы в сочетании, конечно, с учебными распечатками текстов, диалогов, упражнений и прочих раздаточных материалов. Удачная вставка мультимедийных элементов в учебный процесс – важный методологический элемент обогащения содержания и совершенствования учебного процесса (например, при тестировании [7]): рисунки, аудио- и видеофрагменты, задания в формате *matching, gap-filling, clozes, crosswords*, изготовленные по технологии Hot Potatoes. Всё это позволяет создавать насыщенную образовательную среду для более успешного развития языковых навыков.

Систематическое обращение к мультимедийному контенту по необходимой теме требует правильного использования поисковых инструментов и методик. В этом плане можно предложить, например, следующие поисковые системы: www.ditto.com; www.google.com/images/; www.altavista.com/image/; www.webplaces.com/search/; www.search-engine-index.co.uk/Images_Search/. Из графических поисковых систем эффективными могут оказаться такие сайты, как: http://web.uvic.ca/hcmc/clipart; www.mediabuilder.com; www.clipart.com; http://school.discovery.com; www.pics4learning.com При скачивании интересующих Вас материалов с этих сайтов следует обратить особое внимание на соблюдение авторских прав источников, в соответствии с которыми чаще всего нельзя модифицировать структуру и содержание оригинала. Некоторые другие хосты не претендуют на авторские права своих ресурсных сайтов: www.pdimages.com;; http://pics.tech4learning.com; www.peacegallery.wyenet.co.uk; http://gimp-savvy.com/PHOTO-ARCHIVE; www.sla.purdue.edu/fll/JapanProj/FLClipart/

Цифровые аудио- и видео материалы стали сегодня общедоступными благодаря широкому распространению персональных портативных MP3 и MP4 с их способностью оперативной записи online: см., например, фундаментальную работу [2], в которой автор впервые и подробно описывает интеграцию аудио и видео в интерактивные квизы, инкорпорирование скачиваемых видео файлов в процессы прослушивания и просмотра для учебных и тестовых установок со стороны преподавателя.

Тематические аутентичные аудио и видео материалы (авторы [10; 11; 4; 8; 9; 3]) для инкорпорирования в интерактивный учебный процесс можно скачать из следующих источников:

■Audio and video resource centres: www.archive.org; www.creativecommons.org;

■Comedy: BBC – www.bbc.co.uk/comedy/clips;

■Commercials: www.youtube.com; http://funnycommercials.nl;

■Education: Discovery Channel's natural science (Discovery School, http://school.discovery.com) and culture (Global Education Partnership, www.discoveryglobaled.org)

■Entertainment: Guinness World Records video clips (www.guinnessworldrecords.com), The Internet Movie Database (www.imdb.com), Brain POP (www.brainpop.com);

■Feature films: Internet Archive (www.archiv.org/details/featur_films);

■Literature: MobyLives (www.mobylives.com/); Authors on Tour (http://authorsontourlive.com/); NPR Books (www.npr.org/templates/topics/topic.php/topicld=1032);

■Movie trailers: www.apple.com/trailers/; www.english-trailers.com;

■News: CNN video clips (www.cnn.com/video_vault/space.html); Voice of America; PBS's Video Search (www.pbs.org/newshour/video/index.html);

■Society: BBC's Video Nation (www.co.uk/videonation);

■Sports: ESPN Sports Zone (http://espn.go.com/;

■vlogs: YouTube (www.youtube.com); Revver (http://revver.com/); vBlog Central (www.vblogcentral.com/); filmedworld.com (www.filmedworld.com/);

■Television: ITN (www.itn.co.uk); ITV (www.itv.com); Channel 4 (www.channel4.co.uk);

■Video podcasts: Podcasts for educators, schools and colleges (http://recap.ltd.uk/podcasting/ channels/videochannels.php); Video travelogues: Tourism Australia (http://australiatv.feedroom.com/) [5].

При выборе видеоматериалов из Интернета для занятий по иностранным языкам необходимо учитывать ряд факторов. При оценке материалов online учитываются их уместность, интерес, тематическое соответствие, аутентичность, новостная ценность, педагогическая правильность и продолжительность [2]. Критерии выбора зависят от педагогической заинтересованности: доступность (использование видео при предъявлении языка) или гибкость использования для работы над другими навыками (польза материалов как стимул языковой продуктивности). Перечислим основные факторы:

■ факторы, воздействующие на доступность материалов – степень визуальной поддержки, чёткость картинки и звука, плотность языка, дикторское качество звучания, языковая насыщенность, языковой уровень;

■ факторы, воздействующие на гибкость использования – зрелищность, полнота, продолжительность, соответствие содержанию, степень завершённости, наличие сопутствующих учебных материалов.

Гибкость материала для создания информационного зазора (information gap), возможность увязывать разнообразные потребности студентов, расширение тематического разговорного материала, - всё это обусловливает выбор ресурсов online [6].

Литература

1. *Сысоев, П.В., Евстигнеева, М.Н.* Использование новых учебных Интернет-технологий в обучении иностранному языку (на материале культуроведения США) / Вестник ТГУ. 2008. Вып. 2 (58). С. 363-371.
2. *Banville, S.* Creating ESL/EFL lessons based on news and current events / The Internet TESL Journal. 2005. #11(9). *Godwin-Jones.* Real-time audio and video playback on the Web / Language Learning and Technology. 1977. #1(1). С. 5-*8. Режим досту*па: http://llt.nsu.edu/vollnum1/emerging.html
3. *Hanson-Smith, E., Marzio, M.* Video online / Teaching English with Technology. 2006. #6(2). Режим доступа: www.iatefl.org.pl/call/ j_tech24.htm.
4. *Korput, W.* Grabbing audio and video streaming files from the Web / Teaching English with Technology. 2006. #6(1). Режим доступа: www.intefl.org.pl/call/j_tech23.htm
5. *Krajka, J.* Creating multimedia-rich self-study environments / The Teacher. 2006. #12(44). С. 12-18. Режим доступа: www.teacher.pl
6. *Krajka, J.* Video 2.0 – towards personalized digital media applications / The Teacher. 2007. ##6-7(50). С.13-18. Режим доступа:www.teacher.pl
7. *Laurier, M.* Can computerised testing be authentic? / ReCALL. 2006. #12(1), pp. 93-104.
8. *Lee, D.S.* Content-focused materials adaptation for the classroom scaffolding materials. Presentation given at Narva ELT conference, Narva (Estonia), March 31-April 2, 2006.
9. *MacArthur, J.* Capturing listening materials from the Internet for use in the English language classroom. Presentation given at Narva ELT conference, Narva (Estonia), March 31-April 2, 2006. Режим доступа: http://onlineaudio.pbwiki.com
10. *Mackenzie, A.S.* Using CNN news video in the EFL classroom / The Internet TESL Journal. 1997. #3(2). Режим доступа: http://itesl.org/Techniques/Mackenzie-CNN.html
11. *Tuzi, F.* Real Audio to augment real listening in the ESL classroom / The Internet TESL Journal. 1998. #4(3). Режим доступа: http://itealj.org/Techniques/Tuzi-RealAudio.html

ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК КОМПОНЕНТ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС СРЕДСТВ ИНФОКОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Е.С. Малькова, соискатель
Ставропольский государственный университет, Россия
malkiss@mail.ru

Инфокоммуникационные технологии проникают в различные сферы образовательной деятельности. Для реализации всех возможностей средств инфокоммуникационных технологий в сфере образования невозможно просто ввести функционирующие средства в уже существующую дидактическую систему. Необходимо осуществить интеграцию инфокоммуникационных технологий с инфраструктурой образования с учетом исторических, психологических и философских аспектов проблемы, опираясь на определенные теоретические концепции учебного процесса, обеспечить сферу образования методологией и практикой разработки и оптимального использования тех инфокоммуникационных технологий, которые ориентированы на реализацию психолого-педагогических целей обучения, воспитания в условиях безопасного их применения. Однако современный педагог не всегда обладает достаточным уровнем информационно-технологической культуры, чтобы воспользоваться ресурсами электронных учебников, энциклопедий, тренажеров. Ему необходим иной алгоритм проведения занятия с тщательно выверенными дидактическими приемами использования инфокоммуникационных технологий.

По нашему мнению, следует различать информационную компетенцию лингвиста-преподавателя как совокупность знаний, умений, опыта работы с информацией, представленной в различном (в том числе в электронном) виде, и информационную составляющую методической компетенции в составе профессиональной компетентности педагога. Последняя ответственна за организацию методически верного занятия, отвечающего современным требованиям его построения с применением инфокоммуникационных технологий. Таким образом, информатизация обучения - это не только процесс внедрения информационных технологий в систему образования, но и принципиально новая организация учебного процесса на более высоком качественном уровне взаимодействия педагогов и обучаемых в условиях интеграции средств инфокоммуникацилнных технологий.

Методическая компетенция представлена двумя уровнями: компетенция в педагогической и управленческой деятельности и компетенция в планировании и осуществлении учебного процесса [2, с.24], первый из которых реализуется через операционно-структурные (гностическая, организаторская, конструктивно-планирующая) функции, а

второй – через целеполагающие (коммуникативная, воспитывающая, развивающая) функции.

Основные изменения в структуре методической компетенции в связи с внедрением инфокоммуникационных технологий в учебный процесс связаны с организационной функцией в составе методической компетенции педагога-лингвиста, т.к. при новой системе личностно-ориентированного обучения учитель выступает больше в роли организатора самостоятельной активной познавательной деятельности учащихся, компетентным консультантом и помощником [3, с.167].

Мы определяем проектирование языкового занятия с использованием многосредовых представлений информации с помощью инфокоммуникационных технологий как важнейший компонент организационной функции в составе методической компетенции, которая в иерархии функций становится основной. На первый план выдвигается не формальная организация урока по передаче суммы знаний, не четкое соблюдение всех его традиционных компонентов, а целенаправленное информационное взаимодействие педагога и обучаемых, получающих обоюдное удовлетворение от встречи друг с другом в течение сравнительно небольшого промежутка времени в рамках личностно ориентированного обучения и саморазвития в триаде *информация-знание-понимание* [1, с.15]. Современное языковое занятие не эффективно, если оно не имеет под собой технологической основы, если оно не спроектировано, не просчитано по всем этапам с четко выверенными дидактическими целями, воспитательными и развивающими задачами, с учетом психолого-педагогических особенностей конкретной группы учащихся и каждого учащегося в отдельности. В этом контексте схема организационной функции может быть представлена в следующем виде:

Рис.1 Структура организационной функции в составе методической компетенции

Как мы видим, *проектирование* является непосредственным составным элементом организаторской функции, а в условиях интеграции средств инфокоммуникационных технологий – необходимым и неотъемлемым элементом методической компетенции. Успешная его реализация возможна при условии комплексного учета психологических, педагогических и методических аспектов. Психологический аспект связан с необходимостью и важностью разработки научно-методических основ применения средств инфокоммуникационных технологий в системе образования. Педагогический аспект связан со спецификой организации учебной деятельности в данных условиях. Методический аспект связан с необходимостью и важностью разработки научно-методических основ применения средств инфокоммуникационных технологий в системе образования. Применение комплексного подхода обеспечивает взаимосвязь компонентов и возможность реализации методики проектирования языкового занятия в условиях интеграции средств инфокоммуникационных технологий в учебный процесс.

Педагогический аспект включает в себя:

1. готовность к постоянному повышению уровня образования;
2. определение используемых методов учебной работы, релевантных процессу внедрения инфокоммуникационных технологий в учебный процесс;
3. использование процедур педагогического дизайна при проектировании и разработке педагогических программных сред;
4. организация образовательной среды на основе инфокоммуникационных технологий для решения конкретной педагогической задачи (развитие учебной самостоятельности, обучение самооцениванию, взаимооцениванию, развитие творческой и поисковой активности);
5. организация взаимодействия между учащимися, педагогом и средством обучения, функционирующим на базе инфокоммуникационных технологий (2) на гуманитарной основе;
6. принятие и реализация субъектности учащегося в самообразовании благодаря созданным ситуациям, требующим субъектность и осознание личной ответственности;
7. критический анализ результатов педагогического воздействия.

Психологический аспект заключается в

1. готовности использовать инфокоммуникационные технологии в профессиональной деятельности;
2. наличии ценностных ориентаций и мотивов использования инфокоммуникационных технологий, сознательном отношении и устойчивом интересе к профессиональной деятельности, вовлеченности педагога, способствующей повышению творческой активности, инициативности, интереса;

3. способности к рефлексии;

4. изучении состояния психических функций учащихся, учета их учебных возможностей, предвидении типичных затруднений учащихся;

5. реализации личностного потенциала для формирования индивидуального (собственного) стиля проектирования;

6. высоком уровне абстрактного мышления, быстроте реакции, развитом системном мышлении.

Методический аспект включает в себя:

1) организацию и проведение уроков и внеклассных мероприятий с использованием инфокоммуникационных технологий;

2) предоставление учащимся ориентировочной основы деятельности;

3) организацию различных видов работы учащихся, релевантных современным условиям внедрения инфокоммуникационных технологий в учебный процесс;

4) вариативное использование средств инфокоммуникационных технологий для построения обучения по комплексным темам;

5) отслеживание результативности усвоение учащимися программы обучения;

6) формирование педагогического опыта применения в профессиональной деятельности комплекса современных инфокоммуникационных технологий.

Таким образом, **методическая компетенция** представляет собой совокупность компетенций в планировании учебного процесса и в педагогической и управленческой деятельности. Методическая компетенция является важнейшим компонентом для осуществления педагогической деятельности. Ее формирование в процессе обучения в вузе мы считаем одной из приоритетных задач современного лингвистического образования. Мы проанализировали функции, реализуемые на основе методической компетенции, и выделили организационную как основную в управлении процессом обучения иностранным языкам. В условиях интеграции инфокоммуникационных технологий в учебный процесс на первый план выходит методически верная организация урока, грамотное включение современных средств обучения в общую канву занятия для достижения высоких результатов обучения.

Литература

1. *Аствацатуров Г.О.* Дизайн мультимедийного урока: методика, технологические приемы, фрагменты уроков / Г.О.Аствацатуров, канд.ист.наук. – Волгоград: Учитель, 2009. – 133 с.
2. *Красикова Е.Н.* Кейс-метод в структуре и содержании методической компетенции лингвиста-преподавателя: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 Ставрополь, 2009. - 151 с.
3. *Новиков А.М.* Методология учебной деятельности. – М.: Эгвес, 2005. – 176 с.

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВУЗЕ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ

Ю.К. Сальникова
Южно-Российский государственный технический университет (НПИ), Россия
yuliasalnikova@gmail.com

История развития высшего образования представляет собой череду относительно равномерного развития и периодов, когда происходит отмирание старых и появление новых элементов, в результате чего устанавливается соответствие между реалиями современного общества и образовательным процессом. В настоящее время российское образование переживает такой период. Мировой опыт адаптации высшего образования к изменившимся реалиям происходит путем модернизации содержания образования, его структуры, организации и технологии обучения. В частности, возникает необходимость перехода на новые технологии обучения, когда акцент делается на активные методы обучения, на более широкое использование информационно-коммуникационных и других технических средств, на изменение роли преподавателя и студента.

Зачастую результат подготовки квалифицированных специалистов зависит не только от качества получаемых знаний, но и от применяемых методов обучения. Преподавателю всегда необходимо донести до студентов очень большой объем информации, и именно при помощи информационных технологий можно увеличить скорость восприятия, глубину понимания и усвоения знаний. Несомненно, что грамотное и комплексное использование информационных технологий предоставляет возможность как преподавателям, так и обучающимся эффективнее распределять свое время, реализовывать творческий потенциал. Внедрение новых методов обучения предполагает комплексное реформирование всех элементов учебного процесса: лекций, практических и семинарских занятий, а также самостоятельной подготовки.

В докладе ЮНЕСКО 2005 г. отмечается, что новые информационные технологии влияют не только на скорость передачи информации, но также меняют стереотипы восприятия, запоминания и логических умозаключений [1]. Познавательная деятельность постепенно превращается в процесс, поддерживаемый компьютером. Одним из оснований для внедрения информационных технологий в образование является необходимость подготовки студентов к профессиональной деятельности, в ходе которой требуются навыки использования технологий.

В основе выбора технологии должно лежать исследование содержания учебных курсов, степени необходимой активности обучаемых, их вовлеченности в учебный процесс, конкретных целей и ожидаемых результатов обучения. Необходимо учитывать соответствие технологий

характерным чертам обучаемых, специфическим особенностям конкретных предметных областей, преобладающим типам учебных заданий и упражнений.

Во многих вузах страны сейчас делаются попытки сочетания традиционных и новых методов обучения. Среди таких направлений наиболее актуальными являются использование электронных презентаций.

Главными преимуществами их использования на лекциях является повышение информативности и эффективности изложения материала, поскольку сочетания в презентации таких типов информации, как текст, графика, видео и звук, дают возможность одновременного воздействия сразу на несколько каналов восприятия человека. Подготовка электронных презентаций также способствует повышению мастерства преподавателя, что является одним из главных условий совершенствования качества знаний.

В частности, при изучении студентами специальности «Экономика и управление предприятием» таких дисциплин, как «Налоги и налогообложение» и «Бухгалтерский учет» целесообразно включать в традиционные лекции использование электронных презентаций, в которых будут представлены основные теоретические положения отдельных тем, схемы, таблицы, примеры решения задач.

Важнейшим компонентом современных информационных технологий, используемых в образовании, стали электронные интерактивные доски. Интерактивная доска представляет собой сенсорный экран, подсоединенный к компьютеру, изображение с которого передается на доску проектором. Основное достоинство заключается в том, что вся записанная на доске информация надежно хранится в компьютере и может быть восстановлена [2]. Интерактивная доска может стать незаменимым помощником при проведении практических, семинарских занятий и мозговых штурмов при изучении экономических дисциплин, поскольку все идеи, представленные в ходе обсуждения, сохранятся в файловом виде и могут быть распечатаны и выданы студентам для самостоятельной проработки и лучшего усвоения материала.

Однако, несмотря на выгоды от внедрения информационных технологий в высшем образовании, их использование связано с рядом трудностей, среди которых наиболее важными являются:

- затраты на постоянное обновление оборудования, программное обеспечение, обучение и инфраструктуру, ограниченность внешнего финансирования.
- высокая трудоемкость, нехватка времени на подготовку, компьютерная неграмотность среди преподавателей, отсутствие стимулов или мотивации для применения ИТ.

Литература

1. Экономика знаний: Коллективная монография / Отв. ред. д-р экон. наук, проф. В.П. Колесов. – М.: ИНФРА-М, 2008. – 432 с.
2. http://www.delight2000.com

МУЛЬТИМЕДИЙНАЯ ПРЕЗЕНТАЦИЯ КАК ФОРМА ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПОДГОТОВКИ ДОКУМЕНТОВЕДОВ

М.Е. Шалак, кандидат исторических наук, доцент
Ростовский государственный университет путей сообщения

Мультимедийная презентация представляет собой устное выступление, сопровождаемое показом иллюстративных материалов, выполненных в виде слайдов. По форме подачи материала к презентациям можно отнести: представление какого-либо проекта или плана работ, обзор текущего состояния проекта, доклад по итогам деятельности организации, защита проекта, курсовой, дипломной работы, проведение всевозможных учебных курсов, чтение лекций и т. д. От качества подготовки демонстрационных материалов ко всем этим мероприятиям во многом зависит их конечный итог.

Для показа иллюстративных материалов на занятиях с документоведами в РГУПС применяется самая различная техника: специальные проекторы для показа слайдов, проекторы для отображения с прозрачных пленок, наконец, иллюстрации могут быть просто оформлены на бумаге в виде материалов, раздаваемых слушателям. Однако в последнее время большую популярность приобрела подготовка и проведение презентаций с помощью информационных средств и технологий, которые наряду с высоким качеством обеспечивают еще и простоту этих мероприятий. В пакете Microsoft Office для подготовки и проведения презентации любого типа предусмотрена специальная программа Microsoft PowerPoint.

Кафедры используют разработанные в вузе рекомендации, которые позволяют создать презентацию с учетом современных требований, предъявляемых в сфере высшего образования, а также повысить эффективность усвоения учебного материала.

Во–первых – **содержание презентации**.

Презентация создаётся на 2-часовую лекцию, что составляет, как правило, 20-50 слайдов.

0 слайд: название и эмблема университета;

1 слайд: титульный. Название дисциплины, тема лекции, фамилия, имя, отчество лектора, фамилии авторов – разработчиков;

2 слайд: цель изучения материала. Перечень компетенций, формирующихся или получающих приращение в процессе знакомства с материалом;

3 слайд: содержание. Перечень тем и подтем, которые рассматриваются в процессе аудиторного занятия;

следующие слайды: изложение основного материала;

предпоследний слайд: выводы и заключение по лекции;

последний слайд: перечень источников, список дополнительной литературы по теме.

Во–вторых – **заполнение слайдов.**

- каждый слайд должен иметь **заголовок** (как пример – тема в виде заголовка на всех слайдах, иллюстрирующих эту тему);
- следует применять **разметку слайда**: заголовки помещать в область заголовков, схемы, рисунки, диаграммы в соответствующие области;
- можно вынести в **колонтитул** (верхний, нижний) название дисциплины, тему лекции и т.п.;
- **стиль изложения** на слайдах отличается от традиционного книжного, прежде всего лаконичностью, сложные предложения лучше разбить на простые, убрать лишние слова, оставить только те, без которых теряется смысл фразы; использовать конспектный, тезисный стиль изложения;
- рекомендуется интерпретировать текст через **графические конструкции**: схемы, рисунки, таблицы, графики и т.п. Статистические данные лучше размещать на слайде в табличной форме, дополнительно иллюстрировать диаграммой.
- **не рекомендуется перегружать слайд** текстами и рисунками без особой необходимости. Комментировать отдельные части пункты списка лучше на отдельных слайдах, на которые вынесены эти пункты и части общей схемы или структуры;
- при подборе и подготовке **иллюстраций** необходимо оптимизировать фрагменты и их объём.

В третьих – **оформление слайдов.**

- рекомендуется использовать специально разработанный шаблон презентации. В шаблоне должны содержаться назначения шрифтов (вид, размер, межстрочное расстояние и т.п.), и стиля;
- так как презентации будут демонстрироваться на мультимедийных экранах для большой аудитории, то необходимо использовать как можно больший цветовой контраст, крупный шрифт (не менее 20 pt). При повышенной внешней освещённости экрана контраст изображения резко падает (белый, голубой, жёлтый выглядят как белый);
- рекомендуется использовать не более 3 шрифтов, не более 5 цветов на презентацию, гармонично подобранные цветовые сочетания;
- важно соотносить размер объекта с его смысловой нагрузкой.

В четвертых – **методические рекомендации.**

- главное назначение презентации – сопровождение аудиторных занятий. Не нужно размещать на них слова и фразы, которые хороши в устной речи, но лишние при тезисной подаче информации, либо в печатном тексте;
- нужно учитывать, что кто-то лучше воспринимает графическую информацию, кто-то - вербальную, табличную. В этой связи рекомендуется, по возможности, использовать обе формы;
- для активизации слушателей и установления «обратной связи» после нескольких (4 – 6) слайдов с информацией рекомендуется вводить слайд с вопросом, простой задачей, либо слайд для разгрузки (например, забавный элемент анимации).

VI. ЭКОНОМИЧЕСКОЕ И ПРАВОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ПРАВОВЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВЫСШЕГО ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

Л.Г. Вакалова, кандидат экономических наук, профессор
С.С. Воеводина, кандидат педагогических наук, доцент
Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма, Россия
isvirina@yandex.ru

Актуальность темы исследования обусловлена политико-правовым значением высшего экономического образования в области физической культуры и спорта для государства в период подготовки к проведению XXII зимних Олимпийских игр в г. Сочи.

Так, в г. Сочи планируется построить более 250 олимпийских объектов, в том числе 15 спортивных сооружений, включая [10]:

- большую ледовую арену для хоккея на 12 тыс. мест;
- малую ледовую арену для хоккея на 7 тыс. мест;
- главный олимпийский стадион на 40 тыс. зрителей;
- ледовый дворец спорта на 12 тыс. мест;
- конькобежный центр на 8 тыс. мест;
- ледовую арену для керлинга;
- биатлонный комплекс на 20 тыс. мест;
- лыжный комплекс на 16 тыс. зрителей;
- санно-бобслейную трассу на 11 тыс. болельщиков;
- две олимпийские деревни с четырех- и пятизвездными гостиницами;
- искусственный остров "Остров Федерация" в акватории Сочи, повторяющий контуры России.

Международный Олимпийский комитет для реализации своей политики по управлению рисками Олимпийских игр установил требование о необходимости наличия у Организационного комитета Олимпийских игр (ОКОИ) собственной страховой защиты, действие которой должно начаться за три года до церемонии открытия Олимпийских игр и продолжаться в течение некоторого времени после церемонии закрытия. Согласно этому требованию ОКОИ должен за свой счет заключить договоры страхования с суммарным лимитом ответственности не менее 250 млн. долл. (100 млн. долл. по каждому страховому случаю) по страхованию [10]:

- гражданской ответственности перед третьими лицами (включая ответственность перед участниками соревнований, членами команд,

зрителями, обслуживающим персоналом, волонтерами, спонсорами, СМИ и т.д.) (Commercial General Liability);

- ответственности товаропроизводителя (за лицензионную продукцию с олимпийской символикой) (Product Liability Insurance);

- ответственности должностных лиц национальных организационных комитетов (страхование ответственности директоров) (Directors and Officers Liability Insurance);

- строительно-монтажных рисков (если ОКОИ отвечает за строительный проект) (CAR/EAR Insurance);

- от преступлений, включая нечестность персонала (предназначено для покрытия рисков, связанных с распространением билетов, использованием систем электронной обработки данных обманным путем или хищением ценных бумаг) (Crime Insurance/Infidelity of Employees Insurance);

- членов олимпийской семьи от несчастных случаев, включая расходы на медицинское обслуживание и репатриацию тел (Accident and Health Insurance).

Для реализации этих задач требуются профессионально подготовленные кадры.

Таким образом, стратегические цели высшего экономического образования увязаны с проблемами развития российского общества, включая преодоление финансового и социально-экономического кризиса, восстановление статуса России в мировом сообществе как великой державы в сфере образования, физической культуры и спорта, высоких технологий экономики [3].

Растущая востребованность российского высшего профессионального образования не может не вызывать удовлетворения. В 1993 году в нашей стране имелось 626 вузов, в 2008 году – уже 1107 [5]. Стремительный рост количества вузов происходил в соответствии с законами рыночной экономики: спрос рождал предложение. Общая численность студентов высших учебных заведений за последние 15 лет выросла почти втрое и составляет в настоящее время свыше 7,5 млн. чел. (в том числе, в государственных и муниципальных вузах – 6,2 млн. чел.) [5]. По данным ВЦИОМ престижной профессией остается профессия экономиста (рисунок 1).

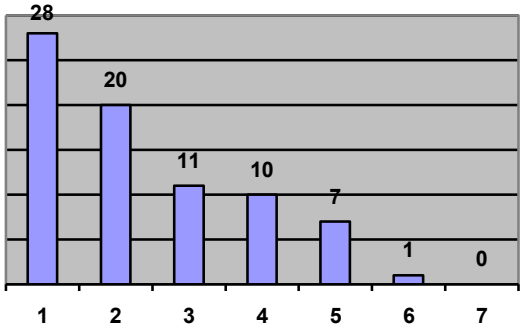
Следует отметить, что высшее образование в Краснодарском крае представлено 119 вузами, из 44 территорий края вузы и филиалы действуют в 25 городах и районах [8]. Подготовку специалистов с высшим экономическим образованием в области физической культуры и спорта осуществляется в крае только Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма.

Формирование единого европейского образовательного пространства, переход на двухуровневую систему подготовки — бакалавр (undergraduate) и магистр (graduate) [4], и реформирование системы высшего образования в России невозможно без совершенствования его

правового обеспечения и, прежде всего, образовательного законодательства.

Цель исследования – определение направлений совершенствования правового обеспечения системы высшего экономического образования в области физической культуры и спорта на основе определения проблем законодательства в области образования.

%



1 - юрист
2 - экономист
3 - медик
4 - бизнесмен
5 - менеджер, госслужащий
6 - ученый, рабочий
7 - инженер

Рисунок 1 – Престиж профессий [7]

В настоящее время основные правоотношения в сфере образования урегулированы в двух законодательных актах – Законе Российской Федерации от 10.07.1992 г. № 3266-1 «Об образовании» [2] и Федеральном законе от 22.08.1996 № 125-ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» [1].

Оба закона неоднократно претерпевали изменения. Наряду с данными базовыми законами образовательные отношения регулируются рядом специальных образовательных актов, а также нормами традиционных отраслей законодательства (гражданского, трудового, семейного). Всего исследователи указывают на более 500 федеральных нормативных актов по вопросам образования [9]. Бессистемность, а значит, и неэффективность, образовательного законодательства становится очевидной.

Одним из наиболее значимых событий в области законодательного регулирования социальной сферы, в том числе образования, стало принятие Федерального закона от 22 августа 2004 года № 122-ФЗ (так называемый «закон об отмене льгот» или «122-й закон»). Этот закон

изменил основные положения государственной образовательной политики, а именно:

1. Федеральный центр берет на себя обязательства по обеспечению функционирования и развития федеральных государственных образовательных учреждений, делегируя значительную часть обязательств органам государственной власти субъектов Российской Федерации и органам местного самоуправления.

2. Утратило силу положение об обязательствах государства выделять на образование не менее 10 процентов национального дохода, отменено льготное налогообложение образовательных учреждений, а также инвестиций в развитие системы образования.

3. Из действующего законодательства изъято положение о необходимости соотносить среднюю заработную плату педагогических работников со средней заработной платой работников в промышленности. Отменены льготы на проезд и питание студентов.

4. Ограничено право вузов распоряжаться доходами, полученными из внебюджетных источников, и приобретенным за этот счет имуществом; государственные образовательные учреждения лишились права иметь расчетные счета в банках, размещать средства на депозитных вкладах, выступать учредителями коммерческих организаций, пользоваться без разрешения учредителя банковским кредитом.

5. Государственные гарантии прав граждан на общедоступное и бесплатное дошкольное образование оказались не обеспеченными конкретными финансовыми обязательствами со стороны государства, и бремя их обеспечения полностью переложено на органы местного самоуправления.

Таким образом, государство в настоящее время полностью свободно от обязательств по финансированию образования и устанавливает его размеры по собственному усмотрению. В 2008 году государственные ассигнования на нужды образования составили 4,1% от ВВП, а к 2011 году вырастут до 4,4% от ВВП [5], т.е. в два раза ниже, чем предусматривалось утратившей силу в 2004 году ст. 40 Закона «Об образовании» «Государственные гарантии приоритетности образования» (таблица 1) [6].

Таблица 1

Расходы федерального бюджета на высшее образование, %

	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Доля расходов	2,2	2,3	2,8	3,2	3,6	3,9	4,1

В этих условиях финансовая устойчивость вуза обеспечивается за счет оказания платных образовательных услуг и иной, приносящей доход деятельности, в рамках положений, установленных законодательными и

нормативными актами и представляющими собой условия осуществления его деятельности.

Структура фактических расходов вуза (на примере Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма) представлена в таблице 2.

Непросто обстоит дело с обеспечением права на бесплатное получение высшего экономического образования в области физической культуры и спорта в государственном вузе. Утратившая силу ст. 40 Закона «Об образовании» устанавливала обязанность государства по финансированию за счет средств федерального бюджета обучения не менее 170 студентов на каждые 10 тысяч человек населения страны. В новой редакции Закона «Об образовании» точно такой же норматив (170 студентов, обучающихся за счет средств федерального бюджета, на каждые 10 тысяч человек населения) фигурирует в ст. 41 [2].

Таблица 2

Структура фактических расходов вуза

Вид расходов	Доля в общем объеме, %
Заработная плата	42,2
Начисления на оплату труда	10,6
Услуги связи	0,3
Коммунальные услуги	8,9
Услуги по содержанию имущества	5,6
Прочие услуги	4,4
Стипендия	21,2
Увеличение стоимости основных средств	6,1
Увеличение стоимости материальных запасов	0,7

Но установить выполнение этого норматива трудно, так как Росстат о нем не упоминает, а в приказах Минобрнауки России фигурируют лишь контрольные цифры приема «студентов-бюджетников» на текущий год.

Другой правовой проблемой высшего образования является недостаточная разработанность образовательно-правовой терминологии. До сих пор на законодательном уровне остались не разграниченными понятия «образовательная деятельность» и «образовательная услуга», «образовательное учреждение» и «образовательная организация»; не определено понятие «качество» высшего образования.

В связи с этим необходимо выработать единое понимание того, что в современных условиях необходимо российскому рынку, и в связи с этим формулировать требования к качеству современного высшего экономического образования в области физической культуры и спорта.

Образование – инновационная система, и если мы закладываем эффективные «правильные» правовые инструменты в эту системы, то сможем выработать механизм влияния на нее с точки зрения потребителя.

Литература

1. О высшем и послевузовском профессиональном образовании: Федеральный закон от 22.08.1996 № 125-ФЗ (в ред. от 13.02.2009)/ Собрание законодательства РФ. – 1996. - № 35. – Ст. 4135.
2. Об образовании: Закон РФ 10.07.1992 № 3266-1 (ред. от 13.02.2009) /Собрание законодательства РФ. – 1992. - № 3. – Ст. 150.
3. *Ахметов, С.М.* Перспективные направления работы Совета при Президенте Российской Федерации по развитию физической культуры и спорта, спорта высших достижений, подготовке и проведению XXII Олимпийских игр и XI Паралимпийских игр зимних игр 2014 годы в городе Сочи/ С.М. Ахметов. - Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «На пути к XXII Олимпийским и XI Паралимпийским зимним играм» (г. Краснодар, 29-30.10.2008 г.) /Под ред. профессора Г. Д. Алексанянца. - Краснодар: КГУФКСТ, 2008. – С. 3-9.
4. Конституция Российской Федерации. Предисловие Председателя Конституционного Суда РФ, д.ю.н., профессора В.Д. Зорькина. Постатейный научно-практический комментарий коллектива ученых Московской государственной юридической академии им. О.Е. Кутафина под руководством д.ю.н., профессора Е.И. Козловой. – Издательство (ЗАО) «Библиотечка РГ» - составление, оформление, текст, 2009 г. – 384 с.
5. *Лукин, В.* Доклад Уполномоченного по правам человека в Российской Федерации за 2008 г./ В. Лукин. – Российская газета. – 2009 г. – 17 апреля.
6. Мониторинг экономики образования. Индикаторы образования. Государственное финансирование образовательных учреждений [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http:www.isek.hse.ru.
7. Престиж профессий (по данным ВЦИОМ) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http:www.rg.ru.
8. Перечень вузов на территории Краснодарского края. [Электронный ресурс]. Департамент образования и науки Краснодарского края. – Режим доступа: http:www.edukuban.ru.
9. Тенденции и проблемы образовательного законодательства [Электронный ресурс]. Центр образовательного законодательства. – Режим доступа: http:www.lexed.ru./pravo/theory/
10. *Шинкаренко, И.Э.* Страхование олимпийских игр: [о видах спорт, страхования, используемых при страховании Олимпийских игр] / И.Э. Шинкаренко // Организация продаж страховых продуктов. - 2009. - № 2; № 3.

VII. СИСТЕМА ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМАХ МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Н.Д. Ролдугина
Ростовский государственный университет путей сообщения, филиал в г. Кропоткине, Россия
krp@rgups

Воспитание – значимый приоритет в образовании на современном этапе социально-экономического развития страны. Концепция модернизации образования в РФ ориентирует на воспитание молодежи как граждан правового, демократического государства, способных к созидательному решению личных и общественных проблем в условиях гражданского общества и быстро меняющего мира; расширение участия общества в решении задач образования, в том числе воспитания подрастающего поколения. В документах Правительства РФ поставлена так же задача противодействия негативным социальным процессам в молодежной среде, вытеснения асоциального поведения, борьбы с беспризорностью. Эффективное решение этих задач обуславливает необходимость модернизации воспитания как неотъемлемой составляющей образования, принятия адекватных времени организационно-управленческих решений.

При этом необходимо учитывать современные тенденции развития мирового сообщества, такие как интернациональная глобализация образования, расширение информационной среды, глубокие изменения на рынке труда и т.д.

Изменения социокультурной ситуации в стране предъявляет новые требования к личности человека: быть мобильным, инициативным, уметь сотрудничать, самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, обладать чувством ответственности за судьбу страны, за её процветание; уметь не только жить в гражданском обществе и правовом государстве, но и создавать их. Актуальным становится развитие совокупности компетенций, обеспечивающих молодому человеку способности:

- брать на себя ответственность;
- принимать совместные решения;
- регулировать конфликты ненасильственным путем;
- участвовать в развитии демократических институтов общества;
- понимать и принимать различия культур, религий, языков и национальных традиций;
- владеть новыми технологиями, понимать рамки их применения и распространения, осуществлять инновационную деятельность;

- обладать потребностью самосовершенствования как в плане роста профессионализма, так и в плане развития своей личности, своих человеческих качеств;

- адаптироваться в условиях современного мира.

Одним из факторов, способствующих необходимости модернизации системы воспитания в вузе является изменение самих молодых людей. Студенчество традиционно являлось наиболее интеллектуальной, творчески развитой и прогрессивной частью молодежи, важнейшим фактором политического, экономического и духовного преображения российского общества. Однако сегодня гражданская пассивность части студенчества угрожает государству потерей целого поколения граждан, ведет к ограниченности интеллектуальных интересов, правовому нигилизму, крайнему индивидуализму, небрежности в соблюдении законов, отсутствию уверенности в своих действиях, как гражданина, развитию асоциальных тенденций. Пресса, ТВ, отсутствие цензуры способствуют формированию культурных потребностей и интересов молодежи, сопряженных с прагматизмом, эгоизмом, жестокостью, стремлением к благополучию любой ценой.

Духовная основа молодого поколения и значительной части общества сильно пошатнулась, стала разобщенной, агрессивной. Существует также целый ряд других проблем: исчезает молодежная (студенческая) социально-позитивная инициативность, традиционные вузовские формы обучения и воспитания не достаточны для развития профессиональной компетентности будущего специалиста. В эпоху перемен, смены ценностных ориентиров и идеалов необходимы существенные изменения в организации воспитательной работы с молодыми людьми.

Так, например, в качестве приоритетных ценностных ориентиров в системе воспитательной деятельности вуза должны выступать:

- студент как Личность – в своей неповторимости и уникальности, его мир в единстве внешних проявлений и внутренних переживаний, его права и жизненные интересы;

- Честь и Достоинство – как нравственный критерий и регулятор жизненного и профессионального самоопределения личности, его деятельности и отношений всех субъектов образовательного процесса, как нравственная основа творческой социально-направленной самореализации;

- Личное и Общественное благо – как ключевая жизненная цель гражданина России, как гармоничное соединение в жизни студента личностного и коллективного начал;

- Созидание – как основа достойной жизни человека: создание себя самого, базирующееся на освоении отечественной и мировой культуры, творчестве и сотрудничестве всех субъектов образовательного процесса;

- Свобода, Ответственность, Право выбора – как важнейшие предпосылки успешной созидательной деятельности;

- Развитие – как основной смысл профессиональной деятельности педагогического коллектива, способствующей развитию творческой индивидуальности студента.

Основной воспитательной миссией вуза должно стать создание условий для развития профессиональной компетентности студентов, их духовно-нравственного и культурного развития, гражданского становления, обогащения личностного и профессионального опыта, созидательного решения общественных и личных проблем, а также условий для содействия социальной и творческой самореализации студентов, приобщения их к здоровому образу жизни.

Каковы приоритетные задачи воспитания студентов в вузе?

1. Воспитание студентов как граждан высокой общей культуры, способных к созидательному решению личных и общественных проблем в условиях гражданского общества и быстро меняющего мира.
2. Воспитание студентов как профессионально компетентных специалистов, способных решать профессиональные проблемы на основе гуманистических ценностей и ответственного нравственного выбора средств её решения.
3. Противодействие негативным социальным процессам в молодежной среде, вытеснение проявлений асоциального поведения студентов.

При реализации воспитательной функции образования необходимо активизировать взаимодействие с кругом социальных партнеров: административными и образовательными учреждениями и организациями, потенциальными работодателями, представителями научных и социокультурных учреждений города, региона, зарубежными партнерами, выпускниками.

Необходимы новые формы и методы в организации студенческой жизни, а именно, больше развивать и поддерживать сети разнообразных студенческих объединений, сообществ студентов и преподавателей - научных, общественных, студийных, клубных, командных; их взаимодействие с региональными молодежными объединениями, имеющими позитивные программы. Необходимо не только поддерживать и развивать внеучебное творчество студентов, но и повышать авторитет и значимость общественной активности и успешности студента.

При этом должен реализовываться принцип добровольности и права выбора студента в осуществлении внеучебной деятельности.

Очевидно, что в вузах необходимы поиск и реализация эффективных форм и методов воспитательной работы. Новое место молодежи предопределяет перестройку учебно-воспитательного процесса, выход его на новый уровень. Актуальность проблемы, её недостаточная теоретическая разработанность, практическая значимость вызывает огромный исследовательский интерес к её изучению и создает широкое поле для сотрудничества, обмена опытом и принципиально новыми идеями модернизации системы воспитательной работы в вузе.

МОТИВАЦИОННАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТУДЕНТОВ

Е.И. Рогов, д.п.н., профессор
Южный федеральный университет, Россия
profrogov@yandex.ru

Традиционные представления о студенте как о личности, совершающей сознательный выбор при поступлении в вуз в условиях кризиса российского общества и снижения рождаемости, утрачивает свою истинность. У современных абитуриентов часто реально действующими оказываются мотивы, которые совершенно не связаны с содержанием изучаемого материала. Однако количество студентов, поступивших и затем окончивших вузы, не изменяется, что свидетельствует о том, что разные мотивы каким-то образом интегрируются в учебную деятельность и позволяют молодому человеку получить диплом специалиста. Вероятно, это связано с тем, что любая деятельность полимотивирована, и среди этих мотивов всегда существует один ведущий, позволяющий ее реализовывать. Исследование проблемы влияния различных мотивов на становление профессионализма студента в вузе и стало целью данного исследования.

Высшая школа давно находится в поиске индикаторов, свидетельствующих о потенциале будущего специалиста, о скорости постижения им профессиональных знаний и освоения умений и навыков деятельности в измерителях отслеживания процесса становления профессионализма. Традиционно в качестве основных показателей профессионализма рассматривались индивидуальные способности и качества субъекта деятельности, так как они охватывают большинство факторов, обусловливающих личностное развитие специалиста. В то же время нередко забывается, что становление профессионала успешно осуществляется лишь в том случае, если в процессе обучения формируется система адекватных профессиональных представлений, организующих и направляющих активность личности. Степень адекватности имеющихся у субъекта профессиональных представлений оказывает существенное влияние на его профессиональное развитие и выступает предпосылкой успешности в профессиональной деятельности.

Рассматривая профессиональные представления как определенную совокупность образов, нельзя не выделить в их структуре представление специалиста об объекте своей деятельности, которое часто ускользает от внимания исследователей, хотя ему принадлежит существенная роль в изменении облика профессионала.

Недостаточная определенность имеющихся представлений об объекте деятельности и о будущей работе, разнонаправленность непрофессиональных интересов позволяет предположить наличие разных мотивов, приводящих студентов в стены вуза. Логично предположить

существование взаимосвязей между профессиональными представлениями и мотивами. Соотнесение представлений о профессии и о себе в ней способствует формированию образа "Я" как субъекта профессиональной деятельности, развитию профессиональной мотивации.

Для исследования взаимосвязи профессиональных представлений с мотивацией студентов была использована достаточно популярная методика Т.И. Ильиной, дифференцирующая мотивы обучения в вузе на три группы: «Получение знаний», «Овладение профессией», «Получение диплома». Оказалось, что в изучаемой выборке ведущим является мотив «Получение диплома», так, по крайней мере, высказались 44% респондентов. 32% учатся ради знаний, и только 24% обучаются, чтобы овладеть профессией. Нетрудно предположить, что среди обучаемого контингента только у 24% студентов цели обучения совпадают с целями вуза – готовить хороших специалистов. То, что у большинства студентов первого курса ведущим мотивом выступает получение диплома, независимо от его содержания и собственного образования, уже заранее позволяет прогнозировать ситуацию по удовлетворению потребностей народного хозяйства специалистами через несколько лет.

Корреляционный анализ показывает, что четкость профессиональных представлений может выступать индикатором профессиональной направленности субъекта. На это указывает существующая прямая зависимость между показателями четкости представлений об объекте и о работе с мотивом «Овладение профессией» (ρ=0,321 и ρ=0,485,соответственно, при α=0,05). Кроме того, выявлены обратные связи между уровнем активности представлений об объекте и мотивом «Получение диплома» (ρ=-0,416, при α=0,05), а также между этим мотивом и показателем силы представлений о работе (ρ=-0,515, при α=0,001), что также подчеркивает чуждость данного мотива субъектам, стремящимся стать профессионалами.

Мотивы обучения в вузе, хотя и выступают как внутренний движущий фактор развития профессионализма, в реальности не всегда совпадают с профессиональными мотивами, наполняющими смыслами наиболее значимые стимулы деятельности. Поэтому в исследовании особое внимание было уделено профессиональной мотивации студентов и ее взаимосвязи с профессиональными представлениями.

Для диагностики профессиональной мотивации был использован опросник И.Г. Кокуриной «Словарь», позволяющий построить мотивационный профиль, в соответствии со значениями шести смыслообразующих мотивов трудовой деятельности: преобразования (стремление к решению интересных задач, ориентация на результат; стремление достичь мастерства в работе); коммуникации (стремление к установлению контактов между людьми; сохранению установившихся отношений); прагматики (стремление делать то, что приносит определённую пользу для субъекта; стремление в работе сохранить себя, своё здоровье, не затрачивать энергию); кооперации (стремление

рассматривать свою работу с точки зрения полезности для других, для общества в целом; для близких и родных); конкуренции (стремление быть первым среди лучших, иметь высокий авторитет, успех в глазах окружающих; стремление быть не хуже других, получить от других одобрение и позитивную оценку); достижения (стремление к преодолению трудностей в поставленной задаче; стремление к самосовершенствованию).

Оказалось, что у студентов преобладают мотивы кооперации и коммуникации, а менее остальных выражены мотивы преобразования и достижения. Эти данные вполне соответствуют представлениям о студентах, их взаимоотношениях, и отсутствии возможностей кардинального изменения процесса вузовского бучения. Интересна динамика изменения профессиональных мотивов. От первого к пятому курсу происходит снижение показателей мотивов кооперации и коммуникации, и рост показателей мотивов преобразования, конкуренции и достижения, что может свидетельствовать о переориентации с взаимопомощи учебной деятельности на самостоятельность и ответственность трудовой деятельности.

Анализ корреляционных связей между профессиональными мотивами выявил их наличие лишь у мотива коммуникации, что свидетельствует о том, что студенты прекрасно понимают - без установления контактов с окружающими реализация профессиональных целей не возможна.

Рассмотрение корреляционных связей между профессиональными мотивами и представлениями обнаружило обратные связи между мотивом преобразования и почти всеми показателями представлений (кроме показателя силы). Это можно интерпретировать так, что у студентов имеются предположения, что кардинальные изменения (объекта или работы) не означают их обязательного знания и досконально изучения. Прагматические мотивы также имеют слабые отрицательные связи с показателями представлений, что позволяет предположить, испытуемые не видят непосредственно собственной пользы от развития их профессиональных представлений.

Противоположная ситуация с мотивами коммуникации, конкуренции и достижения, у которых отсутствуют значимые связи с показателями профессиональных представлений. Вероятно, при реализации мотивов конкуренции и достижения студенты не считают представления об объекте деятельности и о будущей работе необходимыми для достижения успеха, а при доминировании коммуникативного мотива профессиональным представлениям противопоставляются хорошие отношения с окружающими, которые могут компенсировать недостатки знаний.

Мотив кооперации, не имея связей с представлениями об объекте деятельности, оказался связан с показателями представлений о работе, что свидетельствует о стремлении будущих специалистов к сотрудничеству в выполнении своей деятельности и, возможно, об отсутствии у них самостоятельности.

Таким образом, существующие у респондентов профессиональные мотивы, имеют разные связи с образами объекта деятельности и будущей работы, позволяют прогнозировать реальную траекторию профессионального становления в вузе.

В современной психологической науке для описания процесса формирования личности в профессиональной деятельности используются разнообразные термины, одним из которых является карьера. Содержание и специфика самой профессии задает совершенно особую траекторию карьерных ориентации человека. Изучение представлений личности о своем будущем, карьерных ориентациях можно рассматривать как своеобразные мотивы профессионального развития и позволяет сделать долгосрочный прогноз профессионального поведения.

Сознательное планирование профессиональной карьеры выступает при этом психологической основой самореализации личности в сфере профессиональной деятельности. До недавнего времени слово «карьера» употреблялось чаще всего в негативном смысле, ассоциируясь с «карьеризмом», в жертву которому приносятся лучшие человеческие качества. В последние годы это понятие приобрело другое содержание, в котором акцент делается на стремлении к профессиональному успеху, определенному статусу в обществе за счет собственных усилий, способностей и профессионализма. Сегодня особенно актуальны проблемы понимания профессиональной карьеры как социально-психологического феномена.

В данном исследовании использовалась популярная методика «Якоря карьеры», предложенная Э. Шейном. Сам опросник содержит 8 диагностических шкал измерения карьерных ориентаций личности («якорей карьеры»): профессиональная компетентность; менеджмент; автономия (независимость); стабильность; служение; вызов; интеграция стилей жизни; предпринимательство.

Как оказалось, у большинства опрошенных студентов в наибольшей степени выражены ориентации служения, работа с людьми (7,4 балла из 10 возможных) и интеграция, сбалансированность всех сторон жизни (7,3). Менее других респонденты ориентированы на профессиональную компетентность, стремление стать мастером своего дела (5,8). Невысоко оценивается и такая карьерная ориентация как вызов (6,3), что также свидетельствует о нацеленности на взаимодействие, а не на конкуренцию с другими. Низкая оценка респондентами своих профессиональных способностей и талантов может быть обусловлена заниженной самооценкой, скромностью. Однако при этом не следует забывать, несмотря на то, что служение людям хорошее дело, как и стремление сбалансировать все стороны своей жизни, это не является профессией, а значит не может обеспечить действенную помощь окружающим.

Рассмотрение структуры корреляционных связей показывает, что в качестве основного центра всех связей выступает карьерная ориентация предпринимательство, как стремление создать что-то новое, желание

иметь свое дело, готовность к риску. Данный центр является связующим звеном между двумя группировками. С одной стороны, это тесно связанные между собой карьерные ориентации менеджмента как стремление к власти и ответственности, и вызова, предполагающего конкуренцию, победу над другими, преодоление препятствий, решение трудных задач и проч. С другой стороны, это противоположные по смыслу ориентации на стабильность, служение и интеграцию. Связь этих ориентаций с предпринимательской ориентацией свидетельствует о желании достичь данных целей самостоятельно, по-новому.

Интересно, что такая важная, по мнению вузовских преподавателей, карьерная ориентация, как профессиональная компетентность, оказалась связанной лишь с предпринимательством. Вероятно, опрошенные студенты не считают знания необходимым компонентом для построения других типов карьер и предполагают продвинуться в избранной ими профессии и добиться успеха на основе других качеств.

Единственной карьерной ориентацией, не имеющей достоверных корреляционных связей с другими, оказалась автономия - желание освободиться от организационных правил, предписаний и ограничений. Данный факт может свидетельствовать о том, что, несмотря на стремление к самостоятельности, предпринимательству, респонденты предпочитают придерживаться сложившихся норм и отношений, не хотят нарушать привычного течения жизни, предполагают провести изменения эволюционным, а не революционным способом.

Как оказалось, представления респондентов об объекте деятельности практически не связанны с их карьерными ориентациями. Исключение составили лишь обратная связь показателя представлений «Оценка» объекта с автономией (ρ=-0,433, при α=0,05) и прямая связь показателя представлений «Сила» объекта со стабильностью (ρ=0,467, при α=0,05). Имеющиеся связи легко интерпретировать тем, что высокая оценка объекта, несомненно, связана с удовлетворенностью им и, следовательно, не предполагает противопоставления ему. Поэтому при высокой оценке объекта, карьерные ориентации субъекта не будут связаны с автономией. В то же время, высокие параметры представлений об объекте по показателю «Сила», предполагающие определенную уверенность, независимость, склонность рассчитывать на собственные силы в трудных ситуациях, логически будут реализованы в карьерной ориентации «Стабильность».

Тем не менее, отсутствие большинства взаимосвязей представлений об объекте деятельности и будущей работе с направлениями карьерных ориентаций позволяет предположить, что это проявления разных феноменов. Поэтому уровень представлений об объекте деятельности не предполагает наличие представлений о будущей карьере и наоборот, карьеристу не столь важен объект деятельности или содержание работы, сколько важно построение своей карьеры, продвижение по служебной лестнице.

СУБЪЕКТНО-ЦЕННОСТНОЕ ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ НЕКОНФЛИКТНОГО РАЗВИТИЯ ЮНОШЕСКИХ СУБКУЛЬТУР

О.С. Яворская, преподаватель
Ростовский государственный университет путей сообщения, Россия
krp@rgups.ru

Необходимость всестороннего изучения феномена молодежной субкультуры определяется рядом причин, связанных со спецификой социокультурной ситуации российского общества последнего десятилетия, для которого характерно нарастание культурных различий между отдельными социальными группами. Особенно ярко это выражается в субкультурной дифференциации юношества, частыми проявлениями которой являются противостояние и конфликт.

В «Стратегии государственной молодежной политики в Российской Федерации» подчеркивается, что от позиции молодежи в общественно-политической жизни, ее уверенности в завтрашнем дне будет зависеть темп продвижения государства по пути демократических преобразований. Юноши и девушки должны быть готовы к противостоянию политическим манипуляциям, выступить проводниками идеологии толерантности, развития российской культуры и укрепления межпоколенческих и межнациональных отношений.

Таким образом, молодое поколение призвано играть основополагающую роль в социокультурном воспроизводстве общества. Нельзя не видеть в молодежи обновляющую силу, интеллектуальный и духовный резерв общества, способный воспринять и реализовать инновацию и быстро адаптироваться в новых реалиях жизни.

Существующие экономические и социальные программы в малой степени учитывают специфическую социальную позицию молодого поколения, молодежь лишь частично включена в существующие общественные отношения и структуры. Проблемы молодежи аккумулируются, обостряются, что ведет к росту отчуждения молодежи от общества, государства, семьи. Одно из решений этих проблем, как считает молодежь – реализация себя в системе молодежных субкультур, т.к. стилю существования молодежных субкультур свойственна опора на собственный жизненный хронотоп, систему ценностей, стилевой дизайн. Однако данный стиль существования молодежных субкультур зачастую вступает в противоречие с действующими в обществе социальными нормами.

В связи с этим меняется и общественная реакция на молодежь. Появилось немало публикаций, посвященных проблемам отклоняющегося поведения молодежи. И если в годы, предшествовавшие перестройке, авторы публикаций, обращаясь к этой теме, всякий раз должны были делать оговорки о нетипичности таких явлений, то сейчас наблюдается

другая крайность: нагнетание тревоги, неуместные экстраполяции вместо спокойного и компетентного анализа, личных встреч и дискуссий с представителями молодого поколения.

Перед педагогической наукой стоит задача осознания феномена разрыва поколений, формирования и развития молодежных субкультур в рамках гуманистической парадигмы образования. Это необходимо для практической работы по профилактике и терапии нежелательных процессов и явлений в образовательном и культурно-досуговом пространстве общества. Именно сейчас необходимо пристально изучать процессы, происходящие в молодежных субкультурах, идеология которых вырабатывает собственные механизмы преодоления кризисных ситуаций адаптации молодежи как среди сверстников, так и в отношениях со старшими.

В науке, в частности педагогической, за последнее десятилетие наработан обширный ценный материал по изучению молодежной субкультуры как мирового явления и как национального процесса. Опубликованы сотни книг и статей, электронных источников и разработок, в которых содержатся объективно значимые и практикой востребованные результаты.

Проведенный анализ и систематизация научно-педагогических знаний о динамике становления и функционирования молодежных субкультур позволил сделать вывод о том, что юношеская субкультура социально и психологически реальна и имеет целый ряд постоянных компонентов: специфический набор ценностей и норм поведения; чувство групповой общности и солидарности; характерную манеру поведения, ритуалы общения, знаковую символику. Внешне каждая из субкультур молодежи отличается одеждой, музыкальными и (или) художественными, литературными, даже спортивными пристрастиями, определенным сленгом, а на самом деле в основе этих самоорганизующихся сообществ лежит отказ от участия в жизни неприемлемого для них мира, его отрицание, непринятие ценностей господствующей культуры.

В ходе исследования мы пришли к выводу, что в центре внимания отечественных и зарубежных психологов и педагогов находится изучение криминальных и полукриминальных юношеских субкультур. Однако эти научные исследования в большей степени посвящены криминологической причинности и не в достаточной степени разработаны технологии психолого-педагогической профилактики и коррекции поведения представителей этих субкультур. Согласно результатам таких исследований, подчинению социальным нормам содействуют четыре рода общественных связей: привязанность, обязательство, участие и вера. Отношения привязанности и прежде всего любовь в семье являются главными факторами, удерживающими молодых людей от уголовной деятельности. Наряду с вытекающим из любви к близким нежеланием причинить им огорчение, стремление довести до конца принятые на себя обязательства, участие в какой-либо деятельности и представление о

запретности того или иного поведения – составляют важнейшие элементы механизма удержания от соблазна нарушить закон, что находит подтверждение в результатах специальных исследований. Поэтому наиболее надежным путем контроля преступности оказывается укрепление таких общественных институций как семья, школа, высшее учебное заведение, система трудоустройства и занятости молодежи.

Профилактика отклоняющегося поведения юношей и девушек (антиобщественное поведение, злоупотребления наркотиками и алкоголем, табакокурение и рискованное половое поведение) нуждается в большем, чем обычно полагают, специальном внимании со стороны педагогов и психологов. Сохранение психического здоровья подростков требует проведения большей профилактической работы как в рамках деятельности психологических служб образовательных учреждений всех уровней, так и в работе по организации и внедрению внутришкольных и внешкольных программ психолого-педагогического сопровождения. Особое внимание необходимо уделять этому виду деятельности (профилактике отклоняющегося поведения молодежи) в системе среднего и высшего профессионального образования.

Задача образования как средства трансляции культуры состоит в том, чтобы индивид в процессе овладения совокупностью систематизированных знаний и связанных с ними навыков и умений приобщился к набору культурных ценностей, доминирующему в данном обществе. По мнению В.А. Сластенина, «…овладевая образованием, человек не только адаптируется к условиям постоянно меняющегося социума, но и становится способным к неадаптивной активности, позволяющей выходить за пределы заданного, развивать собственную субъектность и преумножать потенциал мировой цивилизации» [10, с. 214].

Как отмечает Ю.В. Сенько, «…человек получает образование не затем, чтобы стать количественно соразмерным реальной культуре, а затем, чтобы стать соучастником культурного процесса, вести диалог с ней, т.е. быть не только потребителем культуры, но и носителем, творцом» [1, с.18].

Полагаем, что система образования как выражение и отражение самого общества сегодня должна измениться. *Ее парадигма должна отражать аксиологическую модель социума.* Подтверждение этой мысли находим у П. Друкера, классика современной социологической мысли Запада. Он отмечает, что к современному образованию предъявляются принципиально новые требования в контексте новых социальных задач. П. Друкер считает, что образование нового общества носит ценностный характер. Рыночная экономика рассматривает такое образование как «ключ к успеху» [11].

По мнению В.В. Чебанной [12, с.117-119], общими качествами интегрированной личности, ориентированной на жизнедеятельность в современном обществе, являются: *нравственно-интеллектуальная направленность, ответственность, коммуникабельность, эмоциональность, открытость, психологизм, дружественность,*

критичность, культура чувств, самоидентичность, стремление к самодостаточности, физическому совершенству.

Такие качества нужно воспитывать в личности современного россиянина, сделав акцент на развитие его *субъектности*. Эта категория представляет собой сложную интегративную характеристику, отражающую активно-избирательное, инициативно-ответственное, преобразовательное отношение личности к самой себе, деятельности, людям, миру и жизни в целом. Субъектность рассматривается О.С. Газманом и Н.Н. Михайловой как «способность к автономному, нонконформистскому существованию, способность самостоятельно, независимо строить свою судьбу, отношения с миром, реализовывать самостоятельно познанное предназначение, осуществляя собственный, индивидуальный (особый) выбор» [3, с.57]. Субъектность интегрирует человека как целое, позволяет ему выстраивать гармоничное существование.

Субъект характеризуется ответственностью за нравственный выбор, «интегративной активностью» (К.А. Абульханова–Славская), предполагающей активную позицию личности во всех этих проявлениях, стремлением критически и инновационно рефлексировать и прогнозировать результаты деятельности и отношений, самоанализом, идентификацией, познанием. Данные характеристики выступают факторами *неконфликтного развития личности*, ее успешной адаптации в социуме, что снимает проблему обособления молодежи, агрессии в ее среде.

Ведущей *целью* моделируемого субъектно-ценностного образования выступает формирование субъекта культуры, жизнеспособного в условиях изменяющейся социальной среды.

Достижение этой цели осуществляется через конкретные *задачи*:

- приобретение умения жить в свободном, демократическом обществе, ощущение внутри себя свободы, выработка навыка сознательно и ответственно делать личный выбор среди альтернативных возможностей;
- формирование ценностно-ориентированных способностей адекватного восприятия окружающего мира;
- постижение национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственных основ жизни человека и человечества, отдельных народов, социальных явлений и традиций;
- создание оптимальной культурной воспитывающей среды, направленной на творческое саморазвитие и самореализацию личности;
- освоение способов духовного, интеллектуального и физического самосовершенствования, эмоциональной саморегуляции, ведения здорового образа жизни.

Предметом многочисленных дискуссий всегда было определение содержания образования. Не прибегая к полемике, сошлемся на отечественную традицию отнесения к образованию обучения и воспитания [8, с.172]. В этих ракурсах представлена данная модель.

Педагогическое сопровождение субъектно-ценностного обучения и воспитания, составляющее идею нашей модели, *следует понимать как содействие, педагогическую поддержку, усиление и дополнение самостоятельного действия воспитанника (подростка, юноши, молодого человека) педагогическим воздействием.*

Общими основаниями моделируемого *дидактического процесса* является его ориентация на развитие личности как субъекта учебной деятельности и жизнедеятельности в целом. Адресатом педагогического сопровождения в модели выступает старший школьный и студенческий возраст – возраст сложный, переломный ввиду серьезной функциональной загруженности (формирование "Я-концепции", разрешение вопросов взросления и адаптации в обществе). Для краткости будем называть старших школьников и студентов обучаемыми, воспитанниками или учащейся молодежью.

Считаем, что в основу курсов *традиционных дисциплин* должны быть заложены программы, отражающие особенности глобальных проблем современности с учётом формируемых ценностей и субъектности. Приступать к изучению таких программ необходимо не с рассмотрения исторических вопросов той или иной дисциплины, а с объяснения сущности конкретной проблемы современности, причин ее становления, а также поиска альтернативных путей и способов ее решения. Реализуемая таким образом этика образования основывается на новом подходе к решению образовательных проблем: процесс обучения должен реализовываться путем переноса акцента на формирование познавательного интереса к самостоятельному субъектному поиску, формирование гуманистической системы ценностей, а не осуществляться в виде объяснения формул с дальнейшим контролем качества их понимания.

В *концептуальной структуре* построения *гуманитарно-ориентированного базиса* реализуются компоненты *аксиологического и субъектно-деятельностного подходов*:

1) философско–методологический, предусматривающий широкое использование активных методов формирования философских основ мировоззрения;

2) социально–презентативный, предусматривающий корреляцию содержания учебных программ с современным уровнем научно-технического знания, политическими, социальными, экономическими реалиями общества на общенациональном и планетарном уровнях;

3) этико–гуманистический, предусматривающий усиление внимания к проблемам общечеловеческого значения, к анализу моральной и социальной ответственности молодежи за последствия своей деятельности;

4) эстетико–эмоциональный, предусматривающий усиление эмоционального аспекта обучения и его эстетической направленности за счёт использования произведений художественной литературы, музыкального и изобразительного искусства, иллюстрирующих смысл, эстетическую и общекультурную значимость изучаемых явлений и

закономерностей;

5) креативно-развивающий, выражающийся в последовательной замене методов обучения концептуально-аналитическими, способствующими переводу обучаемого из объекта обучения в субъект деятельности, что создаёт условия для самовыражения личности.

Соответственно организованный процесс обучения становится внешним регулятором жизнедеятельности обучаемого. Возможность оказаться субъектом образовательной деятельности осуществляется в процессе интериоризации (перехода) внешних воздействий (норм, правил, ценностей) в рамках проблемного обучения во внутренние воздействия (жизнь и деятельность обучающейся молодежи). Между тем результат превращения внешних регуляторов во внутриличностный план будет тем эффективнее, чем более они характерны разнообразным условиям развития субъектно-ценностной позиции молодого человека.

Процедуры субъектно-ценностного обучения должны осуществляться на всех ступенях образования, изменяясь согласно динамике индивидуального развития юноши. Основываясь на такой логике, *очередность этапов формирования и развития субъектно-ценностной позиции* старших школьников и студентов может быть выстроена согласно нескольким этапам.

Первый этап – формирование мотивации. Основным мотивом становления субъектно-ценностной позиции обучаемого согласно нашей модели является гармонизация личных и учебных отношений с целью достижения успешности. Эта цель предполагает обретение набора ролей, статуса и уважения в микроколлективе (семья, класс, студенческая группа, круг друзей, группы по интересам) и макроколлективе (учебное учреждение, город и др.). Стадии формирования такой мотивации могут быть представлены следующим образом: необходимость самоутверждения в учебно-познавательной деятельности – необходимость самоутверждения в различных сферах жизнедеятельности. *Второй этап* – формирование навыков самоидентичности, самопознания; развитие рефлексивных способностей, стимулирование всех форм активности в решении учебных и жизненных проблем. *Третий этап* – овладение основами субъектно-ценностного жизнетворчества, создание индивидуальных проектов жизненного пути. *Четвертый этап* – формирование готовности обучаемого к самостоятельному решению социокультурных задач, расширение индивидуальных способов творческого самовыражения.

Постадийное развитие субъектно-ценностной образовательной модели сопровождается её диагностикой в промежутках между этапами в целях последующей коррекции.

В процессе субъектно-ценностного обучения соблюдаются *принципы конструктивности* (изначальное построение положительных установок), *этапности*, *дифференцированности*.

Модель определяет такие аспекты социокультурного образования, как интеграция человека в доминирующую культуру, овладение базовыми

ценностями, толерантность, культура общения, самореализация, что способствует бесконфликтной идентификации личности в современном социуме.

Педагогическое сопровождение предполагает развитие у учителей и преподавателей в результате специальной профессиональной подготовки (курсы повышения квалификации, стажировки и др.) особого свойства сознания – социального мышления (согласно К.А.Альбухановой–Славской), которое предполагает реализацию категорий гражданственности и ответственности, помогает педагогу осваивать и внедрять педагогику сотрудничества. Необходимыми личностными качествами педагога являются: любовь к людям, коммуникабельность, терпимость, сотрудничество, демократизм, эмпатия. Учителям и преподавателям следует владеть психологическими знаниями, теорией образования, современными педагогическими технологиями, проектированием кросскультурных интегрированных курсов; учитывать особенности менталитета обучаемых. Важными являются аналитико-прогностические умения, а также умения выделять или вносить в содержание образования идеи, отражающие культурное многообразие мира, России, организовывать педагогический процесс как диалог во времени и пространстве.

Субъектно-ценностное развитие реализуется также в рамках специально организованной *воспитательной работы*. Воспитательная работа в образовательных учреждениях интегрируется и реализуется в образовательном, собственно воспитательном, научно-исследовательском (в вузе) и организационно-управленческом процессах как *педагогическое сопровождение.*

Такое сопровождение может осуществляться в работе с классом, с инициативной группой юношества, в индивидуальной работе. В рамках последней педагогическое сопровождение реализуется в тактике педагогической поддержки «содействия», предложенной Н.Н. Михайловой и С.М. Юсфиным [7, с.43].

Содействие определяется авторами как расширение горизонтов деятельности воспитанника посредством его способности к рефлексии, развитие не только реального, но и возможного.

Приоритетной формой педагогического содействия в коллективной работе выступают неформальные *группы по интересам* педагогов и воспитанников. Такие группы характеризуются принятием людьми друг друга. Исходной нормой группы по интересам является понимание одной индивидуальностью другой индивидуальности. Это возможно только при условии постоянного диалога, взаимного доверия, эмпатии. Группы по интересам создаются совместными усилиями их участников; нормы, цели, ценности, смыслы общения и взаимодействия привносятся ими самими.

Группа может варьироваться по составу участников. Ее возникновение связывается с общей, значимой и интересной для всех деятельностью, с открытым личностно значимым общением между

педагогом (и другими взрослыми) и воспитуемыми. Деятельность и общение стимулируют открытое проявление каждым своей позиции, отношения к происходящему, что влечет за собой формирование субъектности и общего ценностно-смыслового пространства. Оно проявляется в личностно значимом характере деятельности (индивидуальной и коллективной) и общения, в наполнении взаимодействия индивидуальными смыслами (прояснение и осознание каждым собственных ценностей и смыслов, позиции в общем взаимодействии), через рефлексию и открытый тип отношений (полилог). Группа по интересам создает ситуацию развития, в которой формируются субъектные качества и аксиологические ориентации ее членов.

Внутри группы по интересам разворачиваются два основных процесса, которые создают динамизм, напряжение, внутреннюю противоречивость групповой жизни: обособление (индивидуализация) и отождествление (приобщение через общность к культурным ценностям). Обособление и отождествление создают живое, постоянно действующее противоречие, проявляют субъектность воспитуемого, способствуют выведению собственной жизнедеятельности в предмет практического преобразования.

В группе по интересам молодой человек испытывает высокое эмоционально-интеллектуальное напряжение, пребывание в ней может вывести на феномен «прозрения», «открытия нового знания». Такие «открытия» дают импульс к переоценке ценностей, пересмотру своего внутреннего содержания.

Отметим, что группа по интересам, как и все неформальные объединения, – это категория непостоянная. После выполнения своей основной функции – воспитания субъектности и аксиологических приоритетов – такие группы распадаются. В задачи групп по интересам входит усиление и дополнение самостоятельных действий воспитанника, лежащих в зоне его непосредственных стремлений и возможностей.

Педагогическая поддержка в группе по интересам – это взаимодействие педагога с воспитанником в ситуации его проблемного выбора, когда педагог помогает молодому человеку расширить горизонт видения своей проблемы, показывает направления моделирования ситуации в зависимости от занимаемой им позиции, определяющих мотивов и желаний. В целом, педагог организует и направляет рефлексивную деятельность воспитанника в анализе конкретной ситуации и в моделировании способов выхода из нее. Через самоанализ происходит осознание воспитуемым жизненной ситуации для себя как решение особой внутренней задачи, он формирует себя как субъекта деятельности в данной ситуации. Если воспитанник совершает осмысленный выбор в ситуации, он переводит ее из рядовой (бытовой и привычной) в образовательную для себя, т.к. открывает новое и в себе, и в мире. Ситуация из внешней переходит во внутренний план юноши (девушки), становится

предпосылкой для целенаправленного изменения самого себя, стимулирует субъектность, развивает новое знание и опыт.

Педагог содействует воспитаннику в преобразовании проблемной ситуации в «потенциальную» для его самоопределения и развития, помогая подняться над ситуацией, обучая способам самоанализа, развивая готовность и способность рефлексии, направляя становление субъектных качеств. Новая оценка ситуации и отношение к ней являются проявлениями субъектности и аксиологических приоритетов.

Другое направление педагогического сопровождения развития субъектности и ценностных ориентаций возможно через организацию воспитательного пространства. При субъектно-ценностном подходе воспитательное пространство понимается как целесообразно организованное, значимое и открытое для субъектно-ценностного проявления взаимодействие педагогов и воспитанников, носящее характер содействия и проявляющееся для всех участников как событие. Компонентами такого пространства являются: диалог (мыслей, чувств, состояний), индивидуальная и коллективная рефлексия (осознание каждым ценности групповой работы, общая рефлексивная деятельность, создающая ценностно-смысловое пространство для самоопределения и коллективного определения значимых позиций, целей, действий), содействие (взаимодействие педагога и воспитанников, при котором позиция педагога – усиление и поддержка активности юношей и девушек во всех ее проявлениях, создание и обеспечение ситуации самостоятельного выбора для воспитанника), педагогическая поддержка (индивидуальное взаимодействие педагога и воспитанника в рамках общего взаимодействия и после него.

Педагог создает для обучаемого ситуации открытого выбора в общем событии: группы и партнера, позиции, роли (организатор – участник, наблюдатель – аналитик, лидер – помощник и др.), значимого взрослого (к которому можно обратиться за помощью и поддержкой при затруднениях), направлений и видов творческой деятельности во вне, направлений самопознания. Ситуация выбора позволяет каждому выходить на свой уровень активности, направляет поиск индивидуальных смыслов, способов самореализации и самоорганизации. Через ситуацию выбора проявляются субъектно-ценностные качества воспитанника.

Целесообразны следующие направления групповой работы: "Культура", "Политика", "Милосердие", "Семья", "Асоциальные явления среди молодежи", "Здоровье", "Спорт" и др. Многообразие направлений и форм такой работы способствует выработке индивидуального образа (стиля) жизни и поведения обучаемого.

Реализация *группового подхода* предполагает наличие в жизни воспитанников ярких, эмоционально насыщенных, незабываемых дел, которые были бы как коллективно, так и индивидуально значимы и привлекательны. Эти дела становятся своеобразными вехами в воспитательном процессе.

Значимая для всех деятельность и открытое общение стимулируют проявление каждым своей субъектно-ценностной позиции. Толерантные, эмпатийные отношения в группе по интересам способствуют неконфликтному развитию юношеской культуры, стереотипизации этих отношений и перенесению их в молодежные субкультуры.

Таким образом, результатом научно организованного субъектно-ценностного образования является формирование субъекта доминирующей культуры. В условиях стихийности молодежных субкультур такой субъект будет способствовать их неконфликтному развитию.

Литература

1. *Астраханцева, Н.В.* Социально-политические ориентации студенческой молодежи современной России [Текст]: автореф. дис. … канд. пед. наук / Н.В.Астраханцева. – Тула, 1999. – 21 с.
2. *Бондырева, С.К.* Панкультура и молодежная субкультура [Текст] / С.К.Бондырева // Актуальные проблемы молодежной субкультуры: Сб. статей под общей ред. О.В.Красновой. – М.: МПСИ, 2008. – 358 с.
3. *Газман, О.С.* Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы [Текст] / О.С.Газман. – М.: МИРОС, 2002. – 112 с.
4. *Гусарова, М.А.* Ценностные ориентации современной российской молодежи (на примере Краснодарского края) [Текст]: дис. … канд. социол. наук / М.А.Гусарова. – Краснодар, 2005. – 157 с.
5. *Егорова, Т.В.* Социально-педагогическая работа с молодежными неформальными объединениями экстремистской направленности: На материале Германии [Текст]: автореф. дис. … канд. пед. наук / Т.В.Егорова. – Смоленск: СГПУ, 2004. – 17 с.
6. *Колесов, Д.В.* Подросток: взросление и здоровый образ жизни [Текст] / Д.В.Колесов // Книга для родителей. - М.: Грааль, 2001. – 99 с.
7. *Михайлова, Н.Н.* Педагогика поддержки [Текст] / Н.Н.Михайлова, С.М.Юсфин // Учебно-методическое пособие. – М., 2001. – 183 с.
8. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. - М.: Большая российская энциклопедия, 2002. – 560 с.
9. *Розин, В.М.* Молодежная субкультура как проблема [Текст] / В.М.Розин // Актуальные проблемы молодежной субкультуры: Сб. статей под общей ред. О.В.Красновой.- М.: МПСИ, 2008. – 358 с.
10. *Сластенин, В.А., Исаев, И.Ф., Мищенко, А.И., Шиянов, Е.Н.*: [Текст]: Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н.Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 2004. – 576 с.
11. Современная западная социология: Словарь. М.: Политиздат, 1990.
12. *Чебанная, В.В.* Аксиологические приоритеты высшего профессионального образования в Северокавказском регионе [Текст]: дис. … канд. пед. наук / В.В.Чебанная. – Ставрополь: СГУ, 2006. – 189 с.

К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА В ВУЗЕ

А.Н. Панова, аспирант
Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, Россия
panovaanna@inbox.ru

Изменения, происходящие в новом тысячелетии во многих сферах деятельности человека, выдвигают новые требования к организации и качеству образования. Современный выпускник университета должен не только владеть специальными знаниями, умениями и навыками, но и ощущать потребность в достижениях и успехе. Необходимо прививать ему интерес к накоплению знаний, непрерывному самообразованию, поскольку постоянно развивающаяся система профессионального образования требует соответствия содержания, форм и методов обучения современным стандартам подготовки квалифицированного специалиста. В связи с этими изменениями проблема профессиональной мотивации приобретает сегодня особое значение.

Проблема мотивации и мотивов поведения и деятельности – одна из стержневых в психологии, однако интерес к ней не ослабевает. Можно отметить исследования отечественных авторов В.Г. Асеева, И.А. Васильева и М.Ш. Магомед-Эминова, В.К. Вилюнаса, И.А. Джидарьяна, Б.И. Додонова, В.А. Иванникова, Е.П. Ильина, Д.А. Кикнадзе, Л.П. Кичатинова, В.И. Ковалёва, А.Н. Леонтьева, В.С. Магуна, В.С. Мерлина, С.Г. Москвичёва, Л.И. Петражицкого, П.В. Симонова, А.А. Файзуллаева, Ш.Н. Чхартишвили, П.М. Якобсона. Среди зарубежных авторов наиболее известны работы Х.Хекхаузена, Д.В. Аткинсона, Д.Халла, У.Клейнбека, К.В. Мадсена, А.Г. Маслоу, Ж.Нюттена, Р.С. Петерса, М.Д. Вернона, П.Т. Янга. Несмотря на то, что мотивации посвящено так много исследований, вопрос создания профессиональной мотивации в процессе вузовской подготовки остается открытым.

Следует отметить, что мотивационная сфера деятельности тесно связана с потребностями, которые детерминируют поведение человека. Известно большое количество различных классификаций потребностей. Гримак в своей работе «Резервы человеческой психики» берет за основу классификацию потребностей польского психолога К.Обуховского, который предлагает выделить биологические потребности (физиологические, половые или сексуальные, ориентировочные) и социальные потребности (трудовые, познавательные, эстетические, нравственные). [4, с. 164]. По мнению С.Л. Рубинштейна, потребности человека могут быть «подразделены на тесно между собой связанные, друг в друга взаимопроникающие, но все же различные – материальные потребности и духовные…» [9,с.108]. Широко используется в психологии

и классификация потребностей А.Г. Маслоу, согласно которой потребности располагаются в иерархическом порядке, отражающим последовательность их активизации. Любая потребность имеет свою когнитивную структуру (от лат. cognito-познание). Потребность может ощущаться и переживаться только опосредованно, через образ. Образы, побуждающие нас к определенному поведению и отражающие объекты удовлетворения потребности, получили в психологии название мотивов. [8, с.63]. Вообще в педагогике и психологии существует множество определений мотивов, наиболее полным и доказательным из них мы считаем определение, данное Н.А. Бакшаевой и А.А. Вербицким в работе «Психология мотивации студентов». По их мнению, термином «мотив» обозначают инстинктивные импульсы, потребности, биологические влечения, переживание эмоций, интересы, желания, жизненные цели, идеалы и другие мотивационные переменные или компоненты. [1, с.30]. Авторы подчеркивают, что мотив не может быть рассмотрен как психическое состояние, это побуждение человека в связи с потребностью как нуждой в чем-либо. Отличие мотива от других психических состояний в том, что психические состояния более кратковременны, чем мотивы, способные побуждать поведение в течение всей жизни человека. Мотив-причина определенного отношения, эмоции лишь окрашивают мотивы, под влиянием мотивов изменяется только «энергетическая», а не содержательная их сторона. Как утверждают авторы, базовые понятия «мотив» и мотивация» используются в разных смыслах. Мотивация – это иерархическая система мотивов, выступающих осознанными побуждениями деятельности, свойствами личности [5, с.10-11].

К видам мотивов можно отнести познавательные и социальные мотивы. И те и другие мотивы могут иметь разные уровни. Рассмотрим классификацию уровней мотивов, предлагаемых группой ученых - А.К. Марковой, Т.А Матис, А.Б.Орловым. Так, познавательные мотивы имеют следующие уровни: широкие познавательные мотивы (ориентация на овладение новыми знаниями-фактами, явлениями, закономерностями), учебно-познавательные мотивы (ориентация и усвоение способов добывания знаний, приемов самостоятельного приобретения знаний), мотивы самообразования (ориентация на приобретение дополнительных знаний и затем на построение специальной программы самосовершенствования). Социальные мотивы могут иметь следующие уровни: широкие социальные мотивы (долг и ответственность, понимание социальной значимости учения), узкие социальные, или позиционные, мотивы (стремление занять определенную позицию в отношениях с окружающими, получить их одобрение), мотивы социального сотрудничества (ориентация на разные способы взаимодействия с другим человеком).

Также психологи разделяют мотивационные явления на внешние и внутренние. Внешняя мотивация-это детерминация поведения физиологическими нуждами и средовой стимуляцией; внутренняя

мотивация-обусловленность поведения, непосредственно не выводящаяся из нужд организма и воздействий среды [6, с.164-165].

В процессе исследования профессионально-ориентированной мотивации студентов вуза, которую мы будем рассматривать в рамках концепции контекстного обучения, наибольший интерес представляют познавательные и профессиональные мотивы.

Теория контекстного обучения предполагает стать обобщающей платформой различных, ранее разрозненных, методик активизации обучения студентов путем их приближения к будущей профессиональной деятельности. Общей основой этих методик является профессиональный контекст. А.А. Вербицкий определяет контекстное обучение как такое обучение, в котором с помощью всей системы дидактических форм, методов и средств моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности специалиста, а усвоение им абстрактных знаний как знаковых систем наложено на канву этой деятельности. Концепция контекстного обучения лежит в русле деятельностной теории передачи и усвоения социального опыта, которая в наибольшей мере способна объяснять и прогнозировать процессы перестройки в сфере профессионального образования. Посредством активной деятельности осуществляется присвоение социального опыта, развитие психических функций и способностей будущего специалиста, систем его отношений с объективным миром, другими людьми и самим собой.

Формирование познавательной мотивации является ключевой проблемой в образовательной практике, поскольку именно от нее в достаточной степени зависит образовательный результат. Особенно острым этот вопрос становится в условиях, когда в образовательной деятельности студентов начинают доминировать внешние мотивы. Отсутствие внутренней мотивации и чрезмерная выраженность внешних мотивов являются характерными чертами современного образования, на что указывают не только преподаватели, но и специальные исследования по проблемам мотивации в деятельности субъектов образовательного процесса. Следует отметить, что развитие познавательных мотивов и познавательных возможностей личности является основой успешного обучения и готовности к самообразованию. Практически все авторы признают релевантность познавательной мотивации учебной деятельности человека. Так, например. Л.С. Выготский отмечал, что важно не только научить знаниям, сколько воспитать умение приобретать знания и пользоваться ими.[3, с.359]. По мнению Н.Ф. Талызиной, знания выступают в учебной деятельности мотивом, в котором находит свое предметное воплощение познавательная потребность ученика.[11,с.10-14]. А.А. Вербицкий называет познавательной такую мотивацию, при которой неизвестное новое знание совпадает с целью познавательной деятельности, а мотивация достижения-с мотивацией, при которой познавательная деятельность является лишь средством достижения цели, находящейся вне

этой познавательной деятельности. [2, с.46]. Автор имеет в виду то, что в первом случае человека интересует процесс и содержание познаваемого, а во втором - тот прагматический результат, который может быть получен в результате каких-то познавательных усилий. С появлением познавательной мотивации происходит перестройка психических процессов восприятия, памяти, мышления и других возможностей человека, способствующих выполнению той деятельности, которая вызвала интерес. Однако система образования ориентирована преимущественно на стимуляцию мотивации достижения: получить хорошую отметку, успешно сдать экзамены и т.п. Это делает актуальной проблему выявления психолого-педагогических условий, в которых познавательная мотивация сначала порождается, а потом трансформируется в профессиональную мотивацию.

Профессиональные мотивы, наряду с познавательными, также много исследовались в рамках проблемы психологической готовности к выбору профессии, в контексте профессионального самоопределения и отношения к профессии, формирования профессионального самосознания, развития профессиональных притязаний в процессе вузовского обучения.

Основными признаками сформированности профессиональной направленности полагаются становление в сознании студента профессиональной доминанты, сформированность образа мира, образа профессии, осознание себя как субъекта профессиональной деятельности. Профессиональная направленность представляет собой формирующиеся в вузовском обучении личностное новообразование, ее функциями являются мотивирующая, организующая, направляющая и регулирующая. Одним из важных источников формирования профессиональной направленности выступает представление студента о специфики выбранной профессии; профессиональную направленность составляет «совокупность профессиональных мотивов как многоаспектное, неоднородное, длительно формируемое образование» [1, с.40].

Таким образом, для достижения целей «выращивания» личности профессионала в вузе необходимо организовать такой учебный процесс, который обеспечивает переход от учебно-познавательной деятельности к профессиональной, с соответствующей сменой потребностей и мотивов, целей, средств, предмета и результатов. Немаловажную роль в этой работе будет играть личность преподавателя и его умение организовать образовательный процесс. Для этого в прошлом нужно оставить авторитарную педагогику, субъектно-объектный тип взаимоотношений между студентом и преподавателем. Время требует изменения роли и места преподавателя в учебном процессе. Студент должен быть действующим лицом, а преподаватель – его партнером в обучении и развитии. Учебно-воспитательный процесс должен базироваться на психолого-педагогическом проектировании развития каждого студента. Преподаватель не должен ограничиваться контролем результата, а учить посредством операционного контроля, на основе которого самооценка,

сопоставление с образцом, взаимопроверки, самостоятельный выбор уровня сложности задач, составление индивидуальных планов и т. д. Для повышения мотивации учебной деятельности важным является доминирование качественной содержательной оценки, когда анализируются достижения студента или ошибки. Учебная деятельность должна быть построена таким образом, чтобы вызывать у студентов переживание значимости своего выполнения. Это произойдет в том случае, если при выполнении этой учебной работы будут задействованы различные умения, навыки и знания студента. Кроме того, она должна быть вполне определенной, целесообразной, актуальной и значимой. Какими способами можно добиться этой цели? Современный преподаватель должен быть знаком с новейшими образовательными технологиями и предлагать студенту большой выбор активных методов: проблемное обучение, стимулирующее проявление активности, инициативы, самостоятельности и творчества учащихся; игровые технологии, тренинговые технологии. Кроме того, все большее распространение получает метод кейс-технологий, портфолио, метод проектов и другие. Эти методы не только активно задействуют творческий и интеллектуальный потенциал студентов, но дают возможность решения практических задач, актуальных проблем [10, с. 211-212]. Традиционные формы организации учебной деятельности, такие, как лекция и семинар, могут также обладать большим мотивационным потенциалом, если они включают в себя разные способы активного обучении. Этому способствуют контекстно-профессиональные лекции, поскольку технология проектирования и чтения такой лекции отражает логику появления проблемных ситуаций в сфере будущей профессиональной деятельности специалиста и применения самых эффективных методов или технологий их разрешения с опорой на опыт специалистов и научные разработки [10, с.88].

В качестве вывода можно еще раз подчеркнуть важность проблемы формирования и развития мотивов в учебной деятельности. Эта проблема представлена практически во всех психолого-педагогических теориях, концепциях и подходах к обучению. В психолого-педагогических исследованиях определены условия, влияющие на развитие как познавательной, так и профессиональной мотивации как устойчивой характеристики деятельности и личности обучающегося. Подходы к разрешению этой проблемы наиболее ярко представлены в теории и практике контекстного обучения, ориентированного, прежде всего на профессиональное образование и рассматривающего развитие познавательной и профессиональной мотивации как центральное звено всего процесса развития личности специалиста. В современном, быстро меняющемся обществе особенно важно продолжать исследование профессиональной мотивации студента на разных этапах развития его личности, используя при этом различные диагностические методики и приемы. Пути становления мотивации каждого студента индивидуальны и

неповторимы. Задача состоит в том, чтобы, опираясь на контекстный подход, создавать все условия для правильного формирования и развития профессионально-ориентированной личности.

Литература

1. *Бакшаева Н.А., Вербицкий А.А.* Психология мотивации студентов: Учебное пособие. - М.:Логос, 2006.-184с.
2. *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособие. - М.:Высш шк., 1991.-207с.: ил.
3. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология, под ред. В.В Давыдова. М., 1991, 480с.
4. *Гримарк Л.П.* Резервы человеческой психики: Введение в психологию активности. – М.: Политиздат, 1989. -319с.
5. *Кольцова Т.А.* Формирование положительных мотивов учебно-познавательной деятельности у студентов младших курсов высшей технической школы. Дисс…канд. психол. наук. Новосибирск, 1986.
6. *Маркова А.К. и др.* Формирование мотивации учения: Кн. для учителя/ А.К. Маркова, Т.А Матис, А.Б.Орлов. - М.: Просвещение, 1990.-192 с. - (психологическая наука в школе).
7. *Маслоу А. Г.* Новые рубежи человеческой природы/ Пер. с англ. М.: Смысл, 1999. – 425с.
8. *Орлов Ю.М.* Восхождение к индивидуальности: Кн. для учителя.- М.: Просвещение, 1991. – 287с.
9. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии: В 2т. Т 2.-М.: Педагогика.1989. – 328с.
10. Современные образовательные технологии: учебное пособие/ кол. авторов; под ред. *Н.В. Бордовской*.- М.: КРОНУС, 2010.-432с.
11. *Талызина Н.Ф.* Деятельностный подход к построению модели специалиста// Вестник высшей школы.1986. –№3.

АДМИНИСТРАТИВНАЯ КОМИССИЯ КАК ФОРМА КОНТРОЛЯ ТЕКУЩЕЙ УСПЕВАЕМОСТИ СТУДЕНТОВ

О.Р. Воронцова, кандидат технических наук, доцент
Е.В. Яснева, доцент
Костромской государственный технологический университет, Россия
olga_voroncova_p@mail.ru

Для повышения качества образования в вузе необходимы следующие направления деятельности:

-текущий контроль успеваемости студентов и качества преподавания;

-промежуточный контроль уровня знаний студентов;

-итоговая аттестация выпускников;

-рейтинг и аттестация преподавателей.

Для реализации указанных направлений существует множество форм работы как традиционно сложившихся, так и инновационных. Юридический институт ищет новые формы контроля текущей успеваемости студентов. В качестве такой формы контроля создана административная комиссия. Административная комиссия – это рабочий орган ЮИНа, созданный для обеспечения надлежащего контроля текущей успеваемости студентов и обладающий административными полномочиями. В качестве таких полномочий можно назвать следующие: вызов на административную комиссию, предупреждение, возбуждение ходатайства перед директором ЮИН об объявлении выговора или об отчислении. Цель, задачи и порядок работы комиссии определены положением, которое утверждено на ученом совете. Основополагающей целью является повышение качества контроля успеваемости студентов. Для реализации поставленной цели поставлены следующие задачи:

1) обеспечить четкий и своевременный контроль текущей успеваемости студентов;
2) обеспечить контроль посещаемости студентами учебных занятий;
3) дать профессиональные рекомендации студентам по устранению недостатков в учебе и дисциплине;
4) принимать к студентам, систематически пропускающими учебные занятия и имеющими неудовлетворительные оценки при аттестациях, административные меры.

В состав комиссии входят представители дирекции ЮИН, преподаватели.

Комиссия осуществляет свою работу в течение аттестационного периода и проводит свои заседания не позднее чем через 10 дней после последнего дня аттестации. На заседание комиссии приглашаются студенты, имеющие 3 и более неудовлетворительные оценки по учебным дисциплинам, систематически пропускающие учебные занятия, допускающие иные нарушения учебной дисциплины. Члены комиссии работают с каждым таким студентом индивидуально, выясняют причины неудовлетворительного обучения, дают профессиональные рекомендации по устранению недостатков в учебной работе и дисциплине студентов. По итогам заседания комиссия может принять административные меры к плохо обучающимся студентам, ходатайствовать перед дирекцией об отчислении студентов, не явившихся на заседание комиссии без уважительной причины и систематически не выполняющие учебный план по результатам текущей успеваемости, или ограничиться обсуждением. Каждому студенту устанавливается индивидуальный срок погашения задолженностей, поэтому важным моментом работы является последующий контроль исполнения решений административной комиссии. Студенту выдается уведомление, где указываются задолженности по предметам и срок погашения. При отработке преподаватель ставит свою подпись, затем этот документ студент сдает в дирекцию.

Индивидуальный подход работы административной комиссии, гласность, последующий контроль действий студентов дают положительную динамику в качестве успеваемости и текущего контроля за ней.

На рисунке 1, 2 показана общая динамика процесса работы административной комиссии за два учебных года 2007/08 и 2008/09.

На них представлен анализ работы комиссии с первым курсом. Студенты 2007 года поступления и 2008 года находятся в одних условиях. Количество студентов, вызванных на заседание административной комиссии в октябре (4-13), декабре (5-15), и марте (19-18). Общее количество вызванных соответственно 28 и 46. Выходит, что набор 2008 года значительно слабее набора 2007 года. Сделанные выводы в результате анализа легли в основу поиска профессорско-преподавательскому составу новых форм и методов обучения с этим курсом.

На рисунке 3 анализируется работа административной комиссии со студентами 2006 года поступления. Работа с ними началась только со второго курса. Однако интересно сравнить мартовскую аттестацию 3 курса и 1 курса. На 3 курсе вызванных всего 4 студента, а на 1 курсе - 19 – 18. Это можно объяснить следующим: к третьему курсу студенты уже владеют юридической терминологией, понятийным полем, набирают больший словарный запас и им становится легче изучать различные отрасли права.

Общее количество вызванных на заседание административной комиссии в 2007/08 учебном году – 97, а в 2008/09 – 90, общее снижение идет на 8%. Это говорит о том, что текущих задолженностей по успеваемости у студентов становится меньше.

На рисунке 4 показан анализ взаимосвязи вызовов на административную комиссию и отчислениями из ВУЗа. Левый столбик – это количество вызванных на административную комиссию 3 раза, средний – число студентов, вызванных 2 раза, правый столбик – количество отчисленных. Первый график – 1,2,3 курсы в 2007/08 учебном году, а второй – 2008/09. В 2009 год отчисленных уже нет.

Несколько слов хочется сказать о гласности работы административной комиссии. На заседания приглашаются кураторы групп, старосты, которые дают членам комиссии характеристику вызванным студентам. Если студент вызывается в третий раз, то на комиссию приглашаются родители, которые уведомляются о возможности отчисления студента из ВУЗа. И это тоже дает положительный результат. Решение административной комиссии о предупреждении или наложении на студента взыскания вывешивается (обнародуется) на стендах у дирекции.

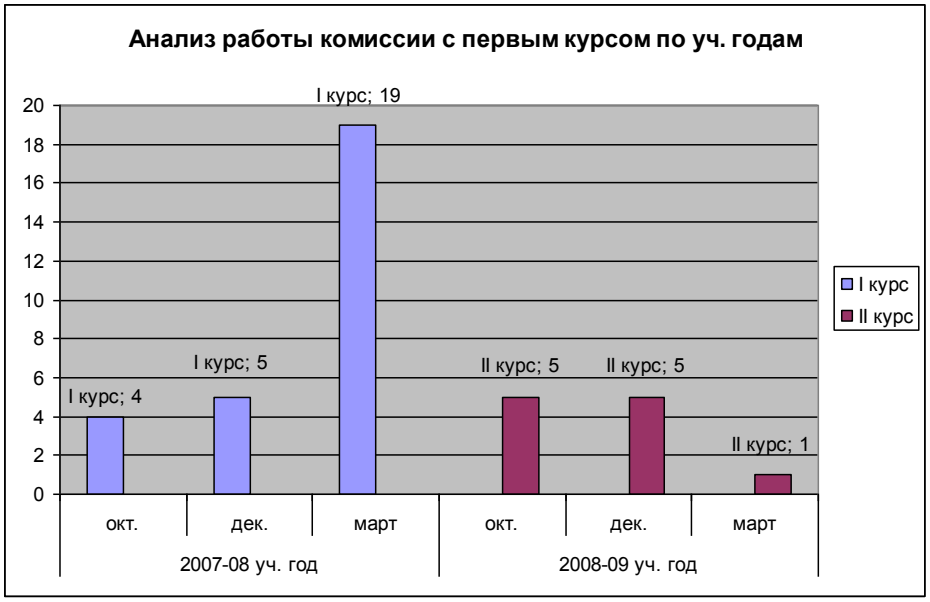


Рис.1

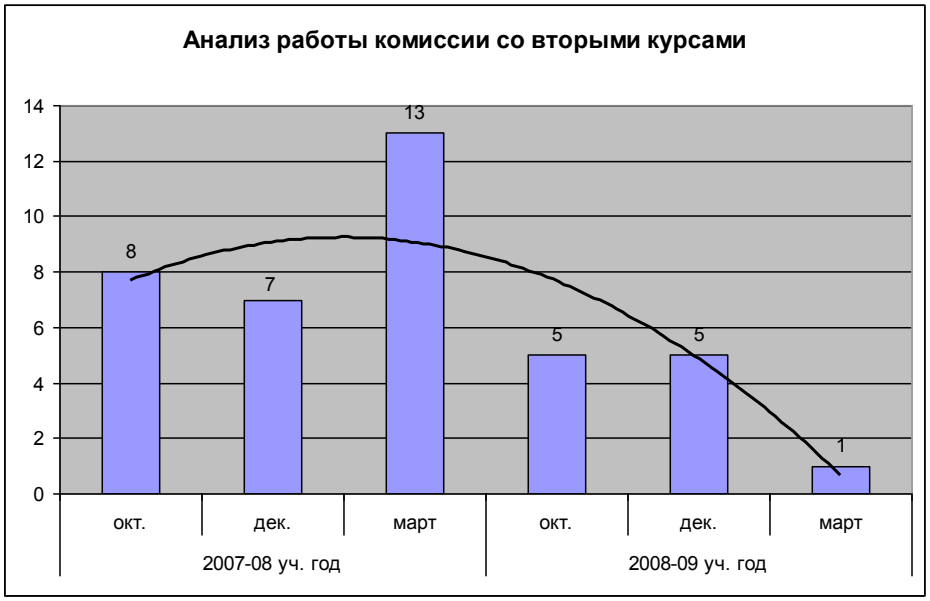


Рис.2

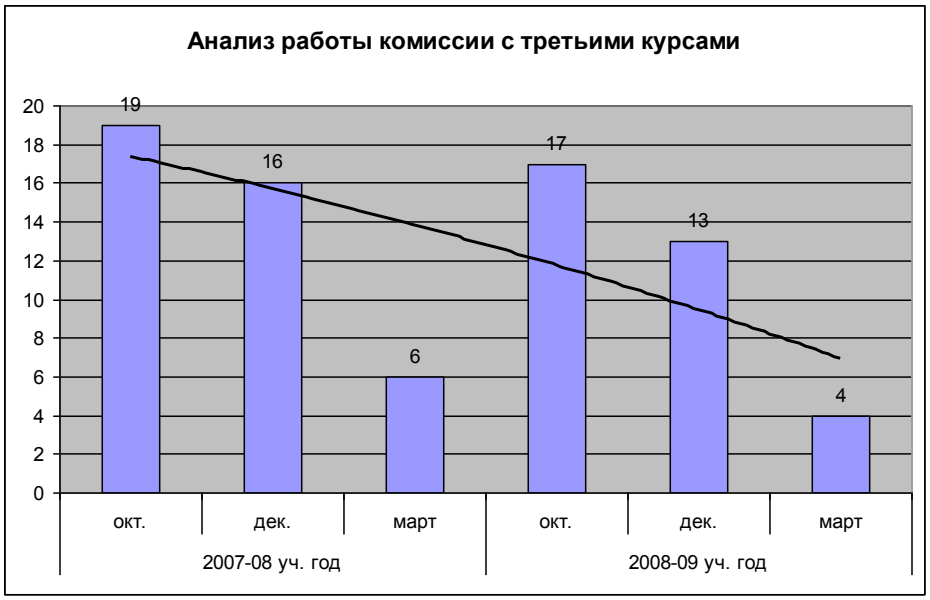
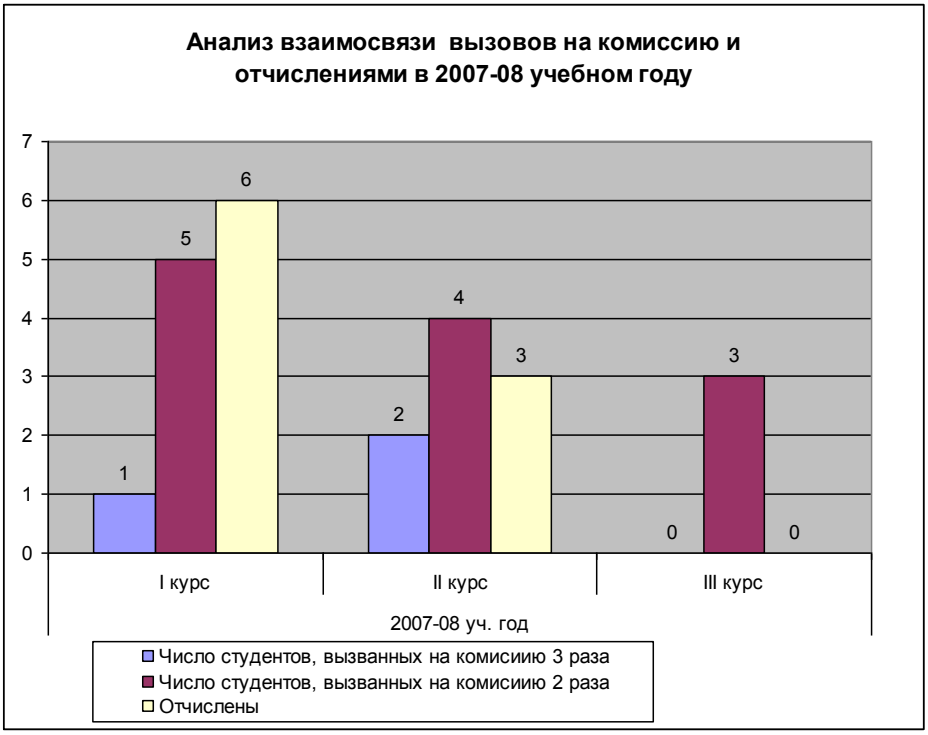


Рис.3



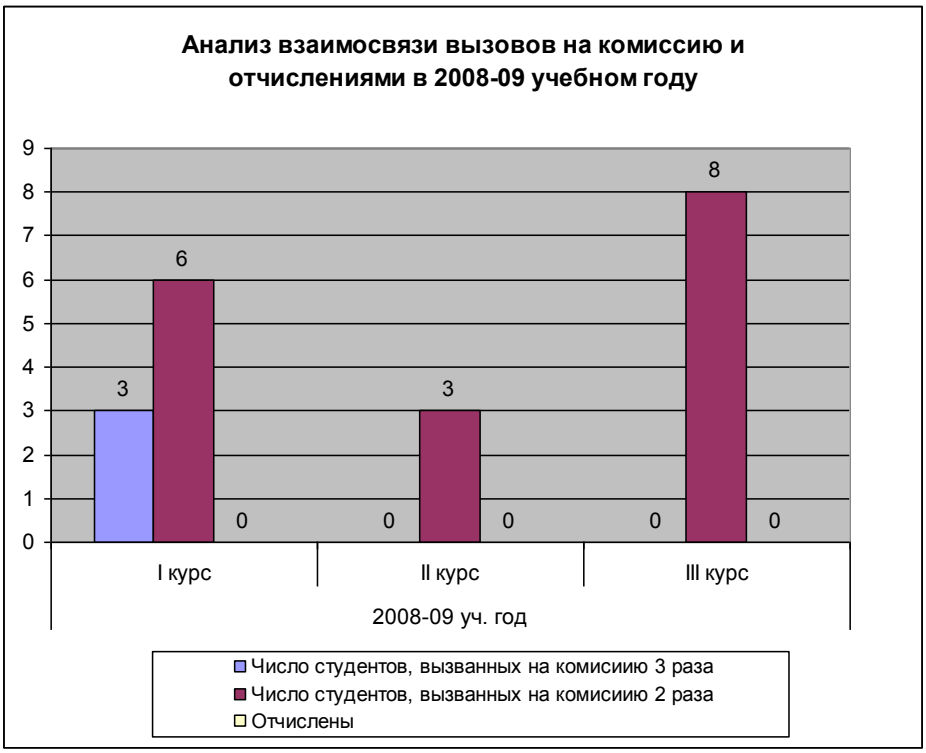


Рис.4

Таким образом, работа административной комиссии выполнят не только контрольную функцию за обучением студентов, но и воспитательную. Что в этом процессе больше образования или воспитания сказать невозможно. Ясно только одно, что образование без воспитания быть не может.

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ КАК ФАКТОР ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ

Е.О. Шишова, кандидат педагогических наук, доцент
Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет, Россия
evgshishova@yandex.ru

Одной из важных составляющих в организации процесса подготовки специалистов в настоящее время является включенность их в научно-исследовательскую деятельность, открывающую возможность развивать творческие способности в различных формах профессиональной деятельности, побуждать стремление к углублению знаний, к поиску, формировать аналитические, прогностические, коммуникативные умения, профессиональные и личностные качества.

Процесс профессионально-личностного становления специалиста должен быть направлен на создание условий для саморазвития и самосовершенствование, активизации жизненной позиции, где главным направлением совершенствования содержания и структуры профессионального образования выступает исследовательская деятельность, как необходимая характеристика личности, входящая в структуру представлений о профессионализме. Разработка проблемы стимулирования исследовательской деятельности студентов, высвобождение и использование творческого и интеллектуального потенциала обучающихся – все это способствует более успешному решению проблем образования в целом.

Нельзя не согласиться с тем, что «в последние годы научно-исследовательская подготовка студентов оставляет желать много лучшего, что значительно ослабляет влияние этого фактора на их профессиональное становление» [2, с. 6].

По мнению Ф.Л. Ратнер, «современная система организации научной деятельности студентов не создает необходимых условий для развития креативных студентов и молодых исследователей» [4, с. 6].

Стимулирование исследовательской деятельности студентов является важным аспектом профессиональной подготовки в учебных заведениях, так как, способствует более полному и целенаправленному приобретению студентами исследовательских навыков, облегчению процесса адаптации к будущей профессии психолога, решает вопросы личностного развития студента и формирования его готовности к будущей профессиональной деятельности. В процессе обучения в вузе происходит первичное освоение профессии, определяется жизненная и мировоззренческая позиция студента. Наиболее значительные изменения личностного и профессионального плана происходят в юношеском возрасте, касаются системы жизненных ценностей, интересов и увлечений.

По мнению В.А. Бодрова, профессиональное становление и развитие личности преследуют цель обеспечения достаточно надежного поведения индивида в конкретных и типичных жизненных и профессиональных условиях, что определяет формирование устойчивых черт личности, характерных, в частности, для будущего вида деятельности [1].

В психологических исследованиях А.Н. Леонтьева, Л.С. Рубинштейна, становление и развитие человека рассматривается как процесс, развертывающийся сообразно совокупности внешних и внутренних факторов, характеризующийся действиями внутренних психофизиологических и психологических механизмов, обусловленных биологической и социальной природой человека, как пожизненное общее физическое и психическое саморазвитие человека на протяжении всего процесса онтогенеза, которое принимается как цель и реализуется на основе сознательных действий.

Каждая профессиональная деятельность требует от специалиста определенного набора личностных и профессиональных качеств. В исследованиях Т.А. Казанцевой и Ю.Н. Олейника выявлены специальные способности и свойства, значимые для успешной профессиональной деятельности. Так, индивидуально-личностными характеристиками, важными для успешной профессиональной деятельности психолога являются: наблюдательность, общая интеллектуальность, аналитическое мышление, творческий склад ума, четкая и ясная речь, готовность к установлению контактов, быстрая ориентация в ситуации, выраженные проективные способности [3].

А.Г. Ковалев и В.Н. Мясищев определили основные условия формирования способностей к любой деятельности. По их мнению, это развитие, обогащение и углубление интересов, в центре которых стоит склонность к научно-исследовательской деятельности и потребность овладеть ею; рост знаний и умений, связанных с возрастающим владением научно-исследовательской деятельностью; развитие характера, прежде всего в смысле воспитания устойчивой воли; обогащение научно-исследовательской деятельности содержанием и ростом общественной сознательности; развития критического отношения к себе и продуктам своей деятельности. Поэтому подготовку студента к исследовательской деятельности рассматривается в качестве главного звена в системе профессионального образования.

Условно формы вовлечения студентов в научно-исследовательскую деятельность можно разделить на два вида. С одной стороны, это формы, которые позволяют развивать у студентов навыки самостоятельных научных исследований в рамках учебного процесса (рефераты, доклады, лабораторные работы, исследовательские задания в период практик, курсовые и дипломные работы и др.), где студенты осваивают аналитические, поисковые и синтезирующие элементы научной работы, в результате чего у них развиваются общие и специальные научные навыки проведения и обобщения результатов исследования, элементы критического мышления и комплекс творческих способностей личности будущего специалиста. С другой стороны, особое значение должно уделяться внеаудиторной самостоятельной работе студентов.

В нашей практике, накоплен свой фонд соответствующих технологий работы (студенческие научные конференции, научные кружки и проблемные группы, «Недели психологии», «Недели педагогики», «круглые столы», конкурсы, олимпиады, функционирует Лаборатория психологии, действует психологический кинозал и др.).

Роль самостоятельных форм учебной работы студентов для подготовки компетентностного специалиста очень велика. Вовлекаясь в самостоятельную учебную работу, будущий специалист приобретает не только дополнительные знания, но и развивает навыки организации различных форм мыслительной деятельности, формирует механизмы научно-исследовательской работы, способствует вхождению в профессиональное сообщество, содействует самореализации, развивает творческие способности.

Среди форм вовлечения студентов в научно-исследовательскую деятельность хорошо зарекомендовали себя формы, которые мы называем «мини-исследования».

«Мини-исследования» – организация и проведение учебной научно-исследовательской работы студентов по темам изучаемой дисциплины. Целями «мини-исследования» являются: более глубокое проникновение в суть изучаемой дисциплины, ознакомление с методами и методиками научного исследования в данной области, получение навыков научно-экспериментальной работы, развитие профессионально-важных качеств и приобщение к научной деятельности. Проведение каждого исследования курируется преподавателем, полученные результаты обсуждаются с преподавателем и в группе. Пример – методическая разработка научно-исследовательской деятельности студентов по курсам «Математические методы в психологии», «Компьютерная обработка результатов психологических исследований», «Психодиагностика», «Психология обучения иностранным языкам». Важной частью является оформление и защита исследования на «мини-конференции» в группе.

«Мини-конференции» - разновидность семинарской формы занятий, на которой проходят защиты курсовых работ, мини-исследований, рефератов и докладов по темам. Проведение занятия повторяет секционную работу научно-практических конференций. Преподаватель выступает в роли руководителя секции. Занятия способствуют обобщению материала, расширению кругозора, систематизации знаний по предмету, повышению интереса к дисциплине. У студентов повышается вера в свои силы как профессионального психолога. Этот метод является обычно завершением курса.

Исходя из того, что технология стимулирования мотивации участия студентов в научно-исследовательской деятельности, возрастает при условии использования нетрадиционных форм и методов, располагающих соответствующим потенциалом, мы успешно используем при организации семинарских, практических занятий, а также в рамках научных семинаров со студентами следующие дискуссионные методы: фокус-группы, дебаты, групповые дискуссии.

Фокус-группы – организация группового, фокусированного (полустандартизированного) интервью, проходящего в форме групповой

дискуссии и направленное на обмен участниками идеями, суждениями, мнениями по заданным темам. Данная форма работы способствует развитию мотивации самообразования, решает задачи осознания противоречий, трудностей, связанных с обсуждаемой проблемой, актуализирует раннее полученные знания, развивает коммуникативные качества будущих специалистов. Имеют место структурированные дискуссии, в которых задается тема для обсуждения, а иногда четко регламентируется порядок проведения, и неструктурированные дискуссии, в которых ведущий пассивен, темы выбирают сами участники, время дискуссии формально неограниченно (тренинги).

Особой формой работы, является интеллектуальная игра, проводимая по строгим формальным правилам, организованная в учебной или проблемной группах. Данная форма работы требует подготовленности студентов по специальным дисциплинам или учебным курсам, а также по актуальным проблемам психологии и педагогики. Дебаты способствуют развитию у их участников логического и критического мышления, развивают навык в организации своих мыслей, навыки устной речи, эмпатию и терпимость к различным взглядам, способность концентрироваться на сути проблемы, стиль публичного выступления. Таким образом, студенты приобретают навыки, необходимые для эффективного общения, изучают, исследуют и анализируют важные современные проблемы, синтезируют знания, приобретают навыки презентации, достигают более высоких показателей в учебной деятельности.

Значимость научно-исследовательской деятельности студентов актуализирует задачу поиска и внедрения новых (эффективных и современных) форм ее организации. А совершенствование форм организации научно-исследовательской деятельности студентов рассматривается как важное условие формирования компетентности дипломированного специалиста.

Таким образом, способность студентов-психологов к проведению исследования, их участие в исследовательской работе будет придавать их последующей деятельности творческий характер, способствовать развитию важных профессиональных и личностных качеств, формируя аналитические, прогностические и коммуникативные умения.

Литература

1. *Бодров В.А.* Психологические исследования проблемы профессионализации личности // Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала / Под ред. В.А. Бодрова. М., 1991.
2. *Гирфанова Е.Ю., Осипов П.Н.* Стимулирование исследовательской деятельности студентов. – Казань: РИЦ «Школа», 2006. – 156 с.
3. *Казанцева Т.А., Олейник Ю.Н.* Взаимосвязь личностного развития и профессионального становления студентов-психологов // Психологический журнал, 2002, том 23, №6. – С. 51-59.
4. *Ратнер Ф.Л.* Научная деятельность студентов в системе многоуровневого образования за рубежом: материалы к спецкурсу. – Казань: Изд. Казан. ун-та. 1997. – 28 с.

О ВНЕКЛАССНОМ ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОВ

Т.Н. Богомолова, преподаватель высшей категории
Батайский техникум железнодорожного транспорта,
филиал Ростовский университет путей сообщения, Россия
btgt@mail.ru

В настоящее время экология вышла за рамки сугубо биологической науки и превратилась в междисциплинарную науку, изучающую сложнейшие проблемы взаимодействия человека с окружающей средой. Понятие экология прочно вошло в нашу повседневную жизнь. Можно изучить физику в школе, но ремонтировать телевизор или холодильник мы предпочитаем в мастерской; все учили химию, но выведение жирных пятен предоставляем химчистке. Экология – та уникальная область, где нет специальных мастерских, и каждый человек занимается экологической практикой сам, не зависимо от специальности, отдыхая на пляже, ремонтируя свой автомобиль, вытряхивая коврик с балкона.

Понятие *«экологический кризис»* впервые вошло в употребление в середине 70-х годов XX в. Оно возникло и получило распространение применительно к социально-экономической системе развитых стран, переживавших обостренные противоречия между ростом производительных сил и охраной окружающей среды.

Группа американских ученых – Д.Х. Медоуз, Д.Л. Медоуз, И. Рэндерс, В.Беренс, а также представители «Римского клуба», разработали модель будущего развития биосферы как мировой системы. Авторы модели пришли к выводу о том, что если темпы роста народонаселения, экономики, скорости истощения природных ресурсов будут увеличиваться в таких же масштабах, то к 2020-2040 гг. человечество окажется на пороге гибели в результате разрушения природной среды. Иными словами, деградация биосферы представляет ныне прямую угрозу нашей цивилизации, поскольку пределы возможных нагрузок уже достигнуты.

Кризисы заставляют меняться, чтобы выжить. В этом общая черта любых кризисов – экологических, экономических или психологических. Основной путь выхода из экологического кризиса – перестройка всего уклада человеческой жизни, переориентация ценностей природы, изменение социальной и экономической политики.

Определение «экологическое образование» принято связывать с первой конференцией по этой тематике, прошедшей в 1970 году в г. Карсон-Сити (США, Невада). Там была принята такая формулировка: «Экологическое образование представляет собой процесс осознания человеком ценностей окружающей среды и уточнение основных положений, необходимых для получения знаний и умений, важных для

понимания и признания взаимной зависимости между человеком, его культурой и его биофизическим окружением.

Экологическое образование также включает в себя привитие практических навыков в решении задач, относящихся к взаимодействию с окружающей средой, выработке поведения, способствующего улучшению качества окружающей среды.

На первом занятии я задаю студентам простой вопрос: «Вы знаете, как надо себя вести на природе?» И в ответ слышу очень правильные и обоснованные ответы. Затем я чуть изменяю этот вопрос: «А как вы ведете себя на природе?» Тут начинается самое интересное: стыдливо опущенные глазки, виноватые улыбки, попытки перевести все в шутку. К сожалению, приходится констатировать, что экологическое самосознание еще не стало нормой поведения наших студентов и людей старшего поколения.

Цель экологического образования состоит в развитии экологической культуры поведения студентов в окружающей среде, в формировании ответственного отношения к природе. Перед преподавателями стоят следующие задачи:

— Понимание современных проблем окружающей среды;

— Развитие критического отношения у студентов к результатам деятельности человека;

— Умение анализировать собственное поведение в природе, формирование личной ответственности за состояние окружающей среды.

В решении этих задач я руководствуюсь общими принципами экологического образования, полноценно реализовать которые в рамках учебных часов просто невозможно. Решение этих задач осуществимо при условии взаимосвязи обучения и воспитания с различными видами внеклассной работы.

Со студентами первого курса, изучающими дисциплину Экология, я провожу театрализованную экологическую конференцию под условным названием «Листая Красную книгу». Условность названия объясняется тем, что каждый год сценарий этих мероприятий разный. Неизменной остается только идея защиты и сохранения окружающего нас мира живой природы, бережного отношения к братьям нашим меньшим. В качестве наиболее успешных разработок, неоднократно апробированных в разных группах и на мероприятиях в техникуме, хочу назвать следующие:

- Викторина «По страницам Красной книги»
- Конкурс «Они уже занесены в Красную книгу» (о представителях флоры и фауны, занесенных в Красную книгу России)
- Конкурс «Порхающие цветы» (ученые-зоологи называют бабочек живыми индикаторами качества окружающей природной среды.

Первыми в загрязненной среде умирают бабочки…Что мы знаем о бабочках? Какими их видим? Как относимся к ним?)

- Конкурс «Домашний зоопарк» (конкурс видеофильмов о домашних животных)
- Конкурс «Легенды о цветах» (поэтическая композиция)
- Конкурс «Модели нового сезона» (нет отходов, есть вторичное сырье)

В группах 2-4 курсов, изучающих дисциплину Экологические основы природопользования, за счет компактного изложения теоретического материал, используя лекции, опорные конспекты и новые технические средств, я получаю возможность больше времени выделить на практическое осмысление сложных информационно наполненных экологических проблем и провожу, ставший традиционным урок-семинар «Здоровый образ жизни». В зависимости от специальности и состава учебной группы вопросы семинаров несколько отличаются, ведь и само понятие «Здоровый образ жизни» весьма многогранно. Мы обсуждаем вопросы:

- *Качество атмосферы и здоровье человека;* о влиянии загрязняющих веществ на состояние атмосферы, на возникновение кислотных осадков и парникового эффекта, о глобальном изменении климата, об обострении заболеваний человека;
- *Океан – колыбель человечества;* о состоянии объектов гидросферы планеты, их мониторинге, охране, сохранении биоразнообразия;
- *Что мы едим?* О проблемах использования генетически модифицированных источников в производстве продуктов питания; аспектах биологической и химической безопасности рынка производства; об экологически чистых продуктах питания и о возможности применения в них пищевых добавок.
- *Лекарство – здоровье или смерть?* Рынок лекарств – сумеречная зона. Эпидемия подделок
- *Сотовая связь и ее влияние на человека;* только ли благо несет это достижение цивилизации, вредны или нет для здоровья мобильные телефоны
- *Болезни XXI века – гриппы*. Птичий грипп, свиной грипп… Почему именно гриппы и откуда они?
- *Курение – вредная привычка или мода?* Всемирная организация здравоохранения утверждает, что курение – это «заразная» болезнь, предающаяся через рекламу и спонсирование. Табачные компании ежегодно тратят сотни миллионов долларов на спонсорскую поддержку спортивных соревнований по всему миру. Реклама и продажа сигарет во время этих соревнований вовлекает в курение молодежь.
- *СПИД и наркомания в молодежной среде*

Основой для подготовки выступлений по этим и другим вопросам я рекомендую студентам статьи журнала Экология и жизнь. Материалы

этого периодического издания я использую для реального моделирования проблемной ситуации при изучении вопросов

- Охрана биосферы от загрязнения выбросами хозяйственной деятельности. Утилизация.
- Признаки экологического кризиса. Глобальные проблемы экологии Земли
- Участие России в деятельности международных природоохранных организаций.
- Биосфера. Учение В.Н.Вернадского о биосфере и ноосфере.
- Научные основы и принципы рационального природопользования

По существу, элементы экологического воспитания можно и нужно вводить в любой учебный предмет и в любое нестандартное мероприятие (поисковое задание, военно-спортивную игру, творческий фестиваль)

Об экологическом самочувствии студентов, степени осознания юношами и девушками личной ответственности за состояние экологической обстановки можно судить по их отношению к природе, экологическим идеалам и ценностям, необходимости личного участия в экологической деятельности, восприятию состояния окружающей среды.

Хочу привести слова, которыми я заканчиваю первый урок. Французский ученый Ф. Дрё писал «… Экология – наука будущего, и возможно, само существование человека на нашей планете будет зависеть от ее прог-ресса».

Литература

1. *Алексеев, С.В.* Экология [Текст] : учеб. пособие для уч-ся 10-11 кл. общеобразоват. учреждений разных видов / А.В. Алексеев. - СПб.: СМИО Пресс, 1997.
2. *Горчакова, И.О.* Экологизация сознания студентов [Текст] / И.О. Горчакова // Специалист. – 2008. - № 1. – С. 24.
3. *Дмитриев, Ю.Д.* Твоя красная книга [Текст] / Ю.Д. Дмитриев, Н.М. Пожарицкая. - 2-е изд. – М.: Молодая гвардия, 1986.
4. *Ефремов, К.* Теория и практика экологизации образования [Текст] / Кирилл Ефремов // Народ. образование. – 2005. - № 8. – С. 110-119.
5. *Каллер, А.В.* Внеурочная работа по экологии [Текст] / А.В. Каллер // Специалист. – 2007. - № 11. – С. 19.
6. *Литвинова, Л.С.* Нравственно-экологическое воспитание школьников [Текст] : основные аспекты, сценарии мероприятий. 5-11 кл. / Л.С. Литвинова, О.Е. Жиренко. – М.: 5 за знания, 2005.
7. *Семенова, Т.И.* Экологическое образование и воспитание [Текст] / Т.И. Семенова // Специалист. – 2008. - № 4. – С. 22-23.

МУЗЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ – ВАЖНОЕ ЗВЕНО В СИСТЕМЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ

Е.В. Воярж, кандидат исторических наук
Тихорецкий техникум железнодорожного транспорта – филиал Ростовского государственного университета путей сообщения, Россия
Elena_voayrg@mail.ru

Россия рождала патриотов во все времена. В патриотизме народа – сила нашей родины. Современное понимание патриотизма характеризуется многовариантностью, разнообразием и неоднозначностью.

Патриотизм – категория нравственная. Особенно это чувствуется в канун 65-летия Победы нашей страны в Великой Отечественной войне. Именно сейчас в мире появилось множество вольных интерпретаций политических событий, касающихся истории нашей страны, которые в итоге ведут к искажению образа России.

Патриотическое воспитание стало важнейшей составляющей национального возрождения России. Формирование гражданственности, патриотизма, духовный традиций закладывается с юных лет. Именно тогда фиксируются в сознании такие понятия, как Родина, Отечество, Отчизна, гражданин, патриот, честь, достоинство, уважение, добро, справедливость.

Поэтому патриотическое воспитание стало центральным звеном воспитания молодёжи в Тихорецком техникуме железнодорожного транспорта – филиале РГУПС.

Особую значимость в системе воспитательной работы выполняет музей истории техникума. Его цель – способствовать патриотическому и духовно – нравственному воспитанию студентов, прививать любовь к стране, краю, учебному заведению, воспитывать уважение к учебе и труду, к профессии железнодорожника. Музей истории учебного заведения – это то место, где возможно целенаправленное воздействие на умы и сердца молодёжи.

Главными задачами деятельности музея являются:

- формирование патриотизма, гражданственности среди молодежи, знаний о российской истории, её духовных истоках, традициях и культуре;
- изучение истории железнодорожного транспорта России и использование полученных знаний в профессиональной деятельности будущих специалистов;
- изучение истории Великой Отечественной войны, боевого пути преподавателей и выпускников Тихорецкого техникума железнодорожного транспорта;
- развитие экспедиционно-поискового направления работы музея истории Тихорецкого техникума железнодорожного транспорта;
- ведение поисковой работы, связанной с культурно - историческим, духовным наследием, традициями Кубани.

Творческая работа ведётся по направлениям: экспозиционно–фондовое; организационно–массовое; научно–исследовательское; музейная педагогика; экскурсионное; военно–патриотическое; экспедиционно–поисковое; краеведческое; шефское; информационно–пропагандистское.

Экспозиции нашего музея содержат интересный материал по направлениям: «Возникновение и развитие станции Тихорецкая», «Основание Тихорецкого техникума», «Техникум в годы Великой Отечественной войны (1941-1945)», «Преподаватели и сотрудники техникума – ветераны войны и труженики тыла», «Преподаватели ТТЖТ – Почетные железнодорожники», «Трудовые династии», «Известные выпускники техникума», «ТТЖТ – филиал РГУПС» и другие.

Руководит работой Совет музея, в который входят студенты и преподаватели всех специальностей. Для активизации музейной работы так же создан Совет содействия музею, состоящий из ветеранов техникума и выпускников различных лет. Совет музея составляет план работы, который включается в общий план воспитательной работы техникума.

Среди форм работы музея важное место занимает экскурсия. Особый интерес всегда вызывают экскурсии по темам: «Преподаватели и студенты техникума на фронтах Великой Отечественной войны», «Железнодорожники в годы Великой Отечественной войны», «Герой Советского Союза – Анатолий Лопатин», «Наши выпускники», и другие. Экскурсоводы должны отлично знать экспозицию музея, построить свой рассказ грамотно, эмоционально, образно и полно раскрыть тему. Проведение экскурсий студентами способствует развитию культуры речи, умению держатся свободно и непринужденно. Ежегодно в техникуме проводятся конкурсы экскурсоводов среди групп первого курса, победители награждаются почётными грамотами и ценными подарками.

Традиционной формой работы музея является проведение в нем первого урока. Практически – это первое посещение музея. Первокурсники знакомятся с историей техникума, традициями, выбранной специальностью, участием выпускников в жизни страны, их успехами в достижении жизненных целей. Протягивается своеобразная нить из прошлого в будущее, которая показывает престижность той специальности, которую выбрали первокурсники.

Для разработки системы «Музей – уроку» привлекаются фонды музея, которые используются при изучении дисциплин: «История», «Обществознание», «Литература», «Введение в специальность» и др. Значительный интерес студентов вызывает проведение занятий по специальным дисциплинам на основе фондов музея. Совсем недавно преподаватели техникума присутствовали на открытом уроке из цикла уроков музейной педагогики по дисциплине «Реконструкция и техническая реставрация зданий и сооружений». При подготовке занятия студенты - строители провели поисковую работу, связанную с историческими зданиями нашего города, сделали анализ их технического состояния и показали возможность их реставрации.

Тематический классный час – одна из основных форм работы музея, когда использование экспозиций и фондов музея максимально. Студенты старших курсов назначаются ответственными за подготовку музея. Они же проводят викторину «Знай историю Тихорецкого техникума железнодорожного транспорта», готовят вопросы и экспонаты для проведения викторины, готовят ознакомительные выставки.

Такая форма работы музея как «Встречи поколений», давно стала традицией. Она решает задачу социальной адаптации и творческой самореализации личности гражданина. 9 Мая и 23 февраля в музей приглашают ветеранов Великой Отечественной войны и тружеников тыла – ветеранов техникума, о каждом из них есть материал в альбоме «Никто не забыт, ничто не забыто…». Постоянно обновляется фонотека «Живые голоса истории», производятся электронные записи воспоминаний ветеранов войн. Стало доброй традицией ежегодно проводить гражданскую кампанию Георгиевская лента.

Среди форм работы по патриотическому воспитанию особое место занимает поисковая работа, связанная с историей Великой Отечественной войны. В музее представлены боевые и трудовые награды наших преподавателей, ветеранов, фронтовые письма, фотографии. Задачей поиска является исследование местного материала, отражение боевого подвига людей своего района, края, преломление российской истории в конкретном краеведческом материале. Поиски, проводимые музеем, помогают расширить, углубить знания об исторических событиях, произошедших в городе, крае, стране. Проводится сбор материалов по темам: «Выпускники техникума на фронтах Великой Отечественной войны», «Наш город во время Великой Отечественной войны» и другие. В музее собран материал о выпускниках техникума: Герое Советского Союза Лопатине А.А.; выпускниках, погибших при выполнении боевых задач в Афганистане и Чечне - Коляниченко Константине, Воробьеве Евгении. В память героев, погибших в локальных войнах студенты техникума несут вахту памяти, возлагают цветы к памятникам.

Музей техникума организует шефство над инвалидами войны и труда, осуществляет постоянную связь с ветеранами техникума. Участникам Великой Отечественной войны оказывается помощь в восстановлении старых документов, военных фотографий, газетных статей.

Студенты переписываются со многими известными выпускниками. Среди них первый заместитель министра путей сообщения Ильин Владимир Иванович и Аман Гумирович Тулеев, губернатор Кемеровской области. В музее представлены подлинные документы, книги с дарственными надписями. Ребята продолжают поисковую работу о выпускниках техникума, знакомятся с личными делами, ведут переписку.

Стало доброй традицией в музее ежегодно проводить научно-практическую конференцию: «Основные проблемы второй мировой войны». Лучшие работы студентов отмечаются приказами директора и участвуют в конкурсах других уровней: краевых, российских. Участие в

конференциях и конкурсах способствуют расширению круга познавательных интересов студентов, росту общей культуры, решают задачи профессиональной ориентации.

Важный источник патриотического воспитания – походы и экскурсии по родному краю. Студенты изучают события, связанные с историей Кубани, готовят сообщения о памятных местах своего путешествия. Ребята являются активными участниками регионального движения учащихся «Кубанский край – земля родная».

В деятельности музея истории техникума большую роль играет организация и проведение выставок. Эти выставки, как правило, проводятся в фойе техникума, что позволяет организовать экскурсии для большого числа студентов и ознакомить их с работами талантливых начинающих художников. Это выставки: «Моя семья в годы Великой Отечественной войны», «Мы памяти этой верны!» и др., посвященные Победе в Великой Отечественной войне и др. Ежегодно, в октябре, студенты техникума оформляет выставку, посвященную Дню рождения техникума (в этом году – 80 лет), судьбам ветеранов – железнодорожников и наших выпускников.

Вот уже три года подряд в мае месяце, активисты музейной работы техникума принимают участие в общеевропейской культурной акции «Ночь музеев», посвященной Международному дню музеев. Организовываем интересные и веселые конкурсы, представляем историческую реконструкцию событий прошлого: турниры рыцарей средневековья, переселение казаков на Кубань во времена Екатерины II, проводы казаков на службу. Студенты участвуют в музыкальном выступлении, рисуют «живые» картины. Традиция проведения данных мероприятий поддерживается молодежью, и количество участников возрастает год от года.

Всё дальше от нас события Великой Отечественной войны, всё меньше остаётся живых свидетелей тех лет, поэтому в музее необходимо активно применять технические средства. Наш музей имеет фонд фотографий, видеофильмов, видеозаписей, фонотеку. Проделана значительная работа: фонды музея переведены на электронные носители. Участие и победы в смотрах – конкурсах музеев Северо - Кавказской железной дороги, Краснодарского отделения, по результатам которых музей техникума признан лучшим среди музеев учебных заведений, позволили приобрести мультимедийное оборудование, цифровую технику, программы для сканирования и обработки документов. Результаты работы музея освещаются в средствах массовой информации: на Web –сайте техникума; в местных, краевых, дорожных и центральной газетах, а также в студенческих газетах: «Студландия» и «Студенческий меридиан».

Человек не рождается сразу патриотом, зрелым в духовном и нравственном смыслах. Для решения этой сложной задачи необходимы совместные усилия музея и всей образовательной среды учебного заведения.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНО-ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТА В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИН СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО ЦИКЛА

Л.Г. Алейникова
Волгоградский техникум железнодорожного транспорта – филиал Ростовского государственного университета путей сообщения, Россия
radvtgt@mail.ru

Основной функцией социально-экономического образования является содействие социализации личности студента, т.е. усвоению им культурных, правовых, экономических основ, норм и установок, формирование активной гражданской позиции личности на основе усвоения социального опыта, разностороннее развитие будущего выпускника:

1. Направлениями работы цикловой комиссии социально-экономических дисциплин Волгоградского техникума железнодорожного транспорта - филиал РГУПС являются:

2. Содействие самоопределению личности, создание условий для самореализации;

3. Формирование человека – гражданина, интегрированного в современное общество и нацеленного на совершенствование этого общества, имеющего активную гражданскую позицию в вопросах социального и экономического развития страны;

Воспитание гражданственности и любви к родине, патриотизма, уважение и знание прав и свобод человека и гражданина.

Содержание курсов социально-экономических дисциплин использует признанный в науке подход к обществу как целостной системе, включающей в себя четыре подсистемы: экономическую, социальную, политическую и духовную сферы общественной жизни. Все из названных подсистем имеют сложную структуру и собственный предмет изучения:

1. Экономическая -
«Основы экономики»;
«Экономика отрасли»,
«Бухгалтерский учет»,
«Аудит»
Социальная –
«История»,
«Обществознание»,
«География»
2. Политическая –
«Правовое обеспечение правовой деятельности»,
«Основы права»
Духовная –
«Социальная психология»,
«Философия»,
«Этика и эстетика».

Настоящий уровень развития научно-технического прогресса и промышленных технологий требует от современного педагога новых подходов к качеству образовательного процесса. Будущие специалисты железнодорожной отрасли наравне с профессиональными знаниями, должны также получить социально-экономические знания, которые соответствуют новому уровню и характеру развития хозяйства в нашей стране и во всем мире. Поэтому при обучении студентов преподаватели цикловой комиссии социально-экономических дисциплин ставят следующие цели:

– формирование основ экономического мышления и привитие навыков в принятии самостоятельных решений в различных жизненных ситуациях;

– социальная адаптация студентов к происходящим изменениям в жизни российского общества;

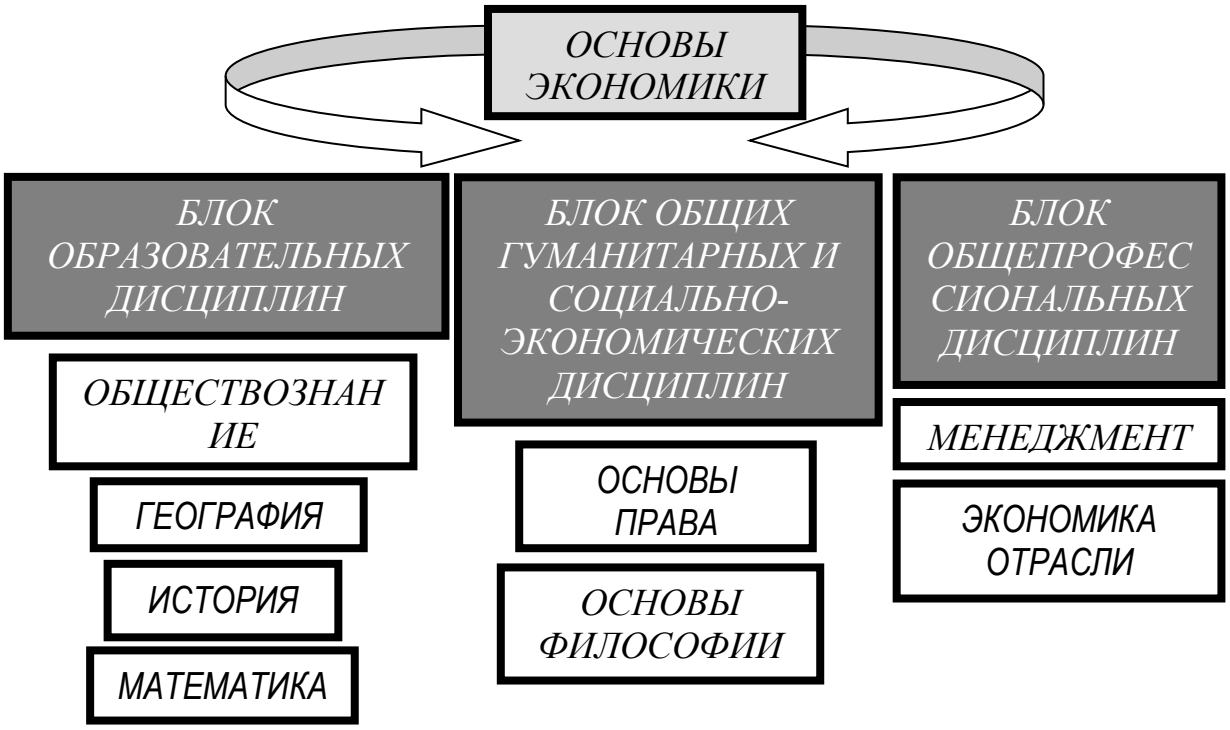
– воспитание гражданственности и формирование гуманистических и демократических ценностей и убеждений.

Для достижения поставленных целей на занятиях применяются разнообразные формы и методы работы со студентами, которые нацелены на формирование у них современного экономического мышления, развития базовых ключевых компетенций.

Для формирования активной гражданской позиции молодого человека большое значение имеет отбор содержания учебной информации, главной функцией которой является целостная ориентировка в мире с позиции интересов обучаемого.

При изучении дисциплин социально-экономического цикла преподавателю, прежде всего, необходимо нацелить обучаемых на дальнейшее овладение специальностью, на взаимосвязь дисциплин цикла ОГСЭ с общепрофессиональными и специальными дисциплинами, проследив обширные междисциплинарные связи.

Схема межпредметных связей дисциплины «основы экономики»



Задача образовательного учреждения в период, когда существует многообразие политической палитры взглядов и позиций, идет переоценка нравственных устоев и принципов, состоит в создании условий для самоопределения молодого человека. Образовательное учреждение должно способствовать созданию атмосферы (как системы отношений), в которой растет патриот своей страны, знающий, как и чем он сможет помочь своей Родине в данной сложившейся обстановке, понимающий путь развития страны и видящий свою перспективу в этом процессе.

В современных условиях стремительных перемен, когда старые знания быстро устаревают, а на смену им приходит всё прирастающий поток новой информации, единственным выходом для получения высокой квалификации и поддержании ее на профессиональном уровне является массовое освоение новых педагогических технологий, формирующих активную роль обучаемого.

Одной из основных задач преподавателя общеобразовательных дисциплин является формирование у обучаемых профессиональных навыков самостоятельной работы со знаниями.

Итогом нашей педагогической деятельности должны стать умения и навыки, которые помогут им на 3, 4 курсах овладеть будущей специальностью, продолжить дальнейший профессиональный рост в высших учебных заведениях. К таким навыкам можно отнести

- умение точно формулировать проблему;
- быстро, эффективно собирать и оценивать информацию;
- самостоятельно формировать альтернативные взгляды на проблему;
- придумывать новые идеи и предлагать оптимальные варианты решения проблемы.

Сравним позиции традиционной педагогики (вариант А) с новой образовательной моделью (вариант Б):

Вариант А

- преподаватель, являясь главным действующим лицом образовательного процесса, преподает группе полный комплект учебного материала по заданному этапу обучения;

- студенты, получив теоретическую основу заданного этапа, работают с ней и закрепляют полученные знания;
- преподаватель контролирует процесс закрепления знаний.

Вариант Б

✓ Преподаватель является, прежде всего, консультантом-экспертом. В учебный материал, который он предоставляет студентам, входит подробный план необходимых тем, список литературы. Главное – хорошая начальная установка и создание условия для самостоятельной проработки темы.

✓ Студент использует план с первичным учебным материалом для самостоятельного формирования более детального учебного материала, учитывая свои интересы и профиль своей профессиональной ориентации.

Следует признать, что интерактивное обучение — это специальная форма организации познавательной деятельности. Она имеет в виду вполне конкретные и прогнозируемые цели. Одна из таких целей состоит в создании комфортных условий обучения, таких, при которых студент чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения.

Интерактивная деятельность на занятиях предполагает организацию и развитие диалогового общения, которое ведет к взаимопониманию, взаимодействию, к совместному решению общих, но значимых для каждого участника задач. Интерактив исключает доминирование как одного выступающего, так и одного мнения над другим. В связи с этим для более глубокого понимания интерактивных форм проведения занятий нами проанализировано применение компетентностного подхода в ВТЖТ. Компетентностный подход в определении целей и содержания общего образования не является абсолютно новым для отечественной педагогики.

Совет Европы определил 5 ключевых компетентностей:

— политическая и социальная компетентность;
— способность жить в многокультурном мире;
— коммуникативная культура;
— владение информационными технологиями;
— способность учиться всю жизнь.

Обычно понятием «компетентность» выражают высокий уровень квалификации и профессионализма специалиста. Студент считается компетентным, если способен применить усвоенное на практике, т.е. перенести знания на определенные ситуации реальной жизни.

Таким образом, компетентность — способность решать реальные жизненные задачи, «доказанная готовность к деятельности».

Почему встал вопрос о формировании компетентности?

И. В. Кон еще в конце 80-х гг. говорил о том, что если в недалеком прошлом детей готовили к жизни в обществе, в главных чертах похожем на общество, в котором жили родители, то сегодняшним детям предстоит жить в мире, существенно отличном от того, в котором живут родители и учителя. Сегодня, в начале XXI в., проблема стала еще более острой. Следовательно, подростков нужно готовить к самостоятельным действиям и принятию решений в условиях, которых не было и не могло быть в жизни родителей. Это мировая, глобальная проблема! На решение этой проблемы и направлен компетентностный подход.

Как компетентностный подход осуществляется в гражданском образовании?

Гражданское образование — система воспитания и обучения личности, способной жить в гражданском обществе. При этом понятие “жить” понимаем широко — не только как способность адаптироваться, существовать в гражданском обществе, но и способность созидать его.

Гражданское общество существует там и тогда, где и когда экономически и политически свободные индивиды участвуют в государственной деятельности и обеспечивают свои интересы путем самоорганизации.

Гражданская компетентность — результат гражданского образования. Гражданская компетентность — способность решать сложные задачи, связанные с жизнью в условиях демократии, гражданского общества и правового государства.

Из чего складывается гражданская компетентность?

Гражданская компетентность — мировоззренческое явление. Мировоззрение включает в себя знания, ценности, деятельностный (мотивационно-волевой) компонент. На основании чего складывается теоретическое, ценностное, практическое отношение человека к миру.

Следовательно, гражданская компетентность включает ценностный, когнитивный и деятельностный компоненты.

С определением понятия встает вопрос о критериях гражданской компетентности.

В первую очередь, это наличие у человека определенных ценностей, таких, как гуманность; патриотизм; свобода; общественное благо; справедливость; толерантность; личная ответственность за судьбу страны; уважение прав и свобод человека; уважение национальных традиций и культур, общечеловеческих ценностей; уважение норм и правил современной демократии; уважение к институтам гражданского общества, законам своей страны.

Когнитивный компонент можно представить в двух аспектах: знания и умения.

Это **знание**

– основ социальных наук: экономики, прав, политологии и др.;
– культурных и исторических достижений народов России, мировой цивилизации;
– механизмов защиты прав человека на всех уровнях;
– основ социального проектирования.

умение

– получать и анализировать информацию о социальных явлениях и процессах на основе широкого круга источников;
– критически мыслить;
– выявлять социальные проблемы;
– формулировать обоснованное мнение по существу общественных проблем и явлений;
– отстаивать свое мнение;
– определять предвзятое мнение, стереотипы, предрассудки;
– противостоять социальной демагогии, политической конъюнктуре, политическому давлению;
– работать в группе на основе сотрудничества.

Условия, необходимые для формирования гражданской компетентности следующие:

– гражданская компетентность и личные качества педагогов;
– объединение усилий семьи, техникума и органов государственно-общественного управления;
– технологии обучения и воспитания (ролевые игры, дебаты, кейс стадии, разрешение моральных дилемм, метод проектов и др.).

Мы должны помнить, что образовательное учреждение (техникум) не единственный институт общества, который призван заниматься гражданским образованием, это один из элементов в системе гражданского образования. Вопросом чрезвычайной важности является согласованность действий всех институтов общества.

Таким образом, использование при изучении дисциплины «Основы экономики» разнообразных форм и методов работы, акцент на междисциплинарные связи, позволяет не только повысить качество обучения, но и способствует социальной и производственной адаптации молодого специалиста железнодорожной отрасли.

Литература

1. *Бабанский Ю.К.* Оптимизация учебно-воспитательного процесса. М.: Просвещение, 1982, 1997
2. *Беспалько В.П.* Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М.: МО РФ, ИРПО, 1995

3. *Джуринский А.Н.* Развитие образования в современном мире. М.: ВЛАДОС, 1999
4. *Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д.* Педагогическое творчество. М.: 1990
5. *Ковалева Т.М.* Инновационная школа: аксиомы и гипотезы. М.: МПСИ; Воронеж: НПО МОДЕКС, 2003
6. *Львова Л.Ю.* Творческая лаборатория учителя. М., 1992
7. *Селевко Г.К., Басов А.В.* Новое педагогическое мышление: педагогический поиск и экспериментирование. Ярославль, 1991
8. *Сериков В.В.* Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М.: ЛОГОС, 1999
9. *Ясвин В.А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М., 1997

ОБРАЗ КАРЬЕРЫ КАК РЕГУЛЯТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ ЛИЧНОСТИ

И.А. Панкратова, кандидат психологических наук
Педагогический институт Южного федерального университета, Россия
ckags_student@mail.ru

В настоящее время в России происходит преобразование всех сфер общества – это вызвало изменение отношения ко многим процессам и явлениям, которые до сих пор оставались вне поля зрения психологов. То, что раньше считалось отклонением от нормы, порождением капитализма, сегодня считается важным и неотъемлемым компонентом в жизни человека.

Больше внимания стало уделяться таким понятиям как «саморазвитие», «самообучение», «личный успех», «успех в служебной и профессиональной деятельности», «карьера». Во многих подходах, школах и отраслях психологии мы можем обнаружить описания явлений, служащих регулятором действий личности, восприятия и постижения человеком действительности и самого себя, самоопределения в социуме, построения своей личности, жизненного пути, в том числе профессионального развития и карьерного продвижения. В современном российском обществе претерпели изменения цели образования, а, следовательно, и критерии его эффективности. Главной целью образования стало развитие личности и реализация ею уникальных человеческих возможностей. Критерием оценки эффективности образования стала служить успешность профессиональной деятельности.

В связи с этим феномен карьеры стал объектом изучения во многих зарубежных и отечественных исследованиях. В зарубежных исследованиях в основном исследуются факторы, влияющие на выбор и развитие карьеры, на ее мотивацию и успешное осуществление (Hayrynen Y.-P., Noe R., Noe

A., Bachuber J., Rotter J. Spilerman S., Super D.).

В отечественной психологии исследования в области профессиональной карьеры касались, в основном, особенностей профессионалов, содержания и динамики карьеры, связи успешности карьеры, профессиональной подготовки, развития профессионального самосознания (Деркач А.А., Кирт Н.Л. и др.).

Таким образом представление о собственной карьере является формой управления профессиональным будущим, в тоже время представления о будущем планируемом профессиональном и карьерном пути изучены сравнительно мало. Профессиональным развитием и карьерным продвижением личности может управлять общество, а может сам человек, изнутри, через систему психических явлений, служащих регулятором поступков и действий личности. К таким явлениям относится «образ карьеры» (Головаха Е.И., Джанерьян С.Т., Шевелева А.М., Лотова И.П., Молл Е.Г.).

Термин «образ карьеры» и сопряженные с ним понятия широко исследуются последние десять лет. С данным термином соотносятся такие понятия как: «профессиональная составляющая образа мира», «планирование своей карьеры», «идеалы профессиональной карьеры», «динамика представлений о профессиональной карьере», «образ карьерного пути».

В основе изучения формирования представлений о собственной карьере лежит исследование Е.А. Климова [3] о профессиональной составляющей образа мира. Он одним из первых затронул проблему связи профессии и образа мира и их соотнесения. Феномен профессиональной составляющей образа мира является, по мнению ряда исследователей, источником регулирования и саморегуляции активности личности, основой успешного выполнения профессиональной деятельности.

Е.А. Климов пишет о том, что внутренние (имплицитные) модели, образы «связанного мирового целого», реального целостного мира, существенно и не случайно различаются в связи с типами профессий, выделяемыми, например, по признакам предметной системы, с которой имеет дело человек как субъект деятельности. Мысль о профессиональной относительности образа мира является частным выражением идеи групповой и индивидуальной относительности отображения объективной и субъективной реальности разными людьми [3].

Профессиональная составляющая образа мира формируется в процессе обучения и тренировки. Профессиональная составляющая образа мира - это система отношений человека к объективной реальности через призму своей профессии», как «сложноорганизованного проявления и одновременно регулятора отражения, накопленного в течение жизни» [7, с.22].

А.М. Шевелева, анализируя проблему представлений о собственной

карьере у обучающихся психологии, подошла к ее изучению через призму эмоционального аспекта понятия идеалов карьеры. Она дает следующее определение идеала карьеры – это «представления субъекта о наилучшей желательной для него карьере, раскрывающейся в следующем содержании: профессиональной деятельности, профессиональной должности, реализации призвания, образе жизни, обогащение опытом, профессиональном пути или достижениях и социальном признании. Идеал карьеры включает представления о целях и средствах построения карьеры и позитивно оценивается личностью» [1, с. 215].

В работах Н.Л. Кирт [2] анализировалась динамика представлений о профессиональной карьере психологов образования в процессе профессионального самоопределения. Изучались представления о профессии, на основании которых человек определяет перспективы своего профессионального движения, при этом представления о карьере рассматриваются ею не как статичное явление, а как динамичный и меняющийся во времени процесс.

Представлениям о карьере свойственно меняться под влиянием социальных (политические, экономические изменения в обществе) и психологических (самооценка, уровень притязаний, мотивация, объем знаний и др.) факторов на разных этапах профессиональной подготовки и деятельности.

Наиболее полным в сфере представлений о профессиональной карьере является исследование И.П. Лотовой образа карьеры. В своем исследовании [4], анализируя образ карьерного пути, она говорит о том, что образ карьеры – это «интеграл наличного состояния личности, способа его изменения и его финишного состояния». Однако такие понятия как «образ карьеры» и «образ карьерного пути» в ее работе являются синонимами. Хотя, как нам кажется, образ карьеры является более широким и интегральным понятием и включает в себя образ карьерного пути.

Ряд авторов (И.П. Лотова [4], Е.Г. Молл [5]) подчёркивают важность планирования карьеры, видя в этом поиск путей личностного совершенствования для достижения конкретных целей с учетом индивидуальных возможностей и ограничений.

В свою очередь, профессиональные представления влияют на карьерное продвижение. Карьерным продвижением личности может управлять общество, а может сам человек, изнутри, через систему психических явлений, служащих регулятором поступков и действий личности. Этим явлениям соответствуют такие понятия как «образ мира профессионала», «идеал карьеры», «образ карьерного пути», «образ карьеры» и др.

Для изучения образа карьеры и механизмов его формирования в психологии применялись акмеологический и программно-целевой подход к планированию карьеры.

Программно-целевой подход к планированию карьеры предполагает

формулирование системы целей и определение конкретных мероприятий, обеспечивающих достижение этих целей наиболее эффективными путями [5]. Функция такого планирования - оптимизация карьеры и интенсификация личностного развития. Продуктом планирования карьеры является образ будущей карьеры и средства её построения. Образ будущей карьеры выполняет функцию регуляции построения карьеры. В его содержание выходят ступени карьеры, средства и сроки их реализации. Исходя из положения С.Л. Рубинштейна о том, что «внешние причины действуют через внутренние условия» можно предположить, что «внутренним условием» эффективного карьерного роста является планирование собственной карьеры.

С точки зрения акмеологического подхода системообразующим фактором образа будущей карьеры является конечная должность, цель личностно-профессионального развития. Она определяется возрастом госслужащего, скоростью продвижения, занимаемой должностью, количеством пройденных за управленческий путь ступеней. Конечная цель определяет пространственно- временные характеристики образа будущего карьерного пути. Более высокий планируемый конечный уровень иерархии предполагает большее количество планируемых ступеней, более поздний возраст вступления в последнюю должность - увеличение планируемого интервала времени.

И.П. Лотова [4] и Е.Г. Молл [5] указывают факторы, влияющие на образ карьеры: возрастные, поло-ролевые, профессиональные представления и др.

В качестве содержания образа карьеры может выступать представление о наиболее подходящей профессии. В этом случае факторами, влияющими на характеристики и содержание образа будут осознание индивидом своих интересов, склонностей, способностей, других психологических и физических особенностей. Для этого должна быть развита способность к самоанализу, а также информированность о требованиях профессии.

Один из важных факторов, влияющих на содержание и характеристики образа карьеры - возраст. Им определяется содержание образа - цели, факторы удовлетворённости карьерой, а также устойчивость и вариативность, степень разработанности средств достижения образа, реалистичность. Например, Е.Г. Молл, анализируя в своем исследовании управленцев [5], отмечает, что у молодых руководителей (до 35 лет) в образ карьеры включены планы, охватывающие более длительные временные отрезки и большую часть оставшегося управленческого пути, чем планы среднего звена (36 - 45 лет) и высшего звена (46 - 55 лет).

На содержание и особенности образа карьеры влияют поло-ролевые представления субъектов профессиональной карьеры. Различия между мужчинами и женщинами заключаются в дифференциации интересов, стремлений, профессиональных выборов и отражении особенностей построения карьер, осознании ролевого конфликта «семья-

профессия».

В образе будущего карьерного пути отражаются характеристики прошлого профессионального пути. Центральное значение для образа профессиональной карьеры имеет конечная планируемая должность, цель личностно-профессионального развития.

В силу специфики соотношения профессионального и карьерного пути будут различны и механизмы формирования образа карьеры. Однако в работах ряда исследователей рассматриваются отдельные элементы механизмов формирования образа карьеры, но целостного механизма формирования образа карьеры нам не встретилось. Исследователи указывают на важность изучения формирования образа карьеры в разных стадиях профессионального развития личности, но экспериментальных исследований не проводилось.

Образ карьеры формируется на широкой когнитивной основе, которая включает в себя запоминание и фиксируемые в представлениях визуальные картины, а так же представления, создаваемые воображением. Образ карьеры отражает желательную и приемлемую карьеру. При условии планирования карьеры образ будущей карьеры создаётся целенаправленно, он всегда осознан и в той или иной мере реалистичен (реальные цели), содержит средства достижения пунктов планирования.

Под образом карьеры мы понимаем результат мыслительной деятельности, продуктом которой является представление личности о собственной карьере, включающее в себя карьерную цель, пути ее достижения и имеющие насыщенную эмоциональную окраску. При этом он содержит в себе карьерную цель и пути ее достижения, имеет яркую эмоциональную окрашенность.

Литература

1. *Джанерьян С.Т., Шевелева А.М.* Идеалы профессиональной карьеры у будущих психологов // Психологический вестник РГУ. 2000. №5. С.214-219
2. *Кирт Н.Л.* Динамика представлений о профессиональной карьере психологов образования в процессе профессионального образования: Дисс. … канд. психол. наук: 19.00.07. М., 2000. 152 с.
3. *Климов Е.А.* Образ мира в разнотипных профессиях. М.: Изд-во МГУ, 1995. 224 с.
4. *Лотова И.П.* Развитие профессиональной карьеры кадров государственной службы: Дисс. … докт. психол. наук: 19.00.13 М., 2004. 398с.
5. *Молл Е.Г.* Управление карьерой менеджера. СПб: Изд-во ПИТЕР, 2003. 351с.
6. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. СПб: Изд-во ПИТЕР, 2000. 712с.
7. *Ханина И.Б.* К вопросу о профессиональной составляющей структуры образа мира // Вестник МГУ. Серия 14: Психология. – 1990. – №3. – С. 42 – 50

НРАВСТВЕННОЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ДУХА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ НЕЗАВИСИМОЙ СВОБОДНОЙ АВТОНОМНОЙ ЛИЧНОСТИ

А.Н. Марченко
Ростовский государственный университет путей сообщения, Россия
anneta-man@yandex.ru

Понятие «свобода» стало известно давно – еще до нового летоисчисления. В Европе понятие «свобода» приобрело свой философский статус в поучениях Сократа, в работах Платона и Аристотеля, Демокрита и Эпикура. О свободе размышляли стоики (Марк Аврелий, Сенека) и другие мыслители древности. «В вопросе Сократа о том, насколько человек, поступающий несправедливо, действует добровольно, возникает первый робкий зародыш проблемы» [1, с.510].

В трактовке свободы выделяют исторический, философский, социальный аспекты, а также духовное (идеологическое, нравственное) содержание. Свобода человека оказалась теснейшим образом связана с развитием производительных сил и социально-классовой структурой общества; с типом и формами государственного устройства; с эволюцией взаимоотношений человека с природой; со становлением и развитием личности.

Свобода воли – понятие, означающее возможность беспрепятственного внутреннего самоопределения человека в выполнении тех или иных целей и задач личности. В истории философской и богословской мысли понятие свободы воли связывалось с вменяемостью человека, с его ответственностью за свои деяния, с исполнением своего долга и осознанием предназначения. Утвердительный, отрицательный или ограничительный ответы па вопрос о возможности свободы воли предопределен выбором той или иной мировоззренческой системы. Сама же воля – это сознательное и свободное устремление человека к осуществлению своей цели, которая для него представляет определенную ценность. Волевой акт – это проявление духовного в человеке, которое коренится в структуре личности человека и который выражает долженствование, т.е. необходимость. Воля противоположна импульсивным стремлениям и влечениям, а также в ряде ситуаций и витальным потребностям человека (в случаях самоубийства). Как правило, понятие воли относят к зрелой личности, полностью отдающей себе отчет в своих действиях и поступках.

В истории философской мысли воля трактовалась двояко: во-первых, как следствие природной или сверхприродной детерминации (Бог, Абсолют), во-вторых, – как самополагающая сила, определяющая весь жизненный процесс человека (Шопенгауэр, Ницше). Волевые качества человека определяются отчасти генетически, отчасти воспитываются окружающей средой, входя в структуру характера личности. В русском языке термин «воля» идентичен понятию свободы, дозволенности.

Философы-просветители, например, связывают свободу со способностью человека действовать в согласии с законами разума. Свобода – это фундаментальная характеристика экзистенции, или человеческого существования.

Во французском и немецком экзистенциализме, неопозитивизме свобода нередко отождествляется с абсолютно автономной человеческой волей. В русском языке слова – термины «свобода» и «воля» также могут употребляться как синонимы. Действительно, *воля* – это способность осуществлять свои желания, поставленные перед собой цели; сознательное стремление к осуществлению чего-нибудь; пожелание, требование; власть, возможность распоряжаться, а также «свобода в проявлении чего-нибудь», «свободное состояние» [2, с.100].

Участники религиозного раннепротестантского движения XVI века, поднявшись против авторитарной римско-католической церкви, обнаружили прежде неизвестную способность личности к самодисциплине и самопринуждению, к добровольному связыванию себя вновь выбранными нравственно-религиозными требованиями. Человек задумался о лично возлагаемой на себя миссии и своих обязанностях. Слова, сказанные М. Лютером: «На том стою и не могу иначе» – стали девизом личностно-независимого поведения. С этого началось становление понятия личности в строгом и полном смысле слова. Личность как индивидуальный субъект, который способен самостоятельно открывать и выбирать обязанности, цели, призвания, отличные от тех, которые общество в лице церковной или светской власти, общины или предания, задает ему под формой повелевающего авторитета. Тем не менее, в это время, ощущая себя свободным от обстоятельств, индивид переживает свою абсолютную, рабскую подчиненность Богу. Теология утверждает крайние, безоговорочные версии божественного предопределения.

Однако уже в XVIII столетии понятие «свободы по воле Бога» замещается понятиями «свободы от природы», «свободы по велению совести» и, наконец, умопостигаемой свободы каждого человека, противостоящей всему миру эмпирически постигаемой причинности.

Свобода становится одним из признаков автономной личности. Понятие автономии происходит от греч. autonomia, которое в свою очередь имеет два корня autos – сам и nomos – закон и означает некую самостоятельность в широком смысле слова. Автономия – своя собственная закономерность. Автономные явления базируются на собственных законах развития. Можно, например, говорить об автономии органической жизни по отношению к неорганической природе, об отношении сознания к окружающей действительности. Согласно словарю-справочнику автономия как политический лозунг возник в середине 5 века до н. э. в Древней Греции. Древнегреческие города-государства получали автономию, т.е. были территориально неприкосновенны, имели право заключать союзы, определять форму своего правления.

Основные этические выводы, вытекающие из этого нового понимания личности, делает И. Кант. Его этическое учение об автономии обращается прежде всего против католического учения морали, которое нравственную волю подчиняет гетерономии (чужезаконности), а именно догмам католической церкви. Это учение Кант перенял из этики Протестанской церкви, которая вопреки католическому учению о морали проповедует, что Христос поступает нравственно не по приказу церкви из страха перед наказанием или за вознаграждение, а по причине веры в Бога. У Канта на месте веры в Протестантизме подразумевается разум [7].

Он выдвинул одну из фундаментальных концепций автономии личности, в которой считал, что достижение свободы происходит через постижение истины. Свобода в кантианской трактовке означает способность человека зачинать, исходя из самого себя, такое состояние, чья каузальность не подчиняется другому направлению. Такое толкование своими корнями уходит глубоко в древность. Еще Аристотель говорил, что человек свободен, когда он сам по себе является своим вершением, но отнюдь не вершением других.

Идея автономии воли стала ключевой в нравственной философии Фихте. Свобода и самостоятельность практического разума в каждом личном духе становится у Фихте центральным содержанием нравственного долга; усматривая в природе личного духа «влечение к абсолютной самостоятельности» и признавая в то же время практическую свободу за несомненный метафизический факт, Фихте не может обойти ключевого противоречия автономной этики. Терминология «влечения» к свободе ориентирует на этическую идею, означающую отказ от метафизики личной автономии. Фихте требует, чтобы акт самоопределения личного духа мог быть хотя бы мыслим как стоящий в ряду, завершение которого придаст Я совершенную свободу и независимость.

Продолжая идеи Фихте, Гегель рассматривал свободу с позиций диалектики, метафизически противопоставляя случайность и необходимость.

Случайность – не результат человеческого незнания. Она существует объективно в самих вещах и является формой выражения необходимости, ее дополнением. В каждой случайности есть элемент необходимости.

Согласно Гегелю, «свобода есть такое же основное определение воли, как тяжесть – основное определение тела. Свобода дана как факт сознания и что в нее надо верить» [3, с. 68].

Размышляя на тему свободы, Шопенгауэр дал изначально отрицательное определение свободы. Так как свобода предполагает наличие условностей и препятствий, которые нужно устранить или преодолеть ради нее.

Таким образом, оказывается, что при таком подходе свобода это лишь постоянное преодоление трудностей и условностей. Исчезла помеха, родилась свобода. Она всегда возникает как отрицание чего-то... Свобода представлялась таким светлым положительным ясным и чистым понятием. И вдруг оказывается, что определить суть свободы как таковой очень сложно. Свобода это понятие относительное и поэтому должно рассматриваться в совокупности с посторонними факторами, внутренними и внешними

характеристиками человека и общества, которые существенны и конкретны. Собственное же положительное содержание свободы, согласно Шопенгауэру, равно нулю. Он свел все категории к категории причинности и доказывал, что наш опытный мир обусловливается пространством, временем и причинностью [5].

В. Виндельбанд связывал свободу воли с местом личности в общей совокупности и глубоких корнях действительной жизни. Во всех значениях слова «свобода» общее он видел в отрицании, в отсутствии чего-то, чего и не должно было быть, отсутствии чего-то лишнего, мешающего, ненормального. «В положительном смысле свободным можно назвать все то, что само себя определяет и что является независимым от других…Свободной мы называем, прежде всего, каждую не знающую препятствий функцию какого-либо существа, при которой выступает наружу один только характер этого существа без всякого влияния посторонних предметов» [1, с. 515].

В социальном значении этого слова элементарной составной частью свободы, согласно Виндельбанду, является отсутствие насильственного ограничения, каких-либо препятствий для движения отдельного человека, при посредстве которого он может делать все, что он хочет, поскольку этому не мешает его собственный организм [1].

Марксистская же этика не признает абсолютной автономии морали и исходит из рассмотрения нравственных побуждений как отражения объективных социальных законов, общественных потребностей и интересов людей. В марксистской философии свобода трактуется, во-первых, как познанная необходимость (закономерность) и, во-вторых, как практическое использование результатов этого познания (умение принимать решение со знанием дела).

При соотношении бытия и свободы русский философ Н. Бердяев говорит, что свобода не детерминирована бытием, не имеет в нем своего источника; она невозможна из бытия, поскольку вкоренена в ничто, в бездонность, в небытие. Более того, бытие не имеет примата над свободой; она, как и дух в целом, предшествует бытию. Сама же она безосновна [4].

Философ считает неприемлемым объединять на каких-либо основаниях свободу и необходимость (природную или социальную). Согласно его концепции подлинная свобода лишается всякого смысла, если есть связь свободы с природной или социальной необходимостью. Материальный мир причинен, принудителен, тогда как подлинная свобода безосновна. Она не укоренена в бытии, она сама наряду с бытием выступает основой всего существующего. Но существует только один род общезначимых норм, действительных для всех времен. Это простейшие требования нравственности и правосознания, такие, как «не лги», «не воруй», «не чини насилия», «уважай чужое право». Их-то человек и должен прежде всего возвести в свой собственный безусловный императив (закон) поведения. Лишь на этом нравственном базисе может утвердиться его личностная независимость, развиться умение «властвовать собой», строить свою жизнь как осмысленное, преемственно-последовательное «поступание».

Проанализировав лишь некоторые философские теории свободы воли, можно отметить, что философы связывали свободу воли с беспрепятственным внутренним самоопределением, ответственностью человека, способностью осуществлять свои желания и поставленные перед собой цели. Свобода воли – это свободный от обстоятельств, самостоятельный выбор обязанностей, целей, призвания, независимая от авторитета, навязанного обществом, способность человека поступать так, как велит самое себя, являясь своим вершением. С другой стороны, свобода ассоциируется с отсутствием насильственного ограничения и внешне она детерминирована природными и социально-экономическими условиями. И в этом смысле она чаще всего выступает как отрицание чего-либо или преодоление препятствий. Т.о., свободный человек наделен внутренней творческой энергией, находящейся вне причинных отношений и достаточной для свободного выбора, самодисциплины, самообладания и познания необходимости.

Автономия, обладая более широким значением, – есть самостоятельность в широком смысле, тесным образом связанная с законами и закономерностями развития и познания. Она есть собственное отношение сознания к окружающей действительности. Внешне автономия представляет собой право на самоуправления, самостоятельность народа, земли, независимость по отношению к чему-либо, суверенность. Внутренне, касательно отдельной личности, автономия – это самозаконность, т.е. наличие в человеке добровольного ограничительного принципа, когда индивид задает сам себе поведение, не смотря на желания, потребности, пристрастия, обстоятельства. Приобретая определенные принципы, личные убеждения, достоинство, человек вырабатывает некий стержень в себе, который формируется и под воздействием окружающей среды и имеет физиологическую основу, генетически заложенную с детства. Автономия человека проявляется в способности реализовать себя вопреки жизненным обстоятельствам. Она наделяет человека свободой и самостоятельностью, которые превращаются в центральное содержание нравственного долга. Автономия – это качество воли, отчасти определяемое характером, где она для самой себя есть закон, и которая возрастает с нравственным совершенствованием духа.

Литература

1. *Виндельбанд В.* О свободе воли//Избранное. Дух и история. – М., 1995.
2. *Ожегов С. И.* Словарь русского языка. – М., 1990.
3. *Гегель.* Философия права. Т113. Издательство «Мысль», М., 1990г.
4. *Бердяев Н. А.* О свободе творчества //Встреча. Сборник 2. – Париж, 1945.
5. *Шопенгауэр А.* Две основные проблемы этики; Афоризмы житейской мудрости: Сборник, 1999, Минск, // О свободе воли.
6. *Гегель.* Философия права. Т113. Издательство «Мысль», М., 1990г.
7. *Кант И.* Сочинения в шести томах. Основы метафизики нравов. Т.4. Часть 1. М., 1965г.
8. Philosophisches Wörterbuch 1, Herausgeber Georg Klaus, Manfred Buhr. Leipzig, 1975.

ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Н.А. Саенко
Шахтинский институт (филиал) Южно-Российского государственного технического университета (НПИ), Россия

Воспитание, обучение и образование, безусловно, являются взаимосвязанным процессом. Обучение – это процесс формирования у человека функциональных стереотипов. Образование – специально организованная деятельность по овладению данными стереотипами. Воспитание – это процесс целенаправленного формирования личности нужной и полезной обществу. Воспитание в обучении – это влияние на становление отношений учащихся к своей деятельности по формированию того или иного функционального опыта. Воспитание наряду с обучением, является составляющей образования. Когда говорят об образованном человеке, имеют в виду его профессиональные знания в той или иной области, его общий уровень культуры, этический облик.

Основное место в структуре актов жизнедеятельности молодежи занимает учебная деятельность. В связи с этим, воспитание в обучении определяет собой направление в реализации различных воспитательных мероприятий в образовательном учреждении.

Воспитание гармоничной и творческой личности - одна из сложных проблем в практике педагогического процесса. В этом направлении должны работать все преподаватели вуза. Только совместными усилиями может быть проведено правильное воспитание, и только в результате его может получиться настоящий человек.

В современных условиях развития человеческого общества, которое приобретает сегодня черты информационного, проблема воспитания становится проблемой подготовки к жизнедеятельности в измененных условиях.

Начинать воспитывать студентов надо с первого дня их появления в стенах вуза. Обычно бывшие школьники тяжело адаптируются в вузовской системе обучения, поэтому преподаватели должны помочь им. Формирование личности студента продолжается в течение всего процесса обучения. Выпуская молодых специалистов, мы не можем говорить о завершении становления личности, а только о промежуточном этапе, в который мы внесли свой вклад.

Не вызывает сомнения, что результативность образования будущих инженеров, становление их как личностей во многом определяется характером отношений двух составляющих учебного процесса – преподавателя и студента. Преподаватель технического вуза не должен быть только бесстрастным лектором, передающим свои знания, он должен передавать учащимся свое видение современной жизни, воспитывать в молодом человеке чувство собственного достоинства. Необходимо

стремиться к тому, чтобы у каждого студента утвердилось самоуважение, здоровое самолюбие.

Сложились разные модели сотрудничества преподавателя и студента. Наиболее устойчивой остается опекунская модель таких отношений. Такая модель полностью лишает студента прав на автономию. Опекунская модель выстраивает вертикаль: на вершине преподаватель, внизу студент. Данная модель приводит к тому, что студент не учится, а обучается. А это не одно и то же. Обучаемый только заучивает, его умственный труд носит односторонний характер. Учиться - значит искать знания, рыться в книгах, ходить на консультации, выбирать, чьи лекции слушать.

Еще одна модель взаимодействия преподавателя и студента – это сотрудничество, партнерство. Оно наиболее соответствует современным задачам образования и воспитания. Преподаватель и студент имеют общую цель и как партнеры стремятся к ней. При сотрудничестве недопустима грубость, вредны нравоучения, менторский тон. Модель сотрудничества открывает большие возможности в обучении и воспитании студентов.

Подрывают авторитет преподавателя не только слабые знания предмета, но и неумение контактировать с людьми. Бывает, что преподаватель не может правильно оценить конкретную ситуацию и найти правильное решение. Конечно, рецепта на все случаи жизни нет. Но умение преподавателя применять приемы воспитания позволяет ему найти выход в разных ситуациях, в которые он попадает, еще выше поднять свой авторитет.

В системе нравственного воспитания обучение иностранному языку занимает особое место. Иностранный язык дает возможность приобщиться к культуре страны изучаемого языка, познакомиться с ее историей, литературой, наукой, бытом. Язык вбирает в себя прошлое народа и по-своему реагирует на современные процессы в обществе. На кафедре «Иностранные языки» нашего института составлено пособие по развитию навыков разговорной речи «Практикум по французскому языку», автор И.А. Тищенко. Оно содержит разделы: история французского государства, его современная политическая система; культурно-исторические памятники Франции, ее обычаи, традиции, праздники; особенности повседневного и литературного стиля общения. Учебный материал этого пособия повышает уровень общей культуры, способствует развитию межнациональной толерантности, вызывает у студентов уважение к духовным ценностям других народов. Постижение культуры другого народа помогает лучше осознать и понять свою культуру, создает почву для формирования интеллигентного человека, готового к самосовершенствованию

В нашей стране принята «Программа развития воспитания», в которой поставлены задачи комплексной системы воспитания как органического компонента образовательного процесса.

В Шахтинском институте ГОУ ВПО (ф) ЮРГТУ (НПИ) разработан план воспитательной работы на 2009-2010 гг., автор О.С. Сысоева. Он ставит своей целью определить основные виды деятельности института как целостной системы.

Главная задача при выполнении этого плана состоит в том, чтобы сделать воспитательный процесс управляемым, привлекая к его выполнению каждого члена коллектива, независимо от занимаемой должности. Согласно плану основными направлениями воспитательной работы со студентами являются:

- создание воспитывающей среды, направленной на творческое развитие личности студента;
- формирование в процессе обучения общей культуры студента;
- организация научно-исследовательской деятельности студента;
- содействие в работе органам студенческого самоуправления.

Воспитательная работа в нашем вузе планируется и реализуется по нескольким уровням: институтский, деканатский, кафедральный. Помощник директора по воспитательной и внеучебной работе координирует всю воспитательную работу со студентами. Для организации воспитательной работы в академических группах назначаются кураторы, которые выполняют функции педагога-наставника и оказывают помощь в адаптации к студенческой среде и друг другу. Нередко они открывают новые таланты, участвуют в работе Центра досуга молодежи.

Преподаватели стремятся привить студентам любовь к своей специальности, институту. Студенты посещают музей института, музей ЮРГТУ, участвуют в проведении юбилеев кафедр, факультетов, в юбилеях ученых института.

Большое внимание уделяется патриотическому воспитанию, коллектив вуза готовится к празднованию 65-летия Великой Победы. Будут проведены музыкально-литературные гостиные на темы: «Песни военных лет», «Никто не забыт, ничто не забыто», организованы встречи с ветеранами Великой Отечественной войны.

В настоящее время многие проблемы, связанные с воспитательным процессом решены, некоторые решаются, есть проблемы, которые могут быть решены в будущем. В целом в институте есть резервы для воспитания студентов настоящими гражданами, почитающими традиции института, знающими историю своей родины, уважающими культуру своей страны.

Литература

1. *Андреев Г.* Обучение и воспитание в вузе неразделимы//Высшее образование России. – 1998, № 3. – С.61-66.
   Andreev G. Education and Upbriqging in Higher School are Inseparable//Higher Education in Russia. -1998, - № 6. – pp. 61-66.
2. *Черноглазкин С.Ю.* Воспитание в обучении, некоторые вопросы современной методологии//Специалист. – 1997, № 10. – С.29-34.
   Chernoglazkin S.Yu. Upbringing in Education some issues of modern methodology//Specialist. – 1997. - № 10. – pp. 29 -34.

МЕСТО ТОЛЕРАНТНОСТИ В СТРУКТУРЕ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ СТРАТЕГИЙ МОЛОДЕЖИ

Л.Е. Григорянц, старший преподаатель
Ростовский государственный университет путей сообщения, Россия
Л.Ю. Крутелёва, кандидат психологических наук, доцент
Южный федеральный университет, Россия
lkrut@yahoo.com

Сложившиеся в современном обществе экономические условия, прогрессирующий экологический кризис, распространение пронизывающих все окружающее пространство информационных потоков и многое другое в совокупности увеличивают противоречия и разрыв между интересами отдельного человека и обществом в целом, отдельными государствами и мировым сообществом. Эти противоречия влекут за собой возрастающую социальную нестабильностью и напряженность, угрозу безопасности каждой отдельной личности и государствам в целом, рост социальной конфликтогенности, терроризма и экстремизма, миграцию населения, и, как результат, радикальные структурные изменения всей системы мироустройства в целом и формирование многоязычного и многокультурного общества. Именно поэтому проблема толерантности является одной из главных «болевых точек» современной действительности, которую невозможно решить в рамках одной отдельно взятой социальной структуры – это проблема уже давно приобрела международное значение.

Южный Федеральный округ является одним из наиболее многонациональных регионов России, а полиэтническая образовательная среда является главной особенностью школ и вузов на территории как Ростова-на-Дону и Ростовской области, так и всего Южного Федерального округа РФ в целом.

Образовательная среда – это одна из наиболее интенсивных зон межэтнических контактов. Именно в школах и вузах встречаются представители самых разнообразных этнических групп, и вступают в контакт различные системы мировосприятия и миропонимания. Именно в результате этих контактов у участников закрепляются стереотипы межэтнического восприятия и поведения, которые они пронесут через всю жизнь.

Молодежь как социально-возрастная группа обладает рядом особенностей, главные из которых это критичность, альтернативность мышления и высокий уровень принятия групповых норм поведения. Подростковый и юношеский возраст – это период активного поиска и новых открытий, отличающийся стремлением к пересмотру уже установленных норм и правил, подверганию сомнению и критике всех окружающих явлений, выработке собственного мнения и поиску собственных ценностей, т.е. он характеризуется процессами активного

формирования своих собственных мировоззренческих позиций личности. Именно в этот период молодые люди стараются открыто заявить о себе, своих желаниях и потребностях. Именно молодежь в наибольшей степени мобильна и инициативна по сравнению с другими возрастными группами населения. И поэтому именно этот период является ключевым для формирования толерантного сознания, проявляющегося на разных уровнях: как совокупность индивидуальных качеств личности; как система личностных и групповых установок и ценностей. А по особенностям проявления толерантности в молодежной среде можно судить о состоянии общества в целом и о его будущем развитии, поскольку от потенциала молодежи зависят перспективы развития экономики, разработка и внедрение инноваций в сферах науки, культуры, производства, новых социальных стратегий и др.

Рассматривая смысложизненные стратегии личности, можно сказать, что они представляют собой частный случай более глобального, интегрального образования – смысложизненной концепции личности.

Ценностно-смысловая сфера каждого человека строго индивидуальна и формируется в ходе онтогенеза на основе ассимиляции личного опыта и культуры, в которой развивается индивид. Личностные смыслы, порожденные развитием деятельности субъекта, и культурно-социальные ценности, присваиваемые личностью, и составляют основу смысложизненной концепции личности, которая представляет собой индивидуальную обобщенную систему взглядов на цели, процесс и результат своей жизни. Начиная складываться к подростковому возрасту, она может изменяться и трансформироваться на протяжении жизни человека, но на определенном этапе онтогенеза является достаточно устойчивой. Смысложизненная концепция личности задает векторы развития личности и напрямую связана и определяется структурными элементами смысловой сферы в целом.

Описывая смысловую сферу человека, Д.А. Леонтьев выделяет в ней три уровня смысловых структур. К первому уровню относятся личностные смыслы и смысловые установки, оказывающие непосредственное влияние на деятельность. Второй уровень составляют мотивы, смысловые конструкты и смысловые диспозиции, ответственные за смыслообразование и оказывающие непосредственное влияние на структуры первого уровня. Третий уровень составляют высшие смыслы, к которым относятся личностные ценности. На этом уровне процессы смыслообразования берут свое начало. Таким образом, можно сказать, что смысложизненная концепция личности относится к третьему, высшему, уровню смысловых структур, является надситуативной и определяет границы деятельности, а также задает ее направленность.

Рассматривая личность в развитии, можно отметить, что смысложизненная стратегия – это динамическая проекция смысложизненной концепции личности на конкретные условия ее повседневной жизни, в которой в специфической форме отражено пристрастное,

индивидуализированное отношение субъекта к миру. Смысложизненная стратегия позволяет оптимизировать активность субъекта во взаимоотношениях с объективной действительностью и проявляется в отношении к цели, процессу и результату деятельности, а также в отношении к жизни и самому себе.

Индивидуальный опыт, а также усвоенные человеком нормы и правила формируют такие смысловые образования личности, как смысловые конструкты, смысловые диспозиции и смысловые установки. Именно стереотипы, заложенные в этих смысловых образованиях личности, и являются той личностной предпосылкой, которая определяет индивидуальный выбор человека в ситуации вариативности.

Толерантность можно рассматривать как целостную систему ценностей, входящую в структуру смыложизненной концепции личности и имеющую свою структуру, которая выражается в соподчинении ее компонентов, главные и которых это признание, принятие, уважение и понимание. Толерантность, как и любая другая жизненная ценность индивида, формируется в процессе развития личности под влиянием многих факторов и представляет собой сложное интегрированное образование. Решающую роль при этом играют внешние условия существования человека такие, как референтная социальная группа в которой развивается личность, общество в целом и, наконец, международная среда. Взаимодействие с окружающим миром неизбежно связано с тем, какие из событий внешнего мира оказывают влияние на человека. Эти внешние воздействия определяют среду формирования толерантности в широком, социальном контексте. В то же время, толерантное взаимодействие с миром неизбежно связано с отношением к этому миру. Таким образом, с одной стороны жизненные смыслы человека являются объективной составляющей его жизненного пространства, а с другой стороны они образуют стержневую систему смыслов его субъективного мира.

Проведенное нами исследование молодежи г. Ростова-на-Дону показало, что проявление толерантности имеет как общие, так и специфические характеристики, которые определяются внутренними, личностными ценностями и внешними социальными условиями и зависят от особенностей поликультурности социальной среды респондентов. В более многонациональной среде респонденты демонстрируют объективно обусловленные отрицательные суждения о некоторых типах людей и отдельных сторонах взаимодействия, проявляют максимально выраженные иррациональные стрессогенные установки мышления, более других подвержены влиянию стрессогенных факторов, что ведет к более отрицательной оценке сложившейся в обществе ситуации, однако, по сравнению с другими испытуемыми, они чувствуют себя более свободно в таком жизненном контексте, как улица.

Исследование показало, что в основном респонденты отвергают или стараются отгородиться от таких групп, как этнические и религиозные чужие (африканцы, цыгане, кавказцы, украинцы, мусульмане, евреи), а также

«маргинальные чужие» (больные СПИДом, проститутки, наркоманы) и «социальные чужие» (бомжи; мигранты, беженцы; психически неполноценные).

Как следует из полученных данных, наиболее к значимым проблемам нашего общества испытуемые относят: рост преступности (62,87% всех опрошенных); рост цен (58,08%); безработица (52,69%); угроза экстремизма, терроризма (51,50%). Однако, несмотря на то, что более 50% всех респондентов отметили важность такой проблемы как «угроза экстремизма, терроризма», только 13,17% опрошенных считают важной такую проблему как «обострение межнациональных отношений», а проблему «роста нетерпимости» – только 8,38% всех принявших участие в исследовании. Таким образом, можно сказать, что, с одной стороны, современная молодежь являются вовлеченной во взрослые проблемы нашего общества. Однако, с другой стороны, она еще достаточно слабо воспринимает как весь комплекс проблем, так и их взаимосвязи.

Подводя итог, необходимо отметить, что толерантность представляет собой сложное многоаспектное ценностно-смысловое образование личности, являющееся составной частью смысложизненной концепции личности и проявляющаяся в зависимости от социального контекста в той или иной смысложизненной стратегии.

Однако в настоящее время в обществе еще не сложилась в полной мере культура толерантной коммуникации как эффективная система противостояния ненависти, агрессии и экстремизму, имеют место столкновения на политической, социальной, национальной и религиозной почве на веб-сайтах и в интерактивной коммуникации. Феномен толерантности включает в себя систему принципов, основанных на правах человека и уважения к его личности, а не ориентацию на бесконфликтность, равнодушие и безразличие, и неразрывно связан с внутренним ощущением собственной свободы, позволяющим самостоятельно, ответственно и открыто определять свою позицию в сфере межкультурных отношений.

Формирование толерантности, как интегральной характеристики личности, и поликультурное воспитание молодежи подразумевает не только создание условий для естественного, свободного, целостного и гармоничного развития личности, но и сохранение и уважение традиций, духовно-нравственных ценностей и языков разных народов, признание их суверенности и права на самовыражение. Развитие толерантности также дает шанс представителям различных национальностей, культур и вероисповеданий, т.е. людям с абсолютно разными смысложизненными стратегиями научиться уважать друг друга и ценности других народов, строить мирный диалог и добрососедские отношения, и тем самым обогащать и собственную культуру, и собственную жизнь.

ДЕСТРУКТИВНОЕ ВЛИЯНИЕ РЕКЛАМЫ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

Л.Н. Черкасова, кандидат филологических наук, доцент
Ростовский государственный университет путей сообщения, Россия

Личность молодого человека в современном мире постоянно подвергается сильному и не всегда позитивному воздействию внешних информационных источников. СМИ и виртуальное пространство заполняют потребность молодого человека в информационном познании мира. Не до конца сформированная личность максимально подвержена воздействию установок, включенных в рекламное содержание, которое не всегда является истинным. Вопиющая подмена глагола *спится* в стихотворении А.Ельцова на инфинитивную форму в рекламных поздравлениях ветеранам в г.Калининграде создала прецедент уничижения героизма и духовного величия народа: *Еще не зарубцевались раны, Еще звенят медали, ордена, Еще тревожно спиться ветеранам, Еще в те сны врывается война.* Однако даже оформленное надлежащим образом, имеющее целью привлечь внимание и зафиксировать побуждение к действию, оно провоцирует навязываемое отношение человека к рекламе и его наиболее вероятностное поведение.

За последние десятилетия мощный толчок в развитии компьютерной техники и нанотехнологий перенасытили информационное пространство и усложнили позиционирование личности в окружающем социуме. Это привело к размытости картины мира в представлении каждого отдельного индивида. Личность перестала представлять собой самостоятельную единицу и все более попадает под влияние внешних раздражителей, тем самым, превращаясь в элемент реально-ирреальной системы информационной картины мира, в которой происходит замена факта на желаемый коннотативный элемент. Подобная трансформация сознания не может не вызывать противоречия в трактовке реальности. С одной стороны происходит усиление информационного потока, который несет рекламный текст, с другой – предлагаемое знание не основывается на реалии, на факте. Оно отражает манипулятивные методы, используемые для решения задачи спроецировать на сознание человека формы восприятия и поведения, необходимые и желаемые для владельцев рекламируемого продукта. Результатом данных изменений является снижение заинтересованности в познавательной деятельности, ослабление мотивации или замена ее только прагматическим мотивационным компонентом, разрушение связей с традициями, устоями, выработанными принципами жизни. В данной ситуации молодой человек, в силу социальных причин вынужденный решать множество непривычных задач, оказывается наиболее подвержен всем рекламным трюкам. Не всегда и не каждый способен отграничить информацию действительную, скрытую в рекламных фразах, и атрактивную, лежащую на поверхности, хорошо видимую, четко ориентированную, но не

обязательно правдивую. Рассмотрим слоган товарного бренда «Пиво Клинское» *ЖИВИ ПРИПИВАЮЧИ!:* просто услышанная данная фраза, на первый взгляд, не несет в себе никакого отрицательного воздействия. Однако при знакомстве с графическим оформлением слогана для человека с несформированными взглядами на первый план выходит корневое значение слова ПРИПИВАЮЧИ и призыв к жизни (по фонетической аналогии) *попивающи*, т.е. *попивая*, причем далеко не безалкогольные напитки.

Несмотря на деструктивный характер рекламы, объективная реальность без нее не существует. Реклама входит в нашу жизнь в виде ежедневных текстов, фраз, слоганов. Они проникают в сознание и мироощущение каждого. Реклама становится элементом и феноменом культуры. Она начинает управлять интересами, желаниями, предпочтениями людей. Причем происходит это массово: рекламная информация внедряется в нации, отдельные социальные слои, захватывает целые континенты [1, с. 209].

Коммуникативная ситуация осложняется возрастающим информационным наполнением рекламного содержания, что ведет к дезориентированию личности и неправильной оценке рекламной ситуации. Разрушение границ картины мира обусловливает несовпадение восприятия и ощущения с реальным компонентом, составляющим рекламный текст. Появляющееся противоречие вызывает негативное отношение к любой рекламной ситуации, и как следствие этого − к рекламируемой продукции. Рекламный слоган косметики для ног ОБНОЖИСЬ!, провоцируя создание двусмысленной ситуации, одновременно вызывает неприятие товара, реклама которого отсновывается на разрушении поведенческих принципов в социуме.

Создание рекламных текстов, основывающихся на прецедентных явлениях, еще более подчеркивают коммуникативно-ситуативную сложность восприятия рекламы [2, с. 198]. Меняются ориентиры, сдвигаются оценочные границы, суггестивный характер рекламы определяет формирование оценочно-позитивного отношения наряду с негативным восприятием рекламного действия.

Как следствие всего этого для создания правильной ориентации и стабилизации личности требуется дополнительное воздействие, ориентированное на выработку критического осмысления и самостоятельного суждения на базе оценочно-ценностной корректировки и выявлении позитивно-негативных сторон рекламного слогана, рекламной фразы или текста.

Литература

1. *Корнилова Е.Е, Гордеев Ю.А.* Слово и изображение в рекламе. − Воронеж: Издательство «Кварта», 2001. − 224 с.
2. *Кушнерук С.Л.* Использование прецедентных феноменов для ситуативного промоушена в российской печатной рекламе. − Политическая лингвистика. − Вып. 20. − Екатеринбург, 2006. − С. 198-204.

АКТУАЛЬНОСТЬ ИССЛЕДОВАНИЯ ФЕНОМЕНА ШАХМАТНОЙ ИГРЫ КАК СРЕДСТВА И МЕХАНИЗМА РЕИНТЕГРАЦИИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

И.В. Михайлова, кандидат педагогических наук
Российский государственный социальный университет, Россия
helga@chessy.ru

Анализ теоретических основ и путей практического решения проблемы реинтеграции инвалидов с использованием интеллектуально-деятельностного потенциала шахмат соответствует общемировой тенденции стимулирования реабилитации, социализации и реинтеграции людей с ограниченными возможностями здоровья в общество средствами физической культуры и спорта, способствующих максимально возможному уровню развития их жизнеспособности и эффективной самореализации в качестве социально-значимых членов общества.

Раскрытие педагогического и эвристического потенциала шахмат позволит педагогической науке и практике разработать не только концепцию и теоретическую модель использования интеллектуально-деятельностного ресурса шахматной игры, но и осуществить их практическую реализацию путём формирования активной инклюзивной обучающей среды. При определении особых взаимосвязей шахматной игровой интеллектуальной деятельности и процессов социализации людей с ограниченными возможностями здоровья должны быть учтены следующие факторы:

– во-первых, процесс развития коммуникации с использованием технических средств, являясь отражением общих закономерностей развития человечества, приобрело черты глобального характера. В современных условиях в России усилиями исследователей Я.А. Ваграменко, В.Н. Богатыря, К.К. Колина, Е.С. Полата, СА. Бешенкова и др. сформированы методологические основы, концептуальные положения применения дистанционной формы обучения и доказано её преимущество в обучении для лиц с ограниченными возможностями.

Однако вопросы изучения социально-педагогических и инфокоммуникационных ресурсов шахмат по актуализации интеллектуально-деятельностного потенциала и реинтеграции в общество лиц с ограниченными возможностями здоровья разработаны недостаточно.

Несмотря на то, что шахматы являются игрой, которая наиболее органично сочетается с инфокоммуникационными технологиями, практический опыт использования элементов данной технологии свидетельствует, что уровень их разработанности недостаточно отвечает требованиям качества обучения шахматам лиц с инвалидностью. Исследование феномена шахматной игры как средства и механизма интегративной технологии, с использованием новейших достижений

инфокоммуникационных технологий позволяет не декларативно, а реально решить многие специфические проблемы данной группы лиц, превзойдя мировой уровень достижений в этой области.

– во-вторых, проблемы социальной адаптации и реабилитации инвалидов определяют приоритеты государственной политики в области образования инвалидов, так как значительное число россиян относятся к категории лиц с ограниченными возможностями здоровья (Концепция федеральной целевой программы «Социальная поддержка инвалидов на 2006 - 2010 годы», утвержденная постановлением № 1515-р правительства Российской Федерации 28.09. 2005г.). По данным федеральной службы государственной статистики на 1 января 2008 года численность россиян составила 142 млн. человек, из них инвалидность имели около 14-ти миллионов человек. Общемировой тенденцией становится стимулирование реабилитации, социальной адаптации, социализации и реинтеграции больных людей в общество средствами физической культуры и спорта, что способствует максимально возможному развитию жизнеспособности и эффективной самореализации в качестве социально-значимых членов общества. По данным Министерства спорта, туризма и молодежной политики количество инвалидов, занимающихся физической культурой и спортом, в Российской Федерации не превышает 1%. Между тем, шахматы, являясь одними из наиболее доступных и экономичных средств стимулирования интеллектуального развития личности, наиболее востребованы этой категорией лиц.

– в-третьих, основное содержание шахмат, как интеллектуального вида спорта, определяется не двигательной активностью индивида, а абстрактно – логическим обыгрыванием соперника. В мировой практике сложились понятия «адаптивное шахматное обучение и воспитание», а так же «адаптивный шахматный спорт». Адаптивное шахматное обучение и воспитание направлено на развитие у людей с отклонениями в состоянии здоровья комплекса специальных знаний, жизненно и профессионально необходимых умений и навыков (например, хорошее владение компьютерной техникой). Приоритетной задачей адаптивного шахматного обучения является формирование у занимающихся лиц с ограниченными возможностями здоровья осознанного отношения к своим силам и способностям. Задачами адаптивного шахматного спорта является максимальное отвлечение от своего состояния здоровья и проблем в процессе соревновательной или учебной деятельности, предусматривающей все формы полноценной в сложившихся условиях жизни.

Возможности шахмат достаточно велики не только в полноценной реализации досуга, но и в удовлетворении потребности общения, когнитивного развития личности, расширении коммуникативных возможностей инвалидов. Определение особых взаимосвязей шахматной игровой и интеллектуальной деятельности позволит учитывать этот фактор в процессе социализации и реинтеграции людей с ограниченными

возможностями здоровья, путем применения эффективных методов обучения шахматной игре.

Отсутствие теоретико-методологического обоснования применения инфокоммуникационных технологий в процессе обучения шахматам лиц с ограниченными возможностями здоровья, не дает возможности классифицировать обучающие инфокоммуникационные дидактические средства обучения, разрабатывать и рекомендовать конкретные методики для применения в образовательных и социальных учреждениях с целью развития навыков коммуникации и социального функционирования в обществе. Недостаточный уровень научной обоснованности обучающих методик с использованием инфокоммуникационных технологий, отсутствие научно-методических рекомендаций по их применению в образовательной и социальной среде не позволяет на практике обеспечивать высокое качество обучения шахматам лиц с инвалидностью.

Исследование феномена шахматной игры как средства и механизма реинтеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья в процессе обучения с использованием новейших достижений инфокоммуникационных технологий и выработка на этой основе практических рекомендаций позволит не декларативно, а реально решать многие специфические проблемы формирования деятельностных компетенций у данной группы лиц.

Формирование теоретической концепции и модели использования адаптивного шахматного обучения и воспитания, позволит направлено развивать у людей с отклонениями в состоянии здоровья комплекса специальных знаний, жизненно и профессионально необходимых умений и навыков, формировать осознанное отношение к своим силам и способностям, отвлекаться от проблем в процессе соревновательной или учебной деятельности,

Являясь одним из наиболее доступных и экономичных средств стимулирования интеллектуально-деятельностного развития личности, шахматы могут стать не только наиболее востребованными средствами обучения и интеграции инвалидов в условиях глобального финансового кризиса, организации их досуга, удовлетворении потребности общения, когнитивного развития, расширении их коммуникативных возможностей.

Разработка теоретической концепции и практической модели использования шахмат в педагогической практике будет способствовать, с одной стороны, интеллектуальному развитию лиц с инвалидностью, а с другой, повышению их самооценки, социального статуса и реинтеграции в общество. Приобщение значительного числа лиц с различными формами заболеваний к занятиям шахматами создаст для инвалидов более благоприятные интеграционные возможности для равного взаимодействия в обществе, демонстрации их мастерства и успехов.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ПРОЦЕССА ИНТЕГРАЦИИ В СОЦИУМ ЮНОШЕСТВА С ОСОБЕННОСТЯМИ В РАЗВИТИИ

Т.В. Климова, старший преподаватель
И.И. Дьяченко, кандидат социологических наук, доцент
Ростовский государственный университет путей сообщения, Россия

Современный этап развития российского общества характеризуется радикальными социальными преобразованиями, общей дестабилизацией социальной жизни и ценностно-нормативным кризисом. Противоречивый, неопределенный характер развития общества является катализатором не только социальных процессов, но и определяет характер вхождения в социум отдельных его членов. Стремление к общественному признанию, интеграции в социум присуще значительному числу людей, динамичных, формирующих свои жизненные перспективы, особенно в период окончания среднего образовательного учреждения и выхода в широкий социум. Возросший в настоящее время интерес к проблематике социальной интеграции связан, с одной стороны, с осознанием значимости процессов интеграции/дифференциации в развитии не только современного общества, но и отдельного человека, а во вторых, с направленностью науки, прежде всего образования, на новом уровне решать проблемы развития личности в изменяющемся обществе.

Интегративные процессы развития в обществе исследуются, начиная с 50-х годов XX века, где социальная интеграция рассматривается как сторона процесса развития, связанная с объединением общества в целое. В философии, социологии, социальной психологии и других смежных областях психологического знания, имеются данные, указывающие на значимость тенденций интеграции /дифференциации на развитие общества и необходимость их изучения и прогнозирования (Э.Дюркгейм, Т.Парсонс и др.). В зависимости от направленности анализа процесса социальной интеграции можно обозначить объективные, субъективные и средовые аспекты. Макросоциологические (объектные) исследования связанны с изучением воздействий общества, социальных институтов на жизненный путь человека, микросоциологические (субъектные), а также близкие к ним социально-психологические теории, рассматривают правила, нормы, которым следует индивид в течение своей жизни, специфику становление его идентичности (Г.М. Андреева, М.И. Бобнева, В.А.Ядов и др.). Если исследование социальных воздействий общества рассматривается в рамках социологического и социально-психологического подходов, то микросоциальные (средовые) условия развития выступают предметом психолого-педагогических исследований, представленных множеством не систематизированных теоретических подходов к отдельным ее проблемам, преимущественно связанных с проблемами развития лиц с ограниченными возможностями (О.А.

Герасименко, Р.П. Дименштейн, Н.М.Назарова, Л.М. Шипицына и др.). Однако, несмотря на наличие значительного количества подходов к теоретическому осмыслению содержания и механизмов процесса интеграции, единство в понимании этого феномена отсутствует.

Внутренние тенденции развития научных парадигм в системе гуманитарных наук конца XX века привели к определению новых методологических оснований в разработке вопросов развития личности, что позволило пересмотреть в постмодернистском ключе процессы развития человека в современном обществе, включающем различные, равноправные микросоциумы [2; 5; 8; 9; 12]. Подобный подход позволяет разрешить противоречие в рассмотрении специфики развития характерное для традиционного подхода, при котором общество рассматривалась как некая целостность, а процессы взаимодействия развивающейся личности и социальной среды сводились к адаптации (Беличева, И.В. Дубровина и др.), социализации (А.Г. Асмолов, А.В. Петровский, и др.), индивидуализации (Б.Ф. Ломов и др.). Трансформация бинарных оппозиции «норма - отклонение от нормы» в изучении специфики развития личности, не вписывающейся в традиционное представление о нормативном психическом развитии в направлении изучении «различий» привела к существенным изменениям в понимании прав людей с особенностями в развитии, предоставлении возможностей для реализации своих способностей, потребностей, прав выбора своего жизненного пути. Изучение данного аспекта психического развития лиц с особенностями в развитии, способствовало разработке тех понятий, которые позволяют отразить сущность процесса вхождения в систему социальных отношений макроуровня, в том числе и социальной интеграции. Вопрос о психологических основах интеграции юношества с нарушенным слухом в образовательных учреждениях различных уровней предполагает выделение общих психологических предпосылок каждого человека быть активным членом общества. Определяя сущность процесса социальной интеграции в целом мы рассматриваем его как аспект развития, характеризующийся поступательными качественными преобразованиями взаимоотношений между личностью и социальной средой, в ходе которого возрастает уровень обобщенности в системе общественных отношений. Подобный подход к изучению интеграции в отечественной науке подготовлен трудами Л.С. Выготского, Б.Ф. Ломова, А.В. Петровского и др., в которых раскрывается специфика функционирования человека в обществе, в том числе и с особенностями в развитии [1; 2; 3; 5; 7; 10; 12]. Однако данная идея развивается в разрозненных, концептуально и методически несистематизированных исследованиях. Все это предполагает осмысление социальной интеграции как этапа психического развития, которое предполагает определение соответствующего содержания явления, вычленение его структурных уровней, а также изучение факторов, определяющих активность личности, которые побуждают ее к

преодолению социальной депривации и определяют специфику взаимодействия с социальной средой.

Процесс интеграции рассматривается нами в качестве закономерного этапа становления юношества как общественного существа и характеризуется стремлением к единению, включению в социальную среду макроуровня, итогом которого становиться личность, с ее готовностью занять определенное место в изменяющемся мире. Собственно психологический аспект анализа социальной интеграции как процесса восхождения личности к социальной зрелости включает субъектно-объектные, внутрисубъектные, межсубъектные связи. Он позволяет связать потребности (противоречия) индивида, возникающие во взаимодействии с общностями различных уровней и готовность их реализации в реальном поведении. В единстве они образует единую органичную взаимосвязь, в которой системообразующим фактором процесса социальной интеграции выступает личностная готовность юношества, как предпосылка возможности каждого человека быть активным членом общества.

Формирование готовности к интеграции в социум юношества развивающегося в условиях сенсорной депривации сочетает в себе: общие закономерности психического развития, типичные для данной возрастной группы; модально-неспецифические, свойственные для всех группам лиц с отклонениями; модально-специфические для дефицитарного варианта дизонтогенеза особенности. Психическое развитие юношества с нарушенным слухом рассматривается нами как процесс, протекающий в осложненных условиях, которые сами по себе не изменяют его сущность и направленности, но придают ему определенную специфику в форме особого способа реализации. Качественное своеобразие психического развития юношества с нарушенным слухом зависят от степени нарушения и времени его возникновения, а также компенсаторных возможностей. С другой стороны, феномен первичной сенсорной дефицитарности преобразуется в фактор качественного своеобразия процесса психического развития опосредствованно, как реакция на отношение социального окружение. Нарушение слуховой функции ставит личность в специфические условия существования в социальной среде, сужает круг общения и ограничивает диапазон социальных связей и в конечном итоге может привести к психологической инвалидности, которая усугубляет физический недостаток. Следует отметить, что процесс интеграции в социум не предполагает механическое перемещение юношества с особенностями в развитии в широкий социум. Каждый член общества имеет право выбора, на каком уровне и каким образом «включаться» в социум, что соответственно направляет (изменяет) траекторию его развития. Так в ситуации традиционной направленности внешних социальных воздействий на развитие юношества с нарушенным слухом по пути социальной типизации, как максимального соответствия юношеству, не имеющего нарушений запускается социальная модель «неслышащий–инвалид–ущербный», тем

самым, обуславливая замкнутость неслышащего юношества в рамках микросоциума [2; 6; 7; 10]. Опираясь на представление о социуме как сообществе различных, равноправных общностей мы тем самым отходим от трактовки общества как некой целостности и выходим за рамки социализации как процесса социальной типизации. Во-вторых, рассматриваем человека с особенностями в развитии в качестве носителя определенного отличия (особенности), которой не обязательно придается смысл ограничения. При таком подходе проблема различий по существу сводится к специфике взаимодействия между тем, чем человек является, социальным восприятием его и легализацией в обществе. Преодоление представлений о необходимости поиска некой «средней оси», вокруг которой, вращаются развитие всех индивидов, позволяет перейти на новый уровень исследований, в которых смысловой акцент смещается в сторону изучения многообразия способов выражения представлений об окружающем мире и себя в нем. Разумеется, опыт развития юношества с нарушенным слухом качественно отличен как от опыта слышащих, так и иных категорий лиц с особенностями в развитии. В то же время сообщество неслышащих также неоднородно и интерес представляют разнообразные формы индивидуального развития. Юношество с нарушенным слухом можно рассматривать как членов сообщества, лиц неповторимой индивидуальности, которые могут идентифицироваться и представлять себя в качестве представителей общности неслышащих в общности макроуровня, как представителей слышащего большинства и в качестве посредников между культурой слышащих и неслышащих, направление развития которых зависит от собственных потребностей. Поэтому сегодня и возникла потребность в осмыслении проблемы социальной интеграции юношества, в том числе и с нарушенным слухом как этапа психического развития, которое предполагает определение соответствующего содержания явления, вычленение его структурных уровней, выявление направлений и результатов, а также изучение факторов, определяющих активность личности в преодолении социальной депривации.

Содержательная сторона внутриличностной составляющей процесса социальной интеграции заключается в определении тех личностные приобретений и образований, которые формируются в этом процессе. Она рассматривается как процесс качественных трансформации взаимоотношений между личностью и общностью, развивающийся с одной стороны, по пути от неосознанной, эмоционально выраженной потребности быть представленной своими особенностями и значимыми отличиями в макрообщности к личностному смыслу, а с другой, предполагает активность юношества в направлении качественного преобразования взаимоотношений с социальной общностью, в принятии необходимости нивелировать собственные потребности с потребностями, ценностями общности, т.е. опирается на смысложизненные ориентации личности. Соответственно, в структуре личностной готовности к

интеграции в социум содержательный аспект представлен двумя элементами: ценностно-смысловая и установка, как подготовка к реализации интеграционной активности. Основную нагрузку в структуре личностной готовности к интеграции в социум несет смысловая составляющая, представленная ценностными образованиями. Выражая сознательное отношение к явлениям действительности, ценностные образования определяют позицию личности по отношению к другим людям, обществу и самому себе, во многом обусловливая направление и содержание развития личности.

Ценностные образования являются предметом изучения философских, социологических, социально-психологических и психологических исследования. В существующих подходах в понимания психологической природы индивидуальных ценностей акцентируются такие аспекты как: тесная связь с такими понятиями как мнение, представление или убеждение (М.Рокич, А.А.Ручка, Г.Е. Залесский и др.); рассмотрение как разновидности (подобия) социальных установок (отношений) или интересов (Э. Шпрангер, А.И Донцов, Брожик и др.); соотнесенность с понятиями потребности и мотива (А.Маслоу; Ф.Е. Василюк, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев и др.). В исследованиях отмечается, что теоретические концепции, прежде всего отечественные, раскрывают психологическую природу ценностей через введение практически тождественных понятий «ценностные ориентации личности» и «личностные ценности», которые различаются, по существу, лишь отнесением ценностей скорее к мотивационной либо смысловой сферам [1; 2; 3; 4; 5; 6; 10; 11; 12].

К числу неоднозначных относится и вопрос о выделении классификационных моделей ценностных образований, т.к. в их основания положены различные критерии (М.Рокич, Ж.Нюттен, Н.И.Лапин и др.). Однако, общим для целого ряда авторов, является выделение двух классов ценностей – терминальных и инструментальных, функции которых, как отмечает Д.А.Леонтьев, совпадают описанными формами влияния устойчивых мотивационных образований (личные ценности) на конкретно-ситуативных (потребности). Придерживаясь взглядов, изложенных в отечественной литературе, личностный смысл мы рассматриваем в плоскости реальной жизнедеятельности субъекта, который предстает «как отношение, связывающее объективные жизненные отношения субъекта, предметное содержание сознания и строение его деятельности» [4, с. 164], а саму смысловую систему как сложную иерархически организованную, динамическую, сочетающую вертикальное и горизонтальное измерения (А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь; Л.Я. Дорфман, Д.А. Леонтьев и др.). Личностная ценность, выделяется в качестве одного из видов смысловых структур, которая обладает такими характеристиками как: принадлежность к социальному (внешнему) целому и функционирование вне зависимости от ситуативных факторов; невозможность

дезактуализации, ориентация на общественные стандарты и не обязательную осознанность (Д.А. Леонтьев).

Придерживаясь взглядов, изложенных в отечественной литературе смысловую систему рассматриваем как сложную иерархически организованную, динамическую, сочетающую вертикальное и горизонтальное измерения (А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, Л.Я. Дорфман, А.А. Леонтьев, Д.А. Леонтьев и др.). Личностная ценность, выделяется в качестве одного из видов смысловых структур, которая обладает такими характеристиками как: принадлежность к социальному (внешнему) целому и функционирование вне зависимости от ситуативных факторов; невозможность дезактуализации, ориентация на общественные стандарты и не обязательную осознанность (Д.А. Леонтьев). Степень совпадения ценностно-смысловых составляющих личности и общественных идеалов, транслируемых в виде социальных ценностей интегрирующего и дифференцирующего характера, позволяет определить источники смыслообразования (эгоцентрические, группоцентрические, просоциальные, интеграционные смыслы), общую направленность взаимоотношений личности с макросредой.

Рассматривая специфику развития личностных ценностей в процессе социальной интеграции, опираясь на существующие взгляды о понимании потребности не как внутреннего состояния «изолированного индивида», а как позитивной характеристики, отражающей присутствие данной формы взаимодействия с миром (Дилигенский В.В., Иванников Д.А., Леонтьев Д.А. и др.). Мы считаем, что при варианте психического развития, обозначенном как интеграция в социум, динамика формирования личностных ценностей может идти от потребностей как структуры индивидуальной мотивации (внутреннее, биологическое) к структуре, в которой главенствующую роль играют ценности (внутреннее, социальное), однако, не будет так жестко задана, односторонне зависима, как и случае социализации. Опыт изучения ценностно-смысловой составляющей личностной готовности к интеграции в социум лиц юношеского возраста с нарушенным слухом позволяет выделить следующие основные направления ее развития. В качестве основного пути формирования ценностно-смысловой составляющей личностной готовности нами выделяется осознание потребностей и их сравнение с ожиданиями общности, т.е. отражает соотношение индивидуальных потребностей и мотивов с осознанными и принятыми личностью ценностями и нормами социума. Другой путь на наш взгляд имеет конкретно-социальную обусловленность, т. е. зависимость от условий формирования, социализации, педагогического, психологического и других видов воздействия, взятых в их социально-предметном смысле. Данный механизм может проявиться и в случае первого основного пути формирования готовности к интеграции, когда новые потребности личности могут осознаваться в форме уже имеющихся в обществе ценностных представлений.

Проведенный анализ позволяет с одной стороны, конкретизировать положения психологии развития о качественном своеобразии формирования личности юношества с нарушенным слухом, уточнить роль индивидуальных свойств и средовых условий в процессе формирования ценностно-смысловых аспектов личностной готовности к интеграции в социум. Другой момент связан с выделением подхода в диагностике ценностно-смысловых аспектов личностной готовности к интеграции в социум и позволяет на качественно ином уровне решать практические задачи, связанные с психологическим обоснованием мероприятий, содействующих социальной интеграции лиц данной возрастной группы в образовательных учреждениях.

Литература

1. *Ананьев Б.Г.* Социальные ситуации развития личности и ее статус. Избранные психологические труды. М., 1980. Т.1. С.124-135.
2. *Асмолов А.Г.* Не пройденный путь: от культуры полезности - к культуре достоинства // Культурно-историческая психология. М., 1996. С. 587-599.
3. *Выготский Л.С.* Основные проблемы дефектологии. Собрание сочинений в 6-ти томах, Т. 5, Основы дефектологии. / Под ред. Т.А. Власовой. М., 1983. – 368 с.
4. *Леонтьев Д.А.* Личностный смысл. М, 1985. – 584 с.
5. *Ломов Б.Ф.* Личность в системе общественных отношений // Психологический журнал. 1981. Т. 2. № 1. С. 4-12.
6. Механизмы формирования ценностных ориентации и социальной активности личности. / Под ред. В.С.Мухиной. М., 1985.
7. Психология развивающейся личности / Под ред. А. В. Петровского. М., 1987. – 240с.
8. *Сайко Э.В.* Идентификация как дифференцирующий и интегрирующий фактор организации целостности Социума //Мир психологии. №3 (39). 2004. С.3-7.
9. Современная западная социология: Словарь. М., 1990. – 432с.
10. *Фельдштейн Д.И.* Социализация и индивидуализация – содержание социального взросления и социально-психологической реализации детства // Мир психологии. - 1998. - №1 С.5-11.
11. Философский энциклопедический словарь. / Редкол.: С.С.Аверинцев и др. – М., 1989.
12. *Ядов В.А.* Социальные и социально-психологические механизмы формирования социальной идентичности личности. // Мир России. 1995. – Т. 4. – № 3-4. – С. 158-182.

К ВОПРОСУ О ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

В.С. Сытник
Южный федеральный университет, Россия
independence555@rambler.ru

Неотъемлемым составляющим звеном единого образовательного процесса является воспитание как целенаправленный процесс социализации личности. Изменившиеся условия жизни ставят перед вузами задачу подготовки молодого специалиста, способного к полноценной созидательной деятельности в социальном обществе, адаптации в нем. Поэтому главной целью воспитательной работы в вузе должно стать «формирование отношения личности к избранной профессии, включая не только отношение к учебным дисциплинам, учебному времени, но и к свободному от занятий времени как к важному общественно-культурному акту и собственно личности студента как субъекта педагогической деятельности» [2].

Воспитание студентов в вузе традиционно строится на основе органического единства учебного и воспитательного процесса, который, в связи с существованием двух форм вузовской деятельности, в свою очередь, можно разделить на воспитание в процессе обучения и воспитание во внеучебное время.

Среди всех форм организации учебно-воспитательного процесса в вузе внеаудиторная работа занимает одно из ведущих мест и является органическим элементом всей системы обучения иностранному языку. Вопросы организации и активизации внеаудиторной работы относятся к числу наиболее актуальных проблем современной педагогической науки в связи с тем, что повышение качества высшего образования невозможно без поиска новых подходов к совершенствованию ее содержания, форм и методов. Будучи обусловленной требованиями к учебно-воспитательному процессу, внеаудиторная работа в обучении иностранному языку предоставляет в распоряжение преподавателя дополнительный резерв времени для расширения и углубления знаний.

Изучение литературы по данному вопросу, анализ опыта работы преподавателей кафедры английского языка и собственные педагогические наблюдения дают основания полагать, что проблема активизации внеаудиторной работы является актуальной и требует педагогического решения. Опыт показывает, что зачастую на неаудиторных занятиях используются малоэффективные методы, а за многообразием видов и форм кроется отсутствие связи с учебным материалом и недооценка языкового уровня студентов. Однако игнорирование потенциальных возможностей внеаудиторной деятельности, неумение найти наиболее ценные в практическом смысле ее виды, значительно снижают ее эффективность.

Внеаудиторная работа по иностранному языку предоставляет студентам неязыковых специальностей возможность более глубокого

ознакомления с литературой, историей, культурой народа, язык которого они изучают. Снимая психологические барьеры, внеаудиторная работа делает процесс изучения иностранного языка интересным, расширяя общий и филологический кругозор студентов, способствует совершенствованию языковых компетенций студентов и развитию поликультурной личности будущего специалиста.

Анализ педагогической и специальной литературы по исследуемому вопросу показал, что уровень внеаудиторной работы находится в прямой зависимости от ее организации и формы. Принято рассматривать 3 формы внеаудиторной работы по иностранному языку: индивидуальную; групповую; массовую.

Индивидуальная работа работы выражается в отдельных поручениях, например, сделать доклад, реферат, сообщение на 5-10 минут, подготовить презентацию по какой-то теме. В эту работу вовлекаются все учащиеся.

Содержанием групповой работы является подготовка сценария проведения праздника, отдельных номеров художественной самодеятельности и стенгазет.

К массовым формам работы относится проведение конференций, конкурсы переводов, чтецов на иностранном языке, олимпиады по иностранному языку, организация выставок.

Внеаудиторная работа развивает индивидуальные способности учащихся, помогает повысить качество подготовки специалиста. Она предполагает использование разнообразной системы методов, приемов и средств обучения. Чтобы ее активизировать, необходимо придать ее организации системный характер, учитывающий специфику и особенности преподавания иностранного во внеаудиторное время:

1) внеаудиторная работа не должна дублировать занятие;

2) при организации ее надо руководствоваться интересами самих учащихся;

3) внеаудиторная работа должна быть связана с учебной программой;

4) языковой материал не должен слишком превышать программный материал;

Подготовка внеаудиторного мероприятия предполагает создание максимально благоприятных условий для раскрытия и проявления творческого потенциала студентов, развивает их воображение, мышление. При этом формируется внутренний мотив говорения, возникает необходимость что-то сказать, которая диктуется желанием принять участие в общении, то есть развивается речевая компетентность учащихся. В ходе проведения мероприятий иностранный язык превращается в средство обучения и развития. Участники получают возможность экспериментировать с языком, стараться выразить свои мысли, желания и отношение к происходящему. Внеаудиторная работа предполагает создание на занятии атмосферы доверия и сотрудничества, когда студенты оказываются вовлечены в процесс обучения.

При организации внеаудиторной работы процесс усвоения знаний происходит поэтапно. Первый этап связан с осознанным восприятием и запоминанием информации, становящейся знанием. Здесь активность характеризуется стремлением запомнить и воспроизвести знания. Второй этап - интерпретирующая активность. Она характеризуется стремлением студента выявить смысл изучаемого содержания, проникнуть в лексико-грамматические явления, познать связь между ними, овладеть способами применения знаний но образцу в сходных и измененных условиях. Здесь обучающийся путем напряжения мыслительной деятельности должен использовать соответствующие лексико-грамматические конструкции, вскрыть закономерность, установить связи, дать оценку тем или иным явлениям. Характерным показателем второго этапа познавательной активности является проявление волевых усилий, интереса и стремления довести дело до конца, поиск путей решения. Наконец, третий этап - творческий уровень активности. Он характеризуется стремлением не только проникнуть в сущность явлений и их взаимосвязей, но и найти для этой цели новый способ действия. На этом этапе студент должен творчески применить полученные знания в новой обстановке.

Говоря о внеаудиторной воспитательной работе применительно к иностранному языку можно выделить несколько ее функций [1], которые находятся во взаимосвязи и взаимозависимости, дополняют и усиливают друг друга:

1) обучающая функция (формирование и совершенствование языковых компетенций, повторение, углубление, расширение и закрепление изучаемого материала, установление внутри предметных и межпредметных связей);

2) развивающая функция (содействие интеллектуальному и духовному росту обучаемых, развитию их внимания, памяти, мышления, речи, активизация познавательной деятельности, и т.д.;

3) воспитательная функция (формирование положительного мотива обучения, уверенности и готовности к профессиональной деятельности, стремления к познанию, воспитание дисциплины, настойчивости, выдержки, и т.д.);

4) диагностирующая функция (определение уровня владения языковыми компетенциями обучаемых, установление степени усвоения материала на каждом этапе обучения, диагностика трудностей и определение степени эффективности обучения);

5) управляющая функция (получение информации о ходе процесса обучения и соответствии полученных результатов запланированным, управление дидактическим процессом посредством корректировки методики обучения в соответствии с уровнем индивидуальными особенностями студентов);

6) оценочная функция (оценка деятельности обучаемых и ее результатов в процессе внеаудиторной работы);

7) мотивационная функция (создание положительных мотивов при обучении, активизация мыслительной деятельности, стимулирование инициативности студентов, познавательного интереса к обучению и творческого подхода к делу).

В процессе обучения названные функции становятся задачами внеаудиторной работы, которые преподаватель реализует в своей работе различными средствами.

Литература

1. *Иващенко Н.П.* Активизация внеаудиторной работы курсантов в процессе обучения иностранному языку в вузах МВД России: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: СПб., 2001 205 с.
2. www.informika.ru/text/magaz/pedagog/pedagog_5/index.html

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЭКСПЕДИЦИОННО-ПОИСКОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИКУМА В ФОРМИРОВАНИИ ПАТРИОТИЗМА

И.Я. Жаворонко
Тихорецкий техникум железнодорожного транспорта, филиал Ростовского государственного университета путей сообщения, Россия
drscir@inbox.ru

В теории и практике систем воспитания на различных этапах развития общества менялись взгляды на то, каким должно быть поколение, которое придёт на смену поколению уходящему. Воспитание «так близко сердцу каждого русского человека, так тесно связано с благоденствием его родины», как отмечал великий русский педагог-демократ К.Д. Ушинский, приравнивая воспитание человека к самым высоким и важным государственным делам и реформам [10].

Передача духовных ценностей от поколения к поколению происходит как непосредственно от родителей к детям, так и опосредованно: через воспитанников в едином процессе обучения и воспитания. Общественное воспитание, призванное обеспечить развитие личности воспитанника сталкивается с проблемой необходимости глубокого изучения личности каждого человека и факторов влияющих на её комплексное развитие. Рассмотрение человека как среднестатистического индивида без учёта его возрастных, индивидуальных особенностей и потребностей способно привести к декларативным методам работы.

Для того, чтобы постичь человеческую природу, чтобы понять, каковы потребности и возможности человека, необходимо создать особого рода условия, благоприятствующие выражению этих потребностей. Организация жизни и деятельности молодежи, создание условий для развития, в сочетании с комбинированными мерами воздействия на сознание и чувства подрастающего

поколения способны привести к личностным новообразованиям. Условия – это, прежде всего, возможность выбора: чем большее количество видов деятельности представлено в структуре воспитательной системы образовательного учреждения, тем вероятность встречи воспитанника со своей личностно значимой увеличивается.

Факторами, определяющими психическое развитие человека, В. Мухина [8] считает такие условия объективной реальности как: культура общества, её исторический контекст; материально-предметный мир с входящими в него предметами природными и рукотворными; природную реальность и реальность социального пространства: общение, личностные смыслы, виды деятельности, обязанности и права человека. В раскрытии феномена «природная реальность», автор подчеркивает принципиальное значение для развития человека его идентификацию и единение с природой. Отношение человека к природе как «к источнику жизни, условию развития, познания и поэзии», она рассматривает как условие гармоничного существования человека и развития человеческого духа. В. Мухина советует учитывать развивающий потенциал природы при организации условий воспитания и развития личности [8].

Согласно общей концепции психического развития, по мнению Б.Г. Ананьева, психика формируется в деятельности и в значительной степени является ее продуктом [1, с.154].

Отличительную черту различных видов деятельности А.Н. Леонтьев видел в различии их предметов, задающих направленность деятельности. Направленность в свою очередь отвечает той или иной потребности самой личности.

Опредмечивание потребности черпается из окружающего мира, как считал А. Н. Леонтьев. Если предмет деятельности, отвечающий той или иной потребности открылся субъекту, то акт встречи потребности с предметом можно считать состоявшимся. Реальная жизнь индивида всегда сопряжена и связана с какой-либо деятельностью или множеством видов деятельности. А.Н. Леонтьев рассматривал системную природу деятельности как процесс подверженный постоянной трансформации: утратив мотив, один вид деятельности может перейти в иной, или напротив, развиться до оформления в конечный продукт деятельности: в нашем случае системному образованию личности – патриотическому сознанию [7].

Проблема поисков средств для удовлетворения потребностей каждой личности в условиях массового образования строит очень остро. К.Д. Ушинский видел решение этой проблемы в общей для всех русских людей прирождённой наклонности, на которую всегда может рассчитывать воспитание: это «то, что мы называем народностью», или любовью к отечеству, которая даёт воспитанию «верный ключ к сердцу человека». Как подчёркивал К. Д. Ушинский [11], чувство народности так сильно в каждом, что «при общей гибели всего святого и благородного оно гибнет последнее».

Г.Н. Волков отмечает, что суммарное количество даже самых содержательных и разноплановых мероприятий, не затрагивающих личностную сферу вовлечённых в них участников, не способствует приобретению

подрастающим поколением собственного опыта. «Совместное с педагогами целеполагание, совместная деятельность, содержание деятельности и управление процессом деятельности» способны привести к ожидаемому результату: развитию личности творческой, социально ответственной и саморазвивающейся [5].

Большой воспитательный потенциал Г.Н. Волков видит в народной педагогике, включающей такие понятия как этнографическое, экологическое, эстетическое и патриотическое воспитание. Он рассматривает природу как мощный педагогический фактор, содействующий оптимальному формированию всех сторон личности человека [6].

Сочетание методов и средств воспитания возможно как в комплексе воспитательной системы всего коллектива, всей структуры образовательного учреждения, так и на примере отдельной воспитательной ситуации, коей в нашем исследовании выступает экспедиционно-поисковое направление воспитательной работы.

Возраст обучающихся в средних специальных учебных заведениях от 15-16 лет до 19-21 года, как период ранней юности является кризисным или затяжным периодом перехода к взрослости. Развитие личности при восхождении к зрелости имеет длинные временные рамки, во время которых происходит процесс пересмотра ценностных представлений с переноса подражания родителям на созревающее чувство собственного «я». По определению Л.И. Божович, возраст 15-17 лет – это старший подростковый возраст. Процесс формирования своей иерархии ценностей у старшего подростка осуществляется на основе ценностных ориентаций усвоенных в детстве и выработкой собственных норм поведения, межличностных отношений, жизненного опыта. В психологическом плане период ранней юности характеризуется как продолжение процесса формирования личности, «перестройка раннее сложившихся и возникновение новообразований» [2].

Именно подростковый возраст К. Д. Ушинский рассматривал как личностно образующий: «в шестнадцатилетнем возрасте начинается в человеке образование убеждений под влиянием тех явлений, которые его окружают, и тех мыслей, которые в нем пробуждаются этими явлениями» [10]. Задачу воспитания К.Д. Ушинский видел в том, чтобы «занять ум воспитанника в это время такими идеями и мыслями, которые могут со временем принести в нем добрые плоды» [10].

С позиции социального развития в психологии старшего подростка авторы М.В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М. Орлова отмечают потребность в установлении социальных взаимоотношений с окружающими и поиску социально значимого вида деятельности [4].

Основными социальными потребностями старших подростков по мнению авторов А.А. Реан, Н.В. Бордовской, С.И. Розума, являются потребности считаться и быть самостоятельным, расширять сферу самостоятельной деятельности, самоутвердиться в глазах сверстников, ограничивать права взрослых по отношению к своей личности, не исключая при этом потребности в общении со старшими, в силу недостаточности своего личностного опыта [9].

Экспедиция как средство познания окружающего мира способна содействовать реализации различных потребностей подростка от биологических до социальных: потребностей в движении, физических нагрузках, внешних впечатлениях и активной познавательной деятельности.

Личность представляет собой целостное образование и ее не возможно формировать частями, а в единстве ее биологического, социального, физического и психологического развития.

В педагогической науке выявлен принцип неразрывной связи между туризмом, краеведением и экспедицией как высшей формой туристско-краеведческой деятельности в познании окружающего мира. Туризм рассматривается как комплексный вид воспитания: физического, эстетического, трудового, морального, патриотического, при этом процесс воспитания осуществляется в естественных условиях без акцентирования внимания участников экспедиций на собственно воспитательных задачах. Естественность воспитательного процесса может быть продемонстрирована на примере любого туристского похода: преодоление природных препятствий, передвижение с рюкзаком – физическое воспитание; красота первозданной природы – эстетическое воспитание; установка палаточного лагеря, заготовка дров, приготовление пищи в полевых условиях – трудовое воспитание; взаимоотношения участников походов, осознание необходимости проявлять взаимопонимание, дисциплину, выдержку, в любую погоду совершать многокилометровые переходы – морально-нравственное воспитание; знакомство с природными богатствами страны, её культурными и историческими памятниками – патриотическое воспитание [3].

В процессе экспедиционно-поисковой деятельности реализуется комплекс навыков, знаний, умений. Начиная с освоения базовых навыков обеспечения жизнедеятельности в природной среде, подростки переходят на преобразующий и исследовательский тип деятельности.

Состояние практики экспедиционно-поисковой деятельности студентов техникума выявило наличие комплекса воспитательного воздействия, в том числе развитие познавательной активности студентов. В основе познавательной активности, имеющей сложную структуру, находится поисковая активность, чему благоприятствует характер экспедиционно-поисковой деятельности: постоянная смена впечатлений и новизна информации за счет смены регионов походов и сложности поставленных задач и что приводит к вовлечению подростков в деятельность самостоятельного поиска и открытия новых знаний [12].

Одним из самых значимых результатов деятельности студентов в ходе экспедиционно-поисковой деятельности выступает формирование стойкого интереса к природе родной страны, ее ценностям и отсюда чувства любви к своей стране, гордости за ее природные богатства. Привязанность к родным местам и стремление к преобразовательной и созидательной деятельности, сбережению природного наследства, является явным признаком сформированности чувства патриотизма как любви к своему отечеству.

Литература

1. *Ананьев, Б. Г.* О проблемах современного человекознания. – М., Наука, 1977.
2. *Божович, Л. И.* Этапы формирования личности в онтогенезе. [Электронный ресурс] . Режим доступа : http:www.i-u.ru/biblio/archive/
3. *Виноградов, Е. С.* Лучше гор могут быть только горы. – Москва-Кисловодск, 1999.
4. *Гамезо, М. В.* Возрастная и педагогическая психология. / Гамезо М. В., Петрова Е. А., Орлова Л. М. Педагогическое общество России, 2003. [Электронный ресурс] . Режим доступа : http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/gamez/index.php
5. *Волков, Г. Н.* Система воспитательной работы или воспитательная система. // Педагогика, 1995, № 5, с. 117-118.
6. *Волков, Г. Н.* Этнопедагогика : Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. - М.: Академия, 1999. - 168 с.
7. *Леонтьев, А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. [Электронный ресурс] Режим доступа : http:www.iu.ru/biblio/archive/leontev/dejatelnoct/
8. *Мухина, В.* Возрастная психология. Феноменология развития. 10-е изд., перераб. и доп. – М.: Академия, 2006. – 608 с.
9. *Реан, А. А.* Психология и педагогика. / Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. [Электронный ресурс] . Режим доступа : http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/rean/index.php
10. *Ушинский, К. Д.* Письма о воспитании наследника русского престола. [Электронный ресурс] . Режим доступа : http://az.lib.ru/u/ushinskij_k_d/text_0060.shtml
11. *Ушинский, К. Д.* О народности в общественном воспитании. [Электронный ресурс] . Режим доступа :
http://az.lib.ru/u/ushinskij_k_d/text_0050.shtml
12. *Фокин, С. П.* Туристско-краеведческая деятельность как средство развития познавательной активности подростков : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Фокин С. П. – М. : Институт развития личности РАО, 1994. – 17 с.

ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ НА ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ

Н.А. Мелющенко, Т.И. Фаттахова
Ростовский государственный университет путей сообщения, Россия

Психологическое сопровождение процесса адаптации студентов-первокурсников позволяет оказывать реальную помощь и поддержку в вопросах понимания себя, организации взаимоотношений с сокурсниками, в нахождении своего места в вузе. Это способствует усилению психологической составляющей на всех уровнях образовательной системы,

причем акцент делается не на информационной составляющей, а на личностном знании, которое позволяет задействовать эмоциональные и поведенческие аспекты.

Существующая в настоящее время система воспитательной работы РГУПС включает в себя организацию и реализацию адаптационных программ для студентов-первокурсников в форме тренингов на сплочение группы, занятий по психологическому просвещению. Тема занятий по психологическому просвещению предполагает информирование и обучение студентов по самым актуальным вопросам: о целях и задачах психологической службы РГУПС, о профилактике психических перегрузок во время сессии, о способах преодоления психологических проблем, связанных с новым статусом. Занятия проводятся в психологически «открытой группе», что позволяет сделать ее более эффективной с точки зрения группового психо-коррекционного процесса.

Решающим звеном влияния на создание выраженной мотивации к активной позиции у студентов является вовлечение их в групповую дискуссию, поощрение стремления поделиться собственными эмоциональными переживаниями. Это позволяет сплотить группу, выработать правильные групповые установки и в целом активную позицию студентов.

В ходе занятий студенты обучаются простейшим приемам релаксации и саморегуляции, актуализации ресурсных состояний.

Предлагаемые нами методы профилактики переутомления, самопомощи в стрессовой ситуации можно использовать во время сдачи сессии, для разрешения конфликтных ситуаций, во время трудного разговора.

Предлагается следующая технология первой помощи в острой стрессовой ситуации.

1) В острой стрессовой ситуации не следует принимать никаких решений, равно как и пытаться их принимать.

2) Прислушайтесь к совету предков: сосчитайте до десяти.

3) Займитесь своим дыханием. Медленно вдохните воздух носом и на некоторое время задержите дыхание. Выдох осуществляйте постепенно, также через нос, сосредоточившись на ощущениях, связанных с вашим дыханием.

4) Встаньте, если это нужно и, извинившись, выйдите из аудитории. Например, у вас всегда есть возможность пойти в туалет или в какое-то другое место, где вы сможете побыть одна. Смочите лоб, виски и артерии на руках холодной водой.

5) Медленно осмотритесь по сторонам, даже в том случае, если помещение, в котором вы находитесь, хорошо вам знакомо или выглядит вполне заурядно. Переводя взгляд с одного предмета на другой, мысленно описывайте их внешний вид. Затем посмотрите в окно на небо. Сосредоточьтесь на том, что видите. Когда вы в последний раз вот так смотрели на небо? Разве мир не прекрасен?!

6) Выпрямитесь, поставьте ноги на ширину плеч и на выдохе наклонитесь, расслабив шею и плечи, так чтобы голова и руки свободно свисали к полу. Дышите глубже, следите за своим дыханием. Продолжайте делать это в течение одной-двух минут. Затем медленно выпрямитесь (действуйте осторожно, чтобы не закружилась голова).

7) Если есть возможность выпить воды, воспользуетесь ею – пейте медленно, сосредоточившись на том, как жидкость течет по вашему горлу.

8) Еще раз проследите за своим дыханием. Дышите медленно через нос; сделав вдох, на некоторое время задержите дыхание, затем также медленно, через нос, выдохните воздух. При каждом выдохе концентрируйте внимание на том, как расслабляются и опускаются ваши плечи. Приятное ощущение, не правда ли? Насладитесь им!

В качестве первой помощи этого вполне достаточно. В день, когда вы попадете в острую стрессовую ситуацию, не принимайте никаких решений. Попробуйте заняться каким-либо простым видом деятельности (любая домашняя работа, занятия спортом, прогулка и др.).

Можно предложить студентам несколько рекомендаций по психопрофилактике переутомления и перенапряжения.

Стресс бьет больно, но длинный шлейф связанных с ним переживаний может вас просто сокрушить. Поэтому чрезвычайно важно не только защититься от самого стресса, но и освободить себя от возможных его последствий.

Прием актуализации ресурсных состояний. С помощью приёма актуализации ресурсных состояний вы можете призвать к себе на помощь любое нужное вам чувство: спокойствие, компетентность, сосредоточенность, выдержку и так далее. Самый надежный источник ресурса – вы сами, ибо всё, что вам нужно, в вас уже давно есть. Важно только уметь этим вовремя воспользоваться. Технология актуализации ресурсных состояний предоставляет такую возможность.

Допустим, вы видите, что для оптимального поведения вам необходимо чувство уверенности. Вспомните ситуацию, в которой вы всегда чувствуете себя уверенно. Неважно, что это за воспоминание. Главное, что в данный момент оно является для вас позитивным и сильным. Еще раз во всей полноте переживите его, как если бы все это происходило сейчас. Ощутите в себе уверенность и силу.

Защищаясь от стресса, вы можете прибегнуть к воображению. Воспринимайте стрессовую ситуацию как источник негативной энергии. Эта энергия воздействует на ваши чувства так же, как громкий звук на ваши уши. Затем вообразите, что вы стали неуязвимы:

Представьте перед собой щит, от которого «отскакивает» ранящая вас энергия, или что вы стали «прозрачны» для нее, что она проходит сквозь вас совершенно безболезненно, наподобие космических лучей, постоянно пронизывающих ваше тело.

А если кто-то говорит вам неприятные вещи, критикует вас, представьте, что негативные слова «пролетают» над вашей головой, даже не задевая вас.

Следующая техника – изменение значения способствует быстрой нейтрализации стресса, основываясь на различии между фактами и значениями. Факты – это реально происходящие события. Значения – это результат их интерпретации. Стресс, если, конечно, он не связан с прямой физической угрозой, есть реакция не на факт, а на приписываемое ему значение. Измените значение, и вы измените свою реакцию на происходящее.

Дыхательная техника – восстановления естественного биоритма здорового организма. Наиболее опасным последствием стресса является фиксированное напряжение. Испытываемое в стрессе напряжение часто сохраняется и после того, как вызвавшее его событие ушло. Оно как бы «встраивается» в структуру вашей личности и держит вас в своих тисках до тех пор, пока вы в состоянии его выдержать. Затем это напряжение трансформируется в невротическое поведение и в болезни. «Неизжитый» стресс лежит в основе большинства наших недугов.

Быть несчастным – это тяжёлая работа. Подумайте о постоянном потоке энергии, которая уходит на то, чтобы часами поддерживать ваше тело во взведённом состоянии. Мышцы мобилизуются, но эта мобилизация ни во что не выливается. Это напоминает буксующую в грязи машину - колёса вертятся, а машина не двигается с места. Это и утомительно, и бесполезно. Природа живет по закону ритма: напряжение и расслабление должны постоянно сменять друг друга.

Для оценки эффективности психологического сопровождения процесса адаптации студентов-первокурсников было обследовано в динамике 46 студентов, которые были разделены на контрольную группу (23 студента), которые не участвовали в школе психологического просвещения, и экспериментальную группу (23 студента), которые обучились методам профилактики психических перегрузок и саморегуляции. Данные результатов обследования показали, что психологическое просвещение оказывает мощное положительное влияние на адаптацию студентов-первокурсников. Это подтверждают и сами студенты в субъективных оценках-отзывах о результатах своего участия в школе психологического просвещения. Работа по психологическому просвещению повышает уровень психологической культуры, способствует адекватному выбору стратегии поведения.

Итак, психологическое сопровождение студентов первокурсников-важное направление в профилактике «профессионального сгорания» будущих специалистов, род профессиональной деятельности которых связан с работой в стрессогенных ситуациях.

Литература

1. *Черепанова Е.М.* Саморегуляция и самопомощь при работе в экстремальных условиях. – М., 1995
2. Активизация творческого, научного потенциала первокурсников, как одна из форм гражданско-патриотического воспитания молодежи. Тезисы докладов Всероссийской научно-практической конференции, 2002

VIII. ИНТЕГРИРОВАННОЕ МНОГОУРОВНЕВОЕ, НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ВУЗЕ (ОБЩЕЕ И СРЕДНЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ).

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА В ОТКРЫТОМ ОБУЧЕНИИ

И.А. Рудакова, доктор педагогических наук, профессор,
Кубанский государственный университет
Н.С. Чеботарева, ассистент
Южно-Российский государственный технический университет (НПИ),Россия
nata310ly@yandex.ru

Открытое обучение задумывалось как «исключительный инструмент для того, чтобы удовлетворять специальные учебные потребности учащихся специальных школ» [1, с. 185]. Открытое обучение, подчеркивает немецкий педагог Гётце, может решать любые задачи, которые ставились и оправдывали себя в работе с детьми с нарушениями в поведении.

Вместе с тем открытое обучение может оказаться эффективным также в общеобразовательных школах, в которых учащиеся не только отстают в учебе, но и имеют проблемы, связанные с нарушениями в поведении. Не секрет, что в современной социокультурной ситуации проблема дегуманизации подрастающего поколения приобретает характер национальной опасности. Мир переживает вспышку наркомании, алкоголизма, проституции, преступности среди подростков. Школа в этом контексте оказывается в сложном положении. Жертвами издевательств обычно оказываются субъекты педагогического процесса. С одной стороны, нарушения в поведении и в обучении, скорее всего, становятся поводом к социальному отторжению и осуждению учащихся, нежели к оказанию им помощи. Эти школьники, как правило, не имеют никакой общественной поддержки, и им недостает влияющей на общество родительской поддержки [1, с. 45]. Озлобленные, ощущающие свою ненужность, они проявляют агрессию по отношению к своим сверстникам.

С другой стороны, все более страдают педагоги в школьных учреждениях в результате нарушения самого процесса обучения. Трудный и сопровождающийся поисками выхода из сложившейся ситуации, нарушенный процесс обучения создает много проблем для всех его участников: как учителей, так и учеников [7, с.5; 8, с.40].

Естественно, возникает проблема поиска такого подхода в педагогике, на основе которого было бы возможно объединить усилия учителей общеобразовательных и специализированных школ в направлении теоретического обобщения накопленного ими опыта обучения и воспитания детей с нарушениями в поведении. Анализ существующей в России технологии обучения учащихся с нарушениями в поведении в рамках специализированных школ показывает, что данная технология не выдерживает никакой критики, поскольку искусственность и отдаленность

ситуации в специальной школе от условий возникновения нарушений затрудняет реабилитацию таких учащихся [2, с. 196].

По нашему глубокому убеждению, наиболее востребованным подходом в ситуации открытого обучения учащихся с нарушениями в поведении является интегративный подход. В педагогической печати в центре внимания оказываются учащиеся с физическими недостатками, с отставанием в учебе или с задержкой в умственном развитии. Однако интегративный подход в открытом обучении детей с нарушениями в поведении практически не становится темой обсуждений и дискуссий. Тем более не обсуждаются проблемы во взаимосвязи специализированных и общеобразовательных школ. Отчасти причина невнимания к проблеме кроется в тезисе, что «именно в массовом образовательном учреждении интеграционные отношения приводят к появлению странностей в поведении» [4, с. 114].

Для того чтобы разобраться в проблеме необходимо, в первую очередь, обратиться к зарубежному опыту, в рамках которого и была заявлена идея открытого обучения. Анализ переводной литературы по проблеме показывает, что «исследования стали приближаться к ее решению лишь совсем недавно… Вопрос о том, при каких условиях могут успешно интегративно обучаться школьники с тяжелыми нарушениями в поведении, остается открытым» [9, с. 261].

Вместе с тем модели интегрированного обучения, разработанные в Германии, и англо-американские эксперименты уже создали хорошую подготовительную почву для дальнейшей работы. В Германии, например, апробированы следующие модели интегрированного обучения детей с нарушениями в поведении: школа мобильной воспитательной помощи в Баварии, концепция школы имени А.Линдгрен, центр специальной педагогической помощи в Эссене, центр воспитательной помощи во Франкфурте-на-Майне, экспериментальная школа в федеральной земле Рейнланд-Пфальц. По мнению К. Бенкмана, всем модели обучения свойственны следующие общие характеристики:

1. Для выявления потребности ребенка в специальной помощи и для сопровождения процесса ее оказания осуществляется психолого-педагогическая *диагностика ребенка и его окружении*.

2. *Профилактика*, проводимая, например, путем консультирования учителей и родителей, считается важной коррекционно-педагогической задачей в семье, в детском саду и в школе.

3. Форма *мобильной воспитательной помощи* в интегрированных школах предполагает коррекционно-педагогическую помощь школьникам с нарушениями в поведении, которая оказывается также и в массовой школе.

4. Существует возможность *комбинации* школьной и внешкольной форм оказания помощи.

5. Проводится *ориентированное на школьника* проблемное обучение, которое базируется на учебных планах массовой школы и в то же время является «важным фактором оказания воспитательной и интегрирующей помощи детям» [3, с. 102].

Среди наиболее разработанных моделей интегрированного обучения в США также можно назвать модель адаптированного учебного окружения (ALEM (Adaptive Learning Environment Model). Авторы предлагают опираться на два базовых подхода: «стратегию структурно-перспективно-директивного обучения по основным учебным предметам на основе диагностики индивидуальных пробелов» и «неформально-открытого обучения в области индивидуально-социального развития». Экспериментальная апробация моделей обучения «подтвердила положительные результаты в успеваемости и улучшение поведения учащихся. Имеется достаточное количество и практических рекомендаций, отражающих специфические рамочные условия, в том числе временные, а также принципы действий и специализированные материалы, позволяющие квалифицированно проводить коррекционно-педагогическую работу. Все они представляют собой испытанные средства для практики воспитания и обучения детей с нарушениями в поведении и трудностями в обучении [5, с. 213; 8, с. 40].Однако пока отсутствуют достаточно подробные данные о воздействии этой программы на решение социальных и эмоциональных проблем школьников с нарушениями в поведении [6, с. 423].

Зарубежные модели обучения, разработанные на интегративной основе, могут быть успешно переосмыслены в новой для них педагогической ситуации и оказаться действенным технологическим механизмом оказания педагогической поддержки учащимся с нарушениями в поведении.

Литература

1.*Бойко А.А.* Социально-педагогические аспекты профилактики асоциального поведения учащихся // Адаптация и выживание. –1995. – №10. – С. 43-47.

2. *Гилленбранд К.* Коррекционная педагогика: Обучение трудных школьников: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Академия, 2005. – 240с.

3.*Комарь В.Д.* Предупреждение и преодоление отклонений в поведении подростков // Классный руководитель. – 2003. – №4. – С. 86 –103.

4.*Кузнецова И.* Психологическая поддержка. Принципы работы с детьми и подростками с отклонениями в поведении // Школьный психолог. – 2000. – № 29. – С. 110 – 115.

5.*Неретина Т.Г.* Специальная педагогика и коррекционная психология: Учебно-методический комплекс. – М.: Флинта: МПСИ, 2008. – 376с.

6.*Овчарова Р.В.* Технология практического психолога образования. – М.: ТЦ "Сфера", 2000. – 256с.

7.*Роджерс К.* Свобода учиться. – М.: Смысл, 2002. – 527с.

8.*Стурова М.П., Силенков В.И.* Девиантное поведение несовершеннолетних как педагогическая проблема // Педагогика. –1999. – №7. – С.38 – 41.

9.*Трофимова Н.М., Дуванова С.П., Трофимова Н.Б., Пушкина Т.Ф.* Основы специальной педагогики и психологии. – СПб.: Питер, 2006 – 304с.

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПОЛУЧЕНИЯ ВТОРОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Н.А. Багрова, кандидат исторических наук, доцент
Н.В. Мишина, кандидат исторических наук, доцент
Ростовский государственный университет путей сообщения, Россия
bnv_umu@dep.rgups.ru

В настоящее время все более очевидным становится разрыв между достижениями науки и содержанием высшего образования, уровнем подготовки выпускников вузов. Этот разрыв обусловлен спецификой социально-экономического и социокультурного развития страны: состоянием ее экономики, готовностью и способностью населения и государства оплачивать систему образования, научно-технической и образовательной политикой правительства, степенью бюрократизации самой системы образования и множеством других факторов. Все они в совокупности определяют состояние и динамику образовательной среды, ее инновационные возможности. При этом под «инновациями, инновационной деятельностью» нами понимается сфера применения, приложения новых научных знаний.

Основными характеристиками общественных процессов в современном мире являются прежде всего высокий динамизм, комплексность и растущая неопределенность условий функционирования общества. Адаптация человека к постоянно меняющимся социальным и экономическим условиям жизни и деятельности является актуальной социальной задачей [1, с. 441]. Ситуация осложняется еще тем, что в последнее время срок морального старения многих знаний сократился с 5 до 3 лет. В результате в зону риска попадают высшие учебные заведения и их выпускники. По этой же причине заостряется вопрос: насколько оперативно обновляются образовательные принципы профессорско-преподавательского состава конкретного учебного заведения и самой образовательной системы в целом?

Одним из решений проблемы становятся возможности переподготовки кадров, получения ими второго высшего образования, предоставляемые многими учебными заведениями страны и их филиалами.

В условиях нарастающих процессов глобализации формируются новые критерии профессиональной мобильности специалистов. Именно человек компетентный, способный ориентироваться в возможных вариантах развития той или иной ситуации, умеющий гибко и творчески подходить к решению проблемы, – вот социальный заказ на сегодняшний день для системы профессионального образования вообще и для высшей школы, занимающейся переподготовкой и перепрофилированием кадров, в частности. Следует иметь в виду, что с каждым годом все более быстрыми темпами изменяется социальный заказ общества на того или иного специалиста.

На наш взгляд, при получении второго высшего образования все большее значение приобретает внедрение современных образовательных технологий, включающих методы развивающего обучения, учебный диалог, ситуационные

задачи с жизненно-практическим содержанием, имитацию различных социальных и профессиональных функций и т.д.

Новая философия образования требует и адекватной организации содержания образования. В этой связи, вузам, предоставляющим второе высшее образование, необходимо: проводить оценку, анализ и обобщение передового отечественного и зарубежного опыта функционирования отдельных типов образовательных систем по переподготовке и перепрофилированию кадров через второе высшее образование; постоянно корректировать модель деятельности специалиста с учетом изменяющихся требований к ней; радикально обновлять методические основы образовательной системы с учетом появляющихся новых прорывных направлений образовательных технологий.

В данном контексте разработаны и социально-институциональные проекты типа Болонского процесса [2], и компетентностный подход [3; 4], положенный в основу федеральных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения, а также делаются попытки создания индивидуально-ориентированных и элитных форм обучения [5; 6, с. 324–325, 352–353], опирающихся на концепцию личностно-ориентированного образования и методическую деятельность, основанную на силлабусах, программах-договорах и т.п. [6, с. 173–182; 1, с. 435].

Безусловно, центральной фигурой здесь выступает преподаватель вуза. Многое зависит от его понимания необходимости постоянного освоения новых знаний, проникновения в сущностный смысл новой информации и педагогических инноваций, желания повысить качество работы за счет самоорганизации, саморазвития и совершенствования индивидуально-личностного стиля деятельности.

К примеру, хотелось бы отметить, что в отделении подготовки руководящих кадров Ростовского государственного университета путей сообщения, реализующем программы второго высшего образования, накоплен определенный опыт применения групповой, коллективно распределенной учебной деятельности по решению межпредметных задач и ситуаций, интеграции учебных дисциплин. Здесь используется тестовый контроль качества знаний, апробируются индивидуальные планы обучения студентов, развиваются информационные образовательные технологии на основе современной компьютерной техники. Перечисленные инновации должны стать нормой деятельности современного вуза.

Важным моментом в предоставлении второго высшего образования является вариативность и динамичность предоставляемых образовательных услуг. Эти категории дают возможность подготовки специалиста не только в рамках сиюминутных запросов, но позволяют прогнозировать перспективы развития общества и соответствовать социальному заказу на специалистов разных направлений. Кроме того, настала пора существенно укрепить социализирующий потенциал вышей школы, так как основные задачи социализации нового поколения и ресоциализации работающих специалистов легли на высшую школу [1, с. 450]. Основной потенциал кадров высшей школы в состоянии решать задачи не только профессиональной подготовки, но и

социального воспитания взрослой части кадров специалистов в рамках переподготовки и повышения квалификации.

В заключение отметим, что инновационный характер образовательных процессов при получении второго высшего образования тормозится приверженцами старых принципов из-за консервативности самой системы. Создается ситуация, когда общество эволюционизирует быстрее, чем под него подстраивается высшая школа. В результате второе высшее образование, призванное мобильно решать вопрос подготовки специалистов, на отдельных этапах оказывается неспособным соответствовать требованиям современности.

Чтобы разрешить это противоречие, нужно выявить и устранить истоки инертности высшей школы в вышеобозначенной области. Темпы развития инновационных образовательных процессов при переподготовке и перепрофилировании кадров через второе высшее образование зависят от конкретных людей, управляющих ими. Поэтому так остро встает вопрос о креативных подходах к решению проблем образовательной системы, ее кадровом педагогическом обеспечении, восприимчивости к новшествам в учебном процессе, о подготовке специалистов, которые желают и умеют действовать по-новому. Тем более, что федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования нового поколения открывают большие перспективы для формирования совершенно новых образовательных программ, дают возможность инновационного развития образования, в том числе и второго высшего, с учетом развития науки, техники, культуры, экономики, технологий и социальной сферы.

Литература

1. *Старостин, А.М.* Философские инновации: концепция и основные сферы применения. Монография / А.М. Старостин. – Ростов н/Д: Изд-во СКАГС, 2009.
2. Глобализация и образование. Болонский процесс: материалы «круглого стола». – М., 2004.
3. *Шадриков, В.Д.* Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8.
4. *Колосов, В.П.* О классификации компетенций / В.П. Колосов // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 2.
5. *Бондаревская, Е.В.* Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е.В Бондаревская. – Ростов н/Д, 2000.
6. *Старостин, А.М.* Эффективность деятельности государственной власти и управления / А.М. Старостин. – Ростов нД, 2005.
7. *Митусова, О.А.* Интеграционные процессы в подготовке специалиста-коммуниканта в языковом пространстве / О.А. Митусова. – Ростов н/Д, 2006.

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ АСПЕКТ В ТЕОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ В ГЕРОНТООБРАЗОВАНИИ

Н.А. Ермак, кандидат педагогических наук, доцент
А.И. Ермак, кандидат технических наук, доцент
Южно-Российский государственный технический университет (Новочеркасский политехнический институт), Россия
women-palitra@mail.ru

К компонентам, позволяющим рассматривать теорию педагогической поддержки в геронтообразование (образование пожилых) в аспекте личностно-ориентированного подхода, мы отнесли следующие:

- отношение к обучаемому пожилому человеку как к субъекту жизни, способному к развитию, саморазвитию и самоизменению;
- отношение к процессу обучения как к культурному процессу, движущими силами которого выступают интересы, потребности, склонности, – всё то, что в личностно-ориентированного образовании носит название «личные смыслы» [3];
- посредническая миссия педагога, заключающаяся в педагогической поддержке индивидуального развития личности через вхождение и самоидентификацию обучаемого в мире культурных ценностей;
- отношение к участникам геронтообразовательного процесса (педагогу и обучающимся) как к равноправным партнёрам, сотрудникам и сотворцам образовательного пространства.

Главной задачей личностно-ориентированного подхода в геронтообразование является педагогическая поддержка развития личности пожилого человека, активизации в нём механизмов саморегуляции, адаптации к меняющемуся социуму, стремления к самореализации, творчеству, межпоколенческому диалогу и взаимодействию с людьми, позитивному самоизменению.

Содержание личностно-ориентированной педагогической поддержки состоит в преодолении препятствий. Педагогическое значение препятствий обусловлено тем что, «в успешном преодолении препятствий реализуется феномен борьбы “Я” – реального и “Я” – идеального, что приводит личность к саморазвитию и самоопределению, которые вновь нуждаются в поддержке» [2, с. 394]. Существует несколько личностных проблем в жизни человека, которые могут выступать в виде субъекивно-личностных «Я» – препятствий. Одна из самых главных – это *обретение смысла жизни.*

Человек на протяжении всей своей жизни, когда более, когда менее осознанно ищет смысл своего индивидуального существования. Эти поиски особенно обостряются в кризисные моменты. Кризис человека старшего возраста обусловлен его выходом на пенсию и прекращением трудовой деятельности, следствием чего является изменение привычного

образа жизни, социального окружения, ролей. Пожилой человек оказывается на пороге новой жизни, в которой ему предстоит найти смысл. Это бывает не простой задачей, особенно в том случае, если до этого все жизненные смыслы и интересы были связаны у него с работой. Появившееся свободное время, на нехватку которого человек жаловался всю жизнь, вдруг становится проблемой. Осознать свободное время как преимущество пожилого возраста, помогает педагогическая поддержка в геронтообразование. Участвуя в процессе обучения, человек обретает смысл в новой деятельности, которая вполне может оказаться той, на которую раньше не хватало времени. Ценностно-смысловая направленность педагогической поддержки в геронтообразовании заключается в том, чтобы человек через ценности образования смог получить возможность в процессе саморазвития создавать главную ценность – наполненную смыслом жизнь.

Субъекивно-личностные «Я» – препятствия могут проявлять себя в проблемах связанных с *личностным ростом и развитием.*

Современные ученые сегодня всё больше приходят к убеждению, что развитие человека не ограничивается какими-то определёнными возрастными периодами, просто в каждом конкретном возрасте оно имеет свои специфические особенности, нуждающиеся в своей педагогической поддержке. Личность пожилого человека может иметь проблемы психофизиологического и коммуникативного характера, которые ему трудно устранить самостоятельно. Педагогическая поддержка пожилых людей в геронтообразовании решает задачи по обеспечению комфортной психофизической среды для занятий и моделирования процесса обучения в процесс сотрудничества. Использование активных методов обучения (вовлечение обучаемых в коллективные и групповые формы работы) способствует развитию коммуникативных способностей и преодолению психологических трудностей, связанных с самовосприятием и восприятием себя другими людьми. Часто за психическими и коммуникативными трудностями индивида стоит низкая самооценка. Помогая пожилому обучаемому человеку поднять самооценку, мы тем самым способствуем совместному преодолению как психических, так и физиологических проблем, поскольку болезнь часто выступает проявлением внутренней неудовлетворённости человека собой или какой-либо стороной своей жизни (имеет психосоматическое происхождение). Получая удовлетворение от обучения, человек часто «забывает» о своей болезни. Как сказала одна из наших «учениц» 77-летняя Любовь Ивановна Зыбина: «Некогда болеть – рисовать надо». Педагогическая поддержка личностного роста и развития человека в геронтообразовании позволяет пожилому человеку получить признание своих заслуг в настоящем через реализацию потенциальных возможностей личности.

Сохранение человеческого достоинства, индивидуальности и личной неприкосновенности так же может выступать в качестве субъективно-личностной «Я» – проблемы людей пожилого возраста.

На долю людей старшего поколения выпала Великая Отечественная война, в условиях которой о сохранении человеческого достоинства часто не могло идти и речи.

К. Роджерс выделяет реальную и идеальную самость – «представление себя, каким индивид более всего хотел бы располагать, которому он предает наибольшую ценность для себя» [4, с.238]. Люди, пережившие насилие над своим достоинством и индивидуальностью, на всю жизнь остались в конфликте между реальной и идеальной самостью.

Педагогическая поддержка человека в «осмысление своей жизни является попыткой найти истории, в которых можно снова обрести себя и с которыми можно жить дальше» [1, с.21]. Немецкие специалисты, использующие педагогическую поддержку в обучение пожилых на основе «биографического метода» переосмысления своего жизненного опыта утверждают, что «только тот, кто воспринимает свою жизнь такой, какая она есть, может осилить без злобы свой последний этап жизни [1, с.21]. Отечественные учёные В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев так же отмечают, что одна из важнейших задач старости заключается в том, чтобы принять несовершенство как самого себя, так и окружающего мира. «Задача педагога, осуществляющего личностно-ориентированное образование, – пишет Е.В. Бондаревская, – состоит в том, чтобы помочь человеку принять и полюбить себя таким, какой он есть, раскрыть себя как привлекательный образ» [3, с.47].

В пожилом возрасте субьективные «Я» – препятствия личности приходится преодолевать в столкновении с *негативными стереотипами во взглядах общества на пожилой возраст*, на местоположение пожилого человека в обществе и приемлемые формы поведения в этом возрасте. За многовековую историю человеческое общество, в котором всегда были пожилые люди, накопило множество психологических, личностных, медицинских и социальных стереотипов и все они по своей сути представляют собой ограничения, мешающие человеку почтенных лет быть счастливым. При помощи педагогической поддержке, участвуя в процессе обучения, человек может преодолеть препятствия стереотипов.

Поддержка в данном случае будет заключаться в раскрытии мотивации конкретного человека, в осмыслении им сути того, что он может получить, преодолевая трудности в собственном отношении к стереотипам, которые он может либо принять, либо преодолеть. Вслед за помощью в мотивации следует поддержка в самоорганизации и развитии свободоспособности индивида.

Таким образом, личностно-ориентированный аспект занимает важное место в теории педагогической поддержки в геронтообразовании, которая раскрывается в следующих положениях:

1. Ценностно-целевая направленность педагогической поддержки качества жизни в условиях геронтообразования обусловлена отношением к обучающемуся как к субъекту жизни в целостности и взаимосвязи природной («био»), социальной («социо») и культурной («дух») составляющих, которые определяют позитивность его внутренних процессов, внутреннего самочувствия и качество жизни. Используя разные средства и влияя напрямую на «дух» человека, педагогическая поддержка оказывает опосредованное воздействие на социальные и природные составляющие его жизни, изменяя взаимоотношения и роли в социуме и укрепляя физиологическое и психическое здоровье.

2. В процессе педагогической поддержки события и процессы в жизни человека рассматриваются через призму духовных, ценностных изменений, лежащих в основе самоопределения личности и обусловленных активным «эмпатическим» диалогом человека с социумом, способствующим индивидуальному саморазвитию и самоопределению пожилого человека на пути выбора им стратегии старения.

3. Педагогическая поддержка качества жизни пожилых людей средствами творческой деятельности выполняет *терапевтические* (повышение уровня самовосприятия и улучшения физического самочувствия), *социальные* (реализация материальных и духовных потребностей человека в процессе творческой деятельности как эквивалента деятельности трудовой), *развивающие (*раскрытие потенциальных творческих, психических и физических возможностей пожилого человека, возрастание потребностей в самоактуализации); *смыслообразующие* (наполнение жизни человека новым позитивным содержанием, связанным с новыми творческими планами и активностью в их реализации), *культурные* (создание новой культуры благополучного старения) функции.

4. Педагогическая поддержка качества жизни пожилого человека сопровождает его как субъекта образования и собственной жизни, помогает решать субъективно-личностные и объективные проблемы и препятствия в жизни обучающегося человека, позволяет запускать внутренние индивидуально-личностные механизмы его развития и жизненной удовлетворенности.

5. Закономерности педагогической поддержки качества жизни пожилого человека отражены в следующих положениях:

– ориентация на новую культуру благополучного старения, смыслообразующими ценностями которой является позитивное содержание жизни пожилого человека, связанное с его новыми творческими планами, активностью в их реализации и направленностью на самоактуализацию в различных видах деятельности;

– актуализация потенциальных творческих, психических и физических возможностей, духовных и материальных потребностей

пожилого человека поддерживает его в личностном свободном выборе стратегии старения, развивает свободоспособность, повышает качество жизни;

– субъект-субъектное взаимодействие педагога и обучающихся пожилых людей предусматривает использование методики поддерживающего сотрудничества, направленного на достижение успеха и жизненное удовлетворение участников;

– индивидуально-личностный характер педагогической поддержки качества жизни пожилого человека нацелен на ценностно-смысловые изменения его субъектности и качества жизни.

6. Педагогическая поддержка качества жизни пожилых людей в условиях арт-образовательного пространства заключается в актуализации новых позитивных личностных смыслов жизни и деятельности, улучшении субъективного самочувствия, сохранении человеческого достоинства, интегрированности в общественную жизнь, повышении уровня жизненной удовлетворённости; благодаря ей пожилые люди могут пройти путь через творческую деятельность к стратегии благополучного старения, как критерия высокого качества жизни.

Педагогическая поддержка качества жизни пожилых людей в условиях геронтообразования рассматривается нами как:

– поддержка в реализации различных духовных потребностей и способностей в деятельности, стимулирующей приложение сил и возможностей;

– поддержка в свободном выборе стратегии старения через актуализацию новых позитивных личностных смыслов;

– поддержка в улучшении субъективного самочувствия, сохранении человеческого достоинства, повышении уровня жизненной удовлетворённости;

– поддержка в освоении стратегии благополучного старения через реализацию потребности в познании и творчестве.

Литература

1. Биографический подход: опыт Европы: сб. материалов; сост. Д. Каллиникиду (Германия). – СПб.: «А.В.К. – Тимошка», 2002.
2. *Бондаревская, Е.В.* Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Ростов н/Д: Творческий центр «Учитель», 1999.
3. *Бондаревская, Е.В.* Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. – Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 2000.
4. *Роджерс, Н.* Путь к целостности: человеко-центрированная терапия на основе экспрессивных искусств [Электронный ресурс]. Alien Studio, 1997. Режим доступа: http://www.ipk.alien.ru/copyright.html

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.А. Волынцева
Новосибирский государственный технический университет, Россия
volyntseva@inbox.ru

Одну из ключевых ролей в совершенствовании системы современного образования играет развитие непрерывного образования. Приобретение новых знаний, повышение квалификации необходимы человеку в течение всей его жизни. Полученные когда-то знания имеют тенденцию устаревать, так как общество постоянно развивается, изменяются его потребности. «В условиях необычайной динамичности современной жизни период жизнеспособности знаний сократился до 3-5 лет» [3, с. 27].

Развитие современного общества закладывает основы для развития и совершенствования личности, требует от каждого человека овладения определёнными профессиональными знаниями, повышения уровня интеллектуального и культурного развития. Личность должна расти и развиваться в профессиональном смысле, чтобы в дальнейшем быть готовой к практической реализации вновь приобретаемых ею знаний и умений. Получение знаний в течение всей жизни отражает идею непрерывного образования. Е.Н. Михайлова [5, с. 32] определяет систему непрерывного образования как единый комплекс, действующий на основе субординации различных образовательных звеньев (дошкольного, школьного и послешкольного), взаимосвязи и координации базовых и дополнительных, государственных и негосударственных учреждений.

Многоуровневая профессиональная подготовка основана на принципе преемственности между различными образовательными структурами. А.С. Мутырова рассматривает непрерывное образование студентов в контексте «организации преемственности на всех ступенях обучения в многоуровневом учебном заведении. Это и содержательная преемственность, связанная с овладением элементами содержания образования (практическими и интеллектуальными умениями и навыками), и учебно-организационная преемственность в формах и способах организации учебной и внеучебной деятельности студентов на каждой ступени обучения» [6]. Ступенчатый характер принципа преемственности в системе непрерывного образования обусловливает переход на следующий, более сложный по сравнению с предыдущим, этап образовательной лестницы, когда человек приобретает новые образовательные и профессиональные навыки. Успешность прохождения определённой ступени зависит от того, насколько качественной была подготовка на предыдущем уровне, так как успешное усвоение знаний предшествующей ступени является основой для перехода на следующий уровень. Л.И. Жарикова полагает, что «сущность преемственности состоит в сохранении элементов системы непрерывного образования или отдельных его характеристик при переходе к новому состоянию» [1, с. 124].

В настоящее время большое внимание уделяется проблеме профессиональной переподготовки в системе непрерывного образования, которая призвана восполнить нехватку профессиональных знаний в различных областях. «Сегодня общество пришло к пониманию, что необходимо заниматься обучением и переобучением взрослых, то есть людей, уже имеющих как опыт предшествующего образования, так и опыт практической деятельности» [8, с. 152].

Т.Ю. Ломакина [4, с. 80-81] рассматривает профессиональное образование как систему получения профессиональных знаний, умений и навыков, повышения уровня общей культуры. После получения высшего профессионального образования человек может в будущем повышать свою квалификацию и продолжать обучение, совершенствуя свою профессиональную подготовку через разнообразные формы. Последипломное образование реализуется при повышении квалификации и призвано способствовать обеспечению эффективной занятости людей, удовлетворению потребностей в обучении и повышении роста профессионального мастерства, усилению конкурентоспособности кадров в условиях рыночной экономики.

Дополнительное образование получается дополнительно к основному общему, профессиональному или последипломному образованию через дополнительные образовательные программы, которые реализуются в целях удовлетворения образовательных потребностей граждан, общества, государства. В пределах каждого уровня непрерывного образования основной задачей дополнительного образования является развитие личности, её непрерывное совершенствование в интеллектуальном и профессиональном плане. К дополнительным образовательным программам относятся образовательные программы различной направленности, реализуемые в общеобразовательных, профессиональных образовательных учреждениях и учреждениях дополнительного образования, например, на курсах повышения квалификации.

Непрерывное образование взрослых, или непрерывное профессиональное образование, специфично. Взрослый человек уже имеет за плечами определённый багаж знаний, полученный им в каком-либо образовательном учреждении, и опыт практической работы. Непрерывное профессиональное образование – это «образование, которое должно обеспечить непрерывное обновление профессиональных знаний и навыков» [2, с. 107]. Повышение уровня знаний в непрерывном образовании должно стать процессом постоянным, так как совершенствование профессиональных умений приведёт развивающуюся личность к карьерному росту. Потребность человека в профессиональном развитии определяет его позицию в отношении «развития профессиональной карьеры». Я.А. Чернышев считает, что «на уровнях получения собственно профессионального образования будущему специалисту присуща … потребность в оптимальном определении себя, понимании условий и факторов наилучшего «встраивания» своего …

потенциала в последующую профессиональную деятельность и профессиональную культуру в целом» [7, с. 82-83].

Таким образом, личностное и профессиональное развитие человека в контексте непрерывности этапов всей образовательной системы станет основой карьерного роста и совершенствования в условиях динамично развивающегося общества.

Литература

1. *Жарикова Л.И.* Педагогика непрерывного образования в системе наук о человеке // Вестник ТГПУ. – 2009. - № 7 (85). – С. 122 – 125.
2. *Зайцева О.В.* Непрерывное образование: основные понятия и определения // Вестник ТГПУ. – 2009. - № 7 (85). – С. 106 – 109.
3. *Купавцев А.В.* Деятельностная альтернатива в образовании // Педагогика. – 2005. - № 10. – С. 27 – 33.
4. *Ломакина Т.Ю.* Современный принцип развития непрерывного образования. – М.: Наука, 2006. – 221с.
5. *Михайлова Е.Н.* Исследовательская деятельность педагогов в системе непрерывного педагогического образования // Вестник ТГПУ. Серия: Педагогика. – 2007. - № 7 (70). – С. 32 – 34.
6. *Мутырова А.*С. Преемственность в формировании профессиональной направленности студентов // Вестник Адыгейского государственного университета: сетевое электронное научное издание. Серия 3: Педагогика и Психология. – 2008. - № 4.
7. *Чернышев Я.А.* Образование в профессиональной карьере // Философия образования. – 2008. - № 4 (25). – С. 81 – 88.
8. *Шукшина З.А.* Образование человека в контексте современных социальных изменений // Философия образования. – 2009. - № 1 (26). – С. 152 – 158.

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА ПО ПРОГРАММЕ «АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА»

К.Н. Лысенко, доцент, кандидат педагогических наук

Донской государственный технический университет, Россия

karina_sco@mail.ru

Дополнительное профессиональное образование представляет собой динамично развивающийся и достаточно важный сектор системы образования, во многом определяющий ее приближенные к практике направления обучения. Мировой опыт последних десятилетий демонстрирует возрастающую роль последипломного профессионального образования в развитии человеческого капитала ведущих стран, их

конкурентных преимуществ в инновационных достижениях. Система дополнительного профессионального образования быстро и адекватно реагирует на изменения рынка труда, одновременно решая задачи, связанные с его исследованием и прогнозированием в количественном и качественном отношении – выходя, таким образом, за рамки чисто образовательной деятельности.

Одной из актуальных проблем в сфере профессионального образования и образования в целом является проблема создания непрерывной системы образования – единой системы образования человека в течение всей его жизни, в рамках которой человек может осуществлять выбор образовательных траекторий, соответствующих его индивидуальным потребностям и особенностям, а также потребностям рынка труда и перспективам развития производства и общества.

Институт образования ЮНЕСКО выдвигает несколько определяющих положений, дающих представление о том, что такое непрерывное образование:

- три базовых термина формируют значение концепции: «жизнь» (life), «длящийся в течение всей жизни» (lifelong) и «образование» (education);
- образование не заканчивается по завершении формального обучения (школа, колледж, университет), но является непрерывным процессом;
- непрерывное учение не только охватывает сферу образования взрослых, но и вбирает в себя и унифицирует все стадии получения образования (дошкольное, начальное, среднее, среднее специальное, высшее и др.),т.е. рассматривается всеобъемлюще;
- непрерывное учение универсально по своей сути и способствует демократизации образования;
- непрерывное учение характеризуется разнообразием, насыщенностью и гибкостью учебных схем, программ и техник обучения, равно как и экономией времени за счет создания удобных учебных графиков для обучающихся;
- непрерывное образование выполняет и корректирующую функцию: компенсировать работающим специалистам недополученные по какой-либо причине знания, умения и навыки и помогать им соответствовать выдвигаемым временем и постоянно изменяющимся требованиям;
- непрерывное образование на сегодняшний день является организующим принципом всей системы образования [2, с. 39 – 40].

Реализация идеи «образование через всю жизнь» во все мире решается с помощью дополнительного профессионального образования.

Специфика образовательной парадигмы взрослых заключается в том, что не просто надстройка к имеющемуся образованию, а целая область с особыми отношениями участников образовательного процесса, особой образовательной мотивацией, особыми целями. Обучающийся становится основным объектом процесса образования, он сам определяет, какая

информация ему необходима для решения жизненных задач, жизненных проектов, сам выделяет способ и место его получения.

Т.Г. Навазова отмечает, что дополнительное профессиональное образование превращается в определяющий социальный институт по решению основных социально-экономических, образовательных, нравственно-воспитательных проблем современного общества.

Дополнительное профессиональное образование направлено на максимальное удовлетворение потребности личности, общества, государства:

- личности – в самосовершенствовании, в адаптации к стремительно изменяющимся социально-экономическим, политическим, нравственно-психологическим условиям жизни;
- общества – в формировании социально активных и адаптированных к реалиям жизни, законопослушных граждан, членов общества, ориентированных на общечеловеческие ценности;
- государства – в подготовке компетентных, эффективных работников, способных вывести страну на высокий уровень социально-экономического и культурного развития.

Главной целью дополнительного профессионального образования является формирование личности, активно, компетентно и эффективно участвующей во всех сторонах общественной жизни [3].

Сегодня наша страна стремительно интегрируется в мировое сообщество. Растет поток информации во всех областях знаний, интенсифицируется обмен ею в самых разных сферах профессиональной деятельности.

Возросший уровень информационного общения, включая международные научные форумы, предъявляет особые требования к специалистам с высшим образованием. Они должны иметь углубленную лингвистическую подготовку, позволяющую приблизить уровень владения иностранным языком к общепринятой европейской (и мировой) практике международного профессионального общения. А она предполагает, что специалист должен знать один-два европейских языка (чаще английский) с учетом того, что международные научные встречи (семинары, конференции, симпозиумы) в последнее время все чаще проводятся на одном из этих языков без привлечения переводчиков.

Более того, развитие современной науки в целом само по себе невозможно без обмена достижениями в области теории и практики на международном уровне. В мировой науке такой обмен осуществляется путем публикации результатов исследования, в первую очередь, на английском языке.

В условиях быстрого старения и обновления знаний, техники и технологии в качестве первоочередной задачи объективно выступает всеобщее послевузовское обучение специалистов. Необходим переход от сложившегося порядка периодического повышения квалификации к системе непрерывного, оперативного пополнения и обновления знаний. Должно стать непреложным правилом, чтобы каждый преподаватель определенную часть

времени в течение дня, недели, месяца и года посвящал повышению квалификации, овладению современными достижениями науки, культуры и передового опыта.

Система повышения квалификации как элемент непрерывности образования педагога должна основываться на следующих принципах: творческой самостоятельности слушателей, применения активных элементов исследовательской деятельности, индивидуальной курсовой подготовки через спецкурсы по выбору слушателей, индивидуальных творческих заданий [1, с. 20 – 21].

С 2009г. в Донском государственном техническом университете осуществляется программа повышения квалификации преподавателей технического вуза по программе «Английский язык в профессиональной коммуникации преподавателя вуза».

Цель преподавания учебной дисциплины «Английский язык в профессиональной коммуникации преподавателя вуза» - научить слушателей соотносить языковые средства английского языка с конкретными сферами, ситуациями, условиями и задачами общения, уровень которого на отдельных этапах подготовки позволяет использовать иностранный язык практически как в устной и письменной коммуникации, так и для самообразования. Углубление и расширение международного сотрудничества в различных областях государственной жизни требует от современного специалиста практического владения иностранным языком. Владение иностранным языком поможет слушателям реализовать такие аспекты профессиональной деятельности, как своевременное ознакомление с новыми технологиями, открытиями и тенденциями в развитии науки и техники, установление контактов с зарубежными коллегами, фирмами и предприятиями и др., т.е. обеспечит повышение уровня профессиональной компетенции специалиста. Изложенное определяет ведущую роль практического овладения слушателями курсов иностранным языком, т.е. приобретение ими такого уровня коммуникативной компетенции, который позволил бы пользоваться иностранным языком в той или иной области профессиональной деятельности в научной и информационной деятельности, в непосредственном общении с зарубежными партнёрами, для самообразования и др.

Задачи изучения дисциплины:

- изучение нового лексико-грамматического материала, необходимого для активного применения, как в повседневном, так и в профессиональном общении;
- развитие навыков публичной речи (сообщение, доклад, дискуссия);
- развитие навыков чтения специальной литературы с целью получения информации;
- знакомство с основами реферирования, аннотирования и перевода литературы по специальности;

- развитие основных навыков письма для подготовки публикаций и ведения переписки.

При прохождении программы курса акцент делается на развитие навыков говорения и понимания речи на слух. При этом развитие чтения является также обязательными компонентом учебного процесса. Это обусловлено следующими причинами:

- ознакомление специалистов с зарубежным опытом в любой области деятельности осуществляется в первую очередь по печатным каналам (публикации в журналах, бюллетени, патенты, техническая и другая документация и др.);
- умение работать с литературой является базовым компонентом любой научной информационной деятельности;
- самостоятельная работа специалиста по повышению своей квалификации или уровня владения языком всегда связана с чтением;
- если в профессиональной деятельности специалиста устное общение на иностранном языке носит эпизодический характер, чтение не даёт угаснуть тем навыкам и умениям, которые были развиты за время обучения в вузе, и помогают сравнительно быстро их восстановить в случае необходимости.

В процессе обучения происходит совершенствование умений и навыков письменной и устной речи. В ходе курса слушатели закрепляют и автоматизируют умения переработки и трансформации информации, необходимые для эффективной работы с текстами по специальности: представление информации в сжатом виде, логическое структурирование информации, развертывание схематически представленной информации в текст, аннотирование, реферирование т.п. Часть курса, связанная с отработкой умений и навыков устной речи, предполагает ведение дискуссий и составление презентаций на английском языке. На протяжении всего курса предусмотрено выполнение слушателями самостоятельных и домашних работ в письменной и устной форме, а именно публичное выступление, отзыв, аннотация т.п.

В ходе обучения используются современные педагогические технологии – практические занятия проблемной направленности, групповые и индивидуальные творческие задания, обучающие тестовые задания и др.

Формой итоговой аттестации является подготовка курса лекций по специальности на английском языке в виде презентации и публичного выступления.

В заключение следует отметить, что программа повышения квалификации «Английский язык в профессиональной коммуникации преподавателя вуза» призвана обеспечить адекватную современным требованиям языковую подготовку преподавателя высшей школы, владеющего иностранным языком как средством информационной деятельности и самообразования в профессиональной сфере и обладающего лингвистической и культурологической компетенцией, необходимой для

эффективного участия в международном профессиональном общении, для расширения академического партнерства с зарубежными вузами и интеграции научных исследований, создания инновационных экспортно-ориентированных образовательных программ.

Литература

1. *Забродин Д.М.* Место и роль непрерывного педагогического образования в образовательной системе. – Ростов н/Д: РГПУ, 2005.
2. *Кузнецова О.В.* Развитие концепций непрерывного и возобновляемого (реккурентного) образования в XX-XXI вв.: программы, конференции, семинары, проблемы // Наука и образование: Известия Южного отделения РАО и РГПУ. 2004. № 2 (10). С. 37-45.
3. *Навазова Т.Г.* Методология непрерывного профессионального образования // Человек и образование. 2005. – № 3. – С. 17-22.

О КООРДИНАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОМ СОВЕТЕ ПО ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ СО СРЕДНИМ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ

И.И. Волощенко, кандидат социологических наук, доцент
Ростовский государственный университет путей сообщения, Россия

Университетские комплексы – реальность и насущная потребность сегодняшнего дня. Главные их качества – возможность подготовки специалистов, отвечающих современному уровню мировой экономики и культуры, формирование основы развития фундаментальных и прикладных исследований, бесценный сплав науки, образования и производства.

В настоящее время Минтрансу принадлежат 19 крупных университетских комплексов. Ростовский государственный университет путей сообщения стал университетским комплексом в 2008 году: в его состав были включены 6 техникумов железнодорожного транспорта в таких городах как Ростов-на-Дону, Батайск, Каменск-Шахтинский, Волгоград, Владикавказ, Лиски, Тихорецк и филиалы, реализующие программы ВПО и СПО в городах Кропоткин и Краснодар.

Сегодня Ростовский государственный университет путей сообщения ведет подготовку более чем по 31 специальности высшего профессионального образования и 16 специальностям среднего профессионального образования и более 40 рабочим профессиям.

Анализ реальной совместной деятельности университета и его обособленных структурных подразделений позволяет выявить ряд существенных противоречий, которые не дают возможность в полной мере обеспечить преемственность образовательных уровней «СПО-ВПО», а именно:

- различные подходы к организации учебного процесса в техникумах и вузе;
- неравнозначный уровень требований к объему теоретической и практической подготовки обучающихся, к организации и качеству самостоятельной познавательной деятельности студентов;
- осознание необходимости осуществления систематической учебной и научно-исследовательской деятельности студентов и отсутствие навыков организации НИРС в техникумах и многое другое.

К тому же в приказе Федерального агентства железнодорожного транспорта от 21.12.2009 года №556 «Об утверждении концепции Федерального агентства железнодорожного транспорта в сфере среднего профессионального образования на железнодорожном транспорте» отмечается необходимость формирования единого образовательного пространства в сфере профессионального образования на железнодорожном транспорте.

В этой ситуации, по нашему мнению, необходим координационно-методический совет по подготовке специалистов со средним профессиональным образованием, в состав которого входили бы как заместители по учебно-методической работе обособленных структурных подразделений, так и заведующие кафедрами. В целях эффективного осуществления функций, возложенных на координационно-методический совет, могут образовываться секции по основным направлениям его деятельности и учебно-методические советы по специальностям и дисциплинам среднего и высшего профессионального образования, а также по направлениям профессиональной подготовки рабочих.

Собственно, цель создания координационно-методического совета - повышение качества разрабатываемой учебной, учебно-программной, методической литературы и нормативной документации, распространение опыта организации учебно-воспитательного процесса обособленно расположенных образовательных учреждений университета, реализующих программы СПО, внедрение в образовательный процесс современных педагогических технологий.

К основным задачам и функциям координационно-методического совета можно отнести следующие задачи:

- формирование единых требований и подходов к разработке государственных образовательных стандартов по специальностям, реализующих в структурных подразделениях, примерным и рабочим учебным планам и программам для всех форм обучения и подготовки рабочих, в соответствии с законодательством Российской Федерации;
- обеспечение принципов преемственности и непрерывности образовательных программ высшего и среднего профессионального образования по родственным специальностям, профессиям и направлениям подготовки;

- подготовка рекомендаций к созданию комплексного учебно-методического обеспечения образовательного процесса по специальностям среднего профессионального образования;
- выработка методологии и оценки методической, научно-исследовательской, опытно-экспериментальной, инновационной работы в обособленных образовательных структурных подразделениях РГУПС;
- рассмотрение и формирование перспективных и годовых планов издания учебников, учебных и методических пособий и рекомендаций, а также иллюстрированных учебных пособий для образовательных учреждениях РГУПС;
- принятие решений о необходимости создания видеофильмов, компьютерных обучаемых программ, информационных технологий и других учебно-методических и аудио-визуальных средств для обеспечения учебного процесса образовательных учреждений университетского комплекса;
- разработка и планирование тематики проведения семинаров и курсов повышения квалификации преподавателей и педагогического состава обособленных образовательных учреждений РГУПС;
- формирование предложений по повышению качества теоретической и практической подготовки специалистов и рабочих на основе анализа отчетов государственных аттестационных комиссий; подготовка рекомендаций по разработке и содержанию инспекторских и директорских аттестационных материалов;
- рассмотрение и согласование планов проведения семинаров-конкурсов по учебной, культурно-массовой, воспитательной и спортивной работе образовательных учреждений университетского комплекса, подведение итогов, разработка предложений по поощрению победителей;
- обобщение и распространение лучшего опыта организации учебно-воспитательной и методической работы преподавателей и мастеров производственного обучения, а также методической служб образовательных учреждений университетского комплекса;
- развитие взаимодействия с методическими учреждениями Минтранса России, с социальными партнерами, заказчиками кадров в целях оптимизации направлений работы координационно-методического совета.

Решения координационно-методического совета должны оформляться протоколами и носить рекомендательный характер. При необходимости отдельные решения координационно-методического совета могут быть объявлены приказами, распоряжениями РГУПС для исполнения всеми обособлено расположенными образовательными учреждениями РГУПС. Координационно-методический совет собирается на заседания по мере необходимости, но не реже одного раза в квартал. Руководители (представители), педагогические работники, специалисты, не входящие в состав координационно-

методического совета, могут принимать участие в работе координационно-методического совета, его секций и учебно-методических советов с правом совещательного голоса.

Каждый член координационно-методического совета имеет право участвовать в свободном и деловом обсуждении вопросов повестки дня заседания. Возражения члена координационно-методического совета, не согласного с принятым решением, по его желанию заносят в протокол. Каждый член координационно-методического совета вправе вносить свои предложения по плану его работы, повестками заседаний, по совершенствованию учебно-воспитательного процесса образовательных учреждений, методической и научно-исследовательской работы образовательных учреждений.

Члены координационно-методического совета обязаны:

- регулярно посещать заседания координационно-методического совета и активно участвовать в его работе;
- своевременно и качественно выполнять решения и его поручения;
- оказывать консультативную помощь работникам образовательных учреждений и членам учебно-методических советов в вопросах их профессиональной деятельности.

В заключение можно констатировать, что такой подход к координации деятельности обособленно расположенных структурных подразделений РГУПС в условиях университетского комплекса, однозначно, будет направлен на создание единого образовательного пространства, определение единых принципов организации учебно-воспитательного процесса и условий, обеспечивающих преемственность и непрерывность в реализации профессиональных образовательных программ, создание гибких и функциональных структур управления педагогическим процессом.

Литература

1. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 06.2007г. № 402-р.
2. Приказ Федерального агентства железнодорожного транспорта от 16.08.2007г.№262 «О реорганизации подведомственных Федеральному агентству железнодорожного транспорта государственных образовательных учреждений».
3. Приказ РГУПС «О создании филиалов РГУПС» от 01.04.2008г №420/ос.
4. Приказ Федерального агентства железнодорожного транспорта от 21.12.2009 года №556 «Об утверждении концепции Федерального агентства железнодорожного транспорта в сфере среднего профессионального образования на железнодорожном транспорте»

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Н.А. Колесова, хранитель фондов музея истории
Ростовский государственный университет путей сообщения, Россия

Всестороннее освещение историко-педагогических процессов, имевших место на Юге России в прошлом в сфере железнодорожного образования и выявление закономерностей их развития, относится к важнейшим задачам исследования. Историко-педагогическое наследие дошло до нас в форме общечеловеческих ценностей культуры и просвещения. Изучение исторического развития железнодорожного образования на Юге России является необходимым условием осмысления и решения современных проблем образования, основой развития педагогической теории в целом и совершенствования образовательного процесса в транспортных вузах страны в частности.

Необходимость проведения исследования, в центре которого находится изучение эволюции железнодорожного образования, обусловлена также потребностями перспективного планирования развития системы железнодорожного образования на основе научно обоснованного прогноза.

По нашему мнению, эволюция отечественного железнодорожного образования в России неотрывно связана с государственной системой просвещения и профессионально-инженерной подготовки юношей, получившей развитие в годы царствования Петра I. В 1712 г. в Москве учредили инженерную школу для профессионального образования дворянских детей. В 1715-1719 гг. в Санкт-Петербурге организовали Морское и Инженерное училища. Последнее в 1723 г. объединилось с Московской инженерной школой. В истории Российского государства XVIII век стал называться веком просвещения.

В трудное и тревожное время, когда назревали грозные события Отечественной войны, царским манифестом от 20 ноября (2 декабря) 1809 г. в Петербурге был учрежден Институт Корпуса инженеров путей сообщения. Для его размещения приобрели дворец князя Юсупова с садом общей площадью 20 тыс. квадратных саженей, построенный по проекту архитектора Д. Кваренги на берегу Фонтанки. Необходимость создания института диктовалась самой жизнью. Россия с ее пространственной необъятностью остро нуждалась в разветвленной сети сухопутных и водных путей сообщения. Для их устройства и эксплуатации требовались хорошо подготовленные инженеры, способные успешно решать сложные технические и организационные задачи.

Практическая деятельность Института Корпуса инженеров путей сообщения предопределила его ведущее положение в становлении и развитии транспортной науки и системы русского инженерного образования. Это было одно из первых в мире инженерно-путейских высших учебных заведений. Лишь Франция с парижской Школой мостов и дорог, открытой в 1775 г., имела подобный опыт. Институт был приравнен к военным учебным заведениям, и его выпускники получали офицерские чины. С 1823 по 1864 гг. это было

закрытое учебное заведение военного типа, а в 1864 г. Институт стал гражданским и был переименован в Институт путей сообщения.

Организатором и первым директором института был Августин Августинович Бетанкур, известный ученый и инженер в области механики и строительства, испанец по происхождению, приглашенный в 1808 г. на русскую службу.

Институт быстро превратился в самое престижное инженерное высшее учебное заведение России. Он обеспечивал европейский уровень подготовки специалистов с основательной физико-механико-математической базой. Об этом говорит и круг изучаемых дисциплин: помимо математики, физики, геодезии, механики, гидравлики, гидродинамики, минералогии, начертательной геометрии, статистики, преподавались химия, архитектура, а также курсы «Железные дороги», «Каналы и шлюзы», «Основания и фундаменты», «Строительные материалы» и др.

За первые 10 лет институт выпустил 97 инженеров, что было явно недостаточно. Ведомство путей сообщения нуждалось также в специалистах среднего уровня – мастерах и техниках. Для их подготовки в 1820 г. Была создана Военно-строительная школа путей сообщения с трехлетним сроком обучения, где занималось около 100 человек. Выпускники получали звание прапорщика (техника) и направлялись на работу в строительный отряд путей сообщения, а особо отличившиеся принимались в институт на старшие курсы.

В 1829 г. школа вошла в состав института и стала важным звеном двухступенчатой системы подготовки специалистов. Учебные занятия проводили профессора и преподаватели института. После защиты дипломных проектов выпускники школы с отличными успехами направлялись в институт для продолжения обучения, остальным присваивалось звания техника путей сообщения. Основными целями института являлись подготовка инженеров путей сообщения высокого класса, проведение глубоких научных исследований и формирование профессорско-преподавательского состава для вузов страны. В этот период инженерные кадры для строительства и эксплуатации железных дорог пополнялись в некоторой мере за счет Петербургского технологического института и Московского высшего технического училища.

К началу 80-х годов XIX века протяженность стальных магистралей России достигла 22 тыс. км. Интенсивное строительство железных дорог потребовало увеличения числа инженеров путей сообщения. Несмотря на то что с 1892 г. прием в Петербургский институт увеличился и выпуск инженеров достиг 100 человек в год, потребности транспорта в специалистах не были удовлетворены. Поэтому в конце XIX и начале XX веков инженеров для железнодорожного хозяйства стали готовить также Петербургский, Харьковский и Томский технологические институты, Московское высшее техническое училище, Киевский политехнический институт. Необходимо отметить, что в развитых странах, как правило, специализированных транспортных вузов нет. Транспортное высшее образование – это исторически сложившаяся особенность нашей страны и некоторых стран Восточной Европы, где в свое время формировалась система, близкая к нашей.

Еще одно высшее транспортное учебное заведение было открыто 26 сентября 1896 г. в Москве – это Московское инженерное училище. В 1913 г. оно было реорганизовано в Московский институт инженеров путей сообщения. Впоследствии МИИТ вместе с Петербургским институтом стали ведущими вузами, выпускающими инженеров по всем основным специальностям.

Во второй половине XIX века темп развития учебных заведений железнодорожного транспорта значительно ускорился. Наряду с высшей школой в России действовал и целый ряд учебных заведений, готовящих специалистов среднего звена и квалифицированных рабочих для железнодорожного транспорта. Среди них и Военно-строительная школа путей сообщения, о которой мы говорили выше, и кондукторские школы, а также железнодорожные училища, призванные готовить специалистов для организации строительства железных дорог и для эксплуатации транспорта. Этому способствовало бурное железнодорожное строительство. Так, с 1866 по 1875 гг. в России ежегодно строилось до 1500 верст железнодорожных путей, усложнялось их техническое оснащение. С 1865 по 1879 гг. в 6 раз увеличилось количество рабочих на транспорте.

Однако институты железнодорожного транспорта начали активно создаваться только с конца 20-х гг. XX века. В 1929 году – Ростовский, в 1930 – Днепропетровский, Харьковский, Томский электромеханический (в 1961 г. переведен в Омск), Московский электромеханический (в 1954 включён в МИИТ), Тбилисский (в 1959 вошёл в состав Грузинского политехнического института). В 1931 году открылся Ташкентский институт инженеров железнодорожного транспорта, в 1932 – Новосибирский, в 1939 – Хабаровский.

После Великой Отечественной войны для восстановления, эксплуатации и развития железнодорожного транспорта потребовалось много инженеров путей сообщения разных специальностей. Открывались новые институты инженеров железнодорожного транспорта: в 1948 Московский транспортно-экономический (в 1958 влился в МИИТ), в 1951- Всесоюзный заочный (ныне Всероссийский), в 1953 – Белорусский в Гомеле, в 1956 – Уральский электромеханический в Свердловске (Екатеринбурге), в 1973 – Куйбышевский (Самарский), в 1975- Иркутский, в 1976 – Алма-Атинский.

В настоящее время в железнодорожной отрасли действует система подготовки кадров всех уровней, включающая 10 высших учебных заведений, 49 техникумов и колледжей, а также детские образовательные и дошкольные учреждения, детские железные дороги.

Таким образом, подготовка кадров для транспорта в России XIX- начала XXI вв. была многоступенчатой. Имелась довольно широкая и разветвленная по тем временам сеть учебных заведений, в которых накоплен определенный опыт, представляющий интерес и сегодня.

Ясно, что современные проблемы подготовки кадров для железнодорожного транспорта могут решаться с большим успехом, если будут изучены исторические корни, основные этапы развития системы железнодорожного образования, учтены их успехи, просчеты и достижения.

ГЕНЕЗИС ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОЙ ОТРАСЛИ В РАКУРСЕ ГЕНДЕРНОЙ ПРОБЛЕМАТИКИ

Н.А. Сухорукова
Ростовский государственный университет путей сообщения, Россия

Профессиональное образование специалистов железнодорожной отрасли существует в течение двух веков. Оно имеет богатейшие традиции образования и воспитания молодежи, подготовки востребованных специалистов, необходимых обществу в любой исторический период.

Особенности сложившейся системы образования на транспорте в ракурсе гендерного подхода целесообразно рассмотреть, оценить и выявить проблемы, применяя диахронный анализ вопроса. Ведь многие из этих проблем имеют сложный долговременный характер. Однако при этом мы находим, что значимым является и анализ современной ситуации гендерных проблем в вузах и техникумах железнодорожной отрасли.

Гендерный подход в образовании, согласно мнению таких исследователей как Л.И. Столярчук, Р. Сабиров, С.В. Рожкова, Е.Н. Каменская, В.Суковатая и др., соответствует и способствует реализации индивидуального, личностно-ориентированного подхода к формированию личности, воспитанию человека культуры. Этот процесс не может быть осуществлен без учета гендерных особенностей субъектов образовательной и воспитательной деятельности.

Важно также упомянуть, что исследователи М.Л. Сабунеева, Ю.Е. Гусева рассматривают гендерную педагогику как совокупность подходов, нацеленных на то, чтобы обучаемые чувствовали себя комфортно в учебных заведениях и успешно справлялись с проблемами социализации. При этом важной составной частью этих подходов является гендерная идентификация личности. Коррекция воздействия гендерных стереотипов, господствующих в конкретном обществе, в пользу проявления и развития личностных склонностей и интересов индивида выступает в качестве основной цели гендерной педагогики.

Ведь любой человек способен на формирование собственной гендерной системы взглядов, на развитие гендерного самопознания, самостроительства, самореализации. Задача образовательных учреждений как вторичных институтов социализации личности, состоит в том, чтобы сконструировать такие условия образования, воспитания и развития учащихся, которые в конечном итоге приведут к развитию гендерной индивидуальности, формированию такой личности, которая сможет легко адаптироваться и делать выбор в современной весьма неопределенной ситуации. Под неопределенной ситуацией мы имеем в виду все более нарастающие изменения в понимании системы конструирования гендерных ролей и взаимоотношений в обществе, степень и темпы распространения которых,

весьма различны в разных странах, социально-экономических слоях, различных возрастных группах.

Проблемы гендерной педагогики в профессиональных учебных заведениях различной отраслевой направленности остаются мало разработанными и практически не затронутыми. Об этом свидетельствуют скудные данные о различных аспектах образовательного и воспитательного процессов с учетом, например, гендерных особенностей студентов и преподавателей, или факторов, влияющих на гендерную идентификацию, социализацию студентов, на гендерную толерантность в образовательной среде вузов и техникумов.

Нами была предпринята попытка изучения и анализа исторических источников, содержащих информацию о развитии и становлении образования специалистов для работы на железной дороге с целью выявления гендерного состава контингента студентов и профессорско-преподавательского состава учебных заведений отрасли. В результате этого получены следующие данные.

С момента возникновения в 1809 году первого в России транспортного вуза – Института корпуса инженеров путей сообщения, в настоящее время - Петербургский государственный университет путей сообщения, до провозглашения в 1918г. правящей партией большевиков юридического равноправия на обучение для всех граждан страны, двери учебных заведений транспортной отрасли были закрыты для женщин как юридически, так и фактически.

Процесс освоения женщинами мужских профессий, в том числе и профессии железнодорожника, начался в 30-е годы XX века. Этому в значительной степени способствовала господствующая идеология в стране. Согласно ей, главенствующее место в общественных процессах занимала классовая борьба. Мужчины и женщины в равной степени должны были участвовать в этом процессе.

С началом Великой Отечественной войны 1941 – 1945 гг. пополнение контингента студентов женщинами в профессиональных железнодорожных учебных заведениях как высшей, так и средней ступени обучения постепенно продолжалось. Однако фактически приобладали по числу на рабочих местах и в студенческих аудиториях железнодорожных вузов и техникумов страны мужчины.

Вторая половина XX века характеризуется активным притоком женщин в учебные заведения различного профессионального профиля. Не стали исключением и железнодорожные вузы и техникумы. Но здесь следует отметить, что укорененные в патриархальной культуре российского общества гендерные стереотипы и гендерные политики в государстве проявляются в полуофициальном делении факультетов на «мужские» и «женские», в широком распространении мнения о предпочтительности образования по определенной специальности для мужчин и женщин, в негласном распространении «гендерных квот» при наборе студентов вплоть до 1990-х годов.

Смена политического режима в России в 1992 году повлекла за собой множество социально-экономических трансформаций. В педагогике произошла смена образовательной парадигмы от догматической к личностно-ориентированной. Многие факторы данного периода повлияли и на гендерный состав контингента студентов, в частности железнодорожных учебных заведений. Но вопрос гендерного неравенства в обществе и вытекающие из этого проблемы гендерного образования не исчерпываются до настоящего момента.

В целом, мы можем констатировать, что образование в учебных заведениях железнодорожной отрасли славится своим престижем и высоким качеством. Считается, что созданная система подготовки специалистов на железнодорожном транспорте является одной из лучших систем профессионального образования, из которой женщины все же до определенного момента были исключены. Отчасти из-за этого, и других факторов, педагогам, работающим в этой системе подготовки специалистов, приходится сталкиваться и еще предстоит находить решения довольно широкого круга гендерных проблем.

Одной из основных, на наш взгляд, можно назвать проблему закостенелости в патриархальном обществе, каковым является Россия, взглядов на систему разделения труда на типично мужские и женские профессиональные сферы деятельности. А отсюда вытекает проблема гендерной диспропорции контингента студентов и преподавателей в различных профессиональных учебных заведениях, где вместо коррекции устойчивых стереотипов ресурсами учебно-методического комплекса и методов обучения и воспитания происходит дальнейшая трансляция и укоренение гендерных стереотипов, взглядов о природном предназначении женщин и мужчин.

Основной задачей сегодня является необходимость сохранения и развития традиций образования и воспитания молодежи в учебных заведениях железнодорожной отрасли применительно к современным условиям.

Современное образование ориентировано на формирование всесторонне и гармонично развитой личности, способной в условиях нестабильных социальных условий быстро ориентироваться и адаптироваться к сложившейся ситуации, при этом располагая востребованными знаниями и компетенциями. Не стоит забывать о том, что этот мир априори имеет мужское и женское начала. Поэтому, как нам кажется, сложный процесс гармоничного развития личности в условиях современного общества по сути своей таков, что в нем сливаются воедино развитие общечеловеческого и индивидуального, мужского и женского.

Преобладающий эпитет, используемый при характеристике современного общества – это информационное общество. Таково мнение социологов. Огромную ценность в профессиональной деятельности человека представляет информация, а соответственно необходимо умение личности воспользоваться и обработать ее. Это предполагает иной характер

производства и профессиональной деятельности. В условиях, когда большой ценностью стала обладать информация и кардинально изменяется характер производства, начинают стираться границы, ранее разделявшие области профессиональной деятельности на мужские и женские.

Выявленные нами факты лишний раз доказывают, что железнодорожная отрасль рассматривается как профессиональная сфера, где в основном получают образование и в дальнейшем трудятся мужчины. Процесс вовлечения женщин в железнодорожную отрасль имеет относительно недавнюю историю. Но ведь современная ситуация такова, что и женщины заинтересованы получить профессиональное образование в данной отрасли, так как это связано с относительно высокой оплатой труда и престижем работы. Кроме этого в нашей стране, да и во всех странах Европы и в США, гарантировано равное право на получение образования всем членам общества.

Однако явным является то, что число женщин, обучающихся в отраслевых учебных заведениях на железной дороге, по сравнению с мужчинами, оказывается все же неравнозначным. В связи с этим существуют проблемы, связанные с гендерной асимметрией профессорско-преподавательского состава и контингента студентов в профессиональных учебных заведениях железнодорожной отрасли, а в дальнейшем и на рабочих местах.

Гендерная асимметрия общества относится к глобальным проблемам человечества. Вполне закономерно, что эта проблема обсуждалась на генеральной ассамблее ООН «Женщины в 2000 году: равенство между мужчиной и женщиной, развитие и мир в XXI веке». На этом фоне еще более значимой и актуальной становится проблема неравномерного представительства женщин и мужчин в разных профессиях, а также широкое распространение стереотипов в общественном сознании о том, что существует определенный круг профессий, предназначенный исключительно для мужчин и женщин. Этим вопросом также серьезно озадачены представители Европейской транспортной федерации (ETF), они предпринимают попытки стабилизировать сложившийся дисбаланс в транспортной отрасли в Европе.

Мы предполагаем, что сложившаяся гендерная диспропорция в описываемой профессии не может объясняться только лишь биологическими различиями между полами, а отсюда и способностью обучаться в профильных учебных заведениях, а в последствии, и качественно выполнять непростую работу на железной дороге.

Придерживаясь мнения таких зарубежных и российских авторов как: Э.Сюллеро, Р.Зидер, О.А.Воронина, В.Суковатая, мы полагаем, что проблема заключается не в так называемой системе разделения труда в обществе, а в самой оценке, которую это общество дает то или иной разновидности профессиональной деятельности.

Исходя из выше сказанного, очевидно, что назрела необходимость консолидировать силы и возможности профессорско-преподавательского

состава и учебно-методической базы железнодорожных вузов и техникумов с целью воспитания у студентов гендерной культуры, оптимизации процесса гендерной социализации в обществе, где на фоне укоренившихся стереотипов главенствующего положения мужчины, женщины фактически выполняют не простые социальные роли, при этом такие же главенствующие. Поэтому данная проблематика заслуживает должного переосмысления и соответствующих изменений в образовательной и воспитательной системах.

В этой связи, хотелось бы привести мнение В.Суковатой о том, что современная система образования является «маскулинно-центрированной». При этом следует разработать «альтернативную педагогику», базирующуюся на теориях политического мультикультурализма. Согласно этому студенты имеют различные потребности, мотивации и возможности в зависимости от их пола, расы, национальности, социального и имущественного статуса и т.д. Педагоги будут наиболее эффективно решать образовательные и воспитательные задачи, принимая во внимание весь комплекс перечисленных факторов.

Литература

1. Большая энциклопедия транспорта. Т.4. Научное издательство «Большая Российская энциклопедия». М., 2003.
2. *Бондаревская Е.В.* Личностно-ориентированный подход как основной путь модернизации образования. Известия Южного отделения Российской академии образования. Выпуск V. Ростов-на-Дону: Изд-во РГПУ, 2003. – 216 с.
3. Высшие учебные заведения железнодорожного транспорта. История, современность, перспективы: Иллюстрированное издание/под редакцией канд. экон. наук А.А. Тимошина; канд. техн. наук И.П. Чирвы; канд. техн. наук О.В. Старых. – М.: Маршрут, 2004. – 121с.
4. *Воронина О.А.* Социокультурные детерминанаты развития гендерной теории в России и на Западе. /Общественные науки и современность - № 4, 2000.
5. *Делокаров К.Х.* Женщина и ценности западноевропейской цивилизации. / Общественные науки и современность - № 4, 2000.
6. *Минзарипов Р.* Университет – среда социализации молодежи. /Высшее образование в России - № 10, 2006.
7. *Каменская Е.Н.* Гендерный подход в педагогике. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. Ростов-на-Дону, 2006.
8. *Рожкова С.В.* Гендерные особенности педагогической культуры учителя. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата пед. наук. Ростов-на-Дону, 2006.
9. *Суковатая В.* Идентификации гендерной педагогики. /Свободная мысль XXI - № 8, 2004.

ТИХОРЕЦКОЕ КОММЕРЧЕСКОЕ УЧИЛИЩЕ

О.Ф. Аравин, кандидат исторических наук,
член-корреспондент Международной Академии наук
Ростовский государственный университет путей сообщения
krp@rgups.ru

Современное профессиональное образование на Кубани развивается динамично и во многом противоречиво. Корни многих проблем уходят в историческое прошлое, познание которого, как никогда необходимо сегодня, особенно в аспекте осуществления ныне широкомасштабных реформ в различных сферах образования.

Развитие капиталистических отношений в пореформенный период на Юге России и Кубани в частности, а также дальнейшая эволюция производительных сил способствовали бурному росту товарно-денежных отношений. Торговля в рассматриваемое время способствует возникновению и развитию коммерческого образования. С утверждением капитализма на Кубани особое значение имело железнодорожное строительство как одно из самых зримых проявлений процесса. Оставаясь по прежнему крупнейшей монополистической организацией на северном Кавказе, Владикавказская железная дорога в начале XX в. стала одной из самых доходных в России. Исходя из этого факта, акционерное общество Владикавказской железной дороги имело возможность оказывать покровительство и существенную материальную поддержку учебным заведениям крупных железнодорожных станций, одним из которых является Тихорецкое коммерческое училище.

Инициаторами строительства здания мужской прогимназии и открытия в нем среднего учебного заведения стали железнодорожные служащие станции Тихорецкая. 27 сентября 1910 г., после трехлетней борьбы, рабочие получили право на открытие восьмиклассного коммерческого училища министерства промышленности и торговли вместо мужской гимназии. На следующий день начались приемные экзамены в приготовительный, первый и второй классы. 3 октября состоялось открытие коммерческого училища, которое явилось одним из первых (после Ростова) коммерческих училищ по Владикавказской железной дороге. Такой успех стал реальностью во многом благодаря усилиям и настойчивости инженера-технолога Бориса Николаевича Акимова, подвижника на ниве просвещения, с именем которого было связано учреждение нескольких стипендий для учащихся-бедняков.

Занятия у 76 принятых в учебное заведение учеников начались 4 октября. Было приглашено девять учителей, директором училища стал Е.А. Маковский, статский советник, по совместительству преподававший географию.

Для надзора за деятельностью училища и распределением средств на его содержание был учрежден Попечительский совет из 12 человек, председателем которого стал Б.Н. Акимов.

Поступающие были не только жителями станции Тихорецкая, поэтому вскоре возникла необходимость строительства общежития для учащихся,

которое началось в 1912 г. В январе 1914 г. общежитие начало работу, а после 26 января состоялось его торжественное освещение. Пансионерами были зачислены 40 учеников, плата за содержание которых в общежитии определялась комитетом общества просвещения и колебалась в размере от 220 до 60 рублей за одного ребенка.

О растущей популярности учебного заведения говорит тот, факт, что количество учащихся с августа 1912 г. по август 1913 возросло с 179 до 222 человек. Оказались переполненными первый и третьи классы, и поэтому педагогический комитет училища был вынужден отказывать в приеме некоторым ученикам, даже успешно выдержавшим вступительные экзамены. Не остался без изменений и состав преподавателей - в 1913 г. в училище, помимо директора, работали пять штатных учителей и пять преподавателей по найму, кроме которых в штатном расписании числились врач, заведующий общежитием, библиотекарь, письмоводитель и смотритель здания.

Требования к уровню подготовки преподавателей, особенно штатных, был необычайно высоки. Кандидатуры педагогических работников, принимавшихся на службу, проходили обязательное утверждение в управлении наместника царя на Кавказе.

Учебный год начинался 26 августа и делился на два полугодия. Первое полугодие заканчивалось 21 декабря, после чего следовали рождественские каникулы. Учеников отпускали по домам и раздавали сведения об успеваемости за первое полугодие. 7 января – первый день занятий второго полугодия, в этот же день начинались вступительные экзамены для новичков. С 27 марта по 14 апреля длились Пасхальные каникулы, а 26 мая завершался учебный год, но перед этим учащиеся должны были сдать экзамен.

Возраст учащихся составлял от 8 до 19 лет. В приготовительном классе обучались дети от 8 до 13 лет, в первом – от 10 до 14, во втором – от 10 до 15; в третьем – от 11 до 15; в четвертом классе – от 12 до 17, в пятом – от 15 до 19 лет. Подобный «разброс» по возрастам объяснялся тем, что жестких возрастных ограничений для приема в разные классы не существовало.

Довольно интересные данные содержатся в отчете директора училища о распределении учащихся по сословиям, согласно которому большая часть учащихся (94 человека) относилась к крестьянству, вторыми по численности (89 человек) являлись мещане мещанство, далее – казаки (14 человек), дворян насчитывалось - 11 и трое учеников были выходцами из семей священнослужителей.

Занятия проводились в благоприятных условиях, так как в учебном заведении имелось необходимое оборудование, на приобретение которого выделялись средства. Особое внимание в 5-8-х классах уделялось коммерческой арифметике, которая включала в себя изучение бухгалтерии и коммерческой корреспонденции. В 1913-1914 гг. впервые в училищную программу был введен курс физики, что потребовало оборудование кабинета. В училище имелся духовой оркестр, хор, проводились занятия по обучению игры на скрипке, а также выставки художественных работ учащихся.

Большой вклад в финансирование училища вносила Владикавказская железная дорога. С 1910 по 1913 г. Общество просвещения служащих Владикавказской железной дороги выделило училищу13 500 руб., построила три жилых дома, по две квартиры в каждом для преподавателей училища. Кроме того, управление дороги дало безвозмездно выделило вагон для ученической экскурсии во Владикавказ и обратно и кроме этого два вагона для ученической маевки на станцию Леушковскую. Также Общество просвещения служащих Владикавказской железной дороги осуществляло контроль за деятельностью училища.

Первый выпуск из Тихорецкого коммерческого училища был сделан в 1917 г., когда в образовательном учреждении было уже восемь классов, в которых обучалось 300 человек.

Революция и гражданская война наложили свой отпечаток на работу училища, поэтому учебный процесс проходил не столь интенсивно, как прежде. В 1918 г. в здании училища началось формирование Первого Тихорецкого коммунистического полка. Занятия часто прекращались по причине эпидемии сыпного тифа. По этой причине учащиеся не вносили денег за обучение и, как следствие, служащие не получали жалования, хотя по указанию Кубанского правительства им даже полагалась прибавка в размере 100 руб. В 1919 г. занятия начались с 1 октября. В первом полугодии учащиеся занимались под началом 156 преподавателей только в вечернюю смену в помещении женской гимназии, причем в сокращенном объеме вследствие отсутствия времени и мест. Самым трагичным событием периода гражданской войны было то, что в своей квартире был зверски убит училищный врач М.Н. Пучков. Кроме того, существовала еще одна особенность, заключавшаяся в обострившихся отношениях между родителями и учащимся с одной стороны и преподавателями с другой. Объясняя причины данных конфликтов, директор училища сделал справедливое замечание, что «Тихорецкая исстари отличалась всякими гнусными сплетнями, интригами и доносами».

Тихорецкое коммерческое училище представляло собой единый комплекс кубанского коммерческого образования и являлось прямым показателем проявления усложненной финансовой структуры капиталистической экономики. В то же время, представляя собой отрасль профессионального образования, это было единственным учебным заведением среднего профессионального образования которое находилась на балансе казны акционерного общества Владикавказской железной дороги.

Литература

1. Государственный архив Краснодарского края (ГАКК). Ф. Р-5. Оп.1. Д.92. Д.141.
2. Тихорецкий историко-краеведческий музей (ТИКМ). I -15.
3. Дзекун Г. Тихорецкое коммерческое / Г. Дзекун // Ленинский путь. (Тихорецк), 1990. - 16 февр.
4. Сидоров Е.М. Земля Тихорецкая / Е.М. Сидоров - Краснодар, 1995. -192 с.

УЧИТЕЛЬСКИЕ ИНСТИТУТЫ ДОСОВЕТСКОЙ КУБАНИ

О.Ф. Аравин, кандидат исторических наук,
член-корреспондент Международной Академии наук
Ростовский государственный университет путей сообщения
krp@rgups.ru

В последнее время высшее российское образование вышло на качественно новый уровень. Несмотря на трудности современной жизни, стремление молодёжи получить высшее образование не ослабевает, а наоборот усиливается. В связи с этим очевидна актуальность истории зарождения кубанского высшего образования, осмысление его в совокупности с уровнем политического и экономического устройства нашего края. История зарождения высшего образования досоветской Кубани также неразрывно связана с уровнем просвещения и культуры региона.

Определенную положительную роль в подготовке учительских кадров, распространении просвещения в России сыграли учительские институты. На протяжении всего периода своего существования они выпускали педагогов «широкого профиля», которые могли преподавать два, три и более предмета. Учебный процесс в институтах осуществлялся согласно уставу 1872 г., но с началом XX в. стало очевидным, что подобные учебные заведения нуждаются в реформировании. Так, в 1907 г. на совещании директоров и преподавателей учительских институтов при министерстве народного просвещения было признано необходимым ввести более узкую специализацию для чего институты разделялись на два отделения – литературно-историческое и естественно-математическое[11. С.22-23.]. В 1912 г. в Государственную Думу были внесены два законодательных предложения: о расширении штатов институтов и о преобразовании учительских институтов высшие учебные заведения, однако ни один из этих проектов не был осуществлен. Тем не менее, их обсуждение способствовало привлечению внимания общественности к вопросу о высшем педагогическом образовании и подготовке учителей не только для начальных школ повышенного типа, но для средней школы[12.С 143-145]. С 1912 г. учительские институты начали готовить учителей для Высших начальных училищ.

Потребность в открытии учительского института на Кубани чувствовалась очень остро, так как для получения соответствующей подготовки кубанцам приходилось ездить в Феодосию, Тифлис, а позже во Владикавказ или Ставрополь. Впервые вопрос учреждения учительского института в Екатеринодаре встал в 1911 г. Аргументируя необходимость его открытия, попечитель Кавказского учебного округа указал на нехватку специально подготовленных преподавателей для городских училищ, а также на то, что единственный на Кавказе Тифлисский учительский институт не был в состоянии полностью обеспечить регион педагогическими кадрами соответствующей квалификации. Предположительно на учреждение Екатеринодарского учительского института требовалось до 170 тыс. руб., которые были поистине

громадной суммой для городской казны. В связи с этим Екатеринодарская дума единогласно приняла решение уведомить попечителя Кавказского учебного округа, что для открытия учительского института в Екатеринодаре казна не может оказать помощь материальными средствами, хотя готова безвозмездно выделить участок земли в черте города размером до 2000 кв. саженей [3, с.13-14]. Однако события последующих лет обусловили то, что открытие учительского института в Екатеринодаре состоялось только 1 июля 1919 г.[1, с.250.]

Майкопский учительский институт. Решение открыть учительский институт в Майкопе было принято не сразу: против данного проекта еще в 1912 г. в городской думе выступила группа во главе с присяжным поверенным М.Г. Шапошниковым. По мнению последнего институт ничуть не способствовал бы экономическому и культурному развитию города. Однако в результате долгих прений Майкопская городская дума приняла решение, что институт придаст Майкопу значение культурного центра, к которому будет тяготеть не одно только население города, но и всей Кубанской области. Кроме того, открытие второго городского училища при институте, по мнению гласных, могло стать новым культурным приобретением и обеспечить малоимущей части горожан повышенное образование [4].

В связи с предстоящим открытием института попечитель Кавказского учебного округа Н.Ф. Рудольф прислал обращение в Майкопскую городскую управу с просьбой оказать содействие в изыскании подходящего помещения для института. Местное казначейство уведомило, что ассигнования уже получены [5], в связи с чем в местной газете было помещено объявление о приеме студентов, но, так как вопрос о вакансии директора был еще не решен, все заявления хранились в городской управе [6].

В самом ближайшем будущем планировалось начать строительство здания для института с пансионом для иногородних [9]. Для приготовительных работ был прикомандирован директор Тифлисского учительского института А.М. Зазубович [10], который вместе с городским головой Д.И. Рудаковым и директором реального училища В.С. Истмановым осмотрел несколько частных домов. В результате было решено поместить институт в здании мужского училища. Для училища при институте предполагалось нанять частный дом [7].

На основании распоряжения попечителя Кавказского учебного округа от 28 июня 1915 г., учительский институт, четвертое учебное заведение подобного типа по Кавказскому учебному округу, был открыт 1 июля того же года [13, с.145].

Программа обучения была рассчитана на три года. Учебный процесс с. регламентировался уставом 1872 г. Фактически преподаватели с самого начала отказались от устаревших программ в пользу укороченных лекционных курсов, так как количество учебных пособий было очень ограничено. В это время в число преподаваемых дисциплин входили психология, логика, педагогика, история педагогики, русский и церковнославянский языки, история русской и зарубежной литературы, русская и всеобщая история, методика преподавания русского языка, истории, математики, географии, графическое искусство, пение.

Согласно штатному расписанию педагогический коллектив состоял из 10 человек [2].

Отсутствие учебных пособий и скромные ассигнования не помешали положить прочный фундамент для организации в институте кабинетов химического, естественноисторического, отчасти физического и кабинета родного языка[1, с. 251]. Наряду с основными занятиями слушатели института устраивали литературно-вокальные субботники, на которых читались рефераты литературного характера и исполнялись вокальные и музыкальные номера. Здесь в более свободных условиях встречались слушатели и преподаватели института для научного и творческого общения.

Директору института П.А. Козицкому приходилось испытывать нападки со стороны прессы. Так, журналист Д. Рогачев в открытом письме обвинил директора в том, что большинство принятых в институт не соответствуют званию народного учителя, за что был оштрафован на 300 рублей «в порядке клеветы» [8]. Кроме того, имели место случаи коллективных жалоб студентов на слабый уровень преподавательского состава и просьбы о переводе учительского института в Екатеринодар.

В первый год, несмотря на слабую информационную обеспеченность набора, в Майкопский институт было подано 57 прошений, по которым после конкурсных экзаменов было принято 30 слушателей. Недостаток средств к существованию заставил некоторых слушателей в 1917 г. еще до Февральской революции просить о досрочном окончании учебного года и выпуске их из института. Таким образом, в первом выпуске в 1918 г. было только 10 человек. Из второго потока окончили институт в 1919 г. только 8 человек[1,с.250].

В 1917 г. в институт поступило 34 человека, в 1918 – 73, 1919 – 58. Резкое увеличение числа поступивших в 1918 г. объяснялся большими трудностями поступления в высшие учебные заведения, поэтому выпускные классы местного реального училища дали огромный контингент абитуриентов. Когда в Екатеринодаре открылся политехнический институт, а в Ростове-на-Дону началась работа Высших женских курсов, часть слушателей покинула институт, число же оставшихся составило 53 человека.

Новое положение о штатах учительских институтов, изданное Временным правительством 14 июня 1917 г., дало возможность преподавателям приблизить к жизненным требованиям количество и объем преподаваемых предметов, а слушателям получить узкую специализацию. Институт был разбит на три отделения: словесно-историческое, физико-математическое, естественно-географическое. Общими для всех отделений были такие дисциплины, как психология, логика, педагогика и история. Кроме того, на каждом отделении читались целые группы родственных предметов.

Институтская библиотека на первых порах составляла всего 522 тома, но постепенно путем огромных усилий было собрано до 6000 томов.

Положение о штатах, изданное Временным правительством, улучшило экономическое положение института, но неимоверный рост дороговизны и инфляции, перекрыл всякие добавки. Расходная смета института 1919 г. достигла

колоссальной цифры в 826910 руб., стипендия к 1919 г. выросла до 1500 р. в месяц.

К концу 1919 г. в институте работали 18 преподавателей[2, Д.8. Л. с.163-165].

Ввиду слишком высокой аренды, назначенной домовладельцем, институт и училище на первых порах находились в одном здании. Но затем. институт был размещен в одном из помещений табачной фабрики И.И. Арабаджоглы на углу улиц Александровской и Базарной [1,.Л., с.140-140]. Неоднократные ходатайства педагогического совета и поездки делегатов с поручением выхлопотать для института соответствующее здание или средства для его постройки не привели к положительным результатам. В связи с увеличением производства табачных изделий фабрикой Арабаджоглы, власти приняли решение перевести институт в гостиницу «Россия»[1, Л., с.141-141], но затем для учебного заведения было выделено помещение одного из складов Русского промышленного банка [1, Л., с.154].

В мае 1920 г. с установлением советской власти, при институте открылась общественная библиотека с читальным залом. В стенах учебного заведения работали политехнические курсы и педагогические курсы для подготовки дошкольных работников.

Итак, Кубанские учительские институты, как и созданные Высшие начальные училища с педагогическим уклоном, в силу своего позднего открытия, не смогли реализовать свой образовательный потенциал в досоветский период. В лучшем случае, только некоторые из них смогли сделать только по одному выпуску.

Несмотря на наличие на Кубани учительских институтов, в досоветский период высшей педагогической школы не сложилось. Однако они сыграли очень важную подготовительную роль в становлении и развитии кубанского высшего педагогического образования, которое осуществилось уже при новой власти.

Литература

1. Государственный архив Краснодарского края (ГАКК). Ф.Р-5. Оп.1. Д.68.
2. Национальный архив республики Адыгеи (НАРА). Ф.44. Оп. 1. Д.6. Д.8.
3. Журнал Екатеринодарской городской думы. - Екатеринодар, 1911. - № 21.
4. Кубанский край (Екатеринодар). – 1912. - 14 декабря.
5. Майкопское эхо. – 1915. - 18 апреля.
6. Майкопское эхо. – 1915. - 11 июля.
7. Майкопское эхо. – 1915. - 7 июля.
8. Майкопское эхо. – 1916. – 1 апреля.
9. Отклики Кавказа (Армавир). – 1915. - 21 мая.
10. Приазовский край. (Ростов-на-Дону). – 1915. - 12 июня.
11. Школа и жизнь (Екатеринодар). – 1907. - № 8.
12. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР конец XIX – начало XX вв. / Под. ред. Э.Д.Днепрова. - М., 1991.
13. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР второй половины XIX в. / Под ред. А.И. Пискунова. - М., 1976.

МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КРЕАТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ «ШКОЛА-ЛИЦЕЙ-ВУЗ»

Л.И. Сергейчик
Донской государственный технический университет, Россия

Изменчивость и нестабильность современного мира побуждает отказаться от стереотипов и быть готовыми к усложнению социально-экономических условий, которые требуют от выпускников школ преодоления мыслительных шаблонов и стереотипов, снятия ограничений и большей свободы в решении проблем. Реальность, с которой им придется соприкасаться в жизни, не имеет однозначных трактовок в отличие от реальности учебной практики, где задачам и проблемам всегда уготованы верные решения. Решением этой проблемы может стать развитие креативности, которая помогает находить оригинальные решения сложных технических, организационных и научных проблем. Креативный человек привлекателен в общении, так как он находится в постоянном развитии и изменении, открыт новому жизненному опыту.

Предлагаемая нами модель развития креативности личности в условиях непрерывного образования (система «школа-лицей-вуз») (рис. 1) включает в себя следующие составляющие:

- Креативная среда, предполагающая наличие таких условий, как:
  - обучение с опорой на развитие дивергентности мышления;
  - педагогическое сопровождение;
  - педагогическая поддержка.
- Креативная личность, базовыми критериями которой являются:
  - мотивационный компонент;
  - интеллектуальный компонент;
  - эмоциональный компонент;
  - коммуникативный компонент.

Основной в структуре креативности является интеллектуальная составляющая. Традиционно творческие способности связывают с гибкостью, беглостью, точностью, оригинальностью мышления. Дивергирование определяет развитые навыки планирования, прогнозирования, которые обеспечивают настойчивость в достижении цели. Ярко выраженный интерес к проблеме любого рода развивает способность конструктивного овладения понятиями, понимания сложных причинно-следственных связей и отношений. Дивергентные процессы в мышлении позволяют за короткое время воспринимать и решать проблемы, обеспечивают поиск информации для выполнения креативных заданий и получения комплексных эквивалентов своих гипотетических суждений.

<table>
<tr><td colspan="3">Программно-целевой компонент
Постановка цели. Разработка программ</td></tr>
<tr><td colspan="2">Мотивационно-целевой компонент
Формирование личностного отношения к деятельности, выраженное в целевых установках, интересах, мотивах, потребности в творчестве</td><td>Содержательный компонент
Программы для углубленного изучения учебных дисциплин; программа организации творческой деятельности; Программы спецкурсов, факультативов, работы научного общества, программы по подготовке к олимпиадам
Проектная деятельность</td></tr>
<tr><td colspan="3">Операционно-деятельностный компонент
Организация совместной деятельности.
Формирование знаний, умений и навыков учебно-творческой деятельности</td></tr>
<tr><td>Управление учебно-творческой деятельностью</td><td>Организация учебно-творческой деятельности</td><td>Стимулирование творческой активности посредством создания креативных ситуаций</td></tr>
<tr><td colspan="3">Рефлексивно - оценочный компонент</td></tr>
<tr><td colspan="2">Рефлексия</td><td>Самооценка</td></tr>
<tr><td colspan="3">Контрольно-коррекционный компонент
Мониторинг учебно-творческой деятельности</td></tr>
<tr><td>Контроль</td><td>Педагогический анализ</td><td>Коррекция и прогнозирование</td></tr>
</table>

Рис. 1. Модель развития креативности обучающихся в системе «школа-лицей-вуз»

Коммуникативная креативность во многом определяет успешность совместной творческой деятельности. Вместе с тем, несмотря на актуальность, этот компонент в настоящее время остается недостаточно изученным. Наибольший вклад в раскрытие проблемы (в основном в прикладном, технологическом аспекте) внесен теорией управления и педагогической наукой. В частности, в педагогике сотрудничества в структуре коммуникативных креативных характеристик личности выделяются: способность к сотрудничеству в творческой деятельности и способность мотивировать творчество других.

С целью стимулирования креативности обучающихся, расширения их кругозора и создания целостности образа картины мира используются проекты, предоставляющие учащимся результативную практику в разработке демонстрационной проектно-созидательной модели деятельности, используя при этом знания в различных областях истории, литературы, музыки, МХК, изобразительного искусства, декоративно-прикладного искусства.

Проектная деятельность выступает как способ организации социально-направленной деятельности обучающихся, раскрывающий практическую значимость получаемой информации на основе своего жизненного опыта. Творчество ради процесса или самоутверждения не будет иметь такого воспитательного эффекта от полученного результата как творчество, активизированное внешним побудительным мотивом – социальным заказом.

Проекты социального творчества − это совместная (всего коллектива) работа по выбранной проблеме, решением которой должен быть результат в виде какого-либо творческого продукта. Актуальность метода проектов очевидна: проектирование в конце XX века превратилось в наиболее распространенный вид интеллектуальной и творческой деятельности. Об этом говорит обилие гуманитарных проектов и в журналистике, и на телевидении, и во всех сферах нашей жизни. В связи с этим возникает проблема необходимости не только развития творческого мышления, но и его реализации на практике в виде проекта. Современный же подход к проектированию подразумевает освоение новых способов творческой деятельности в социокультурной среде, что способствует более успешной адаптации обучающихся к будущей самостоятельной жизни.

Особое значение в связи с вышесказанным приобретает организация педагогического сопровождения, направленного на создание креативной среды образовательного учреждения. Она выстраивается вокруг интересов обучающегося и выполняет функцию адаптации школы, гимназии, вуза к индивидуальным особенностям и субъективным потребностям обучающихся.

К педагогическим условиям, способствующим развитию творческого потенциала обучающихся, следует также отнести: наличие образца креативного поведения; сотворчество обучающихся и педагогов; субъектную позицию в творческой деятельности; создание творческой атмосферы.

Здесь следует отметить, что образцом для подражания выступает не определенный алгоритм действий и операций, а, прежде всего, творческая направленность личности преподавателя, его креативное поведение. При этом важно, чтобы взрослый, демонстрирующий творческое отношение к действительности, являлся значимым для молодых людей. Возникающий эмоциональный контакт между ними создает условия для продуцирования учащимися оригинальных идей. Можно говорить об их эмоциональной включенности в творческий процесс.

Системный подход к развитию творческого мышления учащихся в образовательном процессе на основе интеграции идей ведущих отечественных и зарубежных специалистов в этой области нацелен на развитие всех составляющих креативности. Ценность системного подхода в том, чтобы позволить эффективно развивать не только отдельные

творческие способности обучающихся, но и творческое мышление как целостную психическую структуру.

Развитие творческих способностей обучащихся обеспечивается наиболее эффективно в условиях непрерывной системы образования целенаправленным комплексным педагогическим воздействием.

Литература

1. *Альтшуллер, Г.С.* Творчество как точная наука / Г.С. Альтшуллер. − М., 1979.
2. *Анохина, Т.* Педагогическая поддержка как реальность современного образования / Т. Анохина // Новые ценности образования. – Выпуск № 6. − М.: Инноватор, 1996. − С. 71–80.
3. *Козленко, В.Н.* Проблема креативности личности / В.Н. Козленко // Психология творчества. − М., 1990.
4. *Халифаева, О.А.* Развитие креативности подростков в образовательном учреждении / О.А. Халифаева // Психологическая наука и образование: периодическое специализированное научно-практическое издание по проблемам психологии и образования. − М.: МГППУ, 2007.

IX. ЭКОНОМИКА ОБРАЗОВАНИЯ, УПРАВЛЕНИЕ УЧЕБНЫМ ЗАВЕДЕНИЕМ

HIGHER SCHOOL POTENTIAL AS SOCIAL-ECONOMIC CATEGORY: THEORETICAL ASPECTS OF MANAGEMENT IMPROVEMENT

K. Peleckis, Associate Professor, Doctor of social sciences (economics)
V. Peleckiene, Doctor of social sciences (economics)
J. Paunksniene, Lecturer
Vilnius Gediminas Technical University, Lithuania
kestutis.peleckis@gmail.com

Аннотация. Быстро меняющаяся экономика, вынуждает высшую школу адаптироваться к новым условиям функционирования и развития. Все это вынуждает вузы вести поиск новых источников повышения собственной конкурентоспособности. Отсутствие должной практики управления деятельностью вуза в условиях рыночной экономики, растущее неопределенность внешней среды требует от вузов повышения готовности к постоянному и непрерывному приспособлению к инновационным процессам современного общества. Возрастание общественной значимости вузовской науки и высшего образования требует нового качественного уровня решения проблем функционирования и развития потенциала высшей школы. Последний представляет собой совокупность возможностей высшей школы, обусловленных уровнем развития личного и вещественных элементов вузовской деятельности, состоянием их взаимодействия, а также их взаимосвязей с «внешней средой». От того, каков этот потенциал, зависят способности высшей школы включаться в разработку основных, наиболее перспективных, научных исследований, оказывать научно-техническое содействие решению социально-экономических задач, готовить специалистов, обладающих достаточными профессиональными компетенциями для современных и перспективных социально-экономических условий. Описание потенциальных характеристик факторов вузовской деятельности не позволяет делать какие-либо определенные выводы относительно эффективности функционирования вузовского потенциала и резервов совершенствования управления его динамикой. Поэтому для правильной, более полной характеристики потенциала вузов необходимо его рассмотрение в действии, в текучем состоянии, в процессе потребления рабочей силы и вещественного элемента. Следовательно, разработка проблем потенциала вузов, как и любых других понятий, характеризующих какие-либо потенциальные состояния, имеет смысл лишь при продвижении от его характеристики в статике к характеристике в динамике. Потенциал вуза, сопоставляемый с реально действующей системой факторов, позволяет осуществлять переход из статического состояния в динамическое и, таким образом, оценить уровень, выявить

резервы и определить основные пути улучшения его использования и совершенствования управления.

Цель статьи заключается в исследовании теоретических проблем функционирования и развития потенциала высшей школы для разработки научно-практических рекомендаций по совершенствованию управления динамикой этого потенциала.

Объект исследования - потенциал высшей школы как объект управления.

Предметом исследования являются факторы, определяющие возможности высшей школы в современном обществе.

Abstract. The article presents characteristic of higher school potential as a social economic category. Being treated systematically, the higher school potential is a complex of interacting elements having a structure, which, in its turn, is described by a complex of permanent relations, ties and dependencies. For the higher school a potential, as a system, is characterised by continuity, proportionality of elements, proportionality of parts of an element. The higher school potential, as a system, is described by a balance, hierarchy, functional uninterruptedness.

The article claims that the specific role must be given to the most important element of pedagogical and research-technical activities – to the human intellectual potential. It should be noted that the economic and social activities become more intellectual; accordingly in manufacture of products, goods and services the intellectual activities take a more important place. Therefore the pedagogical and research-technical activities in a higher school, as one of the most important generator and supplier of innovations in economic and social field, should have the highest potential in human intellect – the research-pedagogical intellectual potential. The persons wishing to work in pedagogical and research-technical activities at a higher school, must have exclusive capabilities, research intuition, pedagogical mastership and other properties, without which they do not suit for this kind of activities.

In the article the conception and definition are suggested, the text describes functions of higher school potential, exposes it‘s content, results of it‘s functioning. The article claims that the potential of a higher school under the conditions of market economy performs the following functions:

1) marketing function (including diagnostic and analytical ones);
2) study programmes, corresponding to economic needs development and realisation;
3) scientific forecast (prognosis);
4) development and realisation of innovations (pedagogic, scientific-technical);
5) innovations realisation in practice.

The functioning of a higher school potential under an increasing competition requires an active development of a marketing function.

Keywords: Higher school, higher school potential, innovations, functions of higher school potential.

1. Introduction

When the need of research for developing the production inceases, the economy needs more scientific knowledge. Therefore scientific research becomes more and more necessary.

Lithuania, as a member of the European Union (EU), tries to achieve the goal of Lisbon strategy, i.e. to become, together with other EU countries, "the most rival and dynamic economy in the world". The long-lasting economic development cannot be reached without a more ingenious research and technical results as well as new technologies [17, 27]. The growth of higher schools potential influences, though in some cases not effectively enough, the research and technical level of economy and investigations [25]. It should be noted that the Lithuanian economy, with entering the EU membership, has become more open for implementing the world level innovations.

The EU, seeking the ways to be competitive, underlined that the research and innovations should become the centre of its political trends, financing and business. Such a goal should be supported by the state help effectiveness [26] as well as by innovation groups and the developement of such groups, as the partnership of universities and the industry [12].

In the survey of the EU activities of 2007-2013 the scientific-reserch activities are regarded as a side of the so-called knowledge triangle. Meanwhile other two sides of it represent the modern education and innovations [18]. The potential of higher schools is harmoniously included in the above-mentioned knowledge triangle and possess the possibilities to develop more or less all 3 sides of the triangle.

2. The concept and essence of a higher school

The potential of a higher school is possible to divide conventially in two parts:

1) research and technical potential (RTPot);
2) education and intelligency services potential (EISPot).

These potentials are closely interconnected. The higher education, as a service, is based on the activities of research and technology. The presentation of higher education is based on technical activities. At universities the scientific knowlegde is developed by fundamental investigations and applied research, and in this way the researchers are trained to realise the results during teaching and developing highly educated personalities, who are receptive to scientific knowledge and prepared to construct his/her life on the latest scientific novelties. The RTPot of colleges nowadays influences at a less degree the present studies where the applied research development prevails. But it is also stressed in the colleges' learning process that the obtained education and qualifications should correspond to the modern economy needs and the latest technologies level; the

graduates should be able to work under the conditions of a rapid change of technologies.

When analising the higher school potential (HSPot), we base our conclusions on the results obtained when generalising the RTPot, including RTPot of higher schools.

In theoretical RTPot research it is possible to require a unanimous viewpoint concerning its essence and structure. Therefore it is necessary to review in short the main treatments of this category.

There are distinguished three points of view on RTPot [1-9, 22, 23]:

1. RTPot is regarded as a unit of research-technical resources.

2. The other group of scientists regards RTPot as an organic unity of research and technical potentials. For instance, it characterises the scientific potential as research results and the technical potential – as the examples of the new technology.

3. The third group of scientists regards the research potential as the whole of resources, and RTPot is characterised as the results of research. The RTPot treatment as a whole of resources is mostly based on the methodological point of view.

The researchers adhering to this opinion see the potential of scientific-technical development in resources of social and economic growth in specific factors (resources) of production (research-technical) factors. Functioning of these resources allow obtaining of new facts, new information, fresh scientific and scientific-technical results. Thus, moving forces of science and technology are seen and fixed in the sphere of the production results, but not behind it [1, 7, 22].

Thus, it is possible to define RTPot in a systemic way: the sum of total (of state, its higher school system, university, research institute, office, research trend, research "school" etc.) of technical research possibilities embodied in human and material units and their inner ties and relations, as well as in possible interactions of this system with a "the outside enviroment". These potential possibilities express themselves by an ability to foresee the main research and scientific-technical directions and problems, to reach a high scientific and scientific-technical level of results, to realise in practice those results (in social and economic sphere, in science, culture, teaching process etc., in dependence in the system analysed [3-5].

However, even those scientists, who regard RTPot as a sum of resources, are not of the same opinion concerning the sum of potential elements. The following elements are unanimously distinguished:

1. the personnel;
2. material and technical resources;
3. informational resources.

As a matter of fact, speaking about other elements, which integrate all three mentioned kinds, the opinions differ. Some of them consider such an element as an organisation, others – as organisation and management. In our opinion, this element is RTPot structure. The structure characterises relations between people, connections between things, between people and things. As Ginevičius and Sūdžius [15] write, "a structure is the view of the inner system composition. Form

and structure characterise configurations of composite elements and in many cases by connections and dependence express their essence and activities."

Obviously, any activity includes 4 components: material and technical resources, informational resources, labour force and all connections, relations and dependencies between technical, economical, social elements, determining the contents of such activities. In a pedagogical and scientific-technical action of a higher school, i.e. in a functional process of a higher school potential (HSPot), take part:

1. material (physical) potential (building structures, equipment, instruments, materials etc.);
2. intelectual potential (teachers, researchers, investigators);
3. informational potential (materialised information resources, algorithms, programmes, models, projects (some of them may have a status of intelectual property etc.);
4. a corresponding HSPot structure.

The most important element of pedagogical and research-technical activities (PRTA) is *the human intelectual potential*. In general, it should be noted that the economic and social activities become more intelectual. In manufacture of products, goods and services the intelectual activities take a more important place. Therefore the PRTA in a higher school, as one of the most important generator and supplier of innovations in economic and social field, should have the highest potential in human intelect – *the research-pedagogical intelectual potential*. The persons wishing to work in PRTA at a higher school, must have exclusive capabilities, research intuition, pedagogical mastership and other properties, without which they do not suit for this kind of activities.

After the developement of informational technologies, the internet PRTA became more widely and operatively accessible to information resources and scientific and technical data. An informational potential is not active per se; only joining the work process together with labour, material and technical stimulas it obtains an active form.

The HSPot internal ties and relations can be divided into the following groups:

1. organisational and technological relations connected with labour division in PRTA (pedadogical and research technical activities);
2. economic relations connected with the satisfaction of economic interests of workers engaged in PRTA;
3. political, ideological and other social relations between workers in PRTA;
4. technological connections between human and objective elements of HSPot;
5. internal objective ties of HSPot (balance, proportionality etc.).

Some supporters of the resource point of view also include research and technical potential (RTPot), financial resources and the social-economical effect. We admit that financial resources are only a presumption for renewing, reproducing the elements of this potential. The same can be said about HSPot. Having financing does not mean that financies will be necessarily turned into material elements of HSPot or applied to develop the personal potential. In its turn

the social and economic effect, obtained behind the limits of the higher school, is the result of applying the HSPot.

Treating sistematically, the HSPot is a complex of interacting elements having a structure, which, in its turn, is described by a complex of permanent relations, ties and dependencies. For the HSPot, as a system, is characterised by continuity, proportionality of elements, proportionality of parts of an element. The HSPot, as a system, is described by a balance, hierarchy, functional uninterruptedness.

The HSPot always acts in a broader system – in the space of economic, scientific-technical, material, cultural, demographic, political, psychological, technological relations. The surroundings of HSPot include factors of state organs, the influence of activities, of competitors of the market etc. The outside factors compel the HSPot to forecast the change of surroundings to adapt the dinamics of the potential according to outside changes as well as to influence the outside changes, to take part in them.

During functioning of the HSPot, the non-material agents become more important elements of this potential. Some authors [21] maintain, when analysing the idea of higher educational institutions, that the presentation of such an idea becomes very important for their activities or even for their survival.

As Ruževičius [24] has noted, a higher school, as an organisation of research and academic studies, needs the following factors: organisational values, quality culture, investments, intelectual capital, saving development and socially responsible management systems, an universal management of quality, the image, motivation of the staff, management of fundamental changes etc. Thus, the importance of both the material elements of HSPot and the non-material ones are stressed.

3. Functions of higher school potential

The contribution of the higher school potential (HSPot) to the social-economic and scientific-technical development is determined by the realisation of its functions. Under the conditions of market economy the HSPot performs the following functions:

1. marketing function, including a diagnostic one, analytical etc.;
2. studies programmes, corresponding to the needs of economy development, mastering, improvement and realisation;
3. scientific forecast (prognosing);
4. development and realising innovations (including new scientific technical results (STRes);
5. innovations (pedagogical and scientific, research-technical) in realisation practice.

Any enterprise, organisation, office, acting on a market, consciously (for instance, according to a marketing plan) or spontaneously (intuitively, according to a previously accumulated experience) perform in a larger or smaller degree the marketing function. Marketing allows an organisation to adapt to market

conditions. The deeper the changes on the market, the more important role must perform the marketing that an organisation could effectively function and thus remain on the market [10, 11, 19, 20, 28].

The higher school, functioning under market conditions, realises its potential:

1. as the potential of research-technical activities (research-technical potential – RTPot);
2. as educational services potential (ESPot).

When functioning, the HSPot performs the marketing function; it investigates (diagnoses) potential needs for education services and scientific, scientific-technical results users' needs, performs the analysis of these needs as well as an expedient coordination of its inner coordination, when orienting the activities to a satisfaction of consumers' needs.

When realising the RTPot, marketing instruments usage is more developed.

There are investigating the needs of potential consumers for research-technical results; the analysis of such needs are carried out, together with an inner coordination of scientific-technical activities by orienting to the satisfaction of the users' needs. Having in mind the RTPot connections with the outside marketing, the balancing of the supply and demand is performed in the range of possibilities. It is striving by a marketing to fix these needs of consumers for research-technical results (RTRes), but also to take part when shaping them. Having in mind the inner ties of RTPot, marketing performs the role of scientific, scientific-technical activities (STA) trying to direct the possibilities in a maximal complex way to meet the consumers' needs. Thus, the RTPot marketing function is realised by coordinating STA and forecasting the consumers' needs for connecting the potential's renewing, shaping, restructuring with perspective needs of consumers and presenting an optimal product for them.

The function of RTPot marketing is realised both by management sub-system activities and to a great extent by RTRes developers' work connected with their activities actuality, novelty and competition ideas grounding and realisation. Nobody can better than the developers of scientific-technical results, RTRes see their activities and their results in local manufacturing, economy. Therefore, namely they must start to explain the RTRes users' needs (diagnostics), to base the necessity for some management solutions. Only later in the marketing realisation the sub-system of management (from faculty, institute, university etc.) must join trying to ensure fully the process of decision-taking and realisation oriented to RTRes practical realisation, commercialisation. For insuring an effective marketing it is necessary to take orientation to a permanent collaboration with the users of RTRes to enter into long-time relations and maintain them. Such relations allow to better understand the processes of RTRes users' innovation, their complexity, to understand what they value and what they expect from the collaboration with higher schools. The basis of the long-term relations is the exclusiveness of the present RTRes. Thus the realisation of RTPot marketing function means the balanced management sub-system and actions of RTRes developers.

The commercial success of realisation of functioning RTPot marketing function depends on the following points:

- the consumers' potential needs, their change tendencies and possibilities of RTPot collation and comparison;
- the RTPot possibilities evaluation of competing on market other systems (universities, institutions etc.);
- the capability to turn the consumer's development needs into a real order for definite RTRes.

As a result of RTPot activities, two points, defining the marketing function contents, may be recomended:

1. the developed and presented result, based on a diagnosis and analysis, satisfies the consumer's expectation;
2. based on a scientific forecast and its own RTPot, to present a substantially new, a higher-level research product, which was hardly probable for the consumer.

To satisfy better the needs of economy, production under present conditions, it is necessary to develop, to systematically realise the function of RTPot marketing function. Clearly, in order to improve manufacturing, one should know it and the latest world achievements in a definite field. But practically some researchers are far away from modern manufacture problems and are interested in narrow problems. Under the conditions of large intensification of manufacture, when basic models are being changed every 2-4 years, the researchers must know the real development of manufacturing process, depth problems of it. Thus, teachers, researchers must continue investigations also in the manufacturing stage, to forecast and analise manufacturing problems. Only in this way it is possible to define the importance and complexity of these problems, their ties and relations whith other unsolved questions and suggest scientific solutions and improvements.

The modern marketing, as a science, more and more concentrates its attention to the value by presenting to the consumer the model of higher values [14, 19, 20]. As Virvilaitė [28] has noted, "the new marketing of consumers consists of three main processes – the definition of value, the development of value and the transfer of value."

When increasing in Lithuania the number of higher schools, when developing among the higher schools the competition for persons striving to obtain a higher education, the marketing of educational services (EdServ) becomes more actual. While public higher schools have an economical advantage by obtaining financies from the budget, they can present the MES for a less price and for some better students even make them free of charge – the marketing is not actual in their activities. When reforming the studies, some conditions of higher schools functioning will become equal and EdServ quality importance will rise.

The development of EdServ for the post-reformed period requires methods and principles of marketing, its achievements on traditional market of goods and services, also to estimate their application possibilities in research spheres, to adapt them in a new sphere taking into account the specifics of the higher school.

In a higher school, as in other specific field, the contents of marketing is defined by a product, service contents. From a modern point of view, the EdServ contents must include:

- the presentation of scientific research based on the corresponding modern education;
- the development of an educated, creative, capable for self-education and business activities;
- the development of receptivity to innovations to new scientific ideas.

The activities of higher school marketing for realising the EdServ include the following trends:

- to direct users of the service (persons striving for a higher education);
- to persons, having a direct influence on the service users (parents, teachers of schools, gymnasiums, lyceas etc.);
- to enterprises, organisations interested in educating definite training specialists;
- to offices intermediating at the work-force market of labour exchange, offices of job-finding etc.;
- to organisations presenting educational services;
- to the society and its institutions engaged in development of the human capital.

The contents of a higher school are influenced by the following egzogenic factors:

- state policy of economy and research;
- state policy of research and studies;
- state social-demographic situation and policy;
- the demand of specialists on labour market;
- competitors' growth, development dinamics and their strategies;
- other outside factors.

The contents of EdServ also largely depend on endogenic factors of:

- teachers', scientists', researches' qualification structure;
- material-technical basis;
- higher-school infrastructure;
- marketing monitoring system;
- innovative teaching programmes;
- teaching-educational process in a quality management systems;
- advertisement and communication system level;
- other inner agents.

The marketing system of EdServ should be oriented to presenting the teaching-educating process as an innovative one. The marketing of some unique teaching "schools", of distinguished researchers, pedagogues and teaching technologies is prospective too.

When realising the function **of studies curricula**, corresponding to the economic interests, the function of **development, mastering, improvement and**

realisation, it is necessary to increace the receptivity of a higher school to try to adopt the European higher schools progressive teaching and learning experience. Realisation of study curricula should be based on the service quality, and the improvement of studies curricula must satisfy the needs of the service comsumers.

For formulating and basing a definite scientific research-technical aims a level of higher school potential **forecast** (HSPF) is of great importance. The function of it is based on the knowledge of the past and the present time processes and phenomena. It also allows to foresee the possible sequence and prospective events. The universities have the greatest possibilities and opportunities to complex evaluations and prognosis of many economic, research, technical, ecological processes taking place in Lithuania. Mainly in them are accumulated many teachers, researches of different scientific trends and they are able to evaluate and discuss processes and phenomena and to forecast their development.

The function of **innovation development** is based on the actions, characterising the investigated object and realises in a practical way the research novelties. The description of the properties and parameters of an object, the systemisation of knowledge of it, explanation of the processes taking place in it, regularities of them present a new scientific knowledge. The function of innovation development solves the task not only of knowledge but also of practical realisation. Emboding new research and technical results requires to foresee new ways for developing techniques and technologies for finding new solution etc. Under the internalisation processes in Europe, when the exchange information on teaching and studies, **assimilation of novelties** became urgent in the institutions of higher education.

The function of **research and technical results** (RTRes) is performed in the stages, where scientific knowledge is already based on the stages of scientific-technical activities. As Ginevičius and Rimkus [16] noted, that under market conditions the commercialisation of research results became very actual. On the other hand, in the research-technical field this function implies a specific object – the process of teaching. Here, when realizing new research, research-technical results in educational process, the ties between research and education are maintained. By transferring scientific knowledge to students a highly-developed mentality, an intelectual potential is developed, for developing economy, research and culture in future. Only a teaching process based on transferring scientific knowledge and taking part in it may correspond to modern knowledge economy development tasks.

Ruževičius [24] for characterising the activities of higher school, in other words, for HSPot functioning recommends the system of quantitative and qualitative indices. The quantitative indices include:

- indices of people entering the competition;
- indices of people graduated from a higher school and employed (the level of earnings);
- indices of students' opinion and evaluation questionnaire;
- indices of employers, social partners' opinions and evaluation;

- qualification of teachers (academic degree);
- the quantity of teachers' research and educational publications;
- the quantity of popular publications;
- participation of teachers in scientists' development (consultations for Doctoral students, taking part when maintaining Doctoral thesis and Habilitation ones);
- teachers' participation in international and national (academic) research and business scientific organisations;
- the quantity of lectures at international and national conferences and other academic and business meetings (participation of teachers in *research* and definite kinds of *business* meetings);
- participation in the EU and other international and national business projects;
- the quantity of foreign partners taking part in common research project and teaching students;
- the value of ordered investigations;
- teachers' participation in business and public sectors organisations competence-development training;
- the quantity of organised research meetings;
- participation in reviewing the research and school editions, editorial boards, conference organising committies, presiding conferences and their sections;
- representations of the faculty, university at the technical committies of state ruling institutions, councils, expert commisions;
- representations of the faculty, university at national and international research, academic and business organisations;
- the efficiency of young reserchers (the quantity of Doctoral students defended the dissertation, their publication quantity and the indicators of their introduction);
- the quantity of the courses read in a foreign language;
- international students' exchange quantity;
- international teachers' exchange quantity;
- international studies curricula accreditation;
- the common with foreign universities or integrated into networks of international universities or programmes quantity;
- the number of final and course works compiled by orders of organisations;
- the number of students' final and research works;
- the number of students' papers delivered at conferences, industrial plants;
- the number of students' research publications;
- awarding students and their research works at international, national and other competitions.

According to Ruževičius' opinion, the quality of the higher school is shown by the following indices:

- a broad network of collaboration (with educational and research institutions); an effective presentation in associated business institutions; an enlarging permanent collaboration with foreign institutions;
- the quality of curricula (the opinions about the graduates' finished works and acquired competences); the indices of accreditated indicators for outside evaluation;
- the quality of organisation (democratic ruling, striving for leadership, close work of administration and self-government; publicity; common arrangements of students and teachers; formation of traditions and academic society; flexibility; association culture);
- response to regional needs (accessibility to higher education in regions; development of project activities for different regions of the country; organisation of stipulating studies);
- the surroundings of quality studies and work (improving material resources, application of the latest informational technologies, the aesthetic quality of surrounding, publishing possibilities etc.);
- the studying organisation (the qualification and competence become better: the studies of the second stage, Doctoral studies, Habilitation indices);
- support for students (all auditoriums have an access to internet and apparatuses of multimedia, automobile parking places etc.);
- the improving qualities of research activities;
- the influence on the urban (regional, country) culture;
- teachers' internal (of university, faculty) and external (of branch, national, international) nominations;
- the usage of growing organisational advantages (cooperation of some higher schools subdivisions; possibilities of studies curricula choice; the possibility of concentration of human and material resources);
- application of latest information dispersion methods;
- the students' comments (a positive opinion of students about practical teaching, levelling studies, work and learning conditions);
- the system of studies quality management;
- the system and culture of the saving development and in an organisation;
- the system of socially responsible activities and culture in an organisation;
- the integral management system (of quality, nature protection, social responsibility, safety and health) in organisations.

The quantitative and qualitative indices of higher schools activities presented by Ruževičius [24] are more often applied, as seen in their contents, to higher schools of universities type. But these indices may be used to characterise the colleges activities.

When analysing the functioning of HSPot in the aspect of innovations, it is possible to distinguish a higher school potential. Such a potential represents the

HSPot innovative characteristic describing the higher school possibilities to generate, produce and implant novelties both in teaching, in research and technical fields. As Bivainis and Drejeris [13] noted, a financial potential cannot be included in an innovative potential. Therefore the elements of higher schools innovations potential correspond by their structure to HSPot elements. By the authors' opinion, at present only a small part of HSPot can be characterised as the innovative potential of a higher school.

4. Conclusions

1. Speeding up the Lithuanian economy in the context of the European Union is closely connected with the higher school potential development and improvement of its usage.
2. The higher school potential means the whole resources for developing research and technical novelties. It includes:
   a) material potential (buildings, equipment, instruments, materials etc.);
   b) intellectual potential (teachers, researchers, investigators);
   c) informational potential (materialised informational resources);
   d) a corresponding structure (including an organisational management structure, the management system potential, clearness of purpose, the goal orientation etc.);
   e) non-material elements (image, shaped mission, values, strategies, including marketing, etc.).
3. The potential of a higher school under the conditions of market economy performs the following functions:
   a) marketing function (including diagnostic and analytical ones);
   b) study programmes, corresponding to economic needs development and realization;
   c) scientific forecast (prognosis);
   d) development and realization of innovations (pedagogic, scientific-technical);
   e) innovations realization in practice.
4. The functioning of a higher school potential under an increasing competition requires an active development of a marketing function.

References

1. *Пелецкис К.* Совершенствование воспроизводства научно-технического потенциала вузов.- Экономические науки, 1987, Но 11, с.90–92.
2. *Пелецкис К.Ч.* Развитие научно-технического потенциала высшей школы в контексте Европейской интеграции и Болонского процесса. - Технические университеты: интеграция Европейской и мировой системами образования: материалы III Международной конференции (22-24 апреля 2008 г, Россия, Ижевск). EQ-2008m / Ижевский государственный технический университет, Ассоциация технических университетов. Том 1. Ижевск : Издательство ИжГТУ, 2008, с. 90-96.

3. *Пелецкис К.Ч.* Развитие научно-технического потенциала высшей школы в системе повышения качества подготовки специалистов. - Труды 6-й международной научно-практической Интернет-конференции "Преподаватель высшей школы в XXI веке" = International scientific-practical INTERNET Conference "The teacher of a higher school in the 21-st century" / Федеральное агенство железнодорожного транспорта, Ростовский государственный университет путей сообщения. Сборник 6, Часть 2. Ростов-на-Дону : РГУПС, 2008, с. 3-7.
4. *Пелецкис К.Ч.* Развитие научно-технического потенциала высшей школы в системе совершенствования образования. - XI Международная научно-практическая конференция (зимняя сессия) "Проблемы образования в современной России и на постсоветском пространстве", январь 2008 г : сборник статей / Общество "Знание" России, Приволжский дом знаний, Федеральное агенство по образованию, Академия социальных наук РФ, Московский институт экономики, менеджмента и права, Пензенская Государственная технологическая академия. Пенза : АНОО "Приволжский дом знаний", 2008, с. 16-18.
5. *Пелецкис К.Ч.* Развитие научно-технического потенциала высшей школы как основа совершенствования образования. - Наука и образование: материалы VII Международной научной конференции (14-15 марта 2008 г.) / Федеральное агенство по образованию, ГОУ ВПО "Кемеровский государственный университет", Беловский институт (Филиал) КемГУ. Часть I. Белово : ООО "Канцлер", 2008, с. 339-342.
6. *Пелецкис К.Ч.* Трансформация высшей школы Литвы в контексте Европейской интеграции и Болонского процесса. - Наука и образование: материалы VII Международной научной конференции (14-15 марта 2008 г.) / Федеральное агенство по образованию, ГОУ ВПО "Кемеровский государственный университет", Беловский институт (Филиал) КемГУ. Ч. 2. БеловО : ООО "Канцлер", 2008, с. 554-557.
7. *Пелецкис К.Ч., Пелецкене В.Б.* Развитие научно-технического потенциала высшей школы как условие повышения качества высшего образования. - Инновационные технологии организации обучения в техническом ВУЗе: на пути к повому качеству образования: материалы международной научно-методической конференции 22-24 апреля 2008 г, Пенза / Пензенский государственный университет архитектуры и строительства. Часть 1. Пенза : ПГУАС, 2008, с. 135-139.
8. *Пелецкис К.Ч.* Теоретические аспекты функционирования научно-образовательного потенциала высшей школы. - IV international conference "Strategy of quality in industry and education". May 30 - June 6, 2008, Varna, Bulgaria: proceedings = IV-й Международной конференции «Стратегия качества в промышленности и образовании» (30 мая - 06 июня 2008 г, Варна, Болгария) / Ministry of Education and Sciences of Ukraine, Ministry of the Industrial Politics of Ukraine, Ukrainian State Committee on Technical Regulation Question and a Consumer Politics, National Accreditation Agency of Ukraine, National Metallurgical Academy of Ukraine (NMetAU), Technical

University Varna, State Institute of the Industry Personel Training and Retraining (SIIPTR), Ukrainian Association of Quality. Vol. 2. Varna : Technical University Varna, 2008, c. 298-301.
9. *Пелецкис К.Ч.* Теоретические вопросы совершенствования управления функционированием научно-технического потенциала высшей школы. - Труды 6-й международной научно-практической Интернет-конференции "Преподаватель высшей школы в XXI веке = International scientific-practical INTERNET Conference "The teacher of a higher school in the 21-st century" / Федеральное агенство железнодорожного транспорта, Ростовский государственный университет путей сообщения. Сборник 6, Часть 2. Ростов-на-Дону : РГУПС, 2008, с. 337-340.
10. *Aaker, D. A.* Strategic Market Management. - New York. John Wiley & Sons, Inc., 2001, 338 p.
11. *Aaker, D. A.* Strategic Market Management. New York. John Wiley & Sons, Inc., 2005, 356 p.
12. *Adekola, A.; Korsakienė, R.; Tvaronavičienė, M.* Approach to innovative activities by Lithuanian companies in the current conditions of development. - Technological and economic development of economy. 2008, 14(4), p. 595–612.
13. *Bivainis, J.; Drejeris, R.* Naujų paslaugų diegimo tikslingumo pagrindimas. - Verslas: teorija ir praktika. 2007, 8(3), p. 119–130.
14. *Doyle, P.; Stern, Ph.* Marketing Management and Strategy. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall. 2006, 446 p.
15. *Ginevičius, R.; Sūdžius, V.* Organizacijų teorija. Vilnius: Technika. 2007, 328 p.
16. *Ginevičius, R.; Rimkus, L.* Mokslo rezultatų komercializavimas aukštojoje mokykloje. - Ūkio technologinis ir ekonominis vystymas. 2007, 13(1), p. 10–18.
17. *Grybaitė, V.; Tvaronavičienė, M.* Estimation of sustainable development: germination on institutional level. - Journal of Business Economics and Management. 2008, (9)4. p. 327–335.
18. *Korsakienė, R.; Tvaronavičienė, M.; Ginevičius, R.* The application of problem-based learning in engineering education at Vilnius Gediminas Technical University, in: Monash Engineering Education Series: Seminar Proceedings: 10th Baltic Region Seminar on Engineering Education, University of Szczecin, Szczecin, Poland, 4–6 September, 2006, p. 40–43.
19. *Kotler, Ph.; Keller, K. L.* A Framework for marketing management. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall. 2007, 360 p.
20. *Kotler, Ph.* Marketing management Analysis, Planning, Implementation and Control. New York: McGraw – Hill. 2003, 889 p.
21. *Marčinskas, A.; Gudonienė, V.; Druteikienė, G.* Aukštojo mokslo institucijų įvaizdis: šališki veiksniai. - Informacijos mokslai 40. 2008, p. 25–38.
22. *Peleckis K.* Management of the Research and Technical Potential of a Higher School: Teoretical Aspects of Improvement, Verslo ir teisės aktualijos 1. 2008. p. 101–109.
23. *Peleckis K.* Respublikos mokslinio-techninio potencialo vystymo ir naudojimo problemos. Analitinė apžvalga. Vilnius: LIMTI. 1988, 52 p.

24. *Ruževičius J.* Studijų kokybės vadybos sistemų tyrimas, Ekonomika 80. 2007, p. 51–69.
25. *Tvaronavičienė, M.; Korsakienė, R.; Ginevičius, R.* Factors fostering implementation of innovations in business: engineering education versus government support, in UNESCO International Centre for Engineering Education (UIEE) 5th Global Congress on Engineering Education in collaboration with Polytechnic University Brooklyn Congress Proceedings. New York, USA 17-21 July, 2006, p. 93–96.
26. *Tvaronavičienė, M.; Korsakienė, R.* The role of government in implementation of innovations: a case of Lithuania, Verslas: teorija ir praktika, 2007, 8(1), p. 9–14.
27. *Tvaronavičienė, M.; Tvaronavičius, V.* Kai kurie Lietuvos ekonominio augimo aspektai. - Verslas: teorija ir paktika, 2006, 7(4), p. 232–236.
28. *Virvilaitė, R.* Marketingo valdymas: mokomoji knyga. Kaunas, Technologija, 2007, 144 p.

ПРОГРАММНО-ЦЕЛЕВОЙ ПОДХОД К УПРАВЛЕНИЮ ОБРАЗОВАНИЕМ

Д.М. Вердиев, доктор педагогических наук, профессор
Ростовский государственный университет путей сообщения
филиал в г.Туапсе, Россия
napsont@mail.ru

В современной системе управления сформировались определенные концептуальные основы программно-целевого подхода и его применения в разных областях жизни и деятельности общества, существует некая программно-целевая идеология и даже парадигма управления. Этот подход приобретает особую актуальность в связи с реализацией национального проекта «Образование», подготовкой кадров к Олимпиаде Сочи-2014.

В программно-целевом подходе осуществляется интеграция и синтез основных принципов управления и планирования: целевого (направленности на конечный результат), комплексности, связи целей и ресурсов, конкретности, единства отраслевого и территориального планирования (как преодоления местничества и ведомственности). Максимум достигнутого при минимуме затрат (интеллектуальных, материальных, трудовых и т.д.) — вот смысл применения программно-целевого подхода.

Программно-целевое управление в разных контекстах и ситуациях может приобретать разные значения, которые не противоречат пониманию сути этого типа управления. При любом аспекте его рассмотрения сохраняются определенные общие и существенные признаки:

- системное понимание объекта;
- направленность на конечный результат;
- комплексный анализ проблем;
- комплексный подход к выбору целей и средств их достижения;

• увязывание воедино целей и ресурсов;

• создание для такого увязывания специального документа —целевой программы;

• стремление к максимальной эффективности достижения целей при рациональном использовании ресурсов;

• интеграция усилий субъектов управления отраслью и территорией (единство отраслевого и территориального планирования).

Разработка целевых программ рассматривается как творческий процесс. В то же время программы обязательно ориентируются на соответствие определенному набору обязательных требований. В научной литературе выделены требования к программам как документам, соблюдение которых повышает вероятность их успешной реализации, а нарушение — наоборот, ставит ее под сомнение. Программы должны обладать, в частности, следующими свойствами: актуальностью (ориентацией на выявление и решение ключевых проблем), целостностью, прогностичностью, реалистичностью, контролируемостью [1].

В сфере образования существуют задачи, объективно требующие использования программно-целевого подхода, потому что применение других известных методов не обеспечивает их решение.

Каковы условия того, что программно-целевые методы реально смогли быть применены в образовании?

Ряд авторов [1; 2], разрабатывающих эту методологию, полагают, что для этого:

1. Необходимы знания о внешней среде территориальной системы, о влияниях среды на систему и возможностях системы влиять на свое окружение. В прогностическом аспекте речь идет о предвидении будущих условий функционирования и развития региональных и муниципальных образовательных систем.

2. Необходимо знание актуальных и перспективных требований к этим системам, социального заказа к ним.

3. Необходима полноценная и надежная «входная» информация о состоянии региональных и муниципальных образовательных системах и их изменениях.

4. Последнее, в свою очередь, требует наличия разработанных средств анализа — соответствующих параметров, характеристик, индикаторов, методов сбора статистических данных и их обработки, средств вычислительной и иной оргтехники.

5. Необходимо ясное, конкретное, реалистическое видение желаемого будущего территориальных образовательных систем, их результатов и управленческая воля вести эти системы в направлении этого желаемого будущего.

6. Необходимо знание существующего положения дел, а также достижений и особенно — проблем, т.е. разрыва между реальными результатами региональных, муниципальных образовательных систем и желаемым будущим (причем выраженное на одном языке, без чего нельзя сопоставить сущее и должное),

7. Требуется операциональная постановка целей и задач.

8. Необходимы согласованность целей на разных иерархических уровнях системы; наличие показателей выполнения поставленных целей, действенность процедур мониторинга основных процессов в территориальных системах.

9. Значимым является также наличие необходимых (хотя бы стартовых) для развития системы информационных, материально-технических, финансовых, нормативных, временных и иных ресурсов.

10. Необходимо наличие организационно-институциональной инфраструктуры выполнения программы, а также поддержка изменений со стороны организационной культуры, общественного мнения.

Успешное применение программно-целевого метода управления требует также со стороны организаторов управления образованием понимания идеологии и технологии программно-целевого управления; разработанности методических средств анализа и программирования; наличия мотивации руководителей и специалистов и вооруженности их методическими средствами анализа ситуации, разработки целевых программ.

В то же время необходимо указать и известные ограничения для использования программно-целевого подхода,

В качестве специфичных для образования (как системы) факторов, ограничивающих возможности применения программно-целевых методов на региональном и муниципальном уровнях управления образованием или создающих для разработчиков дополнительные трудности, выступают следующие :

1) зависимость основных результатов территориальных образовательных систем от множества факторов, в том числе — слабо контролируемых этими системами. Речь идет, например, о результатах, связанных с такими процессами, как воспитание, оздоровление, социализация учащихся;

2) объективная сложность формализации ожидаемых результатов (целей), их слабая прогнозируемость;

3) неразработанность основных параметров и показателей для объективного целостного анализа состояния дел в территориальных системах образования, что приводит к некачественной постановке приоритетных проблем, затрудняет определение важнейших целей и мониторинг процесса продвижения к цели;

4) замедленность и трудность получения обратной связи от потребителей о качестве «продукции, производимой в системе»;

5) слабая (или отсутствующая) материальная заинтересованность в повышении результатов деятельности (что вытекает из известного отсутствия механизмов установления надежной связи между трудовыми вкладами работников и результатами труда);

6) отсутствие или недостаточность необходимых для реализации программно-целевых подходов в управлении образованием структур и ресурсов (нормативных, финансовых, кадровых, информационных), слабость статистики;

7) объективная сложность переработки большого количества взаимоувязываемой информации, требующая использования современных информационных технологий, а также работы специалистов — аналитиков,

прогнозистов, программистов и др., которых традиционно нет в образовательной системе. [2]

Опыт применения отдельных целевых программ в практике управления образованием показал их недостаточную эффективность в случае их реализации, обеспечивающей решение лишь локальных проблем. [3]

Необходима разработка комплекса целевых программ, объединяющих локальные программы во взаимосвязанную педагогическую систему, которая охватывает важнейшие аспекты обновления деятельности школы.

Для разработки комплексно-целевой программы формируются рабочая группа и координационный совет. Проект программы готовится на основе концепции с учетом предложений всех структурных подразделений школы. Он должен отвечать следующим требованиям: конкретность и реализуемость на каждом этапе; четкое обоснование ожидаемых результатов (социально-педагогических, психологических и др.); учет принципа оптимальности; комплексное решение проблем управления обучением, воспитанием и развитием учащихся.

В функции координационного совета по разработке и реализации программы входит определение необходимых мер, последовательности их осуществления в зависимости от важности целей и конкретных условий. По каждому блоку программы координационный совет определяет состав исполнителей и руководителя. Он привлекает экспертов и совместно с ними оценивает мероприятия (содержание, формы, методы, сроки реализации), которые необходимо выполнить для достижения конечной цели программы, источники методического, дидактического и ресурсного обеспечения.

Все цели программы должны быть реальными и конкретными, спланированными по срокам, применяемым технологиям и способам их освоения. Рабочая группа заранее знакомится с основными требованиями к программе, прогнозом конечных результатов, целями и задачами, учитывает наличие средств и ресурсов, способы их освоения, возможности технологического профессионального контроля и коррекции нововведений. В противном случае программа будет формальной, а ее цель — недостижимой.

Разработчики должны проанализировать итоги функционирования той или иной педагогической системы и спрогнозировать социально-педагогическую среду. После этого они приступают к формулированию генеральной и других целей развития педагогической системы. На данном этапе разработчикам и экспертам важны знания и об альтернативных целях. Это обстоятельство поможет выбрать оптимальные пути достижения целей и предвидеть ограничения и препятствия.

Литература

1. *Гаврилюк В.В.* Становление системы образования региона. Тюмень, 1998.
2. Программно-целевое управление развитием образования. М., 2001.
3. Регион: управление образованием по результатам. Теория и практика. М., 2000.

ПЕРЕХОД РЫНКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ НА ИННОВАЦИОННЫЙ ПУТЬ РАЗВИТИЯ

А.В. Мазуренко, кандидат педагогических наук
Ростовский государственный университет путей сообщения, Россия
rtzt@mail.ru

Развитие образования в современных условиях основывается на представлении о нем в первую очередь как об основном средстве наращивания качества человеческого капитала, определяющего конкурентоспособность и устойчивость развития государства. В соответствии с Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года роль образования на современном этапе определяется задачами перехода России к демократическому и правовому государству, к рыночной экономике, необходимостью преодоления опасности отставания страны от мировых тенденций экономического и общественного развития за счет инновационного пути развития. Поэтому образование является важнейшим фактором формирования нового качества экономики и общества.

Образование в инновационной экономике, рассматриваемой в настоящее время в качестве магистрального направления развития, представляется как основной источник инноваций, первое звено инновационной цепочки «образование – исследования – венчурные проекты – массовое освоение инноваций» [4, с. 39]. Следуя этому положению можно сказать, что в основе инновационной экономики лежит развитое современное образование, которое является и источником подготовки специалистов разного уровня, разных специальностей, обеспечивающих реализацию всех стадий инновационного процесса.

Инновации являются основной формой превращения знаний в экономический ресурс и представляют собой ключевую характеристику экономики, основанной на знании. Именно инновации являются непременным источником развития всех сфер деятельности в эпоху технологической и информационной революции. Как показывают исследования экономистов, инновации сегодня – основной источник экономического роста и важнейший фактор конкурентоспособности предприятий, регионов и национальных экономик [1, с. 53]. Современные подсчеты экспертов показывают, что экономический рост развитых стран в последние два десятилетия более чем наполовину обусловлен внедрением инноваций.

Проанализировав структуру инновационного сектора экономики, приходим к выводу, что образование и наука являются одними из основных отраслей инновационной деятельности. Именно поэтому, с переходом на инновационный путь развития выдвигаются новые требования к организации сферы профессионального образования [2, с. 110].

Цель инновационной образовательной программы учреждения системы профессионального образования – это подготовка квалифицированного профессионального работника, соответствующего требованиям времени,

способного вносить позитивные изменения в экономическую и социальную сферу, обученного организовывать бизнес и работать в условиях конкретных регионов и производств, разрабатывать и проводить на практике мероприятия ресурсно-инновационной политики предприятий и территорий.

В профессиональном образовании развитие инновационной системы может быть использовано для решения ряда проблем. Во-первых, в целях обоснованного планирования объемов инвестиционных ресурсов за счет привлечения источников финансирования на различных уровнях национальной экономики (федеральном, отраслевом, региональном и муниципальном) [3, с. 26]. Данное направление деятельности особенно актуально в условиях определенных финансовых ограничений при росте социального спроса на образовательные услуги. Во-вторых, для налаживания полноценного учета разнообразных аспектов деятельности учреждений профессионального образования по подготовке специалистов в целях обеспечения достоверной оценки вклада учреждений профессионального образования в реформирование национальной хозяйственной системы государства.

В рамках поставленной цели должны решаться следующие задачи:

- оптимизация структуры и совершенствование организации, содержания и форм профессиональной подготовки и переподготовки обучающихся;
- внедрение системы образования, направленной на формирование компетенций и социальной ответственности выпускников;
- формирование экономико-правовых знаний у инженерных специальностей, направленных на создание и ведение конкурентоспособного инновационного бизнеса в регионах;
- формирование профессиональных компетенций в области ресурсосбережения, экологической безопасности и инновационных технологий в рамках основной и дополнительных образовательных программ;
- обеспечение взаимодействия с органами государственного и муниципального управления, предприятиями и организациями всех форм бизнеса с целью включения их в образовательный процесс;
- координация научно-исследовательских работ, исходя из требований учебного процесса учебного заведения и потребностей промышленности региона, внедрение интеллектуальной собственности в образовательный процесс и производственную практику;
- развитие системы региональных научно-инновационных, внедренческих, инжиниринговых центров и производственных площадок;
- создание региональных интегрированных структур «образование – наука – производство» на базе высших учебных заведений;
- формирование регионального консалтингового центра инновационных технологий;
- обеспечение конкурентоспособности учреждений системы профессионального образования на рынке производственных и

образовательных услуг.

Результатом реализации такой инновационной образовательной программы региона должны стать:

- Создание устойчиво функционирующего образовательного механизма, включающего современные материально-технические, информативные, учебно-методические, научно-исследовательские, социальные комплексы, обеспечивающие максимально возможную деятельность учреждений профессионального образования в области подготовки квалифицированного работника высокого профессионального уровня, способного производить позитивные изменения в области профессиональной деятельности, экономики и в социальной сфере регионов. Программа предусматривает развитие интеграции учреждений профессионального образования в рынок труда, образовательных услуг.

- Возможность повышения качества подготовки кадров высшей квалификации в целях повышения конкурентоспособности продукции предприятий через обеспечение непрерывного инновационного развития и ресурсного замещения, повышения эффективности использования экономического потенциала промышленного комплекса, и, как следствие, увеличения объемов выпуска, что приведет к росту занятости и доходов населения, а так же улучшению качества жизни.

Таким образом, роль образовательных учреждений системы профессионального образования в инновационном процессе заключается в ускоренном развитии и воспроизводстве знаний и профессиональных компетенций населения для производственных систем предприятий.

Перейдем к вопросу о формировании потребностей в образовательных услугах. Развивая и предоставляя производству новые наукоемкие технологии, учреждения образования будут заинтересовывать производство заказывать специалистов под эти технологии. Наиболее перспективна здесь комплексная поставка производству технологии, оборудования, кадров. Особенно это касается малых производств, построенных вокруг одной технологии. Учреждение образования может воздействовать на кадровую политику предприятий входя в них учредителем. В качестве источника финансирования данного направления можно предложить получение с предприятий платы за обучение специалистов в виде акций (доли в уставном фонде). Текущее экономическое положение большинства предприятий позволяет это сделать.

Расширение сферы деятельности учреждений профессионального образования возможно за счет участия в общественных производственных отношениях, не только удовлетворяя их потребности в образовательных услугах, но и предоставляя производству новые технологии, оборудование, методы научной организации производства, капитал и др.

Основной целью подготовки специалистов является обеспечение квалифицированными кадрами промышленности и других отраслей экономики. С этой точки зрения проблему внедрения новых инновационных

технологий в систему профессионального образования можно рассматривать в двух аспектах:

- внешние инновационные возможности, как соответствие инновационным технологиям производства и общества;
- внутренние инновационные возможности, как развитие технологического процесса образования.

Увеличение темпов научно-технического прогресса в настоящее время ставит задачу быстрого воспроизводства и копирования инноваций в промышленности. Если раньше данная проблема решалась через цепочку фундаментальных, отраслевых научно-исследовательских институтов и конструкторских отделов предприятий, а также институты централизованного распространения новой информации, то в настоящее время данные связи оказались разорваны, а некоторые ее составляющие учреждения утрачены совсем. Как следствие, замедлились темпы инновационного развития в большинстве отраслей экономики, особенно в регионах со слабо развитой научной инфраструктурой.

Освободившееся место инновационных центров в большинстве регионов занимают учебные заведения среднего и высшего профессионального образования.

Через создание региональных учебно-научно-производственных комплексов осуществляется связь процесса обучения специалистов, разработки и внедрения научных инноваций, переподготовка действующего производственного персонала (см. рис.).

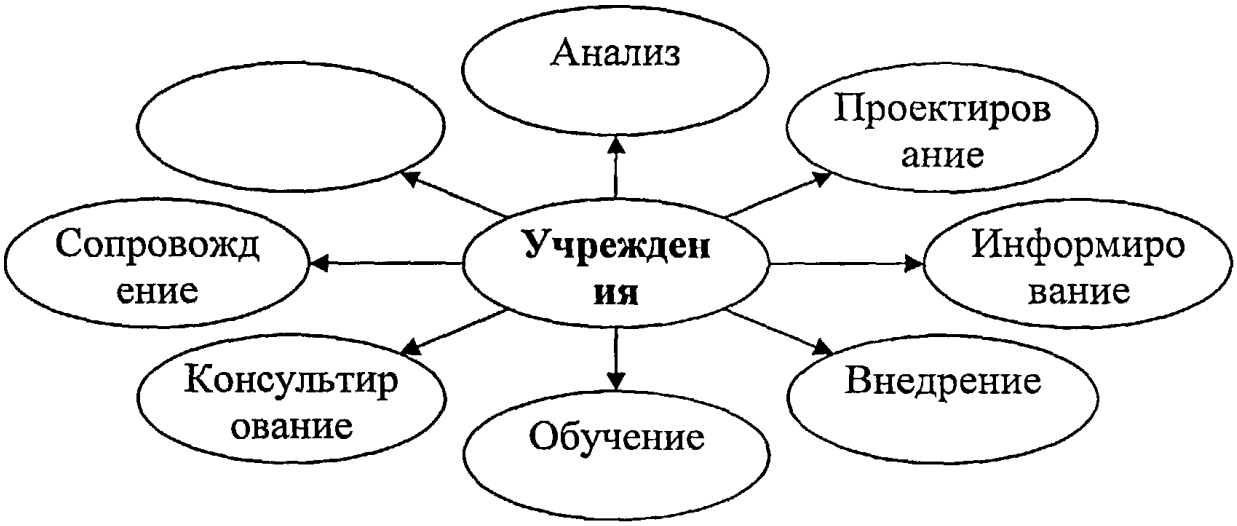


Рис. 2. Функции учреждений профессионального образования

Рис. Функции учреждений профессионального образования в формировании инноваций

Таким образом, можно сделать вывод, что переход на инновационный путь развития выдвигает особые требования к повышению качества

профессионального образования и инновационной организации данной сферы. Реализация этих требований возможна только через:

- интеграцию образования, науки и производства как сложной динамичной системы, каждому состоянию которой соответствуют определенные связи между ее компонентами;
- реализацию проектно-целевого подхода к организации профессионального образования, рассматривающего цели, содержание, технологии образования как проект инновационной деятельности на интегративной основе;
- развитие креативного характера профессионального образования, ориентированного на формирование конкурентоспособной личности специалиста;
- формирование и развитие региональных систем непрерывного профессионального образования, в которых регион выступает в качестве субъекта, взаимодействующего как с высшими, средними и начальными профессиональными учебными заведениями, так и с социальным, экономическим и культурным комплексами;
- через взаимодействие регионального рынка образовательных услуг с рынком труда, что является предпосылкой интеграционных процессов, как внутри профессионального образования, так и в цепочке «образование – наука – производство»;
- изменение требований к самой оценке качества профессионального образования, предусматривающех регулирование процесса на основании оценивания его состояния по специально выделенным критериям качества для всех компонентов самого процесса.

Литература

1. *Марача, В.Г.* Образовательное пространство-время, освоение интеллектуальных функций и образовательные институты в контексте индивидуализации / В.Г. Марача // Школа и открытое образование: концепции и практики индивидуализации. Сборник научных трудов по материалам IV Всероссийской научной конференции. – Томск: Пилад, 2000
2. *Мильнер, Б.З.* Управление знаниями /Б.З. Мильнер. – М.: Инфра-М, 2003. – 178 с.
3. *Молчанов, И.Н.* Социально-экономические основы формирования потенциала сферы высшего профессионального образования: автореф. дис. … докт. эконом. наук / И.Н. Молчанов. – М., 2008. – 47 с.
4. Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях: к IX Междунар. науч. конф. «Модернизация экономики и глобализация», Москва, 1-3 апреля 2008 г. / Под ред. Я. Кузьминова, И. Фрумина. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2008.

ДЕТЕРМИНАНТЫ ФОРМИРОВАНИЯ И НАКОПЛЕНИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА

А.А. Оруджева
Московская академия предпринимательства при Правительстве Москвы, филиал в г. Ростове-на-Дону, Россия
Л.Л. Гусева
Московский государственный технический университет гражданской авиации, филиал в г. Ростове-на-Дону, Россия
Orudzheva_anna@mail.ru

Появление понятия человеческого капитала (Human Capital) связано с публикациями второй половины XX века в работах американских ученых-экономистов Теодора Шульца и Гэри Беккера [1] (1992г.). За создание основ теории человеческого капитала им были присуждены Нобелевские премии по экономике: Теодору Шульцу – в 1979г., Гэри Беккеру – в 1992 г. В создание теории человеческого капитала вложил также существенный вклад и выходец из России Саймон (Семен) Кузнец. В настоящее время, используя теорию и практику человеческого капитала, успешно развивается многие европейские и азиатские страны.

Когда-то воспитание, образование и фундаментальная наука считались затратным бременем для экономики. Однако многочисленные исследования проблем качества подготовки рабочей силы, повышения квалификации кадров, а также взаимосвязи производительности и эффективности труда, изменили мнение общества относительно их важности, как факторов развития экономики. И образование, и наука, и ментальность как составляющие человеческого капитала, и сам человеческий капитал в целом стали главным фактором роста и развития современной экономики, развития общества и повышения качества жизни.

Понимание сущности и роли человеческого капитала как фактора экономического развития предполагает расширенную трактовку термина «человеческий капитал», которая помимо образованной части трудовых ресурсов, их навыков и умений, будет включать также среду обитания и трудовой деятельности, обеспечивающие эффективное и рациональное функционирование, а также инструментарий.

Включение в состав человеческого капитала среды, обеспечивающей эффективное функционирование, обусловлено, в первую очередь, глобализацией экономики. Предоставление конкурентоспособного качества жизни, предполагающего безопасность, хорошую экологию и жилищные условия, становится необходимым условием удержания специалистов в стране. Немаловажной составляющей понятия человеческий капитал являются также инструментарий, методики и источники информации работы специалистов. Так как в современный период реализация трудового потенциала в большинстве профессий предполагает хотя бы частичную

автоматизацию трудового процесса, наличие современного оборудования, компьютеров, прикладных программ и баз данных.

Рассматривая детерминанты формирования и накопления производительного человеческого капитала, ряд ученых ведущую роль отдает ментальности народа, и его отношению к труду. Далее следует эффективность руководителей, законопослушность, уровень образования и здоровья, а также уровень безопасности личности и бизнеса.

Фундаментальный вклад в исследования влияния религии на менталитет населения и экономику сделал М. Вебер [2]. Он связал успехи развития экономики европейской цивилизации с протестантской ментальностью. В своем развитии протестантизм создал условия для всеобщей конкуренции, состязательности, для развития капиталистических отношений (которые в свою очередь и породили протестантизм). Протестантизм базировался на разуме, здравом смысле, рациональной экономике, доверии к личности. Протестантская трудовая этика в итоге способствовала созданию и росту среднего класса, т.е. созданию современного гражданского общества. Сравнивая протестантизм с другими религиями можно отметить, что конфуцианская этика, к примеру, не предполагала инновационных порывов и прорывов. Что объясняет экономическое отставание восточной цивилизации, в сравнении с западной цивилизацией начиная со средних веков. К тому же, прагматичные американцы и европейцы вкладывали гораздо больше средств в человеческий капитал (в образование и знания, особенно в области естественных дисциплин), что во многом и предопределило их успех. Однако в двадцатом веке ряд азиатских стран вошли в стадию технологической зрелости и сравнялись по национальному доходу на душу населения с развитыми странами мира.

В подтверждение взаимосвязи ментальности и производительности человеческого капитала в таблице 1 приведены данные ВВП на душу населения первых 20-ти стран мира по этому показателю. В первую двадцатку входят из непротестантских стран Сингапур (4-е место, ведущая религия: буддизм - 42,5%); Гонконг (местные региональные религии - 90%); Ирландия (5-е место, 87,4 % населения - католики, протестанты - около 4%, в основном элита страны); Япония (18-е место, основные религии - синтоизм и буддизм - обе вместе - 84%). Католическая Италия занимает 21-е место (католики - 90%). В первую двадцатку стран по ВВП входят 15 протестантских стран, 3 - восточно-азиатских страны и 1- католическая страна Ирландия, элита которой сформировались под влиянием протестантской Великобритании [3].

Представленные данные наглядно иллюстрируют главную причину отставания в экономике католических и православных стран - менталитет их населения и отношение его к труду, а также общий уровень и качество человеческого капитала, который формировался веками.

Рассматривая особенности формирования человеческого капитала в России нельзя не отметить, что его становление происходило в условиях

бифуркаций и несвободы, и, как следствие, повлекло отсутствие у работников таких «рыночных качеств» как исполнительность, ответственность, преемственность и честная конкуренция. Однако нельзя не отметить, что в последнее время наметилась тенденция формирования положительного человеческого капитала, который способен обеспечить полезную отдачу от инвестиций в повышение и поддержание качества жизни населения, в рост инновационного и институционального потенциала, в развитие системы образования, рост знаний, развитие науки и улучшение здоровья населения. И пусть человеческий капитал является инерционным производительным фактором, инвестиции в который будут давать отдачу только через некоторое время, именно ставка на человеческий капитал должна стать основой стратегического развития России.

Таблица 1

ВВП на душу населения стран мира по ППС в 2005г. и в 2007г., долл.

место 2005	Страны	Доля страны в мировом ВВП, 2005г.	ВВП на душу населения 2005 г.	ВВП на душу населения 2007 г.	место 2007
1	Люксембург	0,06	70014	80800	1
2	Норвегия	0,40	47551	55600	2
3	США	22,51	41674	46000	4
4	Сингапур	0,33	41478	48900	3
5	Ирландия	0,29	38058	45600	5
6	Исландия	0,02	35630	39400	7
7	Швейцария	0,48	35520	39800	6
8	Канада	2,06	35078	38,200	10
9	Гонконг (Китай)	-	-	42000	-
10	Нидерланды	1,03	34724	38600	9
11	Австрия	0,51	34108	39000	8
12	Дания	0,33	33626	37400	12
13	Австралия	1,22	32798	37500	11
14	Бельгия	0,61	32077	36500	14
15	Швеция	0,53	31995	36900	13
16	Великобритания	3,46	31580	35300	15
17	Германия	4,57	30496	34,400	17
18	Финляндия	0,29	30469	35,500	16
19	Япония	7,04	30290	33,800	18
20	Франция	3,39	29644	-	-

Литература

1. *Беккер Г.С.* Человеческий капитал и распределение времени/ Человеческое поведение: экономический подход. Избранные труды по экономической теории. – М.: ГУ ВШЭ, 2003. С.49-198.
2. *Вебер М.* Избранные произведения. - М.: Прогресс, 1990, С. 44-135.
3. *Корчагин Ю.А.* Российский человеческий капитал: фактор развития или деградации? - Воронеж: ЦИРЭ, 2005 С.22

4. *Клочков В.В.* Человеческий капитал и его развитие. В кн.: Экономическая теория. Трансформирующаяся экономика. // Под ред. И.П. Николаевой. - М.: ЮНИТИ, 2004. - С. 406.
5. *Голиченко О.Г.* Российская инновационная система: проблемы развития // ВЭ. - № 12, 2004. - С. 16-35.
6. *Оруджева А.А., Таран В.Н.* Моделирование изменения квалификации студентов в процессе обучения. Труды всероссийской научно-практической конференции «Транспорт-2009» - Ростов н/Д: РГУПС, 2009. С.106-108.
7. *Уилэн Ч.* Голая экономика. Разоблачение унылой науки – М.: Олимп-бизнес, 2007.С.135-143.
8. *Капица С.П.* Синергетика и прогнозы будущего/ С.П. Капица, С.П. Курдюмов, Г.Г. Малинецкий.- М.: Едиториал УРСС, 2003. – 288 с.

X. ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ВУЗЕ

ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ В СВЕТЕ РЕФОРМ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

Л.Д. Щербина, кандидат педагогических наук, доцент
Институт архитектуры и искусств Южного федерального университета, Россия
lshcherbina@rambler.ru

Вопросы качества являются центральными для пакета реформ, реализуемых в рамках Болонского процесса. В то же время, вопросы качества связаны с перераспределением ролей, которые государственные власти, университеты и общество должны играть в будущем.

Уход от непосредственного государственного вмешательства и регулирования в странах ЕС сопровождается механизмами ужесточения контроля через мониторинг качества и финансирования на основе результатов. В более чем половине стран, подписавших Болонскую декларацию, финансирование вузов распределяется на основе показателей качества или результатов в обучении и/или научных исследованиях. Механизмы оценки качества становятся центральной составляющей современного стиля управления – «управления в соответствии с результатами» [2].

Современный вызов для представителей государств и университетов состоит в создании разумных процедур оценки качества, которые бы раскрывали успехи и недостатки высших учебных заведений в отношении их общественной функции и ответственности перед обществом, не принижая институциональной уникальности университетов. Если процедуры оценки качества и подотчетности не оставляют места для свободы высших учебных заведений, то они становятся барьером для формирования их положительной реакции и способности к внедрению инноваций.

Декларация ЕАУ (Graz Declaration) формулирует в качестве одной из главных целей создание внутренней культуры качества, основанной на взаимном доверии и прозрачности, уважении многообразия национальных культур и особенностей предметных областей. Процедуры внешней оценки при этом направлены на оценку эффективности внутреннего мониторинга качества. Задача амбициозная и для России приоритетная. Поэтому чрезвычайно важна возможность использования опыта, накопленного европейскими университетами, ЕАУ, национальными агентствами по обеспечению качества и Европейской сетью по обеспечению качества.

Начиная с конца 1990-х гг. во многих государствах-членах ЕС созданы новые агентства по обеспечению качества и аккредитации [4]. В целом, все страны, подписавшие Болонскую декларацию, уже создали или собираются

создать агентства, отвечающие за внешний контроль качества в той или иной форме. 80% вузов Европы в настоящее время проходят через процедуры внешнего обеспечения качества (оценку качества или аккредитацию). Исследование ENQA показывает, что фокус, охват и методы оценки, используемые этими агентствами, все еще сильно различаются в разных странах. Однако существует консенсус по базовым методологическим компонентам обеспечения качества. Помимо независимости агентства, осуществляющего анализ качества, они состоят в самооценке представителями подразделения, которое оценивается, внешнего анализа экспертами того же уровня и направления и другими партнерами с выездом на место и конечным отчетом, который становится достоянием общественности. Исследования ENQA и UNESCO – CEPES указали на ряд дополнительных элементов, которые становятся общей практикой во многих агентствах, а именно:

- статистические данные от национальных или институциональных источников;
- достоверная информация о внутренних процессах обеспечения качества институтов;
- показатели деятельности;
- обследование потребителей-работодателей, выпускников, студентов; другие внешние отчеты.

Аккредитация — это ещё один термин, широко используемый, но ассоциируемый с различными процедурами в различных странах. В целом, аккредитация отличается от других процедур оценки тем, что заключение делается исходя из заранее установленных стандартов, которые используются как отправная точка при решении, соответствует ли данный предмет, программа, институт или тема уровню, определенному как минимально необходимый для получения аккредитации.

Центральный вопрос, который многие министерства, конференции (ассоциации) ректоров и агентства по обеспечению качества в настоящее время дискутируют, касается степени, в какой совместные структуры необходимы на европейском уровне и какие стержневые элементы такие структуры должны иметь. Особенно в отношении аккредитации: не будет ли предпочтительней добиваться централизованного признания одним паневропейским аккредитационным агентством или будет лучше предусмотреть сеть национальных аккредитационных агентств, и при этом каждый институт будет добиваться аккредитации у этих национальных структур также для их совместно разработанных программ. Предлагаемое иногда промежуточное решение — общая система, наподобие сети с национальными агентствами, согласовавшими набор ключевых элементов, минимальных стандартов и требований по процедурам, дополненными процедурами, которые отличаются от агентства к агентству, но не мешают им признавать результаты и знаки отличия друг друга.

Преимущества и недостатки есть у всех вариантов. Если взять паневропейский вариант, общее агентство будет иметь преимущественное

право предложить результаты оценки или надпись «аккредитовано», что более понятно для большинства пользователей в системе высшего образования и за её пределами, поскольку не нужно знать детали национальных различий между процедурами оценки, чтобы понять статус и точное значение результатов. Однако, существование общего агентства будет иметь недостаток – ослабление национальных различий, т.е. игнорирование особенностей культурных коммуникаций, управления и высшего образования в целом. Аргумент существенный, поэтому понятно формирование консенсуса в отношении предпочтительности взаимного признания национальных процедур по сравнению с общими европейскими структурами.

На Берлинской конференции министров в сентябре 2003 г. система обеспечения качества была определена как один из промежуточных приоритетов Болонского процесса, вслед за двухуровневой системой обучения и признанием степеней и периодов обучения. В Берлинском коммюнике сформулирована задача разработки согласованного свода стандартов, процедур и принципов обеспечения качества, изучения способов создания соответствующей системы внешней оценки для агентств по оценке и обеспечению качества.

Меморандум ЕАУ по данному положению Берлинского коммюнике от 12 апреля 2004 г. был подготовлен в результате обсуждений вопроса ЕАУ с различными заинтересованными сторонами. ЕАУ считает, что широкое использование «стандартов» в отношении высших учебных заведений представляет угрозу для многообразия и инноваций. Опыт Программы институциональной оценки ЕАУ, в рамках которой были проведены мероприятия по оценке в 120 университетах из 35 разных стран, а также опыт и результаты проекта «Культура качества» (Quality Culture project) доказывают, что прийти к единому мнению относительно стандартов качества нельзя в связи с многообразием учреждений на всем Европейском континенте.

Высшие учебные заведения характеризуются разветвленной структурой полномочий, сложными целями и результатами, мало поддающимися качественной или количественной оценке. В этой связи ЕАУ считает, что оценочные подходы, основанные на стандартах, количественных методах, наборе критериев, существенно не повысят качество и даже не позволят контролировать его в значительной мере, потому что они не учитывают сложность образовательного учреждения. Автономия - предпосылка гибкости к изменениям. Таким образом, автономия университета требует выбора стандартов каждым учреждением в соответствии с его целями и задачами.

В обсуждениях на заседании ЕАУ в Граце (май 2003 г.) были сформулированы основные политические задачи, необходимые для обеспечения соответствующего уровня Европейского измерения качества :

1) *Достижение большей сопоставимости при одновременном сохранении многообразия процедур измерения и обеспечения качества.*

В странах Европы существуют различные процедуры. Необходимо признать это многообразие, поскольку оно отражает особые национальные условия, которые пытается учитывать система обеспечения качества в каждой стране. Соблюдение широкого ряда стандартов в сфере обеспечения качества должно обеспечить сопоставимость, сокращая вместе с тем вторжение в национальные системы.

2) *Достижение надежности.*

Представители ЕАУ уверены, что надежность происходит скорее от способа и условий реализации, нежели от простого соблюдения похожего ряда процедур и принципов. Другими словами, в основе надежности лежит профессионализм, заключенный в наборе стандартов.

3) *Развитие инновационных и динамично развивающихся учреждений в условиях многообразия целей, задач и программ.*

Предложены шесть стандартов, применимых для оценки и обеспечения качества согласно Берлинскому коммюнике.

4) *Сохранение и расширение институциональной автономии университетов, при которой они продолжают нести ответственность перед обществом.*

Важно то, что развитие европейского измерения обеспечения качества сопровождается увеличением и расширением институциональной автономии, с тем, чтобы гарантировать целенаправленность и согласованность процедуры измерения и обеспечения качества. В этом отношении в Берлинском коммюнике признается центральная роль вузов.

5) *Избежание чрезмерной бюрократии, усложняющей механизмы оценки и обеспечения качества и развитие рентабельных процедур измерения и обеспечения качества.*

Необходим контроль над ресурсами, с тем чтобы избежать чрезмерных расходов на сложную бюрократию или на процедуры измерения и обеспечения качества, требующие больших затрат человеческих и материальных ресурсов.

6) *Обеспечение важной роли высшего образования в любой дальнейшей схеме мониторинга.*

Необходимо, чтобы сектор высшего образования учитывался в любой будущей схеме мониторинга с целью соблюдения ключевых академических ценностей, и, что более важно, для обеспечения приверженности академического сообщества.

Члены ЕАУ приняли в Граце свод принципов. В Меморандуме эти принципы сохранены, но заменены словом «стандарты», чтобы сохранить формулировку Берлинского коммюнике. Каждому «стандарту» соответствует ряд «процедур» и «принципов». Приняты следующие определения стандартов, процедур и принципов:

- стандарты - это принципы и ценности, требующие соблюдения;
- процедуры - это правила, которые используют внешние агентства по оценке и обеспечению качества, чтобы отвечать стандартам;
- принципы - это ориентиры, позволяющие оценить соответствие стандартам.

Опираясь на сформулированные выше политические цели, ЕАУ выделяет шесть стандартов и ряд связанных с ними процедур и принципов измерения и обеспечения качества.

Система обеспечения качества образования на национальном уровне в России уже сложилась и успешно функционирует. Она обеспечивает единство образовательного пространства страны посредством государственных образовательных стандартов (ГОС) и действующей системы государственного лицензирования, аттестации и аккредитации вузов и реализуемых ими профессиональных образовательных программ. Подобный подход является вполне эффективным, хотя с точки зрения иностранных экспертов его недостатком является то, что министерство образования выступает одновременно в роли заказчика выпускников вузов, организатора и исполнителя обучения, а также органа, обеспечивающего контроль качествf обучения. Это отражает сложившуюся национальную особенность образовательной системы России и не противоречит условиям Болонской декларации. В то же время и это замечание может быть снято путем дополнения имеющейся системы государственной аккредитации аккредитацией, проводимой негосударственными комиссиями и объединениями, по примеру общественно-профессиональной аккредитации, проводимой Ассоциацией инженерного образования России (АИОР) [1].

Обеспечение качества обучения на институциональном уровне в каждом вузе осуществляется, как правило, по-своему, в соответствии со сложившимися традициями, прошлыми достижениями и накопленным опытом. Основными задачами институционального уровня обеспечения качества обучения являются: формулирование целей и задач образовательной деятельности университета в целом и его подразделений, обеспечение этой деятельности общеуниверситетской нормативной и инструктивной базой, формирование постоянно действующей системы контроля и оценки качества обучения (мониторинга) и использование результатов для корректировки учебного процесса. Решение этих задач обеспечивается широким привлечением к оценке деятельности университетов педагогической, научной общественности и представителей промышленности как заинтересованных сторон с использованием международных стандартов качества ИСО 9001:2000 [3].

Литература

1. *Захаревич В.Г., Заграй Н.П., Обуховец В.А., Попов В.П.* Болонская декларация и задачи ТРТУ по ее реализацию – Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2004.
2. *Ларионова М.В., Шадриков В.Д. и др.* Формирование общеевропейского пространства высшего образования. Задачи для российской высшей школы. – М: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2004.
3. *Уфлянд И.Е., Занина Л.В., Горюнова Л.В.* Основные цели и задачи реализации Болонского процесса. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГПУ, 2004.
4. *Holm T., Sorup R., Biering-Sorensen M.* Quality Procedures in European Higher Education: ENQA Occasional Papers, Section 2. 2003.

ТЕНДЕНЦИИ СТРАТЕГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ В ГЛОБАЛЬНОМ ОБЩЕСТВЕ

Лазарева Л.А., кандидат исторических наук, доцент
Ростовский государственный университет путей сообщения, Россия

Вхождение российской высшей школы в единое образовательное пространство является не только очередным шагом в процессе общеевропеской интеграции, но также отвечает внутренней потребности российского рынка образовательных услуг. В современных условиях, когда человеческая цивилизация становится всё более единой, невозможно проведение реформ в какой либо области без учета международного опыта. Анализ направлений и уроков реформирования образования за рубежом особенно важен для России, где, как ни в одной другой стране мира, реформы носят масштабный характер и проводятся быстрыми темпами. Как правило, они инициируются государством и осуществляются по западным образцам, далеко не всегда органичным российским традициям в образовании.

Следует отметить, что в течение последних 20 лет российская высшая школа находится в одинаковой ситуации со всей мировой образовательной системой, вынужденной менять направления своего развития в силу радикального изменения внешних социально-экономических условий. Фундаментальное изменение парадигмы образования заключается в следующем: в конце прошлого столетия за образец для подражания брался гумбольдтовский университет (академическая свобода плюс единство науки и образования), с начала XXI века начинает доминировать концепция рыночно-ориентированного инновационного университета, основанного на «треугольнике знаний» (образование - наука - инновации) [3].

Реформирование европейского высшего образования уже десять лет во многом осуществляется в рамках берущего свое начало в 1999 году Болонского процесса, к которому в 2003 году присоединилась и Россия.

Предпосылки к подписанию Болонской декларации странами Европейского Союза послужили интеграционные процессы в области экономики, обусловившие потребности повышения трудовой мобильности граждан. В конечном счёте, суть Болонского процесса состоит в реформировании не столько образования, сколько рынка труда. Это один из процессов общеевропейского масштаба, ведущих к созданию единой Европы. С ним сопоставимы процессы создания экономической зоны евро, Шенгенской зоны безвизового передвижения граждан и др. Здесь особенно наглядно взаимное сочетание и одновременно взаимное противостояние двух тенденций – глобализации и регионализации [2].

Россия присоединилась к Болонскому процессу, полагая, что это позволит добиться признания российских высших учебных заведений за рубежом и конвертируемости дипломов выпускников российских вузов. Считается, что этот процесс отвечает политическому и цивилизованному

выбору России, задачам модернизации образования в стране, интеграции его в мировое образовательное пространство.

Формирование новой университетской модели и новой университетской культуры – процесс сложный и может решаться только совместными усилиями вузовских сообществ развитых стран.

Подписав Болонскую декларацию, Россия подтвердила своё решение осуществлять основные принципы и направления европейской реформы высшего образования. И как представляется, другого выбора такому решению нет. Американская система образования далека от нашей по уже достигнутым результатам в науке, образовании, инновациях, по агрессивному предпринимательскому духу деятельности и по базовым экономическим возможностям. Восточный передовой опыт в этой области не рассматривается в силу существенных культурных (в том числе языковых) различий [3].

В России уже идет активный процесс реализации основных положений, разработанных в рамках Болонского процесса. В частности, принят законодательный акт о переходе вузов на многоуровневую систему подготовки специалистов, взят курс на внедрение переводных зачетных единиц, на реализацию компетентностного подхода, в том числе и в школе. На основе этого подхода разрабатывается новое поколение образовательных стандартов, принимаются другие решения по модернизации, а фактически, как уже отмечалось, по реформированию образования в России [6].

Однако следует подчеркнуть, что в России, как и в большинстве европейских государств, Болонский процесс воспринят далеко не однозначно. Вот лишь некоторые из аргументов оппонентов реформ:

- введение многоуровневой системы приведет к разрушению традиционной для России модели подготовки кадров, которая отлично себя зарекомендовала, в том числе с точки зрения тех задач, которые ставит общество экономики знаний;
- дифференциация ступеней образования представляет собой скрытый способ сократить бюджетное финансирование высшего образования (за магистратуру государство платить не обязано);
- российский работодатель не готов рассматривать бакалавров как людей с законченным высшим образованием, он считает их недоучками;
- более широкое признание дипломов российских вузов на Западе приведет к расширению масштабов утечки мозгов и деградации науки и образования у нас в стране [4].

Но самая серьёзная проблема в другом. Введение единого госэкзамена, реализация болонских соглашений, ориентация на компетентностный подход означает отнюдь не модернизацию, а кардинальную реформу образования.

По мнению Я.И. Кузьминова и Л.Л. Любимова, создание сопоставимой европейской системы степеней в вузах требует изменения всей парадигмы высшего образования. А именно, необходима

трансформация методов обучения, оценка его результатов и обеспечение качества [5].

В глобальном обществе знаний качество образования приобретает новое концептуальное значение. В первую очередь это связано с тем, что знание, которое предоставляют университеты, имеет два измерения: с одной стороны, оно является общественным благом, с другой – товаром, продаваемым в условиях жесткой конкуренции. Вполне очевидно, что в такой ситуации необходимы такие процедуры контроля качества, основой которых являются общие принципы и стандарты, применяемые сферой услуг.

В общеевропейском образовательном пространстве важной становится ещё одна сторона этой проблемы. Способствуя мобильности студентов, вузы должны иметь определённые гарантии качества знаний, полученных в другом университете, чтобы признать их при присвоении степени.

Изменения в подходах к обучению касаются, прежде всего, сдвига акцента с процесса на результаты обучения. Кроме того, изменения роли преподавателя, концентрация внимания на студенте, изменения в организации обучения, изменения в интенсивности программ.

Пока на всем российском образовательном пространстве доминирует объяснительно-иллюстративный тип обучения, научно обоснованный почти четыре столетия назад великим чешским педагогом Я.А. Коменским. Он предложил чрезвычайно простую педагогическую технологию, с помощью которой « всех можно учить всему». Отсюда распространенная иллюзия, что без специальной подготовки успешно преподавать может каждый, было бы желание [1].

Сегодня перед преподавателем стоит неизмеримо более сложная задача, чем просто передача учебной информации. Традиционный преподаватель как монополист в передаче и интерпретации необходимого знания уходит со сцены. Ведь педагогическая компетенция представляет собой сложнейший сплав качеств личности преподавателя, знания своего предмета и способностей к развертыванию этого знания на основе интегративного единства четырёх закономерностей: 1) логики учебно-познавательной деятельности студента; 2) логики своей педагогической деятельности; 3) логики развертывания научного знания; 4) логики усваиваемой студентами профессиональной деятельности [7].

Уже из этого перечисления видно, что педагогическая профессия – одна из наиболее сложных и её примитивизация может привести к катастрофическим последствиям для человека, общества и государства.

Таким образом, учитывая положительный потенциал России в системе образования (кадры, методика обучения, научные исследования), следует четко осознать, что у России нет иного пути, как активное включение в интеграционные процессы, поиск собственной ниши в мире и в Европе, в частности.

Происходящая в настоящее время интеграция России в зону европейского образования, основанную на знаниях, может дать положительные дополнительные импульсы в вопросах качества подготовки специалистов, повысить социальную сплоченность и мобильность обучаемых.

Так как это включение имеет и обратную сторону, - определенную зависимость, соподчинённость, возможное увеличение «утечки мозгов» из России, следует подходить к этому вопросу взвешенно, учитывая наши традиции, преимущества, приоритеты развития, делая наших специалистов более конкурентоспособными на рынке труда в условиях открытого общества.

В целом интегрирование российской высшей школы в общеевропейское образовательное пространство объективно допускает различные сценарии развития этого процесса. Но в условиях современного инновационного общества знаний, находясь в едином научно-образовательном пространстве с Европой, Россия имеет возможность реализовать потенциал инновационного развития.

Литература

1. *Вербицкий А.А.* Новая образовательная парадигма и контекстное обучение// Исследоват. Центр проблем качества подготовки специалистов. М. 1999. С. 45
2. Реформирование образования в России и Болонский процесс// Высшее образование сегодня. - №11.-2008.С.53
3. *Грудзинский А.О.* Европейское измерение в развитии управления университетом.// Высшее образование в России. -№9.-2009.С.86-87
4. *Гуриев С.* Болонский процесс: катастрофа или панацея// Московский комсомолец. 2007. 8 окт.
5. *Кузьминов Я.И. Любимов Л.Л., Ларионова М.В.* Европейский опыт формирования общего понимания содержания квалификаций и структур степеней. // www. Bologna.mgmo.ru.files/ LLK – evrop-opit. doc
6. Образовательный стандарт высшей школы: сегодня и завтра./Под ред. Байденко В.И., Селезневой Н.А.- М.,2001.С.45
7. On European Co-operation in Quality Assurance in Higher Education: Council Recommendation of 24 September 1998// Official Journal of European Communities.-L., 1998.P.5
8. *Papadopolos J.* Looking Ahead: educational policy for 21st century// European journal of education.1995.Vol.30.№4
9. Commission’s Action Plan Learning in the Information Society // Employment in Europe. E.C.1999.P.37

ФУНКЦИИ И ПРИНЦИПЫ ЭВОЛЮЦИИ НАУЧНЫХ ШКОЛ В ЭПОХУ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

И.А. Бандурина
Ростовский государственный университет путей сообщения, Россия

Перспективы развития науки всегда определялись наличием ведущих научных школ, являющихся ядром научного сообщества [5]. В эпоху глобализации это особенно характерно, так как решение современных проблем науки возможно лишь при объединении усилий ученых, образовании научных групп с целью аккумулирования опыта, ведения исследований, воспроизводства нового поколения научных кадров [11, с. 139].

Мы считаем, что *научная школа – это открытая саморазвивающаяся система, неформальное сообщество учёных, аспирантов и студентов, объединённое авторитетным руководителем на основе общностных интересов, его системы научных идей и взглядов, ценностей, научной методологии (исследовательской парадигмы), создающая определённую традицию в вузе, работающая над решением научной проблемы и являющееся ядром научного сообщества.*

В нашем понимании *глобализация – это процесс и результат развития рыночного капитализма и рыночных механизмов в некоммерческих сферах деятельности, победы глобальных политических идей, обуславливающих интернационализацию и интеграцию социальных отношений, внедрения информационных и коммуникационных технологий и достижения кросс-культурной проницаемости, которые оказывают различное влияние на все сферы политической, экономической и социальной жизни общества, в том числе и науки во всех странах мира, приводя к изменению основных моральных регулятивов.*

Следует отметить, что в современных условиях научные школы выполняют многоплановые функции, связанные с исследовательской работой и образовательной задачей подготовки молодых кадров. Функции научных школ изучались в работах В.И. Богословского [2], Е.З. Мирской [8, с. 245—246], Л.М. Сухоруковой [9] и др.

Цель деятельности научных школ в современной вузовской науке, по мнению исследователей, заключается в следующем:

– производстве нового знания [4, с. 49], [7, с. 146];
– развитии методологии исследовательского процесса;
– разработке научной теории до уровня образовательных технологий;
– внедрении новых образовательных систем в учебный процесс;
– рекламной деятельности [9, с. 289];
– предложении готовой научной продукции на рынок образовательных услуг и технологий с целью привлечения достаточных средств на дальнейшее развитие науки [7, с. 170];

– подготовке и обучении нового поколения научных кадров, специалистов высочайшей квалификации посредством передачи готовых знаний от учителя к ученику [4, с. 49; 8, с. 250];

– оказании положительного влияния на развитие студенческой науки через привитие студентам ориентировочной основы научного познания, ознакомлении их с новыми научными достижениями и включении их в процесс создания науки [7, с. 25].

Главная задача научной школы состоит в активизации и сохранении творческого характера и инновационной направленности научной деятельности при одновременной подготовке и вводе в науку новых поколений. В Федеральной целевой программе «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009 — 2013 гг. сказано, что: «Необходимо осуществлять поддержку учёных и научно-педагогических коллективов, которые выполняют двойную роль, — во-первых, демонстрируют успешность профессии учёного и преподавателя, во-вторых, осуществляют эффективную подготовку молодых научных и научно-педагогических кадров» [10]. В соответствии с этим мы выделяем следующие функции научной школы.

Исследовательская функция – в рамках научной школы происходит зарождение и всесторонняя разработка новых научных направлений.

Информационная функция – проявляется в развитии информационного мышления, способностей моделирования информационного пространства, а также прогнозирования результатов собственной информационной деятельности; достижения высокого уровня общей коммуникативной культуры специалистов (в том числе в области информационного взаимодействия с помощью технических устройств), теоретических представлений и опыта организации информационного взаимодействия, осуществляемого в диалогическом режиме; неформальных непосредственных информационных связей, реализующихся в наставничестве, соавторстве, коллегиальности, ссылочных связях; освоения культуры получения, хранения, отбора, воспроизведения и преобразования способов представления, интеграции информации и её передачи.

Инновационная функция – проявляется в том, что в процессе работы над традиционной научной темой зарождаются и обособляются новые научные направления, концепции и теории, которые являются «локомотивом» развития научных представлений.

Образовательная функция подготовки новых кадров. Научные школы максимально способствуют воспитанию научной молодёжи, мотивации и подготовке их к научной деятельности. Совместная работа научных лидеров с молодыми учёными обеспечивает высокую продуктивность научно-исследовательской деятельности и эффективную передачу профессиональной компетенции (преемственность поколений). Школа воспринимается учеными как «инкубатор новых кадров для науки»; «коллектив, где постоянно

присутствуют студенты, аспиранты и где защищаются кандидатские и докторские диссертации» [3; 8, с. 245—246].

Ценностно-смысловая функция – основатель научной школы и его ближайшие последователи в лице крупных учёных, руководителей подразделений вуза определяют парадигму деятельности коллектива (цели и задачи образования, система педагогических ценностей, основные методические идеи) [7, с. 35—36].

Организационно-управленческая функция, проявляющаяся в умении проектировать ход научного исследования, видеть перспективы его развития, распределять обязанности в коллективе с учетом способностей каждого участника и др.

Не менее значимым аспектом изучения деятельности научных школ является стремление к выявлению общих тенденций в их развитии. В научной литературе такими учёными, как Т.Е. Беньковская [1] и Т. Кун [6] уже предпринимались попытки выявления причин возникновения и распада научных школ.

Для того чтобы выделить принципы эволюции научных школ в современных социально-экономических условиях, мы использовали описательный метод научных школ. Мы проанализировали деятельность некоторых научных школ Ростовского государственного университета путей сообщения а также Южного федерального университета.

Мы пришли к выводу, что активность деятельности научной школы, ее результативность, жизнеспособность, тенденция к «угасанию» или расширению численного состава ученых, а также возникновению новых направлений исследований зависят не от области науки и не от исторического этапа существования, а, скорее, от соблюдения всеми ее участниками и руководителем, в первую очередь, принципов, позволяющих научной школе не только адаптироваться в новых социально-экономических условиях, а найти новые резервы, способствующие модернизации целеполагания, экспериментальных методов и теоретических концепций.

Отличие принципов эволюции научных школ, определенных нами, от причин возникновения и распада научных школ, выделенных Т.Е. Беньковской [1], Т. Куном [6], заключается в том, что при составлении совокупности принципов эволюции мы руководствовались культурологическим и личностно-ориентированным подходом, акцентируя особое внимание на субъектах научной деятельности, их этических ценностях. Более того, при выделении принципов эволюции научных школ мы принимали во внимание глобализационные процессы, которые оказывают особое влияние на функционирование и развитие научных школ и на деятельность академического сообщества в целом. Мы выделили следующие *принципы эволюции научных школ:*

– *принцип сохранения нравственных норм в работе научной школы и развития этических ценностей ее участников,* что является структурным

звеном такого фактора глобализационных процессов как появление глобальных мультикультурных ценностей;

– *принцип узкой формулировки проблемной области исследования*, которая может дать начало новому направлению в науке. Это связано с тем, что в научную школу пришли ученики с разным профессиональным образованием, которые заинтересовались определённой проблемой исследования. Исследовав тему полностью, благодаря представлению бóльшей самостоятельности в работе учёных за счёт превалирования горизонтальных структур научной деятельности над иерархическими; появлению новых интересов и интересующих их проблем исследования, а порой и за счёт стимулирования потребительского спроса на результаты научной деятельности, ученики научной школы могут образовывать свои научные школы на стыке исследованной ими проблематики и новой, интересующей их области, которые могут очень отличаться в силу того, что у учеников разное профессиональное образование, что может привести к появлению нового направления в науке;

– *принцип объединения целевых установок* или о*бразования различных векторов нового знания* в рамках научного направления, что является противоположным процессом тому, который был описан выше;

– *принцип организации сетевых отношений* путем непосредственной или опосредованной коммуникации ученых с представителями других школ на конференциях, семинарах, симпозиумах и организации электронных баз данных. Этот принцип порождается такими факторами глобализационных процессов как создание информационных и коммуникационных технологий и Интернет, а также предоставлением бóльшей самостоятельности учёным;

– *принцип взаимного доверия и благоприятного психологического климата,* который способствует развитию новых идей, поиску новых методов получения истинного знания;

– *принцип прогнозирования развития области исследования.* Коктакты между учёными, а также возможности, которые предоставляет Интернет и другие информационные ресурсы позволяют прогнозировать развитие определённой области исследования;

– *принцип постоянного пополнения научных кадров*, подготовки творчески мыслящих учеников-единомышленников, способных переключиться в нужное русло направления исследований, диктуемых современным развитием науки и информационным обществом;

– *принцип авторитета руководителя научной школы и выдвинутой им научно-исследовательской программы*, которые обеспечивают долгосрочность, преемственность и актуальность исследований, даже после прекращения непосредственной связи научного руководителя с его школой. Данный принцип основывается не только на оригинальности научно-исследовательской программы, но и на умении руководителя сплотить коллектив, его этических ценностей и личностных качеств, умении быть примером для молодых учёных, который им так необходим в условиях глобализации.

Таким образом, как видно из функций и принципов эволюции научных школ, можно сделать вывод о том, что глобализация оказывает значительное влияние на развитие научных школ, которое иногда носит синергетический, непредсказуемый характер. Именно поэтому современный учёный должен принимать во внимание глобализационные процессы и быть способным осуществлять качественную профессиональную деятельность в современных социально-экономических условиях.

Литература

1. *Беньковская, Т.Е.* Научные школы и направления в методике преподавания литературы XX века [Текст] / Т.Е. Беньковская // Автореф. дисс. … док. пед. наук. — 13.00.02. — Санкт-Петерб., 2007. — 47 с.
2. *Богословский, В.И.* Научно-педагогические школы в информационном сопровождении образовательного процесса в исследовательском университете [Электронный ресурс] / В.И. Богословский, М.Н. Потёмкин. — Режим доступа: http://www.ito.su/2001/ito/IV/IV-0-3.html.
3. *Ваганов, А.* Неформальное объединение учёных. Ведущие научные школы как инкубаторы новых кадров для науки [Электронный ресурс] / А. Ваганов // Независимая газета — наука, 14 мая 2008. — Режим доступа: http://www.ng.ru/printed/210407.
4. *Ильин, Г.* Научная школа как социальный институт и педагогический феномен [Электронный ресурс] / Г. Ильин // Высшее образование в России. — 1998, № 4. — С. 49 – 50.
5. *Криворученко, В.К.* Научные школы — эффективный путь проведения диссертационного исследования [Электронный ресурс] / В.К. Криворученко. — Режим доступа: http://www.zpu-journal.ru/asp/scientific_schools/2007/Krivoruchenko/.
6. *Кун, Т.* Структура научных революций [Текст] / Т. Кун. — М.: Прогресс, 1977. — 300 с.
7. *Мареев, В.И.* Исследовательская деятельность в педагогическом вузе: теория и практика [Текст]: Монография / В. И. Мареев. — Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 1999. — 202 с.
8. *Мирская, Е.З.* Научные школы: история, проблемы и перспективы [Текст] / Е.З. Мирская // Науковедение и новые тенденции в развитии российской науки. — Вып. 3. / Под ред. А.Г. Аллахвердяна, Н.Н. Семёновой, А.В. Юревича. — М.: «Логос», 2005. — С. 244—265.
9. *Сухорукова, Л.М.* Научные школы в педагогической науке Юга России [Текст] / Л.М. Сухорукова. Дисс. … док. пед. наук, — Ростов н/Д, 1999. — 321с.
10. Федеральная целевая программа «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009 — 2013 годы [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.minprom.gov.ru/docs/strateg/2.
11. *Юревич, А.В.* Социальная психология науки [Текст] / А.В. Юревич. — СПб.: Изд-во РХГИ, 2001. — 352с.

СПЕЦИФИКА ИНФОРМАЦИОННОЙ И СЕТЕВОЙ КУЛЬТУРЫ В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ (КОММУНИКАТИВНЫЙ АСПЕКТ)

Е.А. Цымбал, ассистент
Ростовский государственный университет путей сообщения, Россия

Многие исследователи, в частности, Энтони Гидденс [2] и Зигмунд Бауман [1], полагают, что ситуация господства информатизации, присущей развитым капиталистическим странам ведет к кризису идентичности человека: виртуальный мир средств массовой информации разрушает связь с историей, заставляя жить только настоящим, и притом иллюзорным. Тем не менее, в современной культуре доминирующей становится именно ситуация информационного обмена, которая является важнейшим фактором также и личностного развития.

Информационная цивилизация формирует информационную культуру. С одной стороны, эта культура характеризуется как разнообразная, а с другой - как фрагментарная, в частности Э. Тоффлер характеризует её как «клип-культуру» [8, с. 277]. Подобные идеи выдвигают и известные американские футурологи Джон Нэсбитт и Патриция Эбурдин [3], полагая, что информационная культура резко меняет связи человека с внешним миром, его жизнь уже гораздо менее определяется социально-экономическими условиями, что приводит к смещению приоритетов в сторону свободной творческой деятельности.

В оценке социокультурной ситуации постиндустриального (информационного) общества следует выделить две противоположные точки зрения. Оптимистичная позиция по праву принадлежит Э. Тоффлеру, Д. Беллу, Й. Масуде, А. Кингу и др., другая же, в основу которой были положены пессимистичные убеждения в том, что из кризиса выхода нет - К. Ясперсу, Э. Фромму, Г. Маркузе, Т. Адорно, а еще раньше - О. Шпенглеру и Н. Бердяеву. Существование культуры внутри компьютерных сетей, с одной стороны, приводит к определенной ее унификации: распространению английского языка как основного средства межнационального общения в интернете, появлению интернациональной культуры пользователей интернета, распространению интернациональных субкультур, общесетевых мемов[1] и обычаев. С другой стороны, стремление к индивидуализации и легкость осуществления разного рода интернет-проектов приводит к новому подъему тенденции к деунификации: акцентированию на национальной, субкультурной, социальной и прочей специфике, развитию новых индивидуальных идентификаций в киберпространстве. Остановимся на понятии информационной культуры и особенностях ее коммуникативного пространства как основополагающих.

[1] Мем является минимальной единицей культурной информации (медиа-вирус), совокупность которых при передаче через СМИ образует определенный социокультурный миф медиа-картины мира.

Информационная культура является аспектом культуры, связанным с информацией, и может интерпретироваться как часть культуры, посвященная получению и обработке информации. Определений информационной культуры известно множество, поскольку она может пониматься как в широком (опыт человечества), так и в узком смысле (как методика обработки информации [7, с. 1-10]).

К основным этапам становления информационной культуры, по нашему мнению, следует отнести:

- формирование устных традиций (эпоса, мифа) как первоначальной формы передачи значимой информации;
- формирование письменности и текстуальной культуры на ее основе. Сюда входила культура общения с документами и культура оперирования информацией.
- возникновение компьютеров и кардинальная революция в информационной культуре на основе принципа виртуальности и многомерного характера передаваемой информации.

Появление новой парадигмы информационной культуры определяется целым рядом причин из объективной реальности, в частности, одним из критических моментов можно считать изменения в сфере передачи, ретрансляции и хранения общественно и культурно значимого знания. В действительности, прогрессивное накопление возрастающего количества информации в обществе сегодня требует новых способов ее хранения и передачи. Строение информационного общества включает в себя не только базовые блоки социального устройства общества (как экономика, политика и пр.), но также требует использования новых понятий, которые связаны с внутренней, духовной жизнью отдельного индивида и всего общества. В этом проявляется близость информационного общества, со свойственной ему ориентацией на производство и потребление информационного продукта, к пространству культуры. По сути, уже оказывается невозможным отделить бытие социальных институтов от институтов культурных, поскольку информация смывает грани и отличия между структурами. Вследствие бурного развития средств масс-медиа (телевидение, компьютеры, глобальные сети, PR-технологии и пр.), и наступивших перемен в культурном пространстве общества, сегодня на передний план выходит не только деятельность человека, направленная к социуму, но и деятельность, связанная с творчеством, осмыслением, передачей и хранением знаний. Интернет прочно вошел в жизнь современных людей, к примеру, еще в декабре 2008 года общее количество пользователей сети Интернет на планете превысило миллиард человек [4]. Современные технологии производства, передачи и хранения информации давно уже вышли за границу лишь средства организации акта коммуникации и берут на себя роль основного инструмента социокультурного влияния в обществе. Под воздействием «информационного взрыва», ведущего за собой значительные перемены в социуме, происходит качественный скачок в области потребления компьютерных сетей. Из области инструментов для общения

интернет, превращается в инструмент для построения новых социальных систем.

Развитие информационных технологий, телекоммуникационных каналов способствуют формированию новой формы культуры - информационно-сетевой культуры, которая является составной частью информационной культуры и отражает прогресс в сфере социальных коммуникаций. Становление сетевых сообществ внутри сетевой культуры приводит к развитию *горизонтальной системы коммуникации*, причем важными структурными элементами этих коммуникаций становятся новые методы отображения знаковой реальности. Такие исследователи как В.П. Пласичук [5, с. 85-90], В.А. Турчин [9] и др. определяют информационно-сетевую культуру как уровень развития информационного общества, при котором компьютерные сетевые технологии начинают влиять на личность человека. Информационно-сетевая культура включает различные артефакты, представленные в компьютерных сетях, а также определенные знания и умения, позволяющие использовать соответствующие технологии.

Современное общество требует от специалиста грамотности как компьютерной, так и сетевой. Первая включает в себя технологию работы с программными и техническими средствами, формируя «кнопочные» навыки работы руками. Сетевая грамотность затрагивает комплекс знаний и представлений, при помощи которых осуществляется формирование информационно-сетевой культуры специалиста как особой формы мышления, присущей современному обществу. Информационно-сетевая культура сосуществует с другими видами информационной культуры (словесной, письменной, книжной, экранной), характеризует современного человека, влияет на формирование его мировоззренческих убеждений, этические вкусы, нормы поведения, систему знаний, профессиональных компетенций и т.д. Интересен тот факт, что как и культура вообще, информационно-сетевая культура имеет свою не только духовную, но и материальную ценность. Поскольку информационно-сетевая культура является видом информационной культуры, то на нее распространяются и типологические особенности родового понятия, поэтому можно говорить об информационно-сетевой культуре общества и информационно-сетевой культуре личности. Информационно-сетевая культура характеризуется в первую очередь широтой и многоаспектностью, затрагивая область знаний, таких наук, как информационная культурология, педагогика, кибернетика, математика, информатика, лингвистика, психология, этика и другие. Ведущую роль в процессе формирования информационно-сетевой культуры играют гуманитарные аспекты, поэтому, мы считаем, необходимо расширить область изучения информационных систем, не ограничиваясь лишь технической стороной.

В качестве основных особенностей коммуникативной среды сетевой культуры мы рассматриваем:

1) наличие различных сетевых сообществ внутри сетевой культуры, которая, таким образом, не имеет единого субъекта, сравнимого с субъектом культуры индустриального периода;

2) сетевое сообщество как множественный субъект взаимодействует как с личностью, так и с другими сообществами;

3) сетевое сообщество структурируется на основе ценностных ориентаций его участников;

4) сообщество обеспечивает интерактивное взаимодействие своих членов.

Можно выделить два типа сетевых сообществ – продолжение оффлайнового единства (например, сторонники какой-то политической оффлайновой партии) и чисто кибернетическое сообщество (например, обитатели «тупичка Гоблина»[2]). Однако следует учитывать, что киберпространство[3] порождает различные формы, имитирующие социальную реальность оффлайна, поэтому различие между двумя типами групп по мере развития сети Интернет постепенно стирается. Если реальное общество мешает индивиду в самореализации (а оно вынуждено это делать в силу самой материальной ограниченности оффлайна), то у него появляется мотивация для входа в сетевые интернет сообщества, где он формирует виртуальные персонажи. В силу относительной легкости создания виртуальных персонажей в интернете, между отдельными виртуальными личностями одного и того же человека возможны конфликты, как бы раскрывая разные стороны одной противоречивой личности. Виртуальное пространство, построенное на принципе гипертекста, обеспечивающее возможность «спектакля», создания и клонирования виртуальных «Я» в перспективе формирует творческого субъекта, но при этом возникает реальная опасность «потери» личности, так как личность начинает отождествлять себя со своими сетевыми проявлениями.

Сегодня представление о виртуальной реальности в умах людей здраво привязано к миру компьютерных технологий, тем не менее, идея виртуальности, вне сетевого контекста, не менее популярна во многих областях научного знания. В качестве базового определения виртуальной реальности можно взять определение В. Руднева: «Понятие ВР имеет узкий и широкий смысл. В узком смысле ВР - это те игровые или необходимые с технической точки зрения «искусственные реальности», которые возникают благодаря воздействию компьютера на сознание, когда, например, на человека надевают «электронные очки» и «электронные перчатки». В этом случае сознание погружается в некий выдуманный, сконструированный компьютером возможный мир, в котором он может двигаться, видеть, слышать и осязать - виртуально. В широком смысле ВР - это любые измененные состояния сознания: психотический или шизофренический паранойяльный бред, наркотическое или алкогольное опьянение, гипнотическое состояние, изменение восприятия мира под действием наркоза» [6].

---

[2] http://oper.ru - форум с разными уровнями членства и жесткой модерацией сообщений, сталинистско-патриотической идеологии, но предназначенный в основном для подростков и молодежи.

[3] Киберпространство (от англ. cyberspace) – метафорическая абстракция, используемая в философии для обозначения виртуальной реальности внутри компьютерных сетей. Определение дано по материалам свободной интернет-энциклопедии «Википедия» [14].

В последнее время сетевая культура главным образом развивается в виде блогов, формируя особую коммуникативную среду. Блогом является веб-сайт, состоящий из регулярно обновляемых записей. По сравнению с интернет-дневниками блоги публичны, и позволяют не только чтение их другими людьми, но и их активное комментирование, реакцию как в виде обсуждения записи блога, так и в виде ответных постов (записей) в чужих блогах. В отличие от обычных СМИ блог может открыть любой, это не требует дополнительных материальных затрат либо государственной регистрации. На крупных блог-хостингах блоги открываются буквально несколькими нажатиями на клавиши.

Основные формы блогов – это блоги на блог-хостингах (массовые сервисы, предоставляющие блоги, в России - это прежде всего Живой Журнал [11]), тематические блоги определенного сетевого сообщества (например, блог-хостинг для «готов» – представителей одной из молодежных субкультур) и стандалоны (личные блоги какого-нибудь интернет-деятеля, которые сами по себе привлекают внимание, и которые читатели специально посещают). Люди, пользующиеся коммуникативными возможностями блогов вне контекста ведения собственного блога, отмечают возможности общения с людьми, с которыми они не имеют возможности общаться непосредственно, например, с друзьями, живущими в других городах. Альтернативная экономика сообщений, действующая в блогах, делает такую форму общения наиболее удобной, так как она не предполагает обязательной взаимности и других ограничений общения «один на один». Евгений Горный в своей статье [10] выделяет помимо поддержания контакта с близкими, следующие цели, которые может преследовать читатель блогов: получение информации, чтение-развлечение, отслеживание реакции публики на те или иные действия (в самом деле, блоги представляют собой готовую огромную фокус-группу), чтение ради социализации, ощущения себя причастным к жизни известных людей. Довольно быстро блоггеры стали дифференцироваться в группы, главным образом по убеждениям и эстетическим пристрастиям. Как правило, блоггеры не образуют устойчивых групп по социальной принадлежности, в то время как группы по убеждениям представлены в большом разнообразии, развивают свою атрибутику, жаргон, провоцируют конфликты с другими подобными группами, то есть предоставляют широкое поле для социальной идентификации субъекта. Сами блоггеры (например, в юмористической энциклопедии «Луркоморье» [12], созданной участниками сетевых сообществ Интернета из стран СНГ) четко отличают общение на элитарные темы («тролли»), и коммуникацию на темы массовой культуры и массового сознания («хомячки»). Так как гарантией успешности является отличие от других, в сетевом общении широко используются различные формы эпатажа и провокаций. Данная среда представляет собой удобное коммуникативное пространство для процедур социального манипулирования и ведения информационных войн, так как люди все больше доверяют тому, что почитали в блоге у своего сетевого знакомого, чем в заведомо ангажированной государственной прессе или увидели по телевизору. Несмотря на кажущуюся хаотичность социальных структур блоггеров, в них имеются определенные центры притяжения, которые могут

использоваться в информационной войне (либо могут сотрудничать с противником). Прежде всего, это популярные блоггеры (имеющие тысячи постоянных читателей, зачастую транслирующие те или иные сообщения из популярных блогов в свои дневники), а также администрация крупных блог-сервисов, способная прекратить работу того или иного блога. В последнее время практически все политические силы пытаются так или иначе вести работу в блогах, одним из примеров чего является недавнее открытие блога Президента РФ Д.И. Медведева.

Таким образом, изучение специфики сетевой культуры информационного общества дает возможность оценить как позитивные, так и негативные коммуникативные аспекты. Развитие горизонтальной системы коммуникации на уровне киберсетей и сетевых сообществ с одной стороны определяет путь к развитию личности и ее профессиональных компетенций, востребованных современным обществом, с другой - создает уникальные возможности целенаправленного информационного воздействия и манипулирования социальными субъектами.

Литература

1. *Бауман З.* Глобализация. Последствия для человека и общества / Пер. с англ. Коробочкина М. Л. – Москва: Весь Мир, 2004.
2. *Гидденс, Э.* Ускользающий мир. Как глобализация меняет нашу жизнь. – М., 2004.
3. *Нэсбитт Дж., Эбурдин П.* Что нас ждет в 90-е годы. Мегатенденции. Год 2000. М., 1992.
4. *Парамонов В.* Число пользователей Интернета превысило миллиард человек // http://net.compulenta.ru/397209/
5. *Пласичук В.П.* О взаимосвязи информационно-культурной и инновационной политики региона // Инновации. 2000. № 9-10.
6. *Руднев В.П.* Виртуальная реальность / Словарь культуры XX века. М., 1997. Цит. по электронной версии: http://thelib.ru/books/rudnev_vadim/slovar_kulturi_xx_veka-read.html
7. *Семенюк, Э.П.* Глобализация и социальная роль информатики // Науч.-техн. информ. Сер. 1. Орг. и методика информ. работы. 2003 . № 1.
8. *Тоффлер Э.* Третья волна. М., 1999.
9. *Турчин В.А.* Информационно-сетевая культура в профессионализации современных библиотечных специалистов : Дис. канд. пед. наук : 05.25.03 Краснодар, 2002 174 с. РГБ ОД, 61:03-13/1265-4
10. *Gorny E.* Russian Live Journal: National specifics in the development of a virtual community. Version 1.0 of 13 May 2004. (On Russian Cyberspace Project web site) //http://www.ruhr-uni-bochum.de/russ-cyb/library/texts/en/gorny_rlj.pdf
11. http://livejournal.com
12. http://lurkmore.ru
13. http://oper.ru
14. http://ru.wikipedia.org/wiki/Киберпространство

РОЛЬ КОММУНИКАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ИНТЕГРАЦИИ ПОЛИЭТНИЧНОГО РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА

И.И. Дьяченко, кандидат социологических наук, доцент
Ростовский государственный университет путей сообщения, Россия

Современное российское общество, находящееся в кризисных условиях, испытывает острую потребность в сохранении, стабильности и развитии социальных связей и отношений. Особую значимость в такой ситуации приобретает социальная группа, с которой себя соотносит каждый отдельный человек. Подобной группой в ряде случаев выступает этническая общность. Российское общество многонационально в своем составе, поэтому особой проблемой становится возможные способы интеграции его членов. Данный процесс способен обеспечиваться социальной коммуникацией, за счет включения в нее всех слоев и социальных групп, так как она выступает необходимым элементом взаимодействия людей, народов, государств, в ходе которого осуществляется передача и взаимопередача информации, чувств, оценок, значений, смыслов, ценностей и т. д. Более того, одной из основных функций коммуникации является социализация, основа которой состоит не только в приобщении к нормам, стандартам общества, но и в формировании способности человека быть включенным в систему социальных связей и отношений.

Соответственно в процессе коммуникации происходит приобщение не только к культуре своей народности, но и к общенациональной, российской, общечеловеческой культуре, что обеспечивает определенную целостность социальных и этнических групп составляющих фундамент российского общества и обуславливает характер отношений между ними. В связи с этим особо актуальным становится изучение возможных способов интеграции этнических групп, посредством включения их в систему социальных связей и отношений через коммуникативные ресурсы. Такая ситуация определяет роль и значение формирования межэтнического диалога в полиэтничном обществе, который, в свете происходящих событий, становится особой потребностью и необходимым условием существования всего российского общества.

Практическое значение исследуемой проблемы, представляется не менее актуальным, ведь оно состоит в возможности выработки эффективных стратегий, направленных на интеграцию российского общества в процессе межэтнической коммуникации. Это создает перспективы более полноценной и достаточно гарантированной самореализации каждого этноса в условиях многосоставного общества. Такого рода знания, безусловно, необходимы не только в сфере политики, но экономики, образования и т.д. Ведь формирование межэтнического диалога, основное предназначение которого составляет интеграция российского общества, является сложным и многогранным процессом.

Многие современные ученые в своих работах отражают проблемы межэтнического взаимодействия и перспективы их развития. Среди них

можно назват: Р.Г. Абдулатипова, А.В. Авксентьева, В.А. Авксентьева, А.С. Ахиезера, К.С. Гаджиева, Г.С. Денисову, А.В. Дмитриева, Л.Д. Дробижеву, В.А. Тишкова, З.В. Сикевич, В.В. Черноуса и др. Этнические особенности, которые проявляются в речевых явлениях, поведении, характерном роде занятий и т.п. нашли свое отражение в работах М.Ю. Вертия, А.Б. Имкеновой, У. Лаудаева, З.В. Сикевич, А.А. Хастян. Проблемам межкультурной коммуникации посвящены работы Г.Ж. Жумабекова, Л.Н Черкасова, Н.В. Агеенко и др. Но, в то же время, анализ литературы показывает, что в существующих источниках, более или менее близких по своему содержанию к поставленной проблеме, не нашли должного теоретического отражения вопросы взаимосвязи межэтнической коммуникации и интеграции многонационального российского общества.

Если взять за основу предположение о том, что культурные системы этнических групп, жизнедеятельность и взаимодействие которых осуществляются в рамках единого российского государства, способны к интеграции посредствам коммуникативных ресурсов, то возникает потребность в дальнейшем изучении поставленной проблемы. Так как сама по себе коммуникация способна стать основой как интеграции, так и дифференциации социальных групп.

В социологической энциклопедии различаются несколько терминов и смыслов коммуникации[1, с. 433, 435, 437]. Так, само понятие «коммуникация» (лат. communication – сообщение, передача) определено как «смысловой и идеально-содержательный аспект социального взаимодействия». Действия же, которые сознательно ориентированы на их смысловое восприятие, называются коммуникативными. Наряду с этим понятием дано и другое: «коммуникация социальная». При этом отмечается, что первоначальное значение термина «коммуникация» с течением времени несколько изменилось и в настоящее время переводится с романских языков как сообщение, процесс передачи информации, трактуемый весьма широко. Само же понятие «коммуникация социальная» определено, как «интердисциплина, изучающая процессы распространения и циркуляции информации в обществе». Но и этим трактовки коммуникации не ограничиваются. Так, мы встречаем понятие «коммуникация социокультурная» – «процесс взаимодействия между субъектами социокультурной деятельности (индивидами, группами, организациями и т.п.) с целью воспроизведения, хранения и создания различных культурных программ, определяющих лицо конкретного типа культуры». С этой позиции коммуникация рассматривается в качестве базового механизма культурной динамики, обеспечивая саму возможность формирования социальных связей, управления совместной жизнедеятельностью людей, наполнение и трансляцию социального опыта.

Если проанализировать выше выделенные определения понятий, то коммуникация явно предстает не просто как какое-то сообщение или текст (его передача), но и как процесс, и в то же время необходимый элемент социальных отношений (их воспроизводство). Опираясь на это, мы уже

можем сделать вывод о том, что коммуникация, во-первых, порождается обществом; во-вторых, связывает членов общества; в-третьих, порождает общественные связи и отношения. В силу этих особенностей роль коммуникации в процессе интеграции многонационального российского обществе неоспорима.

Как отмечает А.Ю. Бабайцев, до начала XX в. философский интерес к коммуникации был ограничен, с одной стороны, исследованиями в области происхождения социальных норм, морали, права и государства (теория общественного договора), с другой стороны, наличными средствами организации самой философской коммуникации (проблема диалога). Современный интерес к коммуникации определен, по его мнению, тем сдвигом, который произведен общим изменением места и роли коммуникации и коммуникативных технологий в различных общественных сферах, интенсивным развитием средств коммуникации. Процессы технологизации и автоматизации деятельности позволили перенести «цент тяжести» в общественных системах с процессов производства на процессы управления, в которых основная нагрузка падает именно на организацию коммуникации. С другой стороны, указанные процессы все больше освобождают человека от деятельности, расширяя область свободного времени, которое человек проводит в «клубах», т.е. структурах свободного общения, где основным процессом также является коммуникация по поводу ценностей, идеалов и норм [1, с. 433-434].

Таким образом, коммуникация является одним из базовых элементов общественной жизни. По Э. Дюркгейму, мы могли бы ее рассматривать как социальный факт. При этом реализация данного процесса возможна посредством коммуникативной деятельности различных социальных групп, общностей, организаций и т.д. Формы же коммуникативной деятельности во многом определяют характер социальных отношений.

Концепция интеграции как в западной, так и в отечественной научной литературе, представлена в виде различных теоретических подходов к отдельным ее аспектам. Именно поэтому роль, значение, специфические черты, принципы реализации и т.п. описываются неодинаково. Так, социальная интеграция может характеризоваться с позиции симиволического интеракционизма (Г. Блумер, Дж. Г. Мид, Т. Шибутани и др.), социального конструктивизма и структурализма (П. Бергер, Э. Гедденс, Т. Лукман), классического функционализма (Э. Дюркгейм, П. Сорокин), структурного функционализма и неофункционализма (Н. Луман, Р.Мертон, Т. Парсонс, Н. Смелзер, Ю. Хабермас и др.) и т.д.

Если же мы снова воспользуемся официальным источником, то понятие «социальная интеграция» (лат. integration восстановление, восполнение, integer – целый) определяется через два основных ее значения: 1)«процесс превращения относительно самостоятельных, слабо связанных между собой объектов (индивидов, групп, государств) в единую, целостную систему, характеризующуюся согласованностью и взаимозависимостью ее частей на основе общих целей, интересов и т.д.»; 2) «процесс установления

оптимальных связей между социальными институтами, группами, ветвями власти и управления, выработки обществом единой идеологии» [1, с. 947].

Исходя из подобной позиции, интеграцию правомерно определить как состояние связанности отдельных дифференцированных элементов социальной системы (социальных и этнических групп, общностей и т.д.) в целое и процесс, направленный на сохранение и поддержание этой целостности.

Согласно Э. Шилзу, существует три основных фактора, являющихся важнейшими для формирования и устойчивого существования общества: общая власть, которая распространяется на все сегменты общества и признается ими как верховная; контроль над территорией в границах определенного государства; общая культура или единая культурная система, которая «насаждается» центром всем компонентам, частям общества, в том числе и этническим, для поддержания единства последнего[2, с. 345]. «Именно эти факторы, - подчеркивает Э. Шилз, - превращают совокупность относительно специализированных изначальных корпоративных и культурных коллективов в общество»[2, с.347-348]. Остается определить, какое место в этом процессе занимает коммуникация?

Интеграция, по мнению Т. Парсонса, является важнейшим условием существования социальной системы, общества. Именно благодаря преобладанию интегративных тенденций над дезинтегративными, социальные общности приобретают устойчивый характер развития. «Под интеграцией, - подчеркивает ученый, - я подразумеваю в данном контексте такие структуры и процессы, посредством которых отношения между частями социальной системы – людьми, играющими те или иные роли, коллективами и компонентами нормативных стандартов – либо упорядочиваются способом, обеспечивающим гармоничное их функционирование в соответствующих связях друг с другом в системе, либо, наоборот, - не упорядочиваются, причем каким-нибудь определенным и объяснимым способом»[2, с. 364]. Т. Парсонс показал, что проблемы социальной интеграции возрастают по мере дифференциации и усложнения систем действия. Соответственно для обеспечения стабильности и дальнейшего развития системы необходимо развитие механизмов социальной интеграции.

Если же работать с понятием «этническая интеграция», под которой понимается процесс объединения наций, расширения всесторонних связей между различными этносами [3], то интеграцию не следует отождествлять с такими процессами как аккультурация, ассимиляция и т.п. Так, М.А. Ягьяева, рассматривая межэтнические отношения на примере мигрантов, отмечает, что аккультурация – результат непосредственного, длительного контакта групп с разными культурами, выражающийся в изменении петтернов культуры одной или обеих групп. Ассимиляция – вариант аккультурации, при котором мигрант полностью идентифицируется с новой культурой и отрицает культуру этнического меньшинства, к которому принадлежит. Интеграция характеризуется идентификацией как со старой, так и с новой

культурами. Для достижения интеграции требуется взаимное приспособление, включающее в себя принятие обеими этническими группами право жить как культурно различные народы. Эта стратегия требует от недоминантной группы адаптации к основным ценностям доминирующего общества, а доминирующее большинство должно быть готово адаптировать свои социальные институты к потребностям всех этнических групп мультикультурного общества [4, с.14-15]. Коммуникации в данном процессе принадлежит главенствующая роль. Ведь межэтнический диалог выступает способом интеграции этнических общностей.

Согласно П. Сорокину, «всякое население, состоящее из множества сосуществующих индивидов, распадается…на ряд коллективных единств, то объемлемых одни другими, то существующих рядом (рядоположенных), то пересекающихся друг и с другом. Иными словами, всякое сложное общественное объединение (население) распадается на ряд коллективных единств или групп, каждая из которых разлагается на …элементы любого коллективного единства: индивиды, акты и проводники» [5, с.161]. Исходя из подобного утверждения, можно констатировать факт, что процессы интеграции и дифференциации взаимосвязаны и взаимообусловлены. Нас, в большей степени, интересует, какая роль в процессе единения индивидов, принадлежащих различным этническим группам, отводится коммуникации.

Современное российское многонациональное общество характеризуется острой потребностью в интеграции этнических групп проживающих на территории Российской федерации. Это связано не только с необходимостью преодоления этнических конфликтов и этнической напряженности, но и с потребностью гармоничного развития и успешного включения в мировое сообщество, каждого представителя нашего государства, независимо от его национальной, религиозной, политической или иной принадлежности. Особая роль в этом процессе отводится коммуникации. Современное общество является информационным и этот факт не может не отражаться на характере отношений между представителями многонационального российского сообщества.

Проблема формирования межэтнического диалога в современных кризисных, нестабильных условиях важна потому, что непосредственно связана с развитием стабилизационных и интеграционных процессов между социальными группами и общностями, составляющими его основу. Сплочение различных групп и слоев населения, гармоничное сочетание социально-экономических, политических, этнических, религиозных и иных, порой противоречивых интересов, достижение консенсуса через сотрудничество и тесное взаимодействие – актуальные проблемы современного российского полиэтничного общества. Их решение определяет изучение и дальнейшую разработку основ и принципов межэтнического диалога как условия интеграции.

Межэтнический диалог предполагает взаимосвязанные характеристики межэтнических контактов: способность и желание вступать в отношения, которые характеризуются взаимной ответственностью, как в принятии каких-

либо совместных решений, так и в осуществлении совместных действий, на основе толерантности. Сами же контакты между различными этническими общностями способны реализовываться в процессе их коммуникативной деятельности. Подобное сочетание доверия и межэтнической толерантности объяснимо, ведь они едины в своей направленности. «Доверие, являющееся одним из оснований социального капитала, подразумевает высокий уровень ответственности, честности и предсказуемости во взаимоотношениях, т.е. все то, что необходимо для толерантности, которая формирует основы устойчивого социального порядка, возможность добровольного поведения, порождает добрую волю и понимание, позволяющее гражданам мирно разрешать противоречия и конфликты»[6, с.46].

В обиход входит такое понятие как неторкатия. Под ней понимается форма управления обществом, где основными ценностями является не материальные предметы, а информация. Сейчас мало кто станет спорить с тем, что СМИ способны влиять на формирование межэтнических отношений. Например, им под силу разжигать этнические конфликты, формировать негативные этнические образы (наклеивание ярлыков), манипулировать сознанием людей, но в то же время они же являются мощным ресурсом в таком сложном процессе как интеграция многонационального российского общества. Следует учесть, что СМИ это лишь один из ресурсов коммуникации. Формирование межэтнического диалога как условия интеграции должно осуществляться на всех уровнях человеческой жизнедеятельности в многонациональном сообществе.

Итак, современное российское общество испытывает острую потребность в интеграции своего многонационального сообщества, т.к. это составляет основу его стабильности, функционирования и развития. В процессах интеграции одно из центральных мест принадлежит межэтнической коммуникации. В этой связи межэтнический диалог выступает основным способ и потребностью в интегративных процессах российского общества.

Литература

1. Социология: Энциклопедия/ Сост. А.А. Грицанов и др. Мн., 2003
2. Американская социология. Перспективы, проблемы, методы / Под ред. Г. В. Осипова. - М., 1972
3. Толковый словарь обществоведческих терминов. Н.Е. Яценко. 1999//http://www.slovarnik.ru/index_tsot/tsot_6.html.
4. *Ягьяева М.А.* Межэтническое взаимодействие в сфере духовной культуры//Автореферат на соискание уч.степ. кандидата философских наук. Ставрополь, 2002
5. *Сорокин П.А.* Система социологии. Т.2. Социальная аналитика: Учение о строении простейшего (родового) социального явления. М.: Наука., 1993. С. 8-33//Социология: Хрестоматия/Сост. Ю.Г. Волков, И.В. Мостовая. М.: Гардарики, 2003.
6. *Козырева П.М.* Межличностное доверие в контексте формирования социального капитала// Социологические исследования, – 2009. – №1

К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И КРИТЕРИЯХ ЕГО ОЦЕНКИ

П.В. Скрипченко, доцент
Белгородский университет потребительской кооперации, Россия
institut@bupk.ru

Задачи построения инновационной экономики и ее модернизации, определенные государственной экономической политикой в качестве приоритетных, требуют формирования и развития новых факторов производства – науки, квалификации и образования. Отсюда неизмеримо актуализируется роль высшего профессионального образования, так как от уровня образованности общества и его научного потенциала зависит потенциал конкурентоспособности государства. Это требует от системы высшего образования России повышения качества профессиональной подготовки конкурентоспособных специалистов на основе интеграции фундаментальной науки, инновационных технологий обучения и современного производства.

Проблема качества образования и определения критериев его оценки не утрачивает своей актуальности с течением времени. Но на современном этапе развития профессионального образования данная проблема перешла в разряд доминирующих.

Ценность качества образования для российского общества определяется содержанием основополагающих документов, принятых в последние годы на федеральном уровне. Концепция модернизации российского образования до 2010 г. главной задачей образовательной политики определяла процесс «обеспечения современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства» [5, с. 5]. Действующая в настоящее время национальная доктрина в области образования, срок реализации которой определен до 2025 года, постулирует три базовых принципа развития российского образования: качество, доступность, непрерывность.

В последние годы категория «качество» стала одной из наиболее часто употребляемых в любой сфере жизнедеятельности общества.

Содержание этой категории раскрывается новой версией стандартов серии ISO 9000:2000 это определение несколько видоизменено: «Качество – степень соответствия присущих объекту характеристик установленным требованиям» [7, с. 29]. При этом под объектом понимается то, что может быть индивидуально описано и рассмотрено. Объектом может быть, например, деятельность или процесс, продукция или результат предоставления услуги, организация или система, или некоторая их комбинация. В этом контексте, когда говорят о качестве, обычно выделяют

качество результатов деятельности (процесса), качество самих процессов и качество системы или организации деятельности.

Применительно к качеству образования варианты его трактовки отличаются существенным разнообразием, как в плане формулировки самого определения, так и его содержательного наполнения. Например, И.А. Зимняя считает, что «качество образования – есть совокупная, комплексная, системная, целостная характеристика, включающая в себя, кроме качества обученности, еще целую группу параметров, в результате учета которых оценка результатов обучения может быть как повышена, так и сведена к нулю или даже стать отрицательной, сколь бы высокой она ни была, будучи взятой сама по себе» [4, с. 346].

Более полным по содержанию, по нашему мнению, является определение качества образования, данное В.И. Журко: «Качество образования – степень соответствия характера, содержания, условий и результатов деятельности образовательных учреждений потребностям и ожиданиям общества, различных социальных групп. Анализ качества образования предполагает исследование совокупности свойств, раскрывающих внутреннее состояние образовательной сферы и отражающих эффективность их деятельности, их соответствие стандартам, нормам, принятым в обществе» [2, с. 40].

Понимание качества профессионального образования является еще более неоднозначным, а по трактовке его содержания порой доходящим до взаимоисключений. Одни исследователи подчеркивают нацеленность образования на достижение качества усвоения учебного материала; другие – качества профессионального обучения и системы профессионального воспитания; третьи – на увеличение степени развитости профессионально важных качеств и способностей личности; четвертые – на увеличение количества выпускников, трудоустроившихся по специальности; пятые – на готовность выпускника к жизни в социуме и т.д.

Например, Ю.И. Зданович объединяет два последних из перечисленных аспектов трактовки качества профессионального образования в определении качества подготовки специалиста как степени соответствия уровня его подготовки требованиям профессиональной среды, где он должен работать [3, с. 57].

Наше понимание качества профессионального образования базируется на посылке о том, что профессиональное образование – это не только профессиональное обучение как «процесс формирования специфических профессиональных навыков посредством специальных методов обучения» [1, с. 7]. Это система профессиональной ориентации, обучения, повышения квалификации, профессиональной социализации и адаптации абитуриента - студента - молодого специалиста, а впоследствии, и профессионала, мотивированного на повышение своего профессионального уровня в течение всей трудовой деятельности.

Предоставление работнику возможности повышения его профессионального уровня называется профессиональной подготовкой,

переподготовкой и повышением квалификации работников [6, с. 389]. Это правовой институт, регулируемый Трудовым кодексом РФ, действующим законодательством в сфере образования, в том числе высшего профессионального, правовыми регламентами Министерства образования и науки РФ.

С учетом изложенного качество высшего профессионального образования мы понимаем как системную характеристику, охватывающую все аспекты деятельности вуза: учебные и академические программы, их соответствие госстандартам, запросам студентов, учебную и исследовательскую деятельность, профессорско-преподавательский состав студентов, мотивацию их деятельности, учебно-материальную базу и ресурсы, имидж учреждения и т.д. Заметим, что все вузы имеют однотипный набор перечисленных компонентов, но уровень их качества и, соответственно, динамика развития специфичны. На наш взгляд, главной причиной этого обстоятельства является отсутствие единого подхода к формированию критериев оценки качества и состава его измерителей.

В частности, если следовать терминологии международных стандартов ИСО серии 9000, система основных критериев оценки качества обучения студентов в высших учебных заведениях предстает в виде следующей совокупности критериев:

- соответствие основных образовательных программ и учебно-методической документации требованиям государственного стандарта;
- использование количественных показателей оценки качества при тестировании;
- доля самостоятельной работы студентов с обеспечением методического сопровождения по всем дисциплинам;
- наличие новых направлении и специальностей;
- оценка качества учебных материалов не только по отзывам специалистов, но и по успехам их реализации;
- оценка материально-технической базы вуза;
- рейтинговый подход к оценке знаний студентов;
- востребованность выпускников университета (количество устроившихся на работу по специальности);
- результативность участия студентов во вневузовских олимпиадах и конкурсах (областные и региональные предметные олимпиады, региональные и всероссийские конкурсы студентов по специальностям, конкурсы выпускных квалификационных работ, конкурсы на получение именных стипендий и пр.);
- анкетирование (является одним из важных источников информации для оценки качества ключевых процессов, влияющих на качество подготовки специалистов и преподавательской деятельности; объем проведенных измерений на основе анкетирования позволяет сделать вывод, что система оценки качества ключевых процессов в целом и, в частности, процесса преподавания, на уровне студента сложилась и может быть успешно

использована в осуществлении мониторинга качества подготовки специалистов);

- количество выпускников, поступивших на программы послевузовского образования (магистратура и аспирантура) и т.д.

Ю.И. Зданович критерием качества обучения определяет приобретение знаний, умений и навыков студентов, обучаемых по определенным направлениям университета, рассматривая качество профессорско-преподавательского состава и материальную базу университета как технологические структуры основного процесса обучения. Показателями, которые определяют качество университетского образования, являются:

- профессиональный уровень преподавательского состава, его научная и педагогическая состоятельность;

- уровень подготовки абитуриентов, в этом случае хорошо реализуется система довузовской подготовки;

- уровень оснащения университета лабораторным и аудиторным оборудованием, внедрением современных информационно-образовательных технологий в учебный процесс, новых форм обучения, средств активизации познавательной деятельности студентов;

- уровень проведения научно-методической работы по разработке и внедрению нетрадиционных методов обучения (использование методов инновационного и развивающего образования);

- уровень развития социальной инфраструктуры;

- уровень системы самоконтроля в самом университете по номинациям: науке, учебному процессу и развитию;

- уровень оказания дополнительных образовательных услуг (в изучении иностранных языков, освоении компьютерной грамотности, навыков программирования, обучении за рубежом) [3, с. 57].

При формулировке нашего видения состава критериев оценки качества высшего профессионального образования мы исходим из меры готовности и степени пригодности будущего специалиста к высококвалифицированной деятельности в избранной сфере профессиональных занятий.

В этой логике система критериев качества высшего профессионального образования может быть представлена совокупностью следующих слагаемых по функциональным областям формирования качества:

- оценка качества образовательной подсистемы (качество учебной деятельности студентов; качество их профессионального воспитания; качество реализуемых учебных программ и планов; качество образовательных технологий; качество учебно-методического обеспечения; качество подготовки выпускников);

- оценка качества научно-производственной подсистемы (кадровый и научный потенциал; качество инновационной деятельности; качество экспериментальной работы; качество сотрудничества с научными обществами и организациями; качество системы управления образовательным учреждением);

- оценка качества социальной подсистемы (качество работы по охране здоровья, прав студентов и сотрудников; качество профориентационной работы; качество работы социально-психологической службы; качество работы с родителями студентов; качество работы с учреждениями начального и среднего профессионального образования;

- оценка качества экономической подсистемы (качество использования финансовых средств; качество материально-технической базы; качество условий для осуществления образовательного процесса).

Таким образом, система формирования качества высшего профессионального образования представляется в виде совокупности взаимодействующих между собой подсистем. Соответственно этим подсистемам частные измерители оценки качества высшего профессионального образования также можно подразделить по областям его формирования: преподавание и обучение, учебный процесс, социальная сфера, результаты обучения.

Безусловно, состав критериев и измерителей качества высшего профессионального образования может и должен подлежать расширению, что будет, на наш взгляд, определяться тенденциями развития российского профессионального образования, его нормативной базой и потребностями рынка труда, формирующими требования к трудовым ресурсам для инновационной экономики.

Литература

1. *Ананченкова П.И.* Проблемы развития профессионального образования в России в современных кризисных условиях// Вестник университета. – 2009. – № 24. – С. 7 – 10.
2. *Журко В.И.* Показатели качества образования в высшей школе// Вестник университета. – 2009. – №24. – С. 40 – 43.
3. *Зданович Ю.И.* Критерии оценки качества подготовки специалистов в вузе// Торгово-экономические проблемы регионального бизнес-пространства: Сборник материалов Международной научно-практической конференции. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2004. – С. 56-58.
4. *Зимняя И.А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования// Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.
5. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. Приложение к приказу Минобразования России от 11.02.2002г., №393
6. *Одегов Ю.Г., Руденко Г.Г., Федченко А.А.* Экономика персонала. Ч.II. Практика. – М.: Изд-во «Альфа-Пресс», 2009.
7. *Спицнадель В.Н.* Системы качества (в соответствии с международными стандартами ISO семейства 9000). – СПб.: Питер, 2000.
8. *Федякина Л.В.* Менеджмент качества непрерывного социально-профессионального образования в университетском комплексе// Вестник университета. – 2009. - №6. – С. 115-118.

THE SYSTEM OF COMPETENCE-BASED ASSESSMENT OF THE STUDENTS' PROGRESS

T.E. Isaeva, Doctor of Education, Professor
Rostov State Transport University, Russia

The information-oriented society requires a new paradigm of education. Nowadays acquisition of new knowledge and competences has become a key purpose of every person, the basis for his well-being and competitiveness at the economic market. People can get education now not only in the official institutions but through different educational programmes, courses or by means of various contacts in the internet.

The introduction of new Federal State Educational Standards (FSES) based on the competence approach into the system of Russian higher education put forward a number of acute problems. It is clear that competence-based education is drastically different from so called "knowledge-based" one. And this difference lies not only in its content, methods and technologies but in a system of assessment as well.

If some university teachers think that the most difficult requirements of the new FSES are to introduce 20% of lessons in an interactive form and to change their examination marks into credits, they are mistaken.

The most important change has taken place in the essence of aim of higher education. It is no longer a fixed sum of knowledge for a certain specialist, because knowledge has a tendency of growing as a snow-ball and sooner or later it becomes out-dated. The aim in the FSES is stated as a complex of cultural and professional competencies, which every student must obtain during the years of his education. But it must be clear for him that he can acquire only basic competences, which he will have to develop on "a life-long education" principle.

To fit constantly changing and complicating professional environment a person has to become the organizer of his own strategy of competence acquiring and to look for different fruitful contacts which can bring some new knowledge, skills and experience to him.

The assessment system of student's educational progress is to be changed correspondently to the aim. As some scientists put it: "Assessment is always embedded into a social context and influences behaviour of students because it transports a message about what is appreciated in a given learning context and what is not" [1]. The drawback of the existing assessment system is that it still focuses on knowledge testing but not competence assessment.

If to analyze what is traditionally tested when the part of the material has been learnt, we will see that in most cases these are factual data, knowledge of wordings and solving of the tasks according to a previously given patterns. This approach to testing was quite agreeable with a knowledge-based paradigm but has nothing to do with a competence-based education.

Speaking about assessment judgments of the individual's progress towards the milestones determined in the educational standards we are to work out *a system*

of competence-based assessment. We will try to clarify our understanding of this term.

According to J. Pellegrino, N. Chudowsky and R. Glaser [1], no matter what undergoes the process of assessment, the assessment process consists of three interconnected elements. This model was called ‘assessment triangle’ (see figure 1).

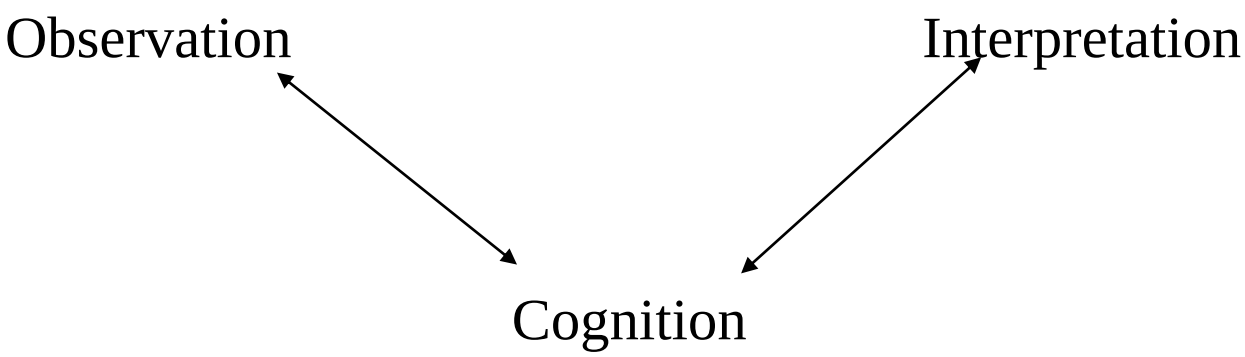


Figure 1. The Assessment Triangle

The element of *cognition* means that every assessment is directed to fix some cognitive growth. It can be done though a process of *observation.* The person who conducts assessment can assess different types of students’ activity, their participation in communication, group interaction and so on. On the basis of observation he can compare those hypothetical beliefs which were formulated at the beginning of the experiment with real practice. But as we know that not all aspects of human development can be visually observed, especially when we speak about competencies, *interpretation* of the evidence is required.

Thus, we see that the process of assessment is systematic in its essence. Moreover we need to apply a system approach to competence assessment because a competence is a complex phenomenon having a structural hierarchy of components which cannot be fixed only by visual observation. A structure of the competence includes moral qualities, a character of motivation, possession of certain activities and skills, and, in the most cases – communicative and social skills if realization of this competence requires interaction and cooperation with other people.

Consequently, an observation which can disclose a systematic character of the competence is reached by summing up and generalizing the material about competence performing from a number of sources. Each of these sources helps to present a certain facet of the competence as they witness person’s activities in different surroundings and from different points of view. To prove this idea it is enough to recall the project “Tuning of Educational Structures” during which the information about competencies was collected from three main sources: university teachers, employers and alumni, having some years of professional experience [2].

It is necessary to recall one more significant peculiarity of the system of competence-based assessment. The traditional tests suppose that an exact number of tasks is to be done during a fixed time. But while competence-based assessment the object of measurement becomes a comparison of an individual’s performance

and performance requirements stated in the educational standards. However, a competence is a much more complicated phenomenon than skills and knowledge, that is why the system of its testing must be more person-centered, i.e. a competence performance should not be limited by time or boiled down to a single test.

As M. Kalx, Jan von Bruggen and et. say: “Competence-based assessment is not a traditional examination but a process in order to collect evidence about the performance and knowledge of a person with respect to such a competence standard” [3]. The observation of the competence under study should be done during a longer period of time and in order to prove a level of its development a student is to be given a number of different tasks which can simulate real professional situations. So, instead of the traditional test in a form of a written paper or electronic testing, a group of methods characteristic for a research work should be used: several questionnaires for employers, supervisors of students’ practice and university teachers; self-assessment questionnaires, any types of portfolio, etc.

As other methods of investigation are quite common for Russian researchers, we would like to say some words about a portfolio method. Though it has been used in education since the 1920ies it is still not so popular as other methods and technologies. The reasons of this situation are:

– the majority of the university teachers even if they know about a portfolio method, consider it to be an additional time-consumptive nuisance without which they have worked for a long time, so they can go on teaching not using it;

– the students as well are not ready to adopt this method because they are sure that it will not influence their exam mark or teacher’s opinion;

– technological base of the universities still is not ready to introduce some forms of electronic portfolios.

To support the introduction of a portfolio into educational process we are to recall that this method corresponds to the ideas of representing students’ competences development to their full extent; moreover it makes a student an active co-participant of all educational and assessment activities.

Thus, *a system of competence-based assessment is a process of collecting acute information out from a number of sources (university teachers, employers, supervisors of students’ practice and self-assessment questionnaires) by using the methods of scientific research (questionnaire, interview, portfolio, etc.), which enable to follow the development of separate competence components and represent the person’s behaviour and its abilities to solve different tasks in non-standards situations.*

References

1. *Pellegrino, H.W., Chudowsky, N., Glaser, R.* Knowing what Students Know: the Science and Design of Educational Assessment. Washington, DC: National Academy Press, 2001
2. http://www.iori.hse.ru/tuning/materals/projectdescription_Tuning_Europe.pdf
3. *Kalz M., Bruggen van J., Giesners B, et.* A New Linkage for the Assessment of Prior Learning /http://dspace.ou.nl.bitstream/1820/1009/1/kalz_etal_ea

ВНУТРИВУЗОВСКАЯ СИСТЕМА ТЕСТИРОВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ВЫПУСКНИКОВ

О.Н. Гавришина, кандидат педагогических наук, доцент,
Э.Э. Грузина, кандидат педагогических наук, доцент,
Кемеровский государственный университет, Россия
olga_gav52@mail.ru

Отказ от единой государственной системы обучения, от многих давно устоявшихся традиций и введение новых (тестирование при приеме в вузы вместо традиционных экзаменов, интенсивное развитие системы негосударственного образования и т.д.) выводит проблему качества образования в ряд приоритетных государственных и общественных проблем. Возникает необходимость создания в вузе системы, которая позволила бы реализовать мониторинг и уровень подготовки студентов на основе объективной и независимой оценки.

Обязательное Интернет-тестирование студентов, с которым вузы столкнулись в последние годы, направлено на выявление соответствия качества подготовки выпускников требованиям Государственного образовательного стандарта (ГОС). Результаты такого тестирования влияют на аттестацию конкретной специальности. Проверочные тесты составлены вне вуза и содержат вопросы ГОС по всем дидактическим единицам (ДЕ) для данной специальности. При тестировании используется единый федеральный банк аттестационных педагогических измерительных материалов (АПИМ). Федеральный банк содержит базы тестовых заданий, на основе которых формируются тестовые комплексы в соответствии с дидактическими единицами дисциплин, включенных в ГОСы. В качестве критериев качества подготовки студентов аккредитационной коллегией устанавливаются значения показателей, достижение которых подтверждает соответствие требованиям ГОС. Для проведения тестирования используется специализированное программное обеспечение, предоставляемое вузу Росаккредагенством.

В целом, система тестирования в масштабах всей страны, несомненно, явление положительное и является требованием времени. Успешное участие вуза в ФЭПО достаточно высоко характеризует компьютерную оснащенность, хорошую работу учебной части и профессиональный уровень преподавателей вуза.

Кемеровский госуниверситет до аккредитации вуза принимал участие в ФЭПО шесть раз. Выявились положительные и отрицательные стороны Интернет-экзамена. Так, положительным является то, что преподаватели вынуждены были более внимательно изучить ГОС по преподаваемой дисциплине и привести в соответствии с ним изучаемый материал. Технические службы вынуждены были более тщательно подготовить

компьютерную технику к учебному процессу с тем, чтобы без сбоев провести тестирование в режиме on-line или off-line.

Среди отрицательных сторон можно выделить следующие:

- Есть опасность, что обучение сведется к натаскиванию на тесты.
- Теряется много учебного времени на тестирование, студенты отвлекаются от учебного процесса.
- В режиме аккредитации вуза не всегда понятно, что собственно должно выявить тестирование. Так, например, в КемГУ для специальности «Психология» 030301.65 были предложены на аккредитационном тестировании три дисциплины: педагогика, социология, экономика; для специальности «Социология» 040201.65 – одиннадцать дисциплин: культурология, отечественная история, русский язык, политология, правоведение, психология и педагогика, экономика, информатика, математика, философия, КСЕ. Как видно, перечень дисциплин не содержит ни одной общей профессиональной дисциплины.
- Не совсем правильный подход в зачтении результата студента как положительного в случае удовлетворительного ответа по всем дидактическим единицам. Например, допустим, что тест состоит из 10 ДЕ. Пусть из 10 студентов каждый студент не пройдет успешно тестирование всего лишь по одной ДЕ (причем по разным ДЕ). Но тогда общий результат будет нулевым. Эта ситуация крайняя, но она ведь возможна.

Надо отметить, что преподаватель, анализируя результаты Интернет-экзамена, не может выяснить, какие аспекты темы остались не усвоенные студентами. Очевидно, что система ФЭПО не обладает гибкостью, возможностью настройки в зависимости от конкретных задач и потребностей преподавателя.

Таким образом, параллельно с существующей системой внешней оценки уровня подготовки студентов возникает необходимость создавать внутривузовскую систему. При этом основными принципами внутривузовской системы контроля качества уровня подготовки должны быть независимость и объективность, а основным средством оценки – программно-дидактическое компьютеризированное тестирование. Оба принципа, безусловно, связаны друг с другом.

Для того чтобы внутривузовская система контроля качества уровня подготовки студентов была сформирована, необходимо наличие структурного подразделения (центра контроля качества), на которое возлагаются функции разработки, координации и управления системы; разработки регламентов использования процедуры компьютерного тестирования при организации аттестационных процедур различного уровня.

В настоящее время в Кемеровском госуниверситете достаточно активно используется программное средство «АСТ» – «Адаптивная среда тестирования». За два года преподавателями университета разработано 85 банков тестовых заданий (ТЗ) для проведения контроля знаний студентов. На физическом факультете разработано 30 банков ТЗ, общим количеством 5483;

на математическом факультете – 26 банков ТЗ, общим количеством 4499; на экономическом факультете – 24 банка ТЗ, общим количеством 4504; на кафедре КСЕ – 3 банка ТЗ, общим количеством 985. За 2008-2009 учебный год проведено около 300 сеансов тестирования.

Внутривузовская система тестирования обеспечивает регулярный мониторинг успеваемости студентов. Она позволяет преподавателю использовать тестирование как средство оценки уровня подготовки в ходе промежуточной аттестации, либо как один из этапов экзамена, либо как подготовительный этап к экзамену.

Таким образом, к основным направлениям мониторинга можно отнести следующие:

- *Текущий контроль* знаний студентов (проведение контрольных работ) в форме компьютерного тестирования. Центр контроля качества формирует сеансы тестирования, определяет логины и пароли для студенческих групп, выполняет аналитическую обработку результатов тестирования.
- *Промежуточная аттестация* (проведение экзаменов и зачетов в форме компьютерного тестирования). Здесь не все так просто. Изучая любой предмет, студент невольно приобретает и конкретные навыки и свойства личности. Так, например, изучение математики способствует, в частности, развитию силы воли, трудолюбия, логического мышления. В математике при решении задачи важно уметь составлять алгоритм решения, находить его оптимальный вариант. Поэтому на экзамене преподаватель должен выявить не только знание учебного материала, но и умение студента составлять план решения задачи, логически его обосновывая. Конечно, это можно осуществить только в режиме диалога со студентом. Кроме того, отвечая на вопросы в таком режиме, студенты учатся формулировать свои мысли, обосновывать рассуждения, строить логические цепочки мыслей. Следует признать, что экзамен в форме теста такой возможности не дает. Выбирая ответ из нескольких, предложенных в тесте, студент, и не зная правильного ответа, может угадать его. Конечно, с увеличением вариантов ответа, вероятность угадывания уменьшается, но она все же не равна нулю. Так что элемент случайности остается, и, главное, это способствует формированию негативной жизненной установки «делать на авось». Недостаток тестового экзамена и в том, что в итоге студент не узнает в чем он ошибается, и преподаватель не увидит, почему именно студент ошибается. А те вопросы, правильные ответы на которые угаданы, так и останутся пробелами в знании студента.
- *Контроль остаточных знаний* студентов. Это направление является основным с точки зрения контроля уровня подготовки будущего специалиста. Остаточные знания – это знания, которыми студент должен обладать спустя некоторое время после завершения обучения по дисциплине. Безусловно, тестовые задания, предназначенные для контроля остаточных знаний и для текущего контроля (промежуточной аттестации) должны отличаться друг от друга по ряду параметров.

- *Итоговая аттестация*. Технология тестирования может быть применена при проведении государственных экзаменов или как один из его этапов. Для этого необходимо сформировать банк тестовых заданий, отражающих пункты программы госэкзамена.
- *Самоаттестация* студентов. Каждый студент может в любой момент обучения проверить уровень своей подготовки по дисциплине. Такое тренинговое тестирование является своеобразной формой организации самостоятельной работы студентов. Формирование у студентов умения самостоятельно пополнять свои знания, ориентироваться в потоке информации является одним из направлений совершенствования качества подготовки выпускников вуза.

В современных условиях тестирование стало неотъемлемой частью учебного процесса. Интересно мнение студентов о подобной форме контроля знаний. С целью выявления отношения студентов к проведению промежуточной аттестации в виде компьютерного теста был проведен их опрос. Анкетированием было охвачено 112 студентов второго и четвертого курсов математического факультета КемГУ. Результаты анкетирования показали, что мнение студентов разделились почти поровну в ответе на вопрос: «Объективно ли отражают результаты компьютерного тестирования уровень ваших знаний по предмету?» 51% студентов ответили «да» и 47% - «нет». Причем, среди ответивших «нет» большинство студентов «сильных», в то время как «да» ответили «средние» и «слабые» студенты. Аргументировали свой ответ «нет» студенты следующим образом: преподавателю можно объяснить свою точку зрения, компьютеру – нет; можно наугад ответить на хорошем уровне; в тесте нет наводящих вопросов, с помощью которых можно многое вспомнить; похожие, но неправильные ответы сбивают с толку; ограниченность во времени требует определенной скорости ответа. При ответе на вопрос: «Хотите ли вы, чтобы все экзамены проводились в виде тестов?» мнения студентов также разделились почти поровну. Студенты отметили, что многие перестают готовиться к экзамену, рассчитывая на удачу; весь материал для подготовки к тестам просто заучивается, да и материал изучается в рамках теста, а не за их пределами, при этом идет тупое заучивание, без понимания; требуется меньше знаний, включается больше зрительная память, а не обдумывание.

Таким образом, только сам преподаватель может, оценив специфику своего предмета, определить возможности использования тестирования как средства оценки уровня подготовки в ходе промежуточной аттестации. И, возможно, один преподаватель решит использовать тестирование как один из этапов экзамена, другой будет рассматривать экзамен как способ работать с неуспевающими студентами и пр.

Технологии компьютерного тестирования студентов, несмотря на неоднозначность мнений, при правильной организации анализа полученных результатов, разумным сочетанием с классическим стилем преподавания могут стать действенным инструментом в повышении качества предоставляемых вузом образовательных услуг.

К ВОПРОСУ О МЕХАНИЗМАХ И ИНСТРУМЕНТАХ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

О.Н. Бондина, кандидат филологических наук, профессор
Российская таможенная академия Ростовский филиал, Россия
inyaz@donrta.ru

Обострившиеся противоречия в обществе, в целом, и в образовании, в частности, делают актуальной разработку новых подходов к повышению качества и результативности совместной деятельности всех участников педагогического процесса. Важнейшей задачей, стоящей сегодня перед вузами, является разработка и внедрение механизмов обеспечения качества образовательного процесса.

В условиях огромного потока информации и дефицита учебного времени ведется активный поиск новых резервов для создания гибкой и мобильной системы подготовки будущих специалистов. Стремление к повышению качества образования побудило реформаторов развивать систему образования в контексте Болонского процесса. Одним из таких механизмов, обеспечивающих качество управления образовательным процессом, является создание системы менеджмента качества, построенной на базе современных технологий управления. Последние основываются на концепции всеобщего менеджмента качества (TQM) – ведущей идеологии современного бизнеса, принципы которой лежат в основе международных стандартов ИСО серии 9000 [1].

Расширение международного сотрудничества, вхождение России в общемировой рынок повлияли на статус иностранного языка, возвысив его не только в ранг средства общения в иноязычной культурной и профессиональной среде, но и сделав его реально востребованным средством совершенствования интеллектуальной и практической деятельности специалиста. В связи с этим изменилось значение учебной дисциплины «Иностранный язык» в общей системе подготовки будущих специалистов, а именно в плане междисциплинарной помощи в освоении других предметов, а также возросли требования к организации процесса обучения иностранным языкам и уровню владения ими. Кафедра иностранных языков как один из субъектов общей системы менеджмента качества (СМК) внутри вуза призвана сыграть ведущую роль в обеспечении требуемого уровня подготовки специалистов в области иностранного языка и в поиске механизмов его повышения.

Среди условий, определяющих качество образовательных услуг по иностранному языку, можно назвать следующие:

- качество процесса управления образовательным процессом по иностранным языкам,
- качество процесса управления образовательной средой в области обучения иностранным языкам,

- качество осуществления образовательного процесса по иностранным языкам,
- качество ресурсного обеспечения образовательного процесса,
- качество мониторинга показателей состояния образовательного процесса по дисциплинам кафедры,
- качество процесса контроля осуществления образовательного процесса по дисциплинам кафедры,
- качество процесса контроля результатов обученности по иностранным языкам,
- качество мотивации делового поведения преподавателей кафедры и студентов, изучающих иностранный язык.

Особую роль в любом виде деятельности играет управление процессом. Целью системы менеджмента качества (СМК) является определение и управление взаимосвязанными и взаимодействующими процессами для достижения определенных результатов в области качества обучения иностранному языку. В соответствии с этим объектами управления в рамках кафедры являются организуемые ею процессы. По степени важности их можно подразделить на 3 вида:

● *основные процессы*, непосредственным результатом которых является оказание образовательной услуги по иностранному языку (практические занятия, консультации, воспитательный процесс как неотъемлемая часть обучения);

● *вспомогательные процессы*, результатом которых является создание необходимых условий для осуществления основных процессов:
- процесс информационного обеспечения принятия решения руководством,
- процесс ресурсного обеспечения учебно-воспитательного процесса по иностранному языку,
- процесс создания образовательной среды,
- контроль осуществления образовательного процесса,
- контроль знаний и компетенций студентов,

● *процессы управления*, направленные на повышение эффективности и результативности основных и вспомогательных процессов. Среди них следует выделить:
- формирование целей кафедры в области качества,
- управление планированием образовательного процесса по иностранным языкам,
- управление документацией по обеспечению процесса обучения иностранным языкам,
- управление организацией учебного процесса по иностранным языкам,
- управление мотивацией делового поведения преподавателей кафедры и студентов.

Современные системы качества базируются на определенных принципах, которые необходимо осмыслить в приложении к деятельности кафедры по обеспечению качества обучения иностранным языкам. Ключевым моментом создания и функционирования системы менеджмента

качества обучения иностранным языкам, основанной на требованиях стандарта ИСО 9001 является ориентация на потребителей.

Реализация принципа «удовлетворенность потребителя» качеством обучения иностранным языкам на первом этапе внедрения СМК предполагает, на наш взгляд, создание системы взаимодействия кафедры, как минимум, со своими внутренними потребителями, а впоследствии системы потребительского мониторинга удовлетворенности образовательными услугами различных групп потребителей. Основным внутренним потребителем образовательных услуг по иностранным языкам являются студенты. Задача кафедры состоит в выявлении настоящих и будущих потребностей потребителей, выполнении их требований и стремлении превзойти ожидания.

В Ростовском филиале Российской таможенной академии в течение 2008-2009 учебного года был проведен потребительский мониторинг, который включал в себя систему сбора и анализ данных, полученных в процессе анкетирования. В ходе анкетирования были выявлены потребности и ожидания первокурсников от изучения курса иностранного языка, удовлетворенность качеством предоставляемых услуг по дисциплинам кафедры студентов 2-3 курсов, а также выявлена мотивационная сфера делового поведения преподавателей кафедры.

По результатам потребительского мониторинга были выделены области, требующие улучшения в первую очередь:

- усиление мотивации обучаемых,
- повышение качества практических занятий за счет системного внедрения инновационных технологий обучения, в основе которых лежит активная познавательная деятельность студентов;
- изменение форм контроля, внедрение балльно-рейтинговой системы контроля знаний студентов;
- разработка и описание требований по оценке компетенций в различных видах речевой деятельности,
- отбор и разработка качественных учебных материалов,
- поиск механизмов, повышающих удовлетворенность профессорско-преподавательского состава своей работой.

Непосредственное управление деятельностью по организации процесса обучения иностранным языкам осуществляется заведующим кафедрой. Именно лидерство руководителя обеспечивает единство целей, пути их достижения и направления деятельности. Одна из главных задач руководителя кафедры состоит в формировании сплоченного, творчески работающего педагогического коллектива, способного решать сложные задачи. Наряду с профессиональными знаниями и организаторскими способностями он должен обладать высокими моральными и волевыми качествами, способностью анализировать и обобщать педагогические явления, видеть цели и перспективы развития кафедры. Руководителю – лидеру должны быть присущи такие качества как исключительное трудолюбие и самоотверженность в работе, настойчивость и упорство в

достижении цели, умение масштабно мыслить и брать на себя ответственность. Он должен лично демонстрировать пример постоянного стремления к самосовершенствованию, и заботиться о развитии системы лидерства среди преподавателей, вовлекая их в этот процесс и создавая для этого необходимые условия.

Центральным принципом менеджмента является процессный подход смысл, которого состоит в следующем: желаемый результат достигается эффективнее, когда деятельностью и соответствующими ресурсами управляют как процессами. Под процессом понимается совокупность взаимосвязанных и взаимодействующих видов деятельности, преобразующая «входы» в «выходы». Процессы планируются и осуществляются в управляемых условиях с целью улучшения и увеличения их ценности.

Поиск путей совершенствования качества подготовки по иностранным языкам в огромной степени определяется качеством построения учебно-воспитательного процесса. Качество процесса обучения, как известно, зависит от совокупности целого ряда факторов, условий и взаимодействий сложившейся педагогической системы, в которой осуществляется процесс обучения иностранному языку. Свойствами и особенностями реализуемой системы можно объяснить любые успехи и неудачи образовательной и воспитательной деятельности как отдельных педагогов, так и кафедры в целом.

Системообразующим элементом педагогической системы является учебно-методический комплекс дисциплины, центральным методическим документом которого служит учебная программа. В ней определена цель подготовки специалиста по иностранному языку, качество его усвоения студентами и другие характеристики учебно-воспитательного процесса. От качества содержания этого документа напрямую зависит конечный результат.

Дуальный характер обучения иностранному языку в неязыковом вузе проявляется в смещении акцентов с *обучения языку через профессию* на *обучение профессии через язык*. Практическая профессионализация иноязычного образования проявляется в применении специальных знаний, полученных на занятии иностранного языка, в будущей профессиональной деятельности. Формирование профессиональной компетенции наряду с изучением зарубежной культуры, становится главным в содержании обучения иностранному языку в неязыковом вузе. В связи с этим, в основу отбора содержания действующих программ по иностранным языкам всех специальностей должен быть положен принцип учета межпредметных связей, что позволяет логически выстроить коммуникативное содержание программ и реализовать его параллельно со сроками изучения соответствующих дисциплин по специальности.

Однако следует отметить, что реализуемые программы должны отвечать современным тенденциям в методике, что требует их постоянной модернизации. Разработка программ модульного типа, базирующихся на компетентностном подходе, значительно повысит качество данного

документа. В рамках личностно ориентированного подхода культурно-исторической парадигмы образования содержание обновленных программ должно быть ориентировано на образ человека-деятеля, готового к самообразованию, принятию ответственных решений и творческому созиданию [2]. Отбор и систематизация содержания обучения иностранным языкам должны осуществляться в контексте смысловой реальности и жизненной необходимости, важности информации для будущей профессиональной деятельности студентов. Это должно найти отражение во всех компонентах учебно-методического комплекса, которые в свою очередь должны быть четко структурированы, дополнять друг друга и соотноситься друг с другом.

Следует остановиться еще на одном элементе образовательного процесса – системе внутреннего контроля. Речь идет о контроле усвоения знаний, степени сформированности компетенции и их применения обучаемыми и контроле самой системы обеспечения качества подготовки специалистов по иностранным языкам. Система контроля по дисциплине иностранный язык должна носить, прежде всего, диагностический характер, позволяющий студенту самому определить уровень своих достижений и увидеть перспективу продвижений в учебном процессе [3]. В этом случае результаты контроля будут помогать студенту преодолевать возникающие трудности и выбирать индивидуальную стратегию изучения учебного материала. При такой идеологии контроля меняется функция преподавателя в учебном процессе. Преподаватель включен в процесс контроля через процедуру управления «несоответствующей продукцией» как активный «помощник» студента в овладении знаниями.

Целью контроля самого образовательного процесса по иностранным языкам является выявление слабых сторон процесса и определение областей для улучшения. Для этого организуется система мониторинга, которая предполагает анализ удовлетворенности потребителей и записей о качестве, что позволяет сделать предложения для улучшения.

Итак, управление качеством подготовки студентов по иностранному языку будет эффективным, если:

- концепция управления качеством подготовки студентов по иностранному языку, основанная на требованиях стандарта ИСО Р9001, будет разработана с учетом специфики учебной дисциплины «иностранный язык» как объекта менеджмента качества, а также специфики специальности, изучаемой студентами;
- модель управления качеством подготовки студентов по иностранному языку будет ориентирована на определение и удовлетворение всех групп потребителей образовательных услуг вуза, в качестве которых выступают обучающиеся, работодатели, государство, общество;
- аналитико-диагностический комплекс мониторинга качества подготовки студентов по иностранному языку будет направлен на определение удовлетворенности различных групп потребителей качеством образовательного процесса по иностранным языкам;

- механизмом эффективности СМК будет выступать взаимодействие всех участников этого процесса, а мотивом деятельности стремление к постоянному улучшению.

Реализация принципа системного подхода к менеджменту качества процесса обучения иностранным языкам направлена на становление новой культуры кафедры, проявляющейся в понимании и управлении деятельностью как системой взаимосвязанных процессов, что в свою очередь будет способствовать постоянному повышению результативности и эффективности образовательной деятельности вуза.

Литература

1. *Василевская, С.В.* TQM – основа интегральной системы менеджмента // Методы менеджмента качества. – 2005. - № 1.
2. *Сериков, В.В.* Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем. – М.: Логос, 1999.
3. *Салимова, Т.А., Ахметова, Н.Ш.* Самооценка как инструмент управления качеством в вузе // Стандарты и качество. – 2002. - № 4. – С. 49-51.

ВУЗОВСКИЕ ДИСЦИПЛИНЫ В СИСТЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИДЕАЛА СТУДЕНТОВ

С.Л. Фролова, кандидат педагогических наук

Институт сервиса (г. Москва) (филиал) ФГОУ ВПО «Российский государственный университет туризма и сервиса», Россия

Идею необходимости целенаправленного формирования идеалов у молодежи на современном этапе разделяет вся педагогическая общественность. Появление в рамках проекта «Разработка общей методологии, принципов, концептуальных основ, функций, структуры государственных образовательных стандартов общего образования второго поколения» Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, в которой идеалом провозглашается «высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укоренённый в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации» [1, с.11], явилось необходимым шагом на пути реформирования отечественной системы образования.

Устремленность образовательного процесса к идеалу подсказывается морфемным составом отглагольного существительного *образование.* Слово «образование» имеет корень *образ*, который определяет специфику данного понятия. Суффиксы отглагольного существительного «образование» -ова- и -ни- указывают на процесс, происходящий в настоящее время, открытый,

реально значимый и ощутимый. Синонимы к слову «образ» – образец, модель, идеал, отсюда образование – это целенаправленный процесс, ориентированный на некий образ как идеал, это процесс формирования личности по заданному образцу. Данный вывод не простая декларация, а тезис, имеющий подтверждение на лексико-семантическом уровне и закрепленный в отечественной образовательной традиции.

Образование в России традиционно ориентировалось на идеал как высшую цель, что подчеркивается многими известными философами и педагогами (Н.А. Бердяев, В.В. Зеньковский, И.А. Ильин, Н.О. Лосский, В.В. Розанов, В.С. Соловьев, Л.Н. Толстой и др.), считающими образование, лишенное идеала, безнравственным и ограниченным, потому что это противоречит определению образования, призванного делать человека разносторонним, просвещенным и воспитанным. Так, по мнению религиозного философа В.В. Розанова, отсутствие в образовательном процессе идеала как высшей цели ведет к формированию человека «синтетически собранного из элементов всех цивилизаций». [2, с.23-24]

Сегодня проблема возрождения образовательного идеала приобрела особую остроту в связи с ориентацией российской образовательной политики на качество образования и подписанием Президентом Российской Федерации Болонской декларации, обозначающее включение страны в европейское образовательное пространство. Необходимость соответствовать европейским образовательным стандартам ставит на повестку дня вопросы разработки критериев качества образования и мотивации учения и самовоспитания в целях реализации одного из важнейших требований декларации – непрерывного образования в течение жизни. Образовательный идеал, в котором испытывает настоятельную потребность отечественная высшая школа, должен быть интернациональным по своему содержанию.

Многочисленные научные симпозиумы, конференции, семинары, «круглые столы» конца XX – начала XXI веков посвящены перспективам развития отечественной школы. Современные ученые признают необходимость ориентира в образовательном процессе и предлагают свои модели образовательного идеала, при этом зачастую обходя само понятие «идеал». При большом разнообразии предлагаемых моделей можно, однако, выделить общие ключевые положения – требования к современному специалисту.

Итак, современный специалист – это человек, обладающий необходимыми профессиональными знаниями, умениями и навыками (компетенциями) для решения стандартных и нестандартных профессиональных задач, социально и культурно адаптированный, испытывающий потребность в постоянном совершенствовании себя как личности и профессионала. Это не конкретизированное, общее, можно сказать, универсальное понимание идеала профессионала, отталкиваясь от которого, каждый вуз определяет развернутое, детальное содержание модели специалиста как образа профессионального идеала, присваивая которое в процессе обучения студент строит свой личностно значимый профессиональный идеал. Данный идеал выступает для него главной, самой значимой и привлекательной целью, именно поэтому обладает

стимулирующей функцией, побуждая к профессиональному самообразованию и самовоспитанию.

Наличие образа профессионального идеала придает всему образовательному процессу осмысленность. Обучающий видит конечную цель, знает, какие ценности и профессионально важные качества воспитывать и какие профессиональные компетенции формировать у студентов в процессе чтения своей дисциплины, а обучающийся четко осознает, чему учиться и каким становиться, чтобы быть востребованным в будущем.

Формирование профессионального идеала студентов как стратегическая цель образовательного процесса в вузе смещает приоритеты в плоскость воспитания. Тактические воспитательные цели и задачи, которые решаются одновременно с дидактическими и, надо сказать, способствуют успешности их реализации, можно сформулировать следующим образом: 1) формирование образа профессии; 2) формирование интереса к избранной профессиональной деятельности; 3) укрепление профессиональной ориентации и формирование профессиональной направленности. Стойкая профессиональная направленность, выражающаяся в устойчивом интересе к профессии и серьезном намерении заниматься ею, видении своей профессиональной ниши, является главным критерием сформированности профессионального идеала.

К сожалению, многие преподаватели вузов считают, что поскольку цель формирования профессионального идеала – воспитательная, то непосредственно их она не касается. В действительности основным средством воспитания в вузе является содержание учебного материала, поэтому каждый преподаватель, читающий тот или курс, оказывается причастным к реализации воспитательных целей и задач.

Образовательный процесс в вузе должен стать идеалоориентированным. Это значит, что все образовательные программы, которые реализуются в вузе, нужно скорректировать с учетом содержания профессионального идеала.

В рабочем учебном плане, составленном на основе ГОС специальности, все дисциплины «работают» на профессиональное становление студента, т. е. формирование необходимых профессиональных знаний, умений и навыков (профессиональных компетенций), формирование профессионально важных качеств, воспитание профессионально значимых ценностей и целей, что в совокупности определяет содержание профессионального идеала личности.

Содержание таких дисциплин, как «Введение в специальность», «Философия», «Социология», «Культурология», «Русский язык и культура речи», «Политология», «Отечественная история», «Педагогика и психология» и др., в силу своей ценностной универсальности напрямую связано с идеалом профессии, насквозь пронизано ценностями, имеющими важное значение для строительства индивидуального профессионального идеала студента. Дисциплины цикла «ОПД», «СД» и «ДС» в первую очередь направлены на когнитивную и предметно-практическую сферы личности, однако содержание и этих дисциплин необходимо использовать в целях формирования профессионального идеала, выделяя его профессионально ценностную сущность.

Студенту, прошедшему учебно-ознакомительную и производственную практики, уже проще определить значимость и полезность каких-либо знаний и умений для себя лично, поэтому при помощи и поддержке преподавателя он довольно быстро определяет прагматичность того или иного курса, а вот его ценностную значимость должен показать педагог. От преподавателя требуется умение отбирать учебное содержание с позиций идеала, умение актуализировать воспитательный потенциал дисциплин и умение выстраивать рефлексивно-ценностный обучающий диалог со студентами.

В настоящее время образовательные системы высшей школы испытывают настоятельную необходимость в разработке моделей специалистов как образов профессионального идеала, поскольку именно такие модели дают представление организаторам образовательного процесса о нравственно-ценностной сущности профессии и конечной идеальной цели профессионального образования. Требование нравственно-ценностной сущности модели требует не формального отношения к ее построению, а рефлексивного подхода, т. е. подхода с позиций личностных смыслов и значений.

Преподаватель, который выстраивает содержание своей дисциплины с ориентацией на образ профессионального идеала студента, а значит, оценивает его не только с позиций профессиональных знаний, но и с позиций воспитания в студенте будущего профессионала, испытывает б*о*льшую ответственность, поскольку переводится из положения пре-по-*давателя* знаний, в со-*участника* жизне-и карьеростроительства студента.

Есть еще очень важный момент в идеалоориентированном преподавании вузовских дисциплин. Преподаватель, организуя идеалоориентированное обучение и воспитание, не может не задумываться о своем профессиональном идеале, а значит, строит планы, прогнозы, составляет программы профессионального самосовершенствования.

Профессиональный идеал как педагогическая категория играет важнейшую роль в образовательном процессе. Он не только стимулирует студентов к постоянному самообразованию и самовоспитанию, чтобы соответствовать идеалу, не только мотивирует преподавателей на повышение качества преподавания, поскольку нужно реализовать требования модели специалиста как образа профессионального идеала, но и побуждает самих педагогов задуматься о своем профессиональном росте, построить свой профессиональный идеал. В целом же это способствует повышению эффективности образовательного процесса, а значит, повышению качества профессионального образования.

Литература

1. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. [Электронный ресурс]. URL: http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=985 (дата обращения: 08.12.2009).
2. Розанов В.В. Сумерки просвещения. – М.: Педагогика, 1990. – 624 с.

К ВОПРОСУ О ТЬЮТОРСКОЙ ПРАКТИКЕ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Е.А. Азарова, кандидат педагогических наук, доцент
Педагогический институт Южного федерального университета, Россия

В условиях современного компетентностного подхода в высшем образовании все более выявляется потребность в создании системы тьюторства в высшей школе.

Тьюторство как особый вид вузовской социальной психолого-педагогической деятельности заслуживает особого внимания как с точки зрения оптимального функционирования, так и с точки зрения профессиональных и личностных качеств, необходимых тьютору для реализации цели его деятельности.

Современный студент все больше демонстрирует неординарность в подходах в получении знаний. С одной стороны, это очень социально активный студент, с большим потенциалом интеллектуальных, познавательных, индивидуальных возможностей и желаний, с другой стороны, это пассивный персонаж, получающий даже не знания, а информацию в достаточно формальном режиме. Внедрение принципа индивидуализации образования в связи с этим более чем актуально. Поэтому создается объективная реальность, с набором требований и условий, провоцирующая развитие института тьюторства быстрыми темпами. Практика его развития и осмысления в течение последних 18-20 лет затронула совсем немногочисленные образовательные региональные пространства России и сосредоточилась в нескольких вузах Москвы и Сибирского ФО. В настоящее время получить специальность тьютора невозможно, однако она указывается в классификаторе профессий как вполне существующая. Объясняется это наличием возможности стажировок и повышения квалификации за рубежом ведущих российских специалистов и соответственно распространением практики тьюторства как достаточно эффективного средства в повышении качества образования в российских вузах. Получить квалификацию тьютора возможно, поступив в магистратуру по указанной специальности в Москве или Томске. Две магистратуры, готовящие тьюторов на все образовательное пространство России, совсем недостаточно, особенно с учетом современных требований, предъявляемых к качеству образования.

Кто же такой тьютор в условиях современного Вуза, факультета, кафедры?

Проанализировав материалы научно-практического семинара «Институт тьюторства в современном инновационном образовании» и будучи его участником (21-23 октября 2009. Ростов-на-Дону), можно сделать портрет этого субъекта современного образовательного пространства.

В условиях современных тенденций в инновационном образовательном пространстве остро встает вопрос о кадрах. И как раньше очень актуальным становится девиз «Кадры решают все». Тьюторство – это особый вид социальной образовательной деятельности, заключающейся в поддержке и сопровождении образовательной траектории студента.

Помимо вуза, тьюторство можно успешно использовать в практике дошкольного и школьного воспитания и образования.

Основное, что необходимо отметить, это принцип с которым работает тьютор. Тьютор работает с принципом индивидуализации, в отличие от индивидуального подхода, декларированного в педагогике в последнее время. И второе, тьютор работает на расширение ресурса при условии создания потенциально избыточной среды. Тьютор вкладывает иное содержание в образовательный процесс – как найти адекватные способы передачи контента разным людям, при условии, что разные люди по-разному усваивают одно и то же содержание. Принцип индивидуализации работает на создание возможности презентации разного содержания разным людям с учетом их запроса, способностей, возможностей, интереса, мотивации, в рамках получения, например, одной и той же специальности. Антропологический аспект это безусловный ориентир в практике тьюторства.

В функциональные обязанности тьютора входит составление индивидуальной образовательной программы для обучения студента (ИОП), составление карты его продвижения по образовательной траектории с учетом принципа индивидуализации и запроса студента.

Тьютор – это координатор динамики делового и научного общения и сотрудничества между студентами и преподавателями, он организатор и руководитель выборов студентов по карте спецкурсов, он медиатор острых учебных ситуаций (пересдач, консультаций, дополнительных занятий, ликвидации пропусков). В его обязанности входит сбор информации для составления нелинейного расписания на факультете, он составляет ИОП, если студент учится на нескольких факультетах. Именно тьютор формирует студенческие группы для посещения спецкурсов, и объясняет наличие или отсутствие тех или иных предметов. В случае нестандартной ситуации тьютор укомплектовывает группу для слушания спецкурса, если на отдельные элективные курсы произошел недобор. В этой ситуации студенты ни коим образом не контактируют с преподавателями.

Что касается профессиональных умений и знаний, то тьютор не только должен быть специалистом по внутрипредметным связям, но и специалистом в паспорте специальности, т.е. по межпредметным связям. Например, если тьютором на факультете педагогики и практической психологии ПИ ЮФУ будет доцент-психолог, то соответственно его знания должны распространяться далеко за пределы этого предметного поля. Он должен хорошо ориентироваться в биологии, физиологии, анатомии, педагогике и.т.д. он обязан демонстрировать студентам образец

энциклопедических знаний в смежных с психологией науках и владеть виртуозно своим предметом. Это необходимо, подчеркнем это еще раз, для того чтобы тьютор квалифицированно создавал карту, по которой будет двигаться студент в течение срока своего обучения. Тем более это востребовано, если студент получает одновременно несколько специальностей, что возможно в условиях современного образования. При условии введения практики вузовского тьюторства возможно и необходимо межфакультетское и межвузовское взаимодействие тьюторов для оптимального и эффективного обучения студентов.

Как показывает опыт существования института тьюторства за рубежом и в России (экономический факультет Казанского госуниверситета, доц. Балашова Е.Я.) возможно совмещение работы преподавателя и тьютора, однако это две совершенно разные профессии, с разной оплатой труда.

Интересен опыт Казанского университета, экономического факультета, являющегося 5 год экспериментальной площадкой по внедрению института тьюторства в вузе. В первую очередь тьюторство опирается на балльно-рейтинговую систему оценивания знаний студентов (кредитно-зачетная), которая позволила сделать все предметы одинаково весомыми. Не рейтингуется только физкультура, т.к. у студентов разное биологическое здоровье.

Тьютор должен хорошо понимать, какие компетенции с учетом ориентации в паспорте специальности необходимо формировать у студентов. Тьютор ориентируется и позиционирует обязательные курсы, изучаемые в определенной последовательности, но всеми студентами; гибкие курсы, которые можно выбрать, посещать; очень гибкие курсы, которые перетекают из одной специальности в другую, назовем их междисциплинарные, интегративные. В связи с этим тьютор должен показать студентам возможность перехода их одних дисциплин в другие, т.к. это специалист, который разбирается в логике курса, в связях между курсами и составляет матрицы связей этих курсов. В связи с этим тьютором может быть только доцент с опытом работы 10-15 лет.

Тьютор устанавливает связь между студентами и преподавателем, обладая всеми данными по качеству обучения каждого студента. Тьютор владеет умением делить нагрузку на 4 типа: лекционные занятия, потоковые консультации, семинарские занятия, групповые консультации. Тьютор доводит до сведения преподавателей научные и учебно-методические запросы студентов по читаемым дисциплинам, обновление которых должно происходить не реже 1 раза в 2 года. В начале учебного года в течение 10 дней тьютор собирает информацию по читаемым дисциплинам, организовывает презентации курсов, формирует группы, записывает на лекции к преподавателям. На этом основывается составление дальнейшего нелинейного расписания, базы асинхронного обучения. В связи с экспериментом на экономическом факультете КГУ были введены триместры, в котором 5-6 дисциплин не более (было 11),

необходимость сессии за счет БРС отпала сама собой, учет пропусков студентов так же утратил необходимость, увеличилось каникулярное время.

Что касается самого тьютора, то это человек, который любит студента и свою работу, он владеет не только специальными знаниями своего предмета, но и психолого-педагогическими ЗУН, что является обязательным условием для выполнения его обязанностей. Тьютор должен владеть навыками методической работы, организаторской деятельности, владеть психологическими компетенциями, иметь основательную интеллектуальную базу, хорошо владеть и ориентироваться в информационных ресурсах с целью создания потенциально избыточной среды для гибкого лавирования студентов по их образовательной траектории, иметь определенный набор личностных качеств.

Потенциально избыточная среда создается на базе трехвекторной системы ресурсов (Ковалева Т.М.) состоящей из культурно-предметного ресурса, социального и антропологического. Именно на эту модель опирается основная задача тьюторства в условиях открытого образования – создание потенциальной, богатой, избыточной среду с учетом обладания технологий формирования выбора. Задача тьютора – работа с культурой выбора, студента надо научить выбирать нужное и полезное из предложенного многообразия. Затем потенциально богатую среду превратить в ресурсную, т.к. потенциал требует того, чтобы стать ресурсом, ресурс это то, что становится актуальным. И в этих условиях тьютор работает на расширение ресурса с помощью главного инструмента – карты ресурсов, составляемой им для студентов. Учитель работает ответами, а тьютор работает вопросами, поймав с помощью карты интерес и расширяя вопрос. Это отличие тьютора от других педагогических специальностей – он работает на расширение ресурса. Социальный ресурс, например, состоит в максимальном расширении тех мест в социуме, на которые можно опереться: интернет, библиотеки, академии, центры, места, связанные с личными интересами студента (не упускать принцип индивидуализации). Карта социальных мест, которые будут развивать познавательный интерес студента, как средство его развития, обучения, образования и воспитания вписывается в каноны дидаскологии.

Антропологический ресурс, упомянутый нами выше, укладывается в карту работы со своими ресурсами, делая акцент на то, что тем самым повышается степень свободы. Здесь задача тьюторства – поддержка человека, сопровождение его интереса. Все задачи тьюторства вписаны в технологии тьюторства, которые улавливают консультационные практики всех предметников.

В заключении хочется отметить, что в Оксфорде существует практика заключения трудовых договоров с профессурой на 3 года, а с тьютором пожизненно.

ИНДИВИДУАЛЬНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ МАРШРУТ ПРАКТИКАНТА КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ СУБЪЕКТНОГО ПРОСТРАНСТВА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

И.Е. Емельянова, кандидат педагогических наук
Средняя общеобразовательная школа №5 с углубленным изучением отдельных предметов Ступинского муниципального района Московской области, Россия
emelalex@mail.ru

Педагогическая практика в высших учебных заведениях занимает одно из центральных мест в системе образования будущих учителей. С одной стороны, профессионально-практическая подготовка студентов является фактором преобразования объективных теоретических положений в «субъективную педагогическую реальность» для каждого будущего учителя [5]. С другой стороны, педагогическая практика становится естественным индикатором, определяющим уровень готовности студентов к профессиональной деятельности в реальных условиях образовательного пространства, она обеспечивает студенту социализацию в профессиональной среде и формирует у него представление о себе как компетентном учителе.

В активно разрабатываемой в настоящее время компетентностной концепции профессионального образования категория деятельности играет определяющую роль в профессиональном развитии личности будущего учителя. «То, в какой мере деятельность зависит от личности, определяется тем, в какой мере она стала ее субъектом» [1].

Раскрытие личностно-смыслового потенциала профессиональной деятельности будущих учителей происходит при создании субъектного пространства, которое основывается на субъектной позиции будущих учителей в процессе педагогической практики как субъектов учебно-профессиональной деятельности. С учетом этимологического анализа взаимосвязанных категорий «субъект», «субъектность», «субъектная позиция» мы определяем «создание субъектного пространства практикантов» как создание определенной среды их личностно-профессиональной активности и развития в процессе овладения разнообразными видами и формами педагогической деятельности и социально-ролевых отношений.

Основным средством создания субъектного пространства становится индивидуально-дифференцированный профессиональный маршрут (ИДПМ) педагогической практики, представляющий целенаправленно проектируемую дифференцированную программу, обеспечивающую студенту позицию субъекта учебно-профессиональной деятельности на основе уровня сформированности профессионально-ценностных ориентаций, которые являются интегративным фактором процесса профессиональной социализации (приобщения студентов к профессионально-групповым ценностям в условиях практики) и процесса автономизации (формирования

индивидуально-личностных ценностей). В структуре ИДПМ вслед за исследователями С.П. Акутиной, Т.И. Митичевой [2] мы выделяем цель, адресность, организационное обеспечение, ожидаемые результаты и итоги.

Содержательное наполнение каждой из характеристик маршрута практикантов содержит как инвариантные аспекты, так и вариативные, выбор и организация которых определены личностными интересами, возможностями, профессионально-ценностными ориентациями студентов, формирующимися на основе создания субъектного пространства.

Учитывая этапный характер профессионально-практической подготовки студентов, цель маршрута обусловлена целевой направленностью каждого этапа практики: 1)адаптационно-ознакомительный этап, его цель – становление профессионально-личностной позиции будущих учителей в условиях социально-профессиональной среды; 2) организационно-воспитательный этап, его цель – овладение студентами методикой воспитательной работы и формирование опыта педагогического взаимодействия с учащимися; 3) учебно-методический этап, цель – формирование профессионально-личностной готовности к выполнению функций учителя в школе и проведению системы учебно-воспитательной работы с учащимися. Адресность ИДПМ обусловлена исходным уровнем сформированности профессионально-ценностных ориентаций студентов, который определяется сформированностью структурно-процессуальных компонентов (когнитивного, эмотивного, конативно-пракического). На этой основе выделяются три группы студентов, у которых: 1) сформирован когнитивный компонент профессионально-ценностных ориентаций, соответствующий пониманию и осознанию ценностей (низкий уровень); 2) сформирован эмотивный компонент профессионально-ценностных ориентаций, соответствующий оценке значимости ценности и ее эмоционально-чувственному переживанию (средний уровень); 3) сформирован конативно-праксический компонент профессионально-ценностных ориентаций, соответствующий их проявлению в формах поведения в процессе деятельности (высокий уровень). В зависимости от результатов психолого-педагогической диагностики, а также свободного выбора студентами предлагаемых дифференцированных заданий на предстоящий период практики, выбор которых обуславливал уровень сформированности профессионально-ценностных ориентаций будущих учителей, определялось направление маршрута.

Адресность маршрута связана с организационно-педагогическим обеспечением практики в школе, которое включает в себя организационно-педагогические средства и формы организации педагогической поддержки. К организационно-педагогическим средствам мы относим программу педагогической практики, утвержденную в соответствии с ГОС ВПО, с внесением корректив в ее функциональный компонент на основе аксиологического подхода, в частности введения ценностно-ориентационной функции, заключающейся в ориентации студентов на педагогические ценности в естественных условиях работы образовательного учреждения. В

педагогическом обеспечении мы предусматриваем использование специально разработанного учебно-методического пособия «Студенту о педагогической практике в школе», представленное в форме дневника практиканта с системой дифференцированных заданий. Пособие содержит характеристику целей и задач различных этапов практики, краткие методические рекомендации по планированию и анализу учебно-профессиональной деятельности (уроков, внеклассной, воспитательной и психолого-педагогической работы). В пособие включены дифференцированные задания для практикантов, информационные материалы для студентов-тьюторов, представлены критерии оценки работы будущих учителей в период педагогической практики, требования к оформлению отчетной документации, список необходимой литературы.

Помимо учебно-методического пособия для студентов в период практики необходимо осуществлять проектирование программы профессионально-личностного самосовершенствования будущих учителей, в которой отражаются динамика и результаты формирования отношений в процессе учебно-профессиональной и научно-исследовательской деятельности. Цель программы «Аксиологические ориентиры профессионально-личностного роста» для студентов - практикантов – помощь в профессионально-личностном самосовершенствовании будущих учителей в соответствии с ценностными приоритетами.

К педагогическому обеспечению мы также относим разработанное нами пособие для студентов «Методический пакет практиканта», представляющее комплекс форм ориентационной основы [4] (памятки, алгоритмы, инструкции, методические указания) педагогической деятельности, направленное на формирование профессионально-ценностных умений будущих учителей в процессе педагогической практики в школе. Для компактного хранения, универсального извлечения и оперативного использования материалов содержание «Методического пакета практиканта» было представлено на электронных носителях информации (CD-дисках).

Помимо выше названных аспектов в педагогическое обеспечение практики входило наличие психолого-педагогической и методической литературы, обусловленное, с одной стороны, фондом библиотеки вуза, кафедр, участвующих в организации практики, с другой стороны, финансовыми возможностями самих студентов для приобретения необходимых книг.

Следующей составляющей индивидуально-дифференцированного профессионального маршрута является педагогическая поддержка, которая осуществлялась посредством использования организационных форм работы, к которым относятся: 1) установочные и итоговые конференции в форме презентации; 2) «круглые столы» с учителями базовых школ, методистами, педагогами, психологами, тематика которых определялась личностно-профессиональными потребностями практикантов; 3) консультации; 4) тьюторское сопровождение; 5) тренинги и спецкурсы, которые были разработаны в зависимости от этапов педагогической практики.

Особое место в педагогической поддержке отводится такой его форме, как тьюторское сопровождение [3]. Введение аксиологической функции педагогической практики предусматривает расширение и функциональных обязанностей группового руководителя, включающее сопровождение будущих учителей с позиций тьютора. Однако тьюторское сопровождение осуществляли и наиболее подготовленные студенты-практиканты старших курсов. Данная деятельность у них согласовывалась с выполнением дифференцированных заданий повышенного уровня сложности и была ориентирована на опосредованную помощь групповому руководителю практики, с одной стороны, и непосредственную поддержку студентам-практикантам предыдущего курса в процессе педагогической практики в школе, с другой стороны. В нашем понимании, тьютор – это субъект, сопровождающий становление и развитие профессионально-ценностных ориентаций будущих учителей в процессе их педагогической практики. Цель деятельности тьютора в процессе педагогической практики заключается в создании условий, способствующих становлению и развитию студентов-практикантов как субъектов собственной профессиональной деятельности на основе профессионально-ценностных ориентаций. Содержание тьюторского сопровождения включает организованное взаимодействие субъектов профессиональной деятельности, направленное на оказание помощи студентам-практикантам в профессиональном движении в соответствии с уровнем сформированности профессионально-ценностных ориентаций. Тьюторское сопровождение в период педагогической практики понимается как организованная помощь субъекту в его профессиональном продвижении в соответствии с уровнем сформированности профессионально-ценностных ориентаций будущих учителей. Данное движение к профессии основывается на формировании ценностей-знаний, ценностей-отношений, ценностей-умений будущих учителей, которые приобретают личностную значимость в условиях тьюторского сопровождения в процессе педагогической практики. Следовательно, тьюторское сопровождение практикантов, с одной стороны, обуславливает создание субъектного пространства студентов в процессе педагогической практики, с другой стороны, само индивидуальное пространство субъектов педагогической деятельности предопределяет содержание тьюторского сопровождения, которое конкретизируется в зависимости от этапов педагогической практики в школе.

По итогам практики студенты предоставляют отчетную документацию в форме «портфолио». Накопление и систематизация материалов «портфолио» ведется в течение всей практики в школе с целью демонстрации значимых профессионально-ценностных результатов будущего учителя, отслеживания его индивидуального прогресса. Содержание «портфолио» будет зависеть от целей определенного этапа практики, однако его состав остается при этом неизменным. В структуре «портфолио» мы выделили три раздела: 1)«Официальные документы»; 2) «Карта профессионально-личностного роста»; 3) «Профессионально-творческая мозаика». Портфолио практиканта оформляется в папке – накопителе с файлами в соответствии с

обозначенной выше структурой. Студент имеет право (по своему усмотрению) включать в папку дополнительные разделы, материалы, элементы оформления, отражающие его индивидуальность.

Ожидаемые результаты маршрута определялись уровнем сформированности совокупности ценностей-знаний, ценностей-отношений, ценностей-умений посредством использования диагностических методик на каждом этапе практики.

Таким образом, проектирование и реализация индивидуально-дифференцированного профессионального маршрута практиканта, разработанного в соответствии с уровнем сформированности профессионально-ценностных ориентаций студента в процессе педагогической практики в школе, способствуют созданию субъектного пространства будущего учителя.

Литература

1. *Абульханова-Славская К.А.* Деятельность и психология личности. – М., 1980
2. *Акутина С.П., Митичева Т.И.* Аксиологическое значение педагогической практики в профессиональном становлении студентов педвуза// Педагогическая практика в системе подготовки современного учителя. – Арзамас, 2005.
3. *Ковалева Т.М.* Тьюторское сопровождение как управленческая технология// Технологии открытого образования. М., 2002.
4. *Решетников П.Е.* Психолого-педагогические основы субъектного развития специалиста. Белгород, 2001.
5. *Сериков В.В.* Субъективная реальность педагога// Педагогика. – 2005. – №10

РАСПРЕДЕЛЕНИЕ ИНВЕСТИЦИОННОЙ НАГРУЗКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ

Э.Ю. Черкесова, доктор экономических наук, профессор
Н.Е. Демидова, ассистент
Шахтинский институт (филиал) Южно-Российского государственного технического университета (НПИ)
ndemidoffa@rambler.ru

На современном этапе развития экономики России резко возрос интерес к человеческим созидательным способностям, к путям их становления и развития. Сегодня по-новому понимается роль человеческого капитала. Он выступает главным фактором повышения конкурентоспособности предприятия, отрасли, региона. В связи с этим инвестиции в человеческий капитал являются неотъемлемым элементом успешного развития страны в целом.

Важнейшими формами вложений в человека считаются образование и здравоохранение. Инвестиции в образование по объему затрат и значимости составляют главную часть «человеческого капитала» и играют ключевую роль по отношению к другим видам инвестиций в трудовые ресурсы. Многих интересует вопрос о распределении инвестиционной нагрузки в образовательном процессе и влияние этих инвестиций на качество получаемых знаний и навыков.

С целью выявления значения инвестирования в человеческий капитал различных субъектов – участников рыночных отношений – нами было проведено анкетирование среди студентов нашего вуза. В опросе участвовало 200 респондентов, из них дневной формы обучения – 117 человек, очно-заочной формы обучения – 60 человек и 23 человека – получающих второе высшее образование, соответственно. Были рассмотрены мотивы, являющиеся движущей силой инвестирования в человеческий капитал, а также ожидания связанные с этими вложениями.

На вопрос «Чем вы руководствовались, при выборе получения высшего образования?» (было разрешено отметить несколько главных, по мнению респондентов причин):

– 67% респондентов ответили, что руководствовались стремлением стать высокообразованным специалистом, профессионалом в своем деле;

– 67% считали, что без диплома о высшем образовании трудно чего-либо достичь в жизни;

– 30,7% респондентов указали на желание стать культурным человеком, интеллигентом, намерением развить свои способности;

– 5,9 %, выбрали стремление избежать службы в армии.

Анализ данного вопроса показал, что одним из позитивных факторов является то, что в российском обществе сохраняется по-прежнему большая тяга к знаниям; по-прежнему велик престиж высшего образования. При выборе будущей профессии молодые люди подходят к этому вопросу более осмысленно. Сегодня студент знает, зачем он идет в вуз. Очень мало тех, кого заставили родители, кто отсиживается, кто хотел бы просто получить диплом. Сегодня студент задумывается над тем, где он будет работать, что ему нужно.

Результаты ответа на вопрос «Чем вы руководствовались при выборе будущей профессии?» распределились следующим образом:

- 2,5 % респондентов прислушались к совету друзей;
- 7,5 % затруднились ответить;
- 9,5 % прислушались к совету родителей;
- 22,5 % считают выбранную профессию престижной;
- 58% считают, что выбранная ими профессия обеспечит достойное существование в будущем.

Такое распределение ответов респондентов показывает, что большая часть студентов связывает свою будущую работу с выбранной специальностью и возлагают на свой выбор надежды, реализуемые в будущем, а именно получение высоких доходов и лучших условий труда.

На вопрос как вы считаете, что необходимо предпринять для успешного карьерного роста:

- 74,5 % респондентов считают, что для успешного карьерного роста необходимо повышать уровень профессиональных знаний;
- 15% считают, что необходимо иметь жизненный опыт;
- 8,5 % личностные взаимоотношения, профессиональные связи родителей;
- 2 % затруднились ответить.

Высокий процент респондентов, считающих необходимостью постоянно повышать свой профессиональный уровень, объясняется высокой конкуренцией на рынке труда. Образование и обучение в течение всей жизни становятся нормой, а способность к постоянному обучению и приобретению новых личностных и профессиональных компетенций рассматривается в качестве самого важного параметра трудовой деятельности.

Из предложенных способов повышения уровня профессионализма студенты распределили свой выбор следующим образом (см. таблицу 1):

Таблица 1

	Дневная форма обучения, %	Очно-заочная форма обучения, %	Второе высшее образование, %
Курсы повышения квалификации	35	35	45
Профессиональная переподготовка	14,5	26,6	28
Второе высшее образование	38,5	33,4	15,5
Аспирантура	12	5	11,5

Хотя большая часть опрошенных нами респондентов, как видно из рисунка 1, не связывает качество образования с его стоимостью, но так- же достаточно высокий процент респондентов считают, что в данных экономических условиях хорошее образование стоит дорого.

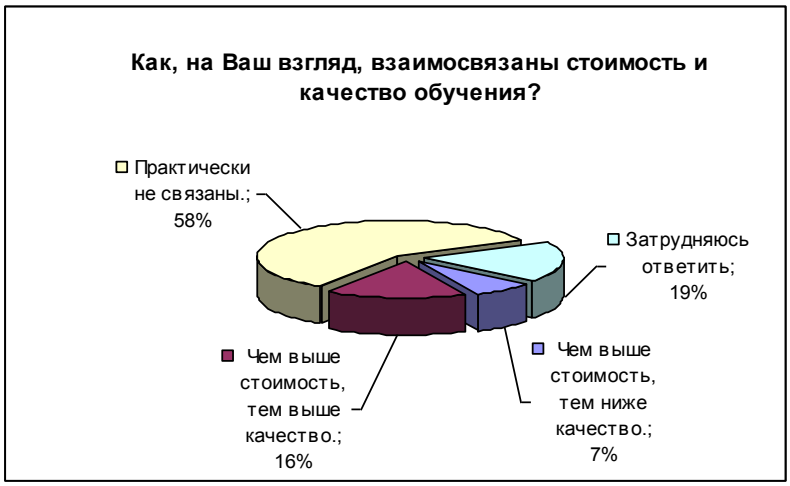


Рис. 1. Ответы респондентов на вопрос «Как, на ваш взгляд, взаимосвязаны стоимость и качество обучения?»

Мнение респондентов по вопросу, «Каким образом, на ваш взгляд, должно осуществляться финансирование образования» распределилось следующим образом: за счет государства, придерживается 78,5 % опрошенных респондентов; за счет работодателя 11% опрошенных; за долевое участие заинтересованных лиц отдали свое мнение 10,5%. Сознание того, что государство должно полностью нести затраты на образование своих граждан по-прежнему велико, но нельзя не отметить также, что часть респондентов согласна принимать долевое участие в финансировании своего образования. Участие населения в финансировании высшего образования в новом организационно экономическом механизме должно принять формы соинвестирования (совместно с государством и бизнесом), при возрастающей доле самого населения и бизнеса, как основных получателей непосредственных выгод от высшего образования. По результатам нашего исследования, видно, сколько ежегодно готовы вкладывать в свое образование опрошенные нами респонденты:

До 25 000руб. – 63,5 % всего опрошенных респондентов;

от 25 000руб. – 50 000руб. – 29,5 %;

от 50 000руб. – 75 000руб. – 4 %;

Свыше 75 000 – 3 %.

Таким образом, большинство опрошенных респондентов соотносит свои возможные годовые затраты на обучение по сути дела со средней месячной зарплатой в регионе. Это означает крайне низкую осознанность того факта, что высшее образование как важнейший фактор личностной и профессиональной ценности (что признает 67-74%, то есть две трети опрошенных) должно получить адекватную стоимостную оценку на этапе его освоения. Основной причиной такого положения является, на наш взгляд, привычка, выработанная у нескольких поколений, получать высшее образование бесплатно для индивидуума, за счет государства, иждивенческая позиция по принципу: «меня должны учить», «мне должны давать знания в школе, техникуме, вузе». Но в современных экономических условиях каждому желающему получить высшее образование необходимо пересмотреть свою позицию по данному вопросу, проникнуться чувством полноты ответственности за свой выбор рода деятельности, образования, карьеры. Приложить существенные усилия, в том числе и финансовые затраты, адекватные тем благам, которые важны для соискателя высшего образования и которые оно может ему дать.

На повестку дня выносятся вопросы развития механизмов частного инвестирования в образование. В настоящее время разрабатываются механизмы государственной поддержки частных инвестиций через развитие государственного кредитования и субсидирования. Система государственного образовательного кредитования призвана обеспечить более эффективное использование государственных средств за счет предоставления их учащимся на возвратной основе. Дополнительный эффект от образовательных займов – положительное влияние на качество образования через оказание стимулирующего воздействия на студентов. Однако

проведенное исследование показало непопулярность данных программ среди опрошенных нами респондентов.

Определение возможных источников инвестирования респондентами всех форм обучения были ранжированы следующим образом:

74% - рассчитывают на свои силы в оплате за обучение;

19,5 % - видят своими инвесторами родителей;

4 % - респондентов рассчитывают на работодателя;

и лишь 2 % - респондентов взяли бы кредит в банке. В основном такая ситуация складывается из-за неустойчивости банковской системы (банки сворачивают «долгоиграющие» кредитные программы, а если оставляют, то повышают стоимость кредитов).

Анализируя ответы опрошенных ясно, что незначительный процент респондентов рассчитывает на помощь в оплате за обучение на работодателей. Однако в настоящее время огромная потребность в высококвалифицированных кадрах вынуждает работодателя уделять более пристальное внимание будущему сотруднику еще на подходе к производству и принимать непосредственное участие в его воспитании. В связи с этим налаживается и укрепляется связь вуза с работодателем. Такой опыт результативного взаимодействия с работодателями существует и в нашем вузе: заключение многопрофильных договорных отношений - на подготовку специалистов; проведение для студентов производственных практик; проведение экскурсий для студентов нашего вуза по предприятиям региона. Стали традиционными и систематически проводятся презентации компаний крупного и малого бизнеса. Представители бизнеса знакомят будущих выпускников со своими предприятиями. Под патронажем центра занятости проводятся ярмарки вакансий, куда непосредственно приглашаются наши студенты и выпускники, где они могут получить необходимую информацию о работодателях региона и требованиях предъявляемых к специалистам.

Так как работодатель является непосредственным получателем выгод от работника как носителя человеческого капитала, то и часть вклада бизнес-среды в накопление данного капитала должна быть существенной.

Понятие человеческого капитала стало интенсивно использоваться мировой наукой, по достоинству оценившей роль интеллектуальной деятельности, выяснившей необходимость и высокую эффективность вложений в человеческий капитал. Концепция человеческого капитала играет центральную роль в современном экономическом анализе. С позиции этого понятия открываются новые возможности изучения таких важнейших проблем, как экономический рост, распределение доходов, место и роль образования в общественном воспроизводстве, содержание процесса труда. В этой связи большое значение принимают инвестиции в человеческий капитал, ответственность за которые следует распределять между всеми заинтересованными субъектами хозяйственных взаимоотношений на паритетных началах.

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Г.Е. Филатова, кандидат педагогических наук, доцент,
Л.П. Казак, кандидат педагогических наук, доцент
Ростовский государственный университет путей сообщения, Россия
ilya-filatov@ya.ru

С давних пор педагогическая профессия считается и благородной, и творческой, и ответственной, и особо сложной, требующей от педагога подвижничества, особого терпения и многого другого. В то же время педагогическая профессия является, можно сказать, достаточно массовой. Можно было бы привести немало противоречивых суждений о педагогической профессии и педагоге... Неслучайно предпринимались и предпринимаются многочисленные попытки максимально полно описать педагогическую профессию, выделить в ней главное, чтобы повысить результативность педагогической деятельности, не ошибиться в выборе такой неоднозначной профессии, более целенаправленно овладевать её секретами.

При составлении своеобразного «паспорта» педагогической профессии в отечественной педагогике, психологии, предметных методиках непременно учитывается тот факт, что деятельность педагога носит ярко выраженный социономический характер, относится к типу «человек-человек». В связи с этим Н.В. Кузьмина ещё в 1967 г. в структуре педагогической деятельности выделила 3 функции: конструктивную, коммуникативную, организаторскую [4].

Несколько упрощая, можно сказать, что реализация конструктивной функции педагога обеспечивает конструирование учебного материала для проведения учебного занятия. Реализация коммуникативной функции обеспечивает установление необходимых партнёрских отношений с учащимися для проведения занятия. Наконец, реализация организаторской функции обеспечивает усвоение учащимися учебного материала в процессе их учебно-познавательной деятельности и общения.

А поскольку для успешного выполнения своих профессиональных обязанностей настоящий педагог всегда учится и сам, то А.И. Щербаков в структуре педагогической деятельности выделил ещё и гностическую функцию.

Кроме того, педагог должен обладать и соответствующими способностями. Например, Н.В. Кузьмина выделила 3 группы способностей: конструктивные, коммуникативные и организаторские. В психолого-педагогической литературе называются и другие педагогические способности: гностические, прогностические, перцептивные и т.п. [4].

Особый интерес представляют гностические способности, составляющие основу профессиональной деятельности педагога и определяемые как свойства его познавательной деятельности. К ним относят умения строить и проверять гипотезы, быть чувствительным к противоречиям, критически оценивать полученные результаты.

Немаловажное значение для эффективной педагогической деятельности имеет и система знаний педагога. В неё включают:

1. Знания и умения по приобретению новых знаний;
2. Мировоззренческие знания, связанные с общей направленностью личности педагога;
3. Общекультурные знания, как осведомлённость и умение ориентироваться в вопросах культуры, религии, права, политики, экономики, социальной жизни, экологии, наличия у педагога содержательных увлечений;
4. Специальные знания, включающие знания предмета, а также знания по педагогике, психологии и методике преподавания. У преподавателей вуза именно эти знания являются самым слабым звеном в системе знаний.

Примечательно, что совершенствование учебного процесса и в школе, и в вузе предусматривалось не только за счёт повышения требований к педагогу, развития у него педагогических способностей, личностных качеств, но и за счёт внесения позитивных изменений в те или иные (или даже во все) структурные компоненты процесса обучения. В этом плане достаточно вспомнить программированное проблемное, знаково-контекстное обучение, интенсификацию и оптимизацию процесса обучения – концепции, которые возникали в течение последних десятилетий XX века и которые остаются актуальными по сей день.

На фоне этих и множества других дидактических наработок М.А. Чошанов делает вполне обоснованный вывод о том, что несмотря на имеющийся богатый арсенал технологий обучения (контекстное обучение, диалоговое обучение, новые информационные технологии, программированное обучение и т.д.) не одна из них в отдельности не может обеспечить достижение поставленной цели. М.А. Чошанов считает вполне возможным сформировать профессиональную компетентность у будущих педагогов в результате интеграции 3 факторов: сжатия (дидактически адаптированная концепция инженерии знаний), модульности, проблемности и построения на этой основе новой технологии – проблемно-модульного обучения.

Не теряет свою популярность интенсификация процесса обучения, под которой подразумевается повышение производительности труда педагога и учащегося в каждую единицу времени. Ю.К. Бабанский перечисляет следующие факторы интенсификации обучения: повышение целенаправленности обучения, усиление мотивации учения, повышение информативной ёмкости содержания образования, применение активных форм и методов обучения, ускорения темпа учебных действий, развитие навыков учебного труда, использование компьютеров и других технических средств [1].

Особое место в отечественной дидактике 80-х годов XX века занимает оптимизация процесса обучения, под которой Ю.К. Бабанский подразумевает такую организацию процесса обучения, которая обеспечивает достижение максимально возможной для данных условий эффективности решения воспитательных задач без превышения времени, отведённого на обучение [1].

Оптимизация, как особый подход к организации процесса обучения вплотную приблизилась не только к учёту, но и к созданию реальных

дидактических условий, под которыми подразумеваются и субъективные факторы (по меньшей мере, уровень профессиональной квалификации педагога, уровень развития и обученности учащихся). Фактически, оптимизация процесса обучения делала ставку на максимальное использование в учебном процессе «человеческого фактора», потенциальных возможностей педагога и учащихся. При этом речь шла не столько о предъявлении требований к педагогу и развития у него педагогических способностей для надлежащего решения учебно-воспитательных задач, сколько о самостоятельном решении учебно-воспитательных задач, поставленных самим педагогом, с учётом конкретных условий обучения.

В русле идей оптимизации в 80-х гг XX века были разработаны теоретические основы оптимизации процесса обучения в высшей школе, создана единая методическая система (ЕМС) вуза, которая была направлена в основном на разрешение существующего противоречия между интеграцией и дифференциацией в вузовском преподавании.

Однако до широкого внедрения ЕМС в практику вузовского обучения дело не дошло из-за развернувшейся в стране перестройки.

Вместе с тем, произошедшие социально-экономические изменения обусловили переключение системы отечественного образования с обслуживания преимущественно интересов государства на удовлетворение интересов личности, общества и государства, что нашло отражение в федеральном законе РФ «Об образовании», согласно которому содержание образования должно быть ориентировано на обеспечение самоопределения личности, создания условий её самореализации, развития общества, укрепление и совершенствования правового государства. Кроме того, при исполнении профессиональных обязанностей, преподаватели имеют право на свободу выбора и использования методик обучения и воспитания, учебников, методов оценки знаний обучающихся. Тем самым было законодательно закреплено право педагога на индивидуальное педагогическое творчество, а также право учащегося находиться в центре образовательного процесса, что стимулировало, с одной стороны, практический интерес российских педагогов к гуманистической модели личностно-центрированного образования К. Роджерса и гуманистическим традициям отечественного образования, а с другой, появление огромного количества концепций личностно-ориентированного образования, правда, лишь в редких случаях обеспеченных дидактически.

Современное описание профессиональной деятельности вузовского преподавателя определяет её основным содержанием выполнение нескольких функций: обучающей, воспитательской, организаторской и исследовательской. Эти функции проявляются в единстве, хотя у многих преподавателей одна из них доминирует над другими. Так, по исследованиям А.В. Барабанщикова [2], вузовских преподавателей можно условно разделить на 3 группы:

1. Преподаватели с преобладанием педагогической направленности (их примерно 40% от общего числа);
2. С преобладанием исследовательской направленности (20%);

3. С одинаковой выраженностью педагогической и исследовательской направленности (40%).

Наиболее общим понятием, отражающим успешное выполнение человеком своих профессиональных функций, является профессиональная компетентность, которая представляет собой совокупность профессионально-педагогических компетенций:

1. Социально-педагогическая компетенция, связанная с готовностью к решению профессиональных задач;
2. Коммуникативная и профессионально-коммуникативная компетенции;
3. Общепедагогическая профессиональная компетенция;
4. Предметная компетенция в сфере преподаваемой специальности;
5. Профессиональная самореализация.

Причём, под компетенцией подразумеваются не только профессиональные знания, умения и навыки, но и совокупность качеств личности. К числу наиболее часто выделяемых разными исследователями качеств относятся:

- Самостоятельность и инициативность в решении профессиональных задач;
- Непредвзятость в суждениях и мнениях и широта взглядов;
- Контактность и коммуникабельность;
- Наблюдательность и изобретательность;
- Гуманно-этические установки (толерантность, эмпатия и т.д.);
- Доброжелательность и психологическая стабильность;
- Социальная активность и креативность;
- Чувство профессионального долга и личная ответственность;
- Готовность слушать и слышать собеседника;
- Способность к профессиональной рефлексии и самоанализу.

В приведённом перечне профессионально значимых качеств преподавателя отсутствует такое качество, как педагогическая направленность, под которой подразумевается совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности и относительно независимых от наличных ситуаций. Во многих психолого-педагогических исследованиях педагогическая направленность даже не измеряется, т.к. заведомо подразумевается, что у педагога она обязательно есть и обязательно проявляется в приведённых выше профессионально значимых качествах его личности и результатах его педагогической деятельности. На наш взгляд, наличие у педагога достаточно выраженной педагогической направленности на выполнение его педагогических функций (преподавания, внеаудиторной деятельности и т.д.) является некомпенсируемым фактором, определяющим его успешность.

Педагогическая деятельность и личностные особенности преподавателей технических вузов имеют целый ряд своих специфических особенностей. Большая часть преподавателей технических дисциплин – это выпускники

технических вузов, у которых отсутствовала психолого-педагогическая и методическая подготовка. В основной массе преподаватели технических вузов получили психолого-педагогические знания в результате самообразования. Обычно это необходимый минимум для ведения учебных занятий. Такие знания обычно далеки от систематичности, в них не отражаются современные педагогические концепции и подходы. При этом часто преподавателями копируется модель проведения аналогичных занятий в годы их студенческой жизни. Безусловно, такие занятия часто являются малоэффективными, в них не используются современные педагогические технологии.

Для повышения уровня психолого-педагогической компетенции преподавателей в РГУПС в 1973 году был создан факультет педагогического мастерства (ФПМ), который успешно функционирует и сейчас. На факультет для планового повышения квалификации направляются преподаватели, ассистенты и магистранты. Занятия ведут высококвалифицированные профессора и доценты – педагоги, психологи и методисты. Курс обучения включает 80 часов лекционной подготовки и 35 часов индивидуальной работы слушателей, в которую входит подготовка и проведение открытых занятий, взаимопосещение занятий, а также написание реферата, статьи в сборник или доклада на научно-практическую конференцию. По итогам работы слушателям выставляется зачёт и выдаётся удостоверение.

В 2009-2010 учебном году слушателям ФПМ (68 человек) было предложено задание, способствующее рефлексии их профессионально значимых качеств и особенностей педагогической деятельности. Задание состояло из 10 тестов, таких как: «Общий уровень общительности», «Умение слушать», «Коммуникативных контроль», «Способности педагога к эмпатии», «Оценка агрессивности педагога», «Артистические способности», «Индивидуальный стиль педагогической деятельности», «Образ жизни», «Какой вы лектор?», учебный тест по определению уровня методической подготовки слушателя. Кроме этого, в задания были включены 2 вопроса: «Какие вы испытываете трудности в педагогической деятельности?» и «Какие цели и задачи вы ставите перед собой на занятиях на ФПМ?».

Анализ выполненных заданий дал следующие результаты:

1. Постановка целей посещения занятий на ФПМ для большинства слушателей представила достаточные трудности. Слушатели обнаружили неумение расчленить педагогическую деятельность на составляющие компоненты и поэтому их цели носили достаточно общий характер (например, «Повысить уровень своей квалификации в педагогике и психологии», «Усвоить теоретический материал для перенесения в практику», «Научиться доступно и правильно доносить знания до студентов» и т.п.);

2. На вопрос о трудностях в педагогической деятельности 99% слушателей отметили своё неумение мотивировать студентов к изучению своей дисциплины, 1% указал «Отсутствие опыта», «Тихий голос», «Молодую внешность»;

3. Общий уровень общительности нормальным является у 28,5%, «весьма общительным» оказались 50% слушателей и 21,5% были отнесены к категории «рубаха-парень», т.е. сверхобщительными;

4. Умение слушать выше среднего уровня показали 78,6% слушателей, средний уровень – 21,4%.

5. Коммуникативный контроль – высокий у 29%, средний 57%, низкий 14%;

6. Уровень эмпатии – высокий 7%, нормальный 86%, низкий 7%;

7. Уровень агрессивности – умеренно агрессивные 78,6%, «миролюбивые» 21,4%;

8. Индивидуальный стиль педагогической деятельности у 82% слушателей оказался «эмоционально-методичный», т.е. преподавателя отличают очень многие достоинства: высокий уровень знаний, контактность, проницательность, высокая методичность, требовательность, умение интересно преподать учебный материал, активизировать студентов, умелое использование и варьирование форм и методов обучения. Однако, такому преподавателю свойственны и некоторые недостатки: несколько завышенная самооценка, демонстративность, повышенная чувствительность, обуславливающая излишнюю зависимость от ситуации на занятии, настроения и подготовленности студентов. 9% слушателей имеют «Рассуждающе-импровизационный стиль». При этом преподаватель обладает очень многими достоинствами: высоким уровнем знаний, контактностью, проницательностью, требовательностью, умением ясно и чётко преподать учебный материал, внимательным отношением к уровню знаний всех студентов, объективной самооценкой, сдержанностью. Однако деятельность такого преподавателя также характеризуют недостаточно широкое варьирование форм и методов обучения, недостаточное внимание к поддержанию дисциплины на занятии. Ещё у 9% слушателей выявлен «рассуждающее-методичный стиль». Преподаватель при высокой методичности, внимательном отношении к уровню знаний студентов имеет следующие недостатки: недостаточное внимание к уровню знаний слабых студентов, недостаточную требовательность, завышенную самооценку, демонстративность, повышенную чувствительность;

9. Тип лекторской деятельности у 12,5% слушателей «не выражен», что, по-видимому, связано с малым стажем преподавания. 62,5% слушателей относятся к I типу лектора, т.е. им необходимо заранее отработать и предусмотреть всё, что касается композиции, содержания и языка выступления, не гнушаясь подробным предварительным конспектом. Преимущество таких преподавателей в глубине и отработанности материала до деталей. 25% относятся ко II типу лектора, которому необходимо максимально взять под контроль своё поведение, включая мимику и жесты, а также стремиться усовершенствовать свою манеру общения с аудиторией;

10. Методический уровень слушателей оказался следующим: более 90% правильных ответов имеют 2 человека, более 80% 3 человека, более 70% 3

человека и около 50% 60 человек. В среднем уровень методической подготовки составил 59%.

Полученные данные дали основания для пересмотра программы подготовки слушателей ФПМ на следующий учебный год. Как показал проведённый анализ, в среднем слушатели имеют высокий уровень общительности, но недостаточно контролируют себя в общении, они более рациональны, чем артистичны, склонны говорить на занятиях сами, а не вовлекать в обсуждение студентов. Не всегда умеют раскрыть значимость учебного материала для студентов, т.е. правильно мотивировать их. В связи с этим в программу подготовки планируется внести следующие изменения:

- Сместить акцент с теоретической подготовки на практическое развитие педагогических умений и навыков, для чего запланировать и разработать систему тренинговых занятий;
- Больше времени отвести на теоретическое и практическое овладение инновационными методами обучения (методами контекстного и модульного обучения, активными и интерактивными методами обучения);
- Совершенствовать работу по развитию навыков педагогической рефлексии слушателей, для чего кроме обеспечения соответствующим учебно-методическим и тестовым материалом предусмотреть индивидуальное консультирование психолога, помогающее построить индивидуальные стратегии повышения квалификации каждого слушателя;
- Для повышения эффективности методической подготовки разработать видео-тренинг, который поможет научиться анализировать учебные занятия в вузе, а также ввести показательные комплексные анализы учебных занятий совместно методистом, психологом и педагогом из числа ведущих преподавателей ФПМ.

Литература

1. *Бабанский Ю.К.* Избранные педагогические труды / Сост. М.Ю. Бабанский. М.: Педагогика, 1989, - 560 с.
2. *Барабанщиков А.В.* Проблемы педагогической культуры преподавателей вузов // Советская педагогика. – 1981. - №1
3. *Краевский В.В.* Проблемы научного обоснования обучения (Методологический анализ). М.: Педагогика, 1977. – 264 с.
4. *Кузьмина Н.В.* Очерки психологии труда учителя. – Л.: Издательство ЛГУ, 1967.
5. *Кузьмина Н.В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990.
6. *Чошанов М.А.* Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения // Педагогика. 1997. №2. – С. 21-29.
7. *Щербаков А.И.* Совершенствование психолого-педагогической подготовки будущих учителей // Вопр. Психол. 1981. №5. – С. 13-21.

СТАНОВЛЕНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ АССОЦИАТИВНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В.В. Цыннова, доцент
Волгоградский государственный педагогический университет
Россия
volva54@list.ru

В настоящее время практически все развитые страны мира осознали необходимость реформирования своих систем образования с тем, чтобы ученик, студент действительно стали центральной фигурой учебного процесса, чтобы познавательная деятельность учащегося находилась в центре внимания педагогов- исследователей. В центре внимания – процесс познания, а не преподавание, как это было при традиционном обучении. В современном мире прочность приобретаемых учащимися знаний в той или иной области, подвергаются изменениям практически каждый год и устаревают раньше, чем учащиеся сумеют их усвоить. Поэтому как мы видим, гораздо важнее, чтобы современные молодые люди умели самостоятельно учиться работать с информацией, самостоятельно совершенствовать свои знания в какой-либо области, приобретая по необходимости, новые знания и умения в разных областях, именно этим им придется заниматься всю их сознательную жизнь.

Искусство – неотъемлемая часть жизни человека, его духовной культуры, его мироощущения. Преподавание *изобразительного искусства* у студентов художественно-графических специальностей осуществляет целый ряд учебно-познавательных задач, в процессе решения которых формируется мышление студентов, углубляется и обобщается их представления об окружающей действительности, способствует образованию ясных и точных представлений о форме предметов и тем самым благотворно влияет на точность и ясность мысли студентов, а это, в свою очередь, благотворно влияет на их творчество и становление личности будущего педагога и художника.

Формирование у студентов творческого профессионального мышления – процесс, в ходе которого на основе определённых знаний научных фактов, их усвоении и применения активной деятельности происходит развитие операций, процессов видов и форм мышления, а также качеств ума в соответствии с задачами и условиями профессиональной деятельности. Особенно большие возможности для формирования профессионального творческого мышления студентов художественно – графических специальностей осуществляются на практических занятиях. Важно вызвать и поддерживать у студентов установку на самостоятельность, поиск нестандартных подходов решений практических задач.

На протяжении многих лет методисты и ведущие педагоги страны поднимают проблему особенностей формирования творческого мышления у студентов практически всех специальностей. Движение познания вперед, его « стремление» к новому, еще не открытому, не освоенному неизбежно проходит через стадию образного представления, цели всякого творчества – материального и духовного. Мышление студентов творческих специальностей отличается своими особенностями. Имея в своей практике дело с предметами и явлениями, которые необходимо наглядно представить, должны постоянно насыщать свой мыслительный процесс наглядными образами.

Термин «образное мышление» отражает процесс художественного познания во взаимосвязи эмоционально-чувственного, логического и интуитивного – его компонентов (Н.Н. Волков [8], В.С. Кузин, Н.К. Ростовцев [9], Е.В. Шорохов [12] и др.) Продуктом художественно-образного мышления является изображение, выполненное в художественном материале, отражающем способность личности наиболее значимое, существенное, обобщить, сочинить художественно-значимый образ и переводить идеально сложившиеся образы на язык художественного материала.

Значение образного мышления связано с тем, что виденье и понимание реальности объектов и явлений окружающего мира обусловлено формами их познания и отражения. Эта зависимость раскрывается теорией познания, определением роли, содержательно функционирующих форм мышления и роли предметной логики генезиса познания.

Из этих общих определений следует, что образное мышление - единая система форм отражения: наглядно – действенного, наглядно-образного, и виртуального мышления с переходом от означивания отдельных единиц предметного содержания отражения к обобщению и построению образно-концептуальной модели, и затем на её основе к выявлению категориальной структуре сущности, художественного мышления, его сущностной особенностью является оперирование художественными образами, симультанно отражающими действительность, преобразованную сознанием художника. Оно характеризуется органическим единством абстрактного и конкретного, образного и логического, эмоционального и рационального; ему присущи как ассоциативный характер связи элементов, так и логический, каждый из которых может доминировать на разных стадиях творческого процесса.

Общие принципы теории развития мыслительной (умственной) деятельности человека были уже достаточно четко сформулированы Я.А. Коменским в его «Великой дидактике». Основа его «естественного метода» в обучении (принцип природосообразности) заключалась в том, что обучение должно было обеспечивать условия преемственности и постоянного обогащения знаний и интеллектуального потенциала учащихся. Природный ход развития ребенка сравнивался великим

педагогом с ростом и развитием дерева. Коменский указывал, что источником знания служат первичные впечатления, из этого недифференцированного познания постепенно образуются различающие способности человека.

В русле наметившейся тенденции важнейшей задачей профессиональной подготовки студентов художественно-графических специальностей является становление прежде всего творческой личности через формирование ассоциативно-образного мышления как главного метода художественно-познавательной деятельности, способного обеспечить восприятие и изучение художественных явлений, позволяющего понять и оценить выразительные возможности графического искусства, сформировать целостное представление о художественной культуре вообще. Эта проблема на наш взгляд особенно актуальна. Когда после 90-х годов произошло искажение ассоциативного мышления: депрессивное, уродливое восприятие окружающего мира, агрессия, что мы можем наблюдать в оформлении детской и юношеской анимации и художественном оформлении литературы. Все изложенное определило актуальность задачи и поиск методов формирования у молодежи светлых ассоциаций. Так, С.Л. Рубинштейн рассматривал личность как носителя сознания, т.е. в первую очередь *отношения к миру.* В этом смысле личность для С.Л. Рубинштейна проявляется как способность человека вырабатывать это отношение, т.е. занимать определенную позицию [6]. Такова в его понимании фундаментальная функция личности.

Очень интересна разработанная в советский период теория обобщенных ассоциаций П.А. Шеварева [11]. В ее основе – различение конкретных и абстрактных предметов действительности, где конкретный предмет - любая часть действительности, которая может быть отделена от другой, а абстрактный - любое свойство вещи или совокупность таких свойств. Суть теории заключается в положении, что абстрактный предмет не может быть отделен от своего объекта, он отделяется лишь в сознании познающего субъекта. Согласно Шевареву, именно связи абстрактных, а не конкретных предметов действительности (т.е. связи отдельных свойств, а не целостных нерасчлененных объектов и явлений) составляют реальное содержание многих ассоциаций, которые формируются у человека, в том числе в процессе учебной и иной деятельности [11].

Общие положения теории П.А. Шеварева [11] подтверждают работы А.А. Ветрова. Он убедительно показывает, что различие между чувственно-образным и рациональным познанием (представлениями и понятиями) состоит в том, что понятие по сравнению с представлением является расчлененным на признаки знанием о предмете, в наглядных же образах такого расчленения нет.

Это положение развил в своей теории детского рисунка Р.Арнхейм [7]. Согласно Арнхейму, развитие изобразительных средств и реализующих их внутренних психологических изобразительных структур

идет от общего к частному и подчиняется выше означенному закону дифференциации.

Развитие мыслительной деятельности учащихся является одной из центральных проблем научно-педагогических исследований и главной задачей обучения. Большинство ученых и педагогов-практиков сходятся в мысли, что решение этой задачи возможно через формирование системы взаимосвязанных знаний, которые усваиваются на основе обобщенных базальных схем мышления.

Разработанные в психолого-педагогической науке общие методы формирования мыслительной деятельности (развивающие методы, проблемные, коммуникативные и пр.) являются универсальными и могут быть успешно использованы для формирования ассоциативно-образного мышления. Уникальная возможность ассоциативного механизма позволяет превратить неясные ощущения, мимолетные впечатления, знакомые образы и воспоминания в неповторимую художественную целостность, окрашенную индивидуальными представлениями автора.

Несмотря на широкую разработанность категории образного мышления в психолого-педагогической, искусствоведческой и педагогической литературе, проблема формирования ассоциативно-образного мышления как фактора, способствующего повышению качества профессиональной подготовки студентов художественно-графических специальностей, до настоящего времени специально не исследовалась. Образное мышление лежит в основе всех видов художественной деятельности и характеризуется особым типом связи элементов, которую можно назвать ассоциативной логикой. Ее сущность состоит в том, что образы, возникающие в сознании субъекта деятельности при восприятии объектов познания, связываются между собой по принципу подобия, аналогии, соотнесения, сопоставления и напоминают сборку целого из готовых деталей.

Ассоциативно-образный характер деятельности предусматривает возникновение и развитие замысла. Студент просто переносит в рисунок то, что запомнил: у него возникают какие-то переживания в связи с этим предметом. Определенное отношение к нему. В одно представление включается то, что воспринималось в разное время, в разной обстановке. Из всего этого воображение студента создает ассоциативный образ, который он выражает с помощью изобразительных средств. Очень важно, чтобы задание было интересным для студента, волновало его, возникало естественное желание пофантазировать, придумывать, воображать, создать нечто неповторимое и индивидуальное. Согласно данной теории педагогические устремления, в переосмыслении и образной передаче действительности, заключается не в воспроизведении, а в переосмыслении и ассоциативно-образной передаче действительности. А это в свою очередь зависит от культурного багажа, который определен духовным уровнем семьи и степенью ориентации самого студента на реальную или воображаемую действительность. Неустанная работа воображения,

наблюдения - важнейший путь познания и освоения студентом окружающей действительности, способ выйти за пределы личного практического опыта, что есть важнейшая психологическая предпосылка формирования способностей к творчеству и способ освоения нормативности социального пространства. Последнее принуждает работать воображение непосредственно на развитие личностных качеств. Что является для людей творческих профессий вопросом профессиональной пригодности.

Таким образом, одним из главных механизмов в работе воображения, представления, образного мышления – ассоциативная игра. Мы понимаем ассоциативно-образное мышление как генетически обусловленный, универсальный механизм целостного восприятия и отражения объектов познания посредством художественных образов, связанных между собой по принципу ассоциирования (соотнесения, сопоставления, уподобления и пр.) и несущих определенную смысловую нагрузку в художественной системе произведения. Чувства, знания, культура рождают определенную систему ассоциаций, где представления и понятия сплетены в сложную живую сеть постоянно питающую творческую мысль, соответственно происходит становление творческой личности

Литература

1. Изобразительное искусство и художественный труд (сост. Неменский Б.М.). – М.: Просвещение, 1991.
2. *Калмыкова З.И.* Продуктивное мышление как основа обучаемости. М.: Педагогика, 1981.
3. *Кирнос Д.И.* Индивидуальность Воображение и его развитие в творческой деятельности. М.: Просвещение. 1985.
4. *Игнатьев Е.И.* Творческое мышление. М.: Педагогика, 1992.
5. *Куликов П.В.* Введение в психологическое исследование. Санкт-Петербург, 1994.
6. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии: в 2 т. – М.,1989. –Т 2. – С.102.
7. *Арнхейм Р.* Искусство и визуальное восприятие. М., Прогресс, 1974.
8. *Волков Н.Н.* Мысли об искусстве. М. Сов.худ.!978.
9. Рисунок. Живопись. Композиция: Хрестоматия/ Сост-ли: Н.Н. Ростовцев и др. М.; Просвещение, 1989.
10. Творческое мышление. М.: Педагогика, 1992.
11. *Шеварев П. А.* Обобщенные ассоциации в учебной работе школьника. М.; Изд-во АПН РСФСР, 1959.
12. *Шорохов Е.В.* Основы композиции; учебное пособие. М.; Просвещение, 1979.

ТИПОЛОГИИ СОВРЕМЕННЫХ УЧЕБНИКОВ

С.С. Джалалов, аспирант,
И.А. Рудакова, доктор педагогических наук, профессор
Южно-Российский государственный технический университет (НПИ), Россия
weider_131@mail.ru

При проектировании и конструировании учебника важно исходить из его методологических основ: определить базовую образовательную (дидактическую) систему, в которой планируется обучение [5].

В рамках знаниево-ориентированной дидактической системы была поставлена двуединая задача: научить учащегося мыслить посредством усвоения им определенного уровня знаний. В конце 70-х разработчики учебника исходили из представления о том, что учебник - это важнейший, а иногда и единственный источник научных знаний, отражающий содержание образования, одновременно служит средством обучения, помогая в процессе учения накоплению опыта, навыков творческой деятельности по развитию способности к самостоятельному мышлению [2]. Выполнить поставленную задачу оказалось непросто. Первая проблема была связана с разработкой *стабильного* учебника. Предстояло осознать сначала идею стабильности знаний. Соответственно чему основой учебника, ориентированного на знания, должна быть структурированная в логике науки информация по изучаемому предмету и соответствующие способы деятельности.

В процессе многолетних исследований была отработана приближенная к оптимальной структура единого стабильного учебника, составившего позже «ядро» учебно-методического комплекса открытого типа, в том числе для аудиовизуальной и компьютерной поддержки. Структура стабильного учебника включает в себя текст как главный компонент и внетекстовые, вспомогательные компоненты [2]. К внетекстовым компонентам относятся: аппарат организации усвоения (вопросы и задания, памятки или инструктивные материалы, таблицы и шрифтовые выделения, подписи к иллюстративному материалу и упражнения); собственно иллюстративный материал; аппарат ориентировки, включающий предисловие, примечание, приложения, оглавление, указатели.

В конце 70-начале 80-х гг. XX в. были сделаны попытки разрешить другую сторону проблемы стабильности знаний – идею их пополнения. А это значило, что в стабильном учебнике необходимо было выделить ядро знаний, прочную фундаментальную базу, т.е. знание основных законов природы и общества. Творческое применение дополнительных текстов привело к разработке так называемых разноуровневых учебников. Система внетекстовых компонентов создала условия для дальнейшей индивидуализации мыслительного процесса при изучении программного материала. Все это стало достоянием, - писал Д.Д. Зуев, - массовой, единой в своей основе школе [2].

В тех же рамках знаниево-ориентированной дидактической системы возникла оборотная, трудно разрешаемая сторона проблемы – выведения знаний на деятельностный уровень (Лернер И.Я., Скаткин М.Н., Беспалько В.П. и др.). Потребовался учебник нового поколения. В процессе реализации всеобщего среднего образования предстояло оставить минимум наук, действительно доступный каждому и создать педагогически продуманный набор литературы, который бы позволил одним учащимся на более простом, доступном материале подойти к освоению этого минимума, а другим предоставил бы возможность решать творческие задачи повышенной сложности, формируя и развивая способности к творческому мышлению. Так стабильный учебник получил новый виток своего развития: стабильный учебник состоял из двух блоков: для основного единого уровня образования и второго уровня, требующего углубленного изучения [2].

Дальнейшие исследования, обусловленные идеей пополнения знаний, были посвящены разработке нового типа учебника – программированного и параллельного. Идея развития учебника программированного типа была продиктована необходимостью разрешить диалектическое противоречие между учебником и компьютером, который активно заявлял о себе как о массовом средстве обучения [2]. Идея развития параллельных учебников заключалась в том, чтобы, с одной стороны, предоставить возможность авторам учебника раскрыть содержание ядра знаний с разных методологических, методических позиций, а с другой - обеспечить условия конкуренции учебников. Однако ограничения знаниево-ориентированной дидактической системы не позволили развивать идею учебника программированного типа, параллельных и разноуровневых учебников.

Появление дидактических систем личностно-ориентированного обучения авторских школ, новых типов общеобразовательных учреждений закономерно вызвало насущную потребность в дальнейшей разработке новых типов учебных книг. В рамках дидактических систем личностно-ориентированного типа в начале XXI в. получает дальнейшее развитие идея рассмотрения знания как деятельности. Саранцев Г.И. писал о том, что содержание обучения не ограничивается предметным учебным материалом, оно включает мотивационную сферу и способы изучения этого материала. В качестве личностно ориентированного, по мнению ученого, должен выступать учебник, который создается «лишь на основе программирования, с учетом шаговых алгоритмов» [4].

Личностно-ориентированная направленность учебника развивается в продуктивном обучении А.В. Хуторского. По мнению ученого, идеальной формулой личностно ориентированного обучения является: *каждому ученику - свой учебники,* поскольку «свой учебник - тот, который позволяет школьник проживать его по-своему, вносить в него свое смысловое содержание и понимание, перерабатывать и делать его уникальным в результате применения». Соответственно данной позиции должны быть особые учебники для проектной работы школьников, для системы «погружения», дистанционного обучения и пр. [5].

Структура учебника, ориентированного на личностно развивающую деятельность, «задает» соответствующие виды этой деятельности. В нем находят отражение такие процедуры обучения, как выяснение смысла изучаемого учебного предмета и каждой отдельной темы, постановка задач, организация образовательной ситуации, предъявление необходимой информации, раскрытие путей решения проблем, обобщение и систематизация, закрепление и контроль, самостоятельные исследования, домашняя работа,- рефлексивное осознание образовательной деятельности и ее результатов.

А.В. Хуторской отстаивает идею «рассыпчатой» основы учебника, суть которой состоит в том, что для обеспечения продуктивного образования учебник должен содержать виды деятельности из науки или другой сферы, которые включены в контекст образовательной деятельности по соответствующему учебному предмету. Включение в содержание образования создаваемого учениками личностного компонента требует изменения привычной формы учебника. Учебник с ученическим компонентом - конструируется соответственно двум типам содержания образования — *инвариантного* и *вариативного*. В первом содержатся фундаментальные образовательные объекты и основные технологии деятельности, которыми должны овладевать ученики. Вариативная часть выражается в индивидуальном содержании образования, конструируемом учащимися как по отношению к фундаментальным образовательным объектам, так и применительно к другим, выбранным ими. Деятельностная функция учебника может реализовываться на основе следующих видов учебной работы школьника: исследовательской, творческой, его участия в диалоге с автором или персонажами учебника, сопоставления разных точек зрения и подходов, включения оценочной позиции по отношению к материалу, рефлексивного осмысления прочитанного. Результатом должна служить создаваемая учеником образовательная продукция [5].

В рамках становления и развития модели смыслового обучения, т.е. рассмотрения познания в обучении как процесса становления и развития смысловых образований личности возникает необходимость в разработке интегрированного учебника. Основа такого учебника отражена в идее ценностно-смыслового, фундаментального, ядра знания [1]. Учитывая тот факт, что истинная интеграция полимодальна, она осуществляется в сознании, в глубинах психики учащихся и необязательно выражается в одновременном предъявлении учащимся событий и фактов с перспективой их смыслового перевоплощения и смыслового синтеза, то целостное знание, имеющее личную ценность, может быть представлено в интегрированном учебнике как дидактическом средстве инициации смыслообразования учащихся [3].

Рассмотренные типологии учебников позволяют сделать вывод о необходимости разработки учебников нового поколения, основное назначение которых состоит в обеспечении условий поддержки и сопровождения процессов саморазвития учащихся.

Литература

1. *Абакумова И.В.* Смыслодидактика. – М.: Кредо. – 368с.
2. *Зуев Д.Д.* Учебная книга – источник становления личности школьника //Педагогика. – 1995. - № 1. – С. 3-10
3. *Пивоваров Л.В.* Теория и технологии формирования биологической грамотности на интегративной основе: Автореф. доктор. дисс. – Ростов н/Д, 2009. – 38с.
4. *Саранцев Г.И.* Методологические основы школьного учебника математики //Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 25
5. *Хуторской А.В.* Место учебника в дидактической системе //Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 11-18

ВНУТРИВУЗОВСКАЯ ГУМАНИТАРНАЯ ОЛИМПИАДА КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ

Л.В. Овчарова, кандидат философских наук
Ростовский государственный университет путей сообщения
филиал в г. Туапсе, Россия
napsont@mail.ru

Процесс гуманизации учебного процесса в Филиале государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Ростовский государственный университет путей сообщения» в г. Туапсе начинает осуществляться с первого курса и целенаправленно продолжается в последующие годы. Особенно большое значение имеют такие два вида внеучебной работы, как внутривузовские олимпиады и итоговые научно-студенческие конференции, которые взаимно дополняют друг друга.

Олимпиада по философии проводится на втором курсе и завершает этап изучения этой дисциплины в соответствующем семестре. Подготовка к ней ведется в течение нескольких месяцев. Приступая к изучению предмета, студенты имеют возможность ознакомиться с примерной тематикой докладов на весь период обучения. Свободно выбирая ту или иную тему, они сначала выступают с докладами на семинарских занятиях. Материалы докладов в дальнейшем становятся основой для научных творческих работ, которые авторы обязаны предоставить в установленные сроки в оргкомитет олимпиады в печатном и электронном виде. Объем самостоятельной научной работы студента – 20-30 печатных страниц. В ней автор должен продемонстрировать свое понимание темы, умение грамотно и последовательно излагать свои мысли, знание произведений философов, монографий и научных статей по данной тематике, правильность оформления сносок, списка литературы и структуры работы в целом.

Написание творческой работы – дело трудоемкое, оно требует длительного времени и определенных усилий. Студенты учатся работать с литературой, делать выписки цитат, излагать свои собственные рассуждения и формулировать выводы. Как показывает практика, студенты проявляют большую заинтересованность в результатах своего труда, они неоднократно дополняют, изменяют и обогащают содержание своей работы. В конечном итоге она становится для них ценным и значимым продуктом творчества.

Опыт проведения внутривузовской олимпиады в первом семестре 2009-2010 учебного года показал, что сегодня студенты особенно увлекаются историей философии. Из двадцати представленных в оргкомитет творческих работ большинство тем было связано с именами античных, средневековых мыслителей, философов эпохи Возрождения и Нового времени, представителей немецкой классической философии и русских мыслителей XIX века. Наиболее интересными по содержанию были работы на следующие темы: «Жизнь и философское учение Сократа», «Аристотель, его жизнь и учение», «Жизненный путь и философия Пьера Абеляра», «Социально-философская доктрина Н. Макиавелли», «Ф.Бэкон как родоначальник новоевропейского эмпиризма», «Диалектика Гегеля – высшее достижение немецкой классической философии», «Философия марксизма и ее судьба в XXI веке», «Философское учение Ф.Ницше», «Жизнь и философия Владимира Соловьева», «Русский космизм».

Кроме перечисленных проблем у студентов также вызывают интерес различные направления современной философии, проблемы диалектики, философской антропологии и социальной философии. Среди творческих работ по данной проблематике лучшие работы были написаны на такие темы, как «Диалектика и синергетика», «Психоанализ и современная западная философия», «Глобальные проблемы современности».

После написания творческой работы студенты начинают готовиться к следующему этапу олимпиады. Он связан с тестированием как методом проверки знаний. Тестирование проводится в одно и то же время для всех студентов, участвующих в олимпиаде. Им предлагается выполнить 50 заданий, охватывающих основные темы по учебному курсу философии, преподаваемому в РГУПСе. Ответы на вопросы выносятся на специальные бланки, прилагаемые к заданиям, в которых отмечается количество баллов за тот или иной правильный ответ. Задания включают в себя вопросы различной степени сложности и в зависимости от этого оцениваются от 1 до 2-х баллов. Максимальное количество баллов – 60. После обработки материалов тестирования преподаватель выставляет каждому студенту оценку, которая определяется количеством правильных ответов. Затем студенты приступают к защите своих творческих работ, которая проводится публично перед студентами нескольких групп и членами жюри. Жюри оценивает содержательные моменты и ораторское

мастерство каждого докладчика. Если защита творческой работы сопровождается презентацией, автор получает дополнительные 10 баллов. 50 баллов – это максимальное количество баллов, которые можно получить за оформление, содержание, защиту и презентацию творческой работы.

Итоги олимпиады по философии, проведенной в первом семестре 2009-2010 учебного года следующие: 14 человек успешно выполнили тестовые задания и защитили свои творческие работы. Были определены три победителя, которым будет предоставлено право опубликовать тезисы своих творческих работ в студенческом сборнике и принять участие в научно-студенческой конференции наряду с будущими победителями олимпиады второго тура.

Второй тур олимпиады по философии планируется провести во втором семестре 2009-2010 учебного года. По результатам двух туров олимпиады и научно-студенческой конференции будут определены победители и призеры, которые получат награды сразу после подведения общих итогов.

Накопленный опыт проведения внутривузовских олимпиад и научно-студенческих конференций по философии позволяет сделать ряд выводов.

Во-первых, эти формы работы со студентами имеют огромное воспитательное и познавательное значение. Они способствуют расширению, систематизации и закреплению изучаемого материала, направлены на формирование гуманистического мировоззрения и нравственных норм будущих специалистов.

Во-вторых, участие в олимпиадах и научно-студенческих конференциях позволяет студентам развивать свои творческие способности, навыки ораторского искусства и речевого общения. Выполнение тестовых заданий приучает их внимательно и вдумчиво читать философские тексты, совершать свободный выбор того или иного варианта ответа, содействует развитию логического мышления. В свою очередь, и у преподавателя, который должен постоянно обновлять типы тестов, появляется стремление ко всему новому, передовому и оригинальному. В дальнейшем часть тестовых заданий, применяемых на олимпиаде, можно использовать на экзаменах, на семинарах, а также во время внеаудиторных самостоятельных занятий студентов при подготовке их к итоговому тестированию.

В-третьих, олимпиады и конференции по философии способствуют формированию устойчивого интереса студентов к философским дисциплинам и познавательной деятельности, обеспечивают гармоничную подготовку специалистов с высшим образованием.

Включение этих форм работы в учебный процесс позволяет осуществить наиболее полную его гуманизацию.

ПРОБЛЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ ФИЛИАЛА РГУПС В Г. ТУАПСЕ

Т.Э. Черкашина
Ростовский государственный университет путей сообщения филиал г.Туапсе, Россия
napsont@ mail. ru

Одной из актуальных проблем развития системы высшего профессионального образования в России является сегодня соответствие качества подготовки специалистов потребностям времени. Что под этим подразумевается? Прежде всего, конкурентоспособность на рынке труда. Чтобы быть конкурентоспособным выпускнику вуза необходимо обладать знаниями по своей специальности, определенными бизнес-навыками, коммуникативными способностями, стратегическим мышлением.

Специалисты в области экономического образования отмечают, что одним из важнейших критериев определения качества экономического образования является уровень компьютерной подготовки [1].

Филиал ГОУ ВПО «РГУПС» имеет хорошую материально-техническую базу. Информационно-компьютерные технологии и средства используются как при изучении ряда общепрофессиональных и специальных дисциплин, так и для контроля знаний студентов.

Безусловно, использование информационных технологий - неотъемлемая часть подготовки современного специалиста экономического профиля. Но, мне хотелось бы сделать акцент в другом направлении – получение будущими специалистами профессиональных навыков.

Исследования, проведенные специалистами в области управления показали, что, по мнению работодателей, причинами отказа в трудоустройстве молодых специалистов являются:

- во-первых, плохая самопрезентация;
- во-вторых, отсутствие опыта работы;
- в-третьих, отсутствие плана профессионального роста;
- в-четвертых, низкая теоретическая подготовка;
- в-пятых, отсутствие желания работать и несоответствие требованиям корпоративной культуры [2].

Как видим, на втором месте по значимости у работодателей идет наличие опыта работы. А как студенту очного отделения можно получить пусть не опыт работы, но хотя бы первоначальные профессиональные навыки? Только в период практики. Учебным планом специальности «Экономика и управление на предприятии (транспорт)» предусмотрены три вида практики:

- ознакомительная по специальности и по технологии транспорта;
- производственно-профессиональная;
- преддипломная.

Место прохождения практики (транспортное предприятие) студенты выбирают самостоятельно. Примерно 70 % студентов филиала ежегодно проходят практику в структурных подразделениях ОАО «РЖД», расположенных на территории г. Туапсе. При чем особых проблем на стадии заключения договоров на практику с руководителями транспортных предприятий, у филиала нет. Проблемы начинаются у студентов во время прохождения практики, когда встает вопрос сбора информации. Особенно это касается производственно-профессиональной и преддипломной практик. Чаще всего, причиной отказа в получении необходимой информации служит отсутствие времени у специалистов предприятия для работы с практикантами или ссылка на коммерческую тайну. В конечном итоге в отчетах студентов из года в год повторяются одни и те же цифры по таким показателям как грузооборот, пассажирооборот, численность работников и даже размер среднемесячной заработной платы. Смысл в проведении анализа устаревших данных теряется.

Для того чтобы исправить создавшуюся ситуацию, необходимо заинтересовать руководителей предприятий в студентах-практикантах. Есть положительный опыт в этой области. Примером может служить разработанная и реализуемая уже в течение нескольких лет образовательная программа Института экономики и менеджмента Пензенского государственного университета архитектуры и строительства «Комплексная система непрерывной практической подготовки и трудоустройства студентов высших учебных заведений». В рамках этой программы преподаватели и аспиранты кафедры «Менеджмент» создали Банк потенциальных работодателей Пензы и Пензенской области. Формами взаимодействия работодателей и вуза в период обучения студентов являются: организация различных встреч со студентами, организация экскурсий студентов на предприятия, участие в формировании тематики курсовых и дипломных проектов, содействие реальному курсовому и дипломному проектированию, участие представителей предприятий в защитах дипломных проектов и многое другое [3].

В условиях нашего филиала вполне реальными направлениями повышения качества подготовки специалистов в области экономики могут быть и приглашение представителей руководства транспортных предприятий г. Туапсе и Туапсинского района в качестве экспертов на проводимые в течение учебного года студенческие олимпиады и конференции, проведение тренингов с участием (под руководством) специалистов предприятий, заключение договоров с предприятиями на привлечение лучших студентов для выполнения определенных видов работ (хронометраж рабочего времени, контроль оплаты проезда пассажирами, составление отчетов в отчетные периоды, аналитические расчеты и пр.).

Если студенты во время прохождения практики будут выполнять конкретные задания, необходимые предприятию, то сотрудничество будет обоюдовыгодным – предприятие получит реальную помощь, а студент будет видеть востребованность результата своей работы.

Литература

1. *Вахорина, М.В.* Использование программных продуктов в преподавании специальных экономических дисциплин // Все для бухгалтера. – 2009. - № 3.
2. *Дмитриева, Ю.* Преодолевая профессиональный стресс. Проблемы адаптации выпускников при выходе на рынок труда // Кадровик. Кадровый менеджмент. – 2009. - № 4.
3. *Резник, С.* Повышение роли предприятий-работодателей в системе профессиональной подготовки управленческих кадров // Кадровик. Кадровый менеджмент. – 2009. - № 7.

ВЛИЯНИЕ ОДИНОЧЕСТВА НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Е.Е. Рогова, кандидат психологических наук, доцент
Педагогический институт Южного федерального университета, Россия
evgrogova@yandex,ru

В настоящее время сложились два параллельных подхода к качеству образования. С точки зрения Министерства образования, качество образования может быть сведено к оценкам, полученным студентами во время сессии, контрольным срезам, результатам тестирования, то есть к успеваемости по предметам. С другой стороны, целый ряд ученых доказывает несводимость собственно профессиональных качеств, необходимых для реализации профессиональных функций к уровню успеваемости студента. В качестве ведущих параметров профессионализма будущих учителей выделяют следующие: эмоциональность (А.О. Прохоров, Т.Г. Сырицо, В.П. Трусов), общительность (Н.В. Кузьмина, В.И. Гинецинский), пластичность поведения (Н.В. Кузьмина), способность понимать учащихся и руководить ими (Э.А. Гришин, Ф.Н. Гоноболин), любовь к детям (Ш.А. Амонашвили, Н.И. Поспелов), эмпатия (В.Н. Козиев, А.Э.Штейнмец), социальная зрелость личности (И.А. Зязюн, Н.П. Лебедик) и проч.

Необходимым условием успешной деятельности юноши, ставшего студентом, является освоение новых для него особенностей учебы в вузе, устраняющее ощущение внутреннего дискомфорта и блокирующее возможность конфликта со средой. На протяжении начальных курсов складывается студенческий коллектив, формируются навыки и умения рациональной организации умственной деятельности, осознается призвание к избранной профессии, вырабатывается оптимальный режим труда, досуга и быта, устанавливается система работы по самообразованию и самовоспитанию профессионально значимых качеств личности.

Резкая ломка многолетнего привычного рабочего стереотипа, основу которого составляет открытое И.П.Павловым психофизиологическое явление - динамический стереотип, иногда приводит юношу к нервным срывам и стрессовым реакциям. По этой причине период адаптации, связанный с ломкой прежних стереотипов, может на первых порах обусловить и сравнительно низкую успеваемость, и трудности в общении. У одних студентов выработка нового стереотипа проходит скачкообразно, у других - ровно. Несомненно, особенности этой перестройки связаны с характеристиками типа высшей нервной деятельности, однако социальные факторы имеют здесь решающее значение. Знание индивидуальных особенностей студента, на основе которого строится система включения его в новые виды деятельности и новый круг общения, дает возможность избежать дезаптационного синдрома, сделать процесс адаптации ровным и психологически комфортным [2].

Л.Д.Столяренко рассматривает социально-психологическую адаптацию как приспособление индивида к группе, взаимоотношениям с ней, выработку собственного стиля поведения. Первый курс решает задачи приобщения недавнего абитуриента к студенческим формам коллективной жизни. Поведение студентов отличается высокой степенью конформизма; у первокурсников отсутствует дифференцированный подход к своим ролям [1, с. 57].

Социальная адаптация студентов в вузе делится на: а) профессиональную адаптацию, под которой понимается приспособление к характеру, содержанию, условиям и организации учебного процесса, выработка навыков самостоятельности в учебной и научной работе; б) социально-психологическую адаптацию - приспособление индивида к группе, взаимоотношениям с ней, выработка собственного стиля поведения.

Иначе говоря, под адаптационной способностью понимается способность человека приспосабливаться к различным требованиям среды (как социальным, так и физическим) без ощущения внутреннего дискомфорта и без конфликта со средой. Адаптация - это предпосылка активной деятельности и необходимое условие ее эффективности. В этом положительное значение адаптации для успешного функционирования индивида в той или иной социальной роли.

Исследователи различают три формы адаптации студентов-первокурсников к условиям вуза:

1) адаптация формальная, касающаяся познавательно-информационного приспособления студентов к новому окружению, к структуре высшей школы, к содержанию обучения в ней и к ее требованиям;

2)общественная адаптация, т. е. процесс внутренней интеграции (объединения) групп студентов-первокурсников и интеграция этих же групп со студенческим окружением в целом;

3) дидактическая адаптация, касающаяся подготовки студентов к новым формам и методам учебной работы в высшей школе.

В проведенных исследованиях процесса адаптации первокурсников к вузу обычно выделяются следующие главные трудности: отрицательные переживания, связанные с уходом вчерашних учеников из школьного коллектива, с его взаимной помощью и моральной поддержкой; неопределенность мотивации выбора профессии, недостаточная психологическая подготовка к ней; неумение осуществлять психологическое саморегулирование поведения и деятельности, усугубляемое отсутствием привычки повседневного контроля педагогов; поиск оптимального режима труда и отдыха в новых условиях; налаживание быта и самообслуживания, особенно при переходе из домашних условий в общежитие; наконец, отсутствие навыков самостоятельной работы, неумение конспектировать, работать с первоисточниками, словарями, справочниками, указателями.

Все эти трудности различны по своему происхождению. Одни из них объективно неизбежны, другие носят субъективный характер и связаны со слабой подготовкой, дефектами воспитания в семье и школе.

Трудности адаптации в вузе сопровождаются возрастными особенностями позднего юношества, которое отличается тем, что его представителя чаще и острее испытывают одиночество. Все это обуславливает специфические особенности поведения юношей и девушек, поступивших в вуз, и испытывающих чувство одиночества.

Большинство российских авторов, изучавших одиночество как категорию, основывается на представлениях о том, что, во-первых, одиночество имеет тесную взаимосвязь с системой социальных связей личности, их качеством, количеством и сформированностью; во-вторых, одиночество воспринимается личностью как, преимущественно, негативное состояние; в-третьих, одиночество коррелирует по определенным параметрам с отчужденностью, изоляцией и уединением. Исследователи, занимавшиеся изучением феномена одиночества, подчеркивают его непосредственную связь с ориентацией субъекта на свой внутренний мир; с его самопознанием и способностью к рефлексии. В рамках исследования одиночества как индивидуально-личностного феномена в качестве «ядра» выделяется переживание одиночества, которое рассматривается как сущностная личная характеристика, являясь обязательным условием личностной зрелости.

И.М. Слободчиков предлагает следующую типологию одиночества: одиночество как личностно значимое состояние может быть разделено на экзистенциальное, социальное и психологическое. Экзистенциальное одиночество можно и должно рассматривать, прежде всего, как социально-философскую категорию. В нем может быть выделен «космический» пласт - связь со всеобщим космосом и одновременно - боязнь затеряться в его бесконечности (ощущение «песчинки» в мировом океане) и «витальный» (жизненный) пласт, в который входит одиночество жизни (осознание абсолютности одиночества конкретного человека). «Каждый из нас по-своему в глубине души одинок абсолютно, и страх одиночества - следствие страха прекращения жизни (основанное на страхе смерти)» [3, с.144].

Социальное одиночество, являющееся результатом состояния недостаточной социальной организованности, а также следствием разрыва значимых социальных связей, отношений.

В данном типе одиночества И.М. Слободчиковым выделено две категории процессов и состояний:

1. Ситуации дезадаптации или конфликта. Одиночество, «непонимание» в этой группе будет результатом неумения налаживать общение, социальные контакты, конфликтных ситуаций (например, семейных, интимно-личностных).

2. Ситуации «потери». В эту группу входят все состояния, связанные с неизбежными утратами, разрывом отношений (разлад, развод, смерть близкого), а также длительная (хроническая) разлука (переезд на новое место жительства) [3, с. 118].

Психологическое одиночество. К этому типу относятся, прежде всего, внутриличностные переживания. Так, сюда может быть отнесено одиночество «непризнания», «непохожести», одиночество как следствие раскола образа «Я».

Таким образом, на наш взгляд, среди психологических проблем, с которыми сталкиваются будущие профессионалы на этапе вузовского обучения, является чувство одиночества. Проведенное исследование на факультете педагогики и практической психологии Педагогического института Южного Федерального Университета свидетельствует о том, что от младших к старшим курсам количество студентов, испытывающих чувство одиночества, остается достаточно высоким и примерно постоянным (20%).

Анализ результатов, полученных с помощью опросника «Одиночество» показал, что среди студентов первого курса есть лица переживающие одиночество всегда – 30,8%; часто - 49%; иногда – 20,2%, что можно представить в графическом виде следующим образом (Рис.1).

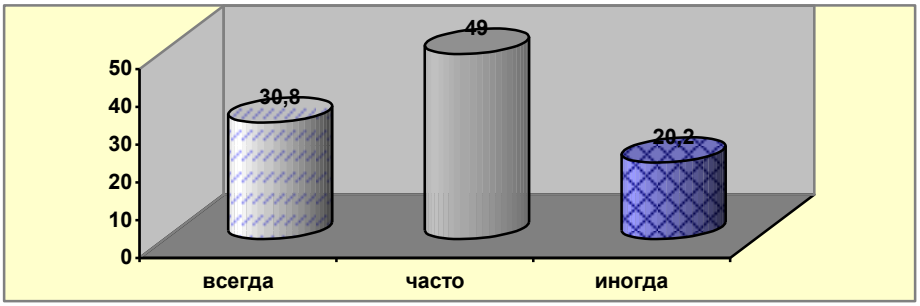


Рисунок 1. Особенности переживания одиночества студентами-первокурсниками

Высокие показатели переживания одиночества студентами (ответы «всегда» - 30,8%; «часто» - 49%) позволяют говорить о том, что одиночество является характерным для студентов-первокурсников в адаптационный период к обучению в ВУЗе.

На рисунке 2 представлены результаты опросника «Одиночество» у студентов-девушек и студентов-юношей: низкие результаты получены у 32,6

% девушек и 28,6 % юношей; средние результаты показали 50 % девушек и 55,1 % юношей; высокий уровень одиночества выявлен у 17,4 % девушек и 16,3 % юношей. Таким образом можно сказать, что девушки и юноши примерно в равной степени переживают чувство одиночества.

Рисунок 2. Результаты опросника «одиночество» у студентов-девушек и студентов-юношей

Для изучения представлений об одиночестве студентов нами проведен ряд бесед-интервью, где им было предложено в свободной форме описать собственное содержательное и ассоциативное значение термина «одиночества», описать спектр ощущений, то есть провести самоанализ состояния — переживания. По результатам анализа полученной информации - одиночество в большинстве случаев (60 % респондентов) воспринимается как « ... тяжелое психическое состояние, обычно сопровождающееся плохим настроением и тягостными переживаниями», 37% респондентов связывают переживание одиночества с категорией «уединение», возможностью рефлексии, необходимостью для творчества, 3% респондентов затруднились ответить на поставленные вопросы.

Согласно полученным данным, одиночество признают, как в достаточной степени стабильное переживание 37 % опрошенных, из них - 17% респондентов испытывают чувство одиночества почти всегда и постоянно, 50% - часто; 20 % опрошенных отмечают, что никогда не испытывают ощущение одиночества, но вместе с тем многие добавляют, что по крайней мере стараются это не запоминать или не определяют негативное (дискомфортное) ощущение как одиночество.

Около 40% опрошенных отмечают, что одиночество для них - нормальное состояние, 28% одиночество нормой не считают, 32% с ответом на данный вопрос затрудняются, 52% респондентов находят состояние одиночества нужным, а 13% - необходимым, около 35% - нужным данное состояние не считают, из них 11 % рассматривают его как повод для беспокойства.

Следовательно, как показало исследование, переживание одиночества является характерным для студентов-первокурсников, при этом половина опрошенных считают состояние одиночества нужным.

Учитывая, что лица испытывающие чувство одиночества нередко характеризуются, как люди с чертами нарциссизма, мании величия,

враждебности, социальной тревожности (Дж.Зилбург, Х. Салливан); раздражение, неспособность удерживать гнев и устанавливать межличностные отношения (К.Мустакас, К.Роджерс, Дж. Мур); низкая самооценка, высокий уровень застенчивости, низкий уровень – самоуважения, доброжелательности, альтруизма (Э.Пепло, Р.Вейс), они несомненно нуждаются в психологической помощи. В то же время их гностические характеристики и параметры успеваемости никак не коррелируют с их личностными проявлениями.

Таким образом, можно предположить, что параметры успеваемости не дают полной картины готовности студентов к выполнению своих профессиональных задач и нуждаются в дополнительном уточнении со стороны личностных параметров, а профессия учителя должна быть выведена из разряда массовых.

Литература

1. Гулина М.А. Психология социальной работы. - СПб.: Питер, 2002.
2. Сиомичев А.В. Психологические особенности адаптации студентов. - СПб., 1995.
3. Слободчиков И.М. Одиночество личности: психологическая природа, феноменология, онтогенез. - М.: Скрин-Лайн, 2006. 200с.

ФОРМИРОВАНИЕ АДАПТИВНО-СУБЛИМАТИВНЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

С.А. Возженникова

Южно-Российский государственный технический университет (НПИ), Россия

vsa_novoros@mail.ru

В настоящее время общество современной России подвержено интенсивным качественным изменениям, происходящим в новых социальных, политических и экономических условиях.

Эволюция рынка труда и рынка рабочей силы, меняющиеся социально-экономические условия требуют подготовки квалифицированных специалистов среднего звена, не только владеющих специальными знаниями, но и обладающих определёнными качествами, обеспечивающими их конкурентоспособность, профессиональную мобильность и умение совмещать различные трудовые функции. Это, в первую очередь, относится к системе профессионального образования, формирующей интеллектуальные ресурсы общества и обеспечивающей высокий уровень качества производительных сил, востребованных промышленностью и сферой услуг, что подчёркивалось на заседании Государственного совета «О развитии образования в Российской Федерации » (март, 2006).

Изменения, происходящие в современном российском обществе, к которым большинство людей оказываются не готовыми, влекут за собой

проблему адаптации каждой личности. Изменение менталитета происходит медленно, что затрудняет и даже тормозит развитие современного общества.

Задача профессионального образования состоит в том, что необходимо готовить подрастающее поколение к быстрым переменам в обществе, к постоянному обучению, непрерывному образованию в течение всей жизни.

Анализ теории и практики процессов обучения в системе общего среднего образования показывает, что адаптивно-сублимативные качества личности современной молодёжи формируются не только благодаря качеству полученного в процессе обучения общего среднего образования, а также, в условиях дальнейшего непрерывного обучения в средних и высших учебных заведениях. Несформированность адаптивно-сублимативных качеств личности в системе общего среднего образования приводит не только к дефициту духовности, общей культуры, невостребованности духовных потенций молодых людей, но и к полной невостребованности молодёжи обществом, в котором они существуют. В результате, высоко квалифицированные специалисты в области точных наук, естествознания и т.п., вынуждены заниматься совершенно другим делом, с которым они мало знакомы, для того, чтобы хоть как-то существовать в реальных жизненных условиях. Происходит психическое истощение организма, душевные заболевания и т.д.

В психологии не существует общепринятой теории сублимации. Феномен сублимации в основном рассматривался зарубежными исследователями. Впервые понятие сублимации ввёл З. Фрейд в 1900 году [5]. В отечественной психологической мысли феномен сублимации мало изучен.

Термин «сублимация», введённый З. Фрейдом [5] в психоанализ, происходит от латинских слов *sublimare* – возносить, *sublime* – возвышенное и *sublimasion* – возгонка, которые дают полный спектр значения этого слова: от произведений искусства до использования этого понятия в алхимии, а ныне прикладной химии, называя им процесс перевода вещества из твёрдого состояния в газообразное, минуя жидкое. Сублимация означает «подмена», снятие напряжения в ситуации конфликта путём трансформации в формы более приемлемые для человека.

Сублимация – процесс, ведущий к переориентации реагирования с низших, рефлекторных форм – на высшие, произвольно управляемые, разрядка энергии инстинктов в неинстинктивных формах поведения. Она включает перенаправление энергии от объекта инстинктивных влечений к объектам иного рода и сопутствующую трансформацию эмоций. Сублимацией Фрейд объяснял как научную деятельность, так и художественное творчество, как разные способы снятия напряжения. Следствием творческого акта является разрядка накопленных эмоций, что разрешает конфликт или ослабляет его до допустимого уровня [5].

Частным случаем сублимацией является психический процесс преобразования и переключение энергии на цели социальной деятельности и культурного творчества. В результате теоретической реконструкции

сублимация определяется как процесс адаптации любого желания, сформированного в психической реальности человека, к требованиям материальной действительности для получения удовольствия.

В период всей жизни человека – с момента рождения (то есть выделения из утробы матери как автономного, самостоятельного организма) и до самой смерти – его непрерывно сопровождает процесс адаптации. Это процесс неразделим с самим понятием «жизнь»: немыслима жизнь без адаптации, равно как и адаптация не существует вне жизненного цикла живого организма. Справедливо говорят, что если развитие есть стратегия жизни, то адаптация – это тактика, которая позволяет живому удерживаться в определённых эволюционных рамках, обеспечивая тем самым возможность прогресса.

Термин ***адаптации*** означает – приспособление организмов к условиям существования. Это динамический процесс, благодаря которому подвижные системы живых организмов, несмотря на изменчивость условий, поддерживают устойчивость, необходимую для существования, развития и продолжения рода. Именно механизм адаптации, выработанный в результате длительной эволюции, обеспечивает возможность существования организма в постоянно меняющихся условиях среды. Поскольку человек и окружающая среда (общество) находятся не в статистическом, а в динамическом равновесии, их соотношения меняются постоянно, а, следовательно, также постоянно должен осуществляться процесс адаптации. По мнению учёных, успешность осуществления адаптации подростков во многом зависит как от воспитательного потенциала социума, так и от внутренних сил саморазвития личности. Даже в целом нормально протекающему подростковому периоду свойственны неравномерность и скачкообразность развития, определённая дисгармония. И только подход к решению проблемы в аспекте личности в целом сможет кардинально изменить ситуацию.

Объединяя термины сублимация и адаптация в термин адаптивно-сублимативное качество личности, можно выявить критерий, который определяет повышение качественных характеристик личности в современном обществе. Поскольку современное общество нуждается в людях не просто умеющих приспособиться к существующим условиям, порою даже только в личных целях, с потребительской точки зрения, а в людях творческих, приносящих пользу обществу, ставящих перед собой более возвышенные цели.

Для формирования высокого уровня адаптивно-сублимативных качеств личности в системе профессионального образования можно выделить следующие задачи:

1. Процесс обучения.

Задача состоит в том, чтобы раскрыть и обосновать особенности формирования образовательной деятельности, определить педагогические условия, необходимые для организации формирования адаптивно-сублимативных качеств личности.

2. Изучение эффективности формирования адаптивно-сублимативных качеств личности на уровне личностных образований.

Задача состоит в выделении объективных и субъективных свойств личности для разработки программы формирования адаптивно-сублимативных качеств личности в системе профессионального образования.

Формирование адаптивно-сублимативных качеств личности в системе профессионального образования необходимо для того, чтобы человек был готов к постоянным изменениям в обществе, мог выбрать вектор своей дальнейшей судьбы, найти друзей, самостоятельно разрешить даже несложную жизненную ситуацию. Это, прежде всего, определяется психолого-педагогическими качествами – свойствами человека:

1. Психологическими (что нужно формировать).
2. Педагогическими (как эти качества необходимо формировать на уровне самовоспитания).

Жизнь всегда заставляла людей искать пути к совершенствованию своей души. Проблемам самовоспитания во все века придавалось большое значение. В наше неспокойное, неясное время, когда трудно разобраться где Добро, а где Зло, эта проблема ещё более актуальна. То, по какому пути пойдут люди, станет решающим для всей страны и всех нас. Поэтому нынешние студенты сейчас, как никогда, должны найти своё место в жизни, точно определить свои нравственные ценности, уметь противостоять различным негативным влияниям.

Чтобы не сорваться в пропасть и не быть растоптанным, нужно уметь разобраться в происходящем сейчас в нашей стране. А начинать нужно, прежде всего, с самого себя, с усовершенствования своей личности. Как говорит народная мудрость: «Век живи – век учись», значит и воспитывай себя целый век. В постоянно меняющемся мире только тот находит своё место, кто непрерывно меняется сам, совершенствуется. Кроме того, только путём самовоспитания вырабатываются такие ценные личностные качества как сила, умение адаптироваться в любой жизненной ситуации и т.д.

Самовоспитание – это процесс усвоения человеком опыта предшествующих поколений посредством внутренних душевных факторов, обеспечивающих развитие; это деятельность человека, направленная на изменение своей личности в соответствии с сознательно поставленными целями, сложившимися идеалами и убеждениями. Самовоспитание предполагает определённый уровень развития личности, её самосознания, способности к её анализу при сознательном сопоставлении своих поступков с поступками других людей. Отношение человека к своим потенциальным возможностям, правильность самооценки, умение видеть свои недостатки характеризуют зрелость человека и являются предпосылками организации самовоспитания. Самовоспитание предполагает использование таких приёмов как:

- *самообязательство* (добровольное задание самому себе осознанных целей и задач совершенствования, решение сформировать у себя те или иные качества);

- *самоотчёт* (ретроспективный взгляд на пройденный за определённое время путь);

- *осмысление собственной деятельности и поведения* (выявление причин успехов и неудач);

- *самоконтроль* (систематическая фиксация своего состояния и поведения с целью предотвращения нежелательных последствий) [3].

Нынешней молодёжи очень трудно адаптироваться в современном российском обществе, претерпевающем значительные социально-политические, экономические и духовные преобразования. Формирование адаптивно-сублимативных качеств личности в системе общего среднего образования является одной из важнейших задач современного образования.

Решение проблемы формирования адаптивно-сублимативных качеств личности в системе общего среднего образования будет способствовать становлению социально приемлемых (высших, возвышенных) целей развития молодого поколения, выработке необходимых адаптивно-сублимативных качеств личности, необходимых для преодоления субъективных и объективных трудностей в образовательной, экономической и социальной жизни современной России.

Литература

1. Большой словарь иностранных слов: - М.: - ЮНВЕС. 2001. – 784 с.
2. *Сластенин В.А., Каширин В.П.* Психология и педагогика. – М.: Издат. центр «Академия», 2001. – 480 с.
3. *Столяренко Л.Д. Педагогика.* Серия «Учебники, учебные пособия». Ростов н/Д: «Феникс», 2003. – 448 с.
4. *Юлина Г. Н.* Формирование профессиональной адаптивности обучающихся в учреждениях начального профессионального образования: Автореф. дис., канд. пед. наук.-Москва, 2007.- 21 с.
5. *Фрейд З.* Я и Оно: Сочинения. - М.: Изд-во Эксмо; Харьков: Изд-во Фолио, 2006 – 864 с.

ПОИСК НОВЫХ ЭФФЕКТИВНЫХ ФОРМ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Г.И. Большакова, кандидат социологических наук, доцент

Ростовский государственный университет путей сообщения, Россия

Глубокие изменения, происходящие в последние годы в экономике и в жизни общества, потребовали перестройки всей образовательной системы, основой которой является переход к многоуровневой структуре образования. Сущность новых требований к подготовке высококвалифицированных кадров состоит в создании условий для их последующей эффективной профессиональной деятельности с учетом быстрого изменения содержания

труда и необходимости эффективного обновления прикладных знаний.

Важнейшими направлениями интенсификации учебного процесса высшей школы являются индивидуализация обучения и развитие творческих способностей будущих специалистов. Этому способствует внедрение активных форм и методов обучения, тесная интеграция учебно-воспитательного процесса и научно-производственной работы, а также поиск новых и эффективных форм организации самостоятельной работы студентов.

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

Самостоятельная работа студентов является неотъемлемой составляющей образовательного процесса в высшем учебном заведении. Для ее успешного выполнения необходимы планирование и контроль со стороны преподавателей, а также планирование объема самостоятельной работы в учебных планах профилирующими кафедрами, учебной частью, методическими службами вуза.

Ввиду наличия различных вариантов определения самостоятельной работы в педагогической литературе мы будем придерживаться следующей формулировки: *самостоятельная работа – это планируемая работа студентов, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия*.

Роль самостоятельной работы студентов (СРС) в их познавательной деятельности чрезвычайно велика. Поэтому неслучайно ей уделяется большое внимание преподавателями российских вузов. Лейтмотивом всех статей и монографий о СРС является воспитание сознательного отношения самих студентов к овладению теоретическими и практическими знаниями, привитие привычки к напряженному интеллектуальному труду. Это считается одной из важнейших задач образования. Однако важно, чтобы студенты не просто приобретали знания, но и овладевали бы способами их добывания, т. е. научить студентов учиться, что часто бывает важнее, чем вооружить их конкретными предметными знаниями.

Самостоятельная работа студентов отличается от других видов работы тем, что студент сам ставит себе цель, для достижения которой он сам выбирает себе задание и вид работы. Самостоятельная работа, прежде всего, завершает задачи всех других видов учебной работы. Никакие знания, не ставшие объектом собственной деятельности, не могут считаться подлинным достоянием человека. Основные навыки и умения самостоятельной работы должны сформироваться еще в средней школе. Однако, как показывает практика, это, как правило, не случается. Попадая

в новые условия обучения после школы, многие студенты не сразу адаптируются к ним, теряются в выборе приемов самостоятельной работы. Так, например, до 70% студентов 1-го курса не используют прием систематизации материала для его лучшего понимания. Именно поэтому, одной из основных задач преподавателя вуза является помочь студентам в организации их самостоятельной работы.

Естественно, степень самостоятельности студента увеличивается по мере овладения знаниями и методами СРС. Человек сам и только сам должен прожить и пережить свой процесс становления, ибо в виде набора знаний опыт не передается. Только СРС прививает вкус к самообразованию. При этом важно помнить, что СРС бывает как внеаудиторной, так и аудиторной. Обычно под внеаудиторной СРС преподаватели понимают домашнюю СРС, забывая, что она может быть выполнена иногда только в читальном зале. Аудиторная СРС может выполняться на лекциях (10-15мин.), на практических и лабораторных занятиях. Задачи каждого вида СРС будут соответственно разными, но в целом преподаватель должен заранее выстроить систему СРС, учитывая все ее виды, цели, отбирая учебную информацию и средства педагогической коммуникации (учебники, пособия, ТСО, компьютерные программы и т. п.) продумывая роль студента в СРС и свое участие в формировании необходимых студенту знаний, навыков и умений самостоятельно работать.

Важно продумать и разнообразные виды знаний, способствующих формированию необходимых будущему специалисту навыков и умений. Так, например, при работе с текстом можно дать задание не просто прочитать и пересказать его, а разнообразить задание: выделить главные мысли; что-то обосновать, сообщить, описать, охарактеризовать, определить, обсудить, объяснить, расчленить, прокомментировать, законспектировать, выписать, сравнить, составить план, тезисы, конспект, сделать вывод. Как видите, есть много разных видов работы с текстом и все эти виды работы развивают соответствующие умения, повышают внимательность студентов, их активность, развивают мышление.

Разнообразие СРС возможно и в технических дисциплинах. Главное тщательно все взвесить, продумать, с какой целью давать то или иное задание.

Не менее важно знать каждому преподавателю время, необходимое на выполнение студентом того или иного задания, чтобы ни занижать и не превышать норматив времени на СРС. Существуют примерные нормы СРС на выполнение курсовых работ, рефератов и домашних заданий, предусмотренных учебным планом специальностей. Они вытекают из расчета учебной нагрузки для преподавателя.

На наш взгляд, самостоятельная работа студентов может включать в себя:

- подготовку к аудиторным занятиям (лекциям, практическим, семинарским, лабораторным и др.) и выполнение соответствующих заданий;

- самостоятельную работу над отдельными темами учебных дисциплин в соответствии с учебно-тематическими планами;
- подготовку к практикам и выполнение заданий, предусмотренных практиками;
- выполнение письменных контрольных и курсовых работ;
- подготовку ко всем видам контрольных испытаний, в том числе цикловым и комплексным экзаменам и зачетам;
- подготовку к итоговой государственной аттестации, в том числе выполнение выпускной квалификационной (дипломной) работы;
- работу в студенческих научных обществах, кружках, семинарах и др.;
- участие в работе факультативов, спецсеминаров и т. п.;
- участие в научной и научно-методической работе кафедр и факультетов вуза;
- участие в научных и научно-практических конференциях, семинарах, конгрессах и т.п.;
- другие виды деятельности, организуемой и осуществляемой вузом, факультетом или кафедрой.

Самостоятельная работа, выполняемая студентами должна, по нашему мнению, обладать следующими признаками:

- быть выполненной лично студентом или являться самостоятельно выполненной частью коллективной работы;
- представлять собой законченную разработку или законченный этап разработки, в которых раскрываются и анализируются актуальные проблемы изучаемой дисциплины и соответствующей сферы практической деятельности;
- демонстрировать достаточную компетентность автора (студента) в раскрываемых вопросах;
- иметь учебную, научную и/или практическую направленность и значимость;
- содержать определенные элементы новизны.

Самостоятельная письменная работа оформляется в соответствии с государственными стандартами и требованиями, а также с учетом дополнительных требований вуза и факультета.

Известно, что соотношение времени на аудиторную и самостоятельную работу, отводимое во всем мире, составляет 1:3,5. Такое соотношение основывается на огромном дидактическом потенциале этого вида учебной работы студентов. Для повышения эффективности самостоятельной работы студентов необходимо соответствующее ей учебно-методическое обеспечение, учитывающее специфику данного рода деятельности студентов и преподавателей. По нашему мнению, учебно-методические и учебные материалы должны отвечать следующим требованиям:

- учебно-методические и учебные материалы должны включать в себя рекомендации по самостоятельной работе студентов над изучаемой дисциплиной;
- рекомендации по самостоятельному изучению или повторению учебного материала должны включать в себя указания по срокам, объему и качеству усвоения материала с указанием учебных и научных изданий, используемых в этих целях, вопросы для самоконтроля, проверочные тесты, контрольные задания, а также примеры оформления самостоятельной письменной работы;
- учебные издания, разрабатываемые с учетом увеличения доли самостоятельной работы студентов должны включать в себя методические указания и рекомендации по самостоятельной работе и оформляться таким образом, чтобы ключевые моменты текста (дефиниции, идеи, концепции и т. п.) были выделены;
- для формирования и совершенствования навыков самостоятельной работы студента с учебными и научными изданиями по теоретическим дисциплинам, кафедрами могут быть разработаны и предложены студентам хрестоматии по дисциплинам, дополненные вопросами, позволяющими выяснить уровень понимания студентом смысла прочитанного текста;
- для повышения эффективности подготовки студентов к самостоятельной профессиональной деятельности кафедрами могут быть разработаны сборники ситуационных задач по практико-ориентированным дисциплинам.
- Самостоятельная работа носит деятельностный характер и поэтому в ее структуре можно выделить компоненты, характерные для деятельности, как таковой: мотивационные звенья, постановка конкретной задачи, выбор способов выполнения, исполнительское звено, условия и контроль. В связи с этим остановимся на *условиях* (материально-технических и информационно-технических), обеспечивающих успешное выполнение самостоятельной работы.

Остановимся подробнее на таком виде самостоятельной работы студентов как *контролируемая самостоятельная работа* (КСР).

Как известно, в период перестройки высшей школы были выбраны следующие пути: профессионализация, компьютеризация, гуманитаризация, индивидуализация обучения и увеличения роли СРС. В учебные планы были внесены часы на СРС под контролем преподавателя, так называемая контролируемая самостоятельная работа (КСР). (Не совсем удачное название, т.к. вся СРС должна контролироваться преподавателем, однако сохраним его, ибо в ряде новых учебных планах такой вид СРС есть).

Почему это сделано? Не в последнюю очередь потому, что лекция обеспечивает лишь 1-й уровень умственной деятельности - узнавание, и 1-й уровень знаний, знания-знакомства, а СРС гарантирует, как минимум, 2-й уровень знаний, знания-копии. Перед преподавателем ставилась задача использовать часы КСР для обучения студентов самостоятельной работе, для

чего необходимо в первую очередь развить мотив их самостоятельной деятельности, чтобы СРС появилось не под внешним давлением, а в результате их внутреннего побуждения. Внутренний мотив, как мы знаем, рождается, если у человека вызваны интерес или потребность в чем-либо.

В часы КСР преподаватель направляет студента в нужное русло, т.е. создает такие условия, при которых студент знает, какие и зачем ему знания нужны, каким способом их можно приобрести, чтобы активным самостоятельным трудом, избирая по совету преподавателя более короткий и эффективный путь, добиться своей цели.

Педагогическая ценность КСР заключается в обеспечении активной познавательной деятельности каждого студента, ее максимальной индивидуализации с учетом психофизиологических особенностей и академической успеваемости студентов, преследуя при этом (и это главное) цель: максимально содействовать развитию индивидуальности.

При планировании и организации КСР рекомендуется выносить только тот материал, в котором студент имеет знания не ниже коэффициента 0,7, т.е. «удовлетворительно».

Результаты самостоятельной работы студентов оцениваются деканатом и кафедрами.

В качестве форм отчета о самостоятельной работе могут быть представлены:

- текущий контроль усвоения знаний на основе оценки устного ответа на вопрос, сообщения, доклада на практических занятиях;
- решение ситуационных задач по практикоориентированным дисциплинам;
- конспект, выполненный по теме, изучаемой самостоятельно;
- представленный текст контрольной, курсовой работы и их защита;
- отчет о прохождении практики (дневник практики), отзыв и квалификационная характеристика за подписью руководителя базы практики и куратора практики;
- тестирование, выполнение письменной контрольной работы по изучаемой теме;
- модульно-рейтинговая система оценки знаний студентов по блокам (разделам) изучаемой дисциплины, циклам дисциплин;
- успешная сдача текущих курсовых, цикловых и комплексных экзаменов и зачетов, в том числе государственного междисциплинарного комплексного экзамена по общепрофессиональным и специальным дисциплинам;
- защита выпускной квалификационной (дипломной) работы;
- статьи, тезисы выступления и др. публикации в научном, научно-популярном, учебном издании по итогам самостоятельной работы и научно-исследовательской работы, опубликованные по решению кафедры или факультета.

Чрезвычайно полезно использовать в часы КСР программированные материалы и компьютерные обучающие программы. Наблюдения показывают, что, помимо индивидуализации, они, как правило, повышают интерес к предмету и обеспечивают более прочные и глубокие знания, помогают не просто научить студента учиться, а красиво учиться, без троек. В часы КСР срабатывает момент соревнования, состязания, что активизирует и дисциплинирует студента.

Интересно, на наш взгляд, высказывание Ю.М.Лотмана о создании в современном университете нового типа отношений между преподавателями и студентами: «Университетское образование, как и всякое высшее образование, означает иную ступень по сравнению со средней школой. И одна из особенностей этой ступени в том, что здесь уже нет верха и низа – учителей и учеников – здесь все коллеги, т.е. люди, которые работают вместе. Ведь работа высшего учебного заведения состоит в сотрудничестве, т. е. когда одни ХОТЯТ учиться, а другие им ПОМОГАЮТ в этом. Принуждение, обязательный «насильственный» контроль остались на низшей ступени образования». И отношение преподавателей к студентам будет иное. Это будет отношение коллеги к младшему коллеге.

К сожалению, есть преподаватели, основная задача которых - только дисциплина и успеваемость, причем в дисциплине они видят средство воспитания, а не ее результат. Приказывая, понуждая, наказывая, поощряя, преподаватель забывает о том, что он подавляет личность студента, подавляет его инициативу, стремление, волю и добивается покорности, а вместе с тем лишь внешнего благополучия. Развитие же личности без подавления воли, без принуждения, без конкретных наказаний - это и есть педагогика сотрудничества, которую полезно использовать во всех видах взаимодействия преподавателя со студентами, в том числе и в КСР.

Как известно, в ряде учебных планов специальностей часы на КСР не предусматриваются, однако фактически осуществляется каждым преподавателем, ибо его сверхзадачей является научить студента способам самостоятельной работы. Вот почему каждый преподаватель должен четко различать задачи КСР и СРС.

Умелая организация СРС и КСР с соблюдением нормативов времени служит хорошей подготовке студентов к самообразованию, формированию творческой личности. Главное, чтобы СРС была непрерывной, многогранной, индивидуальной, чтобы студент имел право выбора самостоятельной работы и имел возможность выполнять ее, используя компьютерную технику.

Литература

1. *Басова Н.В.* Педагогика и практическая психология. Ростов Н/Д: «Феникс», 1999.С. 224-232.
2. *Вербицкий А. и др*. Самостоятельная работа студентов: проблемы и опыт. // Высш. образ. в России. 1995. №2. С.137-145.
3. *Лотман Ю.М.* Воспитание души. СПб.,2003. С.165.

ФАКТОР КОНЦЕПЦИИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ДОМИНИРУЮЩЕЙ МОТИВАЦИИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СРЕДНИХ И ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

С.А. Возженникова
Южно-Российский государственный технический университет (НПИ), Россия
vsa_novoros@mail.ru

Слова служат инструментом взаимопонимания, которое не всегда достигает своей цели, и по этой причине нередко являются источником недоразумений. Такие слова, как «адаптация», «мотивация», «доминирующий», всегда интерпретируют и, конечно, всегда по-разному. Существует столько же интерпретаций этих слов, сколько интерпретаторов. Интерпретации, о которых идёт речь, не есть свойство лишь отдельных людей. Они живут в сознании целых общественных слоёв, национальных и расовых сообществ.

Понятия интерпретируемых слов без концепции – это мнимые интерпретации. Это интерпретации, из которых на практике (а не только на словах) исключаются целые классы, народы, расы и даже континенты. Это интерпретации с дефиницией: для избранных. В конце концов, всё это известные вещи. И нечего было бы тратить на них слова, если бы иллюзии понятий без концепции не получили бы распространение и у нас, к тому же в наши дни.

Конце́пция, или **конце́пт**, (от лат. *conceptio* - понимание, система) - определённый способ понимания (трактовки) какого-либо предмета, явления или процесса; основная точка зрения на предмет; руководящая идея для их систематического освещения [5].

В процессе формирования мотиваций обычно различают три концепции: *физиологическую, психологическую и философскую*.

1. Ранние работы ученых физиологической школы:

Гален, Чарльз Белл, Франк Магенд сформировали стимуляционно-реактивный подход к мотивациям. Луиджи Гальвани, Эмиль Дю Бойс-Рэймонд, Георг Мюллер, Германн вон Гельмгольц исследовали роль нервной системы в мотивации поведения. Франц Гэлл исследовал роль мозга в мотивации поведения.

2. Ранние работы ученых философской школы:

Аристотель – концепция детерминизма; Рэне Декарт – концепция умственно-телесного дуализма; Джон Локи – концепция внешней стимуляции мотиваций; Иван Павлов – концепция ассоциативного механизма мотиваций.

3. Работы основоположников физиологической и философской школ вызвали эволюционную смену различных концепций психологической теории мотиваций.

Например, в конце XIX века Уильям Джеймс и Уильям МакДоугалл усилили внимание инстинктивной компоненте человеческого поведения и в некоторой степени принизили значение умственной (ментальной) концепции человеческой воли. Напротив, Джон Уатсон отверг концепции инстинкта и воли, но поднял важность обучения для формирования поведения. Эта группа авторов явилась основоположниками R-S (реактивно-стимуляционной) школы психологии или бихевиоризма, явившихся базой для возникновения школ "человеческих отношений" и "организационного поведения" в менеджменте. Роберт Вудворт и Кларк Халл связали возникновение мотиваций с изменениями внутренних потребностей тела. Бихевиоризм оставался доминирующей концепцией теории мотиваций до конца 1960-х гг. Однако, уже в 1920-30 гг. были слышны несогласные голоса Эдварда Толмана и Вольфганга, которые заявили о влиянии ожиданий относительно будущего на формирование мотиваций. Они провозгласили целевую направленность мотиваций, которые для человека базируются на умственной деятельности. Так появилось когнитивное направление в теории мотиваций. Которое оказалось полезным для разработки концепций "поведения, направленного на успех"; "диссонансной мотивации" и "самоактуализации".

Дальнейшее развитие концепций происходило в рамках трех основных областей: биологической, бихевиористической и когнитивной.

1. *Биологическая* область представлена тремя подходами: мотивация как генетически передаваемое свойство; мотивация как возбуждение; мотивация как продукт биологической мониторной системы.

2. *Бихевиористический подход* исследует, как мотивациям обучаются и как внутренние драйверы и внешние цели взаимодействуют с обучением, чтобы произвести то или иное поведение. Одним из основных преимуществ этого подхода является вывод, что обучение и мотивации в комбинации друг с другом мультипликативно определяют поведение. В бихевиористическом подходе обычно выделяют три основные концепции: "драйв", обучение мотивациям и побуждение.

3. *Когнитивные* теории мотиваций предполагают, что поведение формируется в результате активной обработки и интерпретации информации. Мотивация рассматривается не как механическое или врожденное множество процессов, а как целенаправленное и устойчивое множество поведений, основанных на доступной информации. Ожидания, основанные на прошлом опыте, способствуют направлению поведения по направлению к определенным целям. Наиболее важные концепции когнитивной мотивации это: оценочная теория ожиданий, атрибутивная теория, когнитивный диссонанс, самовосприятие, самоактуализация [4].

В национальной Доктрине образования Российской Федерации и Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года отмечено, что образование выступает в качестве решающего условия профессионального становления личности. Одним из приоритетов образовательной политики является развитие послевузовского образования,

направленного на подготовку, переподготовку и повышение квалификации работников с высшим образованием, свободно владеющих своей профессией, способных к эффективной работе по своей специальности, готовых постоянно к профессиональному росту.

В психологии и педагогике к настоящему времени накоплен значительный потенциал знаний, необходимых для решения указанных задач. Базовыми ориентирами служат идеи в области профессионального образования, представленные в работах С.Я. Батышева, А.П. Беляевой, Б.С. Гершунского, В.И. Гинецинского, В.В. Давыдова, С.И. Змеева, Э.Ф. Зеера, В.А. Сластенина и других ученых.

Дидактическое обеспечение профессиональной подготовки разработаны В.П. Беспалько, В.И. Загвязинским, Е.А. Климовым, А.В. Хуторским, В.Д. Шадриковым и другими учеными. Проблемы дидактики социального образования отражены в трудах В.Г. Бочаровой, С.И. Григорьева, Л.Г. Гусляковой, Н.С. Данакина, В.И. Жукова, И.А. Зимней, Н.М. Платоновой, Е.И. Холостовой, Н.Б. Шмелевой и других ученых.

Концептуальные положения по обновлению подготовки кадров в высшей школе на основе блочно-модульного подхода к обучению в современных условиях отражены в работах Н.В. Бородина, М.Т. Громковой, Т.И. Шамовой, В.А. Шибанова и других ученых.

Однако одной из важнейших характеристик студентов средних и высших учебных заведений является низкий уровень мотивации к получению необходимых знаний, навыков и умений в условиях образовательного процесса и становлению полноценного специалиста к окончанию образовательного заведения, что позволяет выделить проблему данного исследования, заключающуюся в выявлении и научном обосновании педагогических условий реализации генетически заложенного потенциала человека при становлении специалиста в процессе образования.

Работать над формированием доминирующей мотивации без позитивной концепции – значит, работать без перспективы. Именно концепция определяет направленность, структурные составляющие и предполагаемый результат процесса формирования доминирующей мотивации у студентов средних и высших учебных заведений в процессе педагогического обучения.

Также важно, чтобы выработанная концепция неразрывно сливалась с реальной действительностью, с её истинными идеалами и характерными для нашего времени трудностями. Она должна включать в себя в обобщённом виде весь прежний опыт, но также должна предполагать необходимую методологическую структуризацию.

Для реализации генетически обусловленного потенциала человека (студента) при становлении специалиста в процессе образования, разработана модель концепции «Потенциал человека – педагог». Суть данной концепции состоит в разработке методик образовательного процесса для формирования доминирующей мотивации, когда студенты получают возможность полностью

реализовать свой генетически обусловленный потенциал и тем самым удовлетворить свои высшие потребности.

Структура концепции:

- субъект воздействия (педагог среднего и высшего педагогического учебного заведения);
- объект воздействия (студент педагогического среднего и высшего учебного заведения);
- информационный поток, включающий использование различных методик, поступающий в процессе воздействия субъекта (педагога) на объект (студента);
- доминирующая мотивация (реализация генетически обусловленного потенциала);
- факторы среды, вызывающие вероятностно-предопределённое поведение человека (внешняя среда);
- результат, полученный в процессе воздействия субъекта на объект;
- обратная связь (оценка результатов педагогом).

Схематично модель концепции «Потенциал человека – педагог» изображена на рис.1.

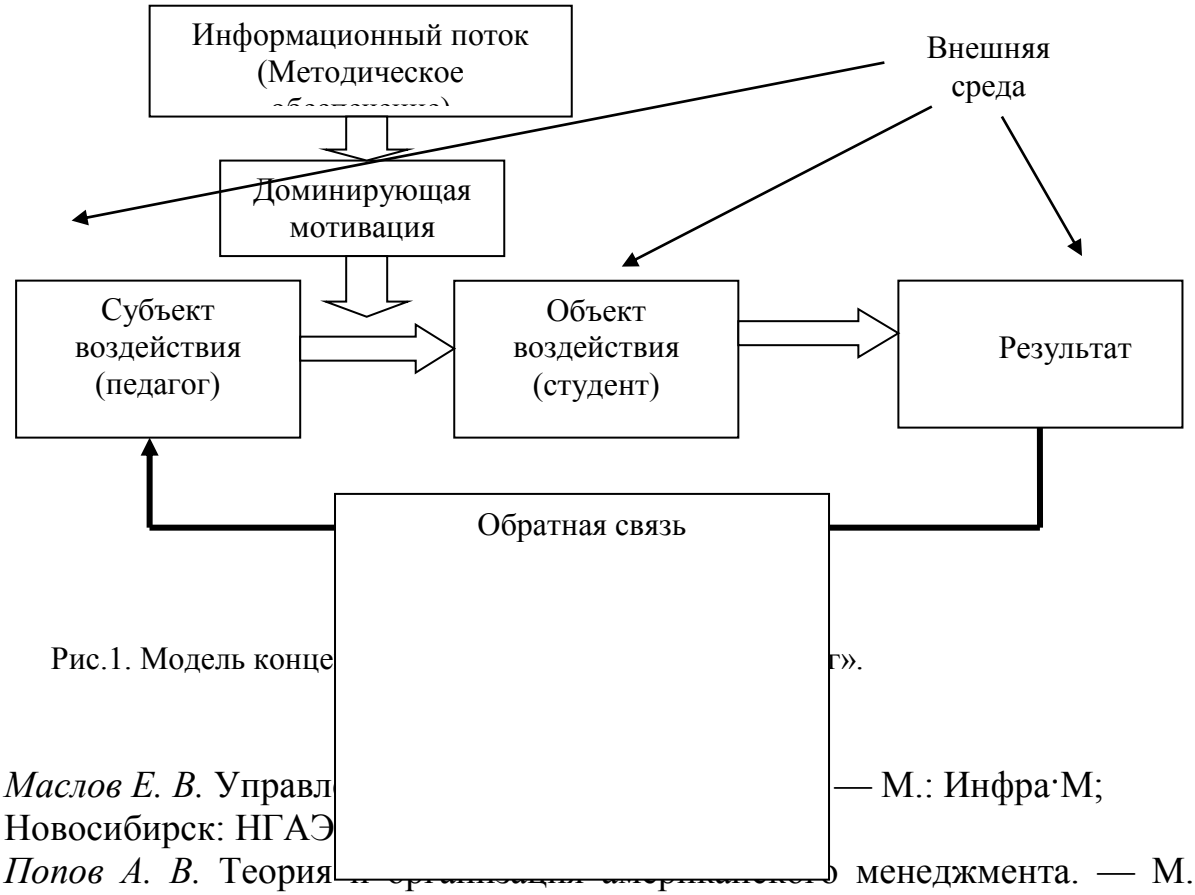


Рис.1. Модель конце г».

1. *Маслов Е. В.* Управл — М.: Инфра·М; Новосибирск: НГАЭ
2. *Попов А. В.* Теория менеджмента. — М.: Изд-во МГУ, 1999. С. 74.
3. *Столяренко Л.Д.* Педагогика. Серия «Учебники, учебные пособия». Ростов н/Д: «Феникс», 2003. – 448 с.
4. http://www.cfin.ru/rubtsov/RSV/Book/Book_App_2_5.htm
5. http://ru.wikipedia.org/wiki/

ПРИНЦИПЫ ПЛАНИРОВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

И.Н. Ишимова, кандидат педагогических наук
Уральский государственный университет физической культуры, Россия

Среди важнейших характеристик современного образовательного процесса выделяется его здоровьесберегающая направленность. Интегративным критерием качества здоровьесберегающей образовательной среды является ее способность обеспечить всем субъектам образовательного процесса условия для эффективного личностного саморазвития.

Целевой компонент образовательного процесса как деятельностной системы реализуется в планировании. Сущность планирования заключается в определении основных видов деятельности и мероприятий с определением конкретных исполнителей и сроков исполнения. Как показывает анализ многочисленной литературы по практике планирования учебной деятельности студентов, вопросы научной обоснованности структуры и содержания самостоятельной работы требуют уточнения с позиций оптимизации норм времени и актуализации основных видов учебной деятельности студентов.

Принципы как основные правила организации деятельности, являются главными факторами, определяющими эту деятельность.

Рассмотрим основные принципы планирования самостоятельной работы студентов в здоровьесберегающем образовательном процессе. Научность планирования предполагает конкретность основных позиций плана, его реальность, педагогическую целесообразность и необходимость проведения планируемых мероприятий. Научное планирование предполагает учет социальных и экономических законов развития общества, психолого-педагогических закономерностей обучения и воспитания, перспектив и специфики работы образовательного учреждения.

Оптимальность как условие необходимости и достаточности служит следствием предыдущего принципа. Большое количество заданий для самостоятельной работы без учета реальных возможностей студентов и фактора имеющегося времени так же вредно, как и малоемкие планы. Как показывает практика, нарушение условия оптимальности становится основной причиной формализма при составлении плана, а затем в практической деятельности исполнителей [3, с.90].

Принцип комплексного подхода к планированию предполагает точное определение цели и задач самостоятельной работы студентов, конкретное определение видов учебной деятельности и сроков представления результатов. Перспективность выражает суть и идею самого планирования: работать целеустремленно, с учетом не только близких, но и дальних перспектив.

Важным условием планирования самостоятельной работы является учет специфических особенностей конкретного педагогического коллектива,

конкретного образовательного учреждения, реальной обстановки и условий, а также индивидуальных особенностей студентов.

Здоровьесберегающий аспект планирования самостоятельной работы демонстрируют следующие принципы [4]. Принцип приоритета действенной заботы о здоровье участников образования предполагает, что разработка и осуществление планов самостоятельной работы студентов оценивается с позиции ее влияния на психофизиологическое состояние и здоровье студентов и преподавателей.

Принцип субъект-субъектных отношений участников образования. Одним из ведущих положений концепции здоровьесберегающего образования является признание студента субъектом образовательной деятельности. В таком понимании акцент ставится на том, что студент сам принимает решение об организации своей образовательной деятельности, усвоение знаний студентом происходит в соотнесении этих знаний с его собственным опытом, накопленным в предшествующем образовании и в собственной жизненной практике.

Педагоги обеспечивают здоровьесберегающие условия выполнения самостоятельной работы под контролем преподавателя, как аудиторной, так и внеаудиторной. У студентов воспитана ответственность за свое здоровье, поэтому они сами обеспечивают здоровьесберегающие условия выполнения внеаудиторной самостоятельной работы. К каждому студенту осуществляется индивидуальный подход – предлагаются задания различного уровня сложности, варианты выполнения заданий в рамках отдельной темы.

Принцип мотивации деятельности студентов. При формировании базы зачетных заданий преподаватель учитывает их профессиональную направленность, связь содержания самостоятельной работы с будущей профессиональной деятельностью студентов.

Реализация принципа объективной оценки конечного результата в процессе планирования и реализации самостоятельной работы студентов связана с определенными трудностями. Оценка выполненной студентом самостоятельной работы зависит не только от результативности его учебных действий, но и от того, насколько корректно заданы нормы, которые одновременно являются и ориентиром самооценки. Завышение норм и требований ведет к чрезмерной напряженности, вызывает состояние тревоги, неуверенности, отказ от работы. Снижение норм парализует активность, вызывает состояние благодушия, самодовольства, приводит к переоценке собственных усилий и результатов труда. Следовательно, крайности в нормах ведут к снижению эффективности всей системы самостоятельной работы студентов.

Принцип оптимизации: выбор наилучшего варианта плана самостоятельной учебной деятельности студентов (затрат времени, усилий, степени трудности, оптимального стимулирования и регулирования этой деятельности, оперативного контроля и корректировки действий).

Принцип реализации межпредметных связей. В условиях информационного взрыва количество информации, необходимой для усвоения,

существенно возрастает. И одним из вариантов сокращения времени для усвоения информации является предъявление студентам заданий междисциплинарного содержания. Однако составление подобных заданий часто становится для преподавателей проблемой.

Преподаватели высшей школы причинами затруднений осуществления межпредметных связей называют отсутствие или слабое знание специальности, по которой ведется профессиональная подготовка студентов, слабые контакты с выпускающими кафедрами, на которых преподаются общепрофессиональные и специальные дисциплины, отсутствие времени на соответствующую перестройку учебного материала [2]. По нашему мнению, реализация педагогического партнерства по оптимизации учебной нагрузки студентов в значительной мере снимает остроту перечисленных причин.

Принцип реализации педагогического партнерства. Педагогическое партнерство мы понимаем как специально организованное для решения образовательных задач профессионально-педагогическое взаимодействие, основанное на равноправии, добровольности, толерантности, доверии к профессиональной подготовленности коллег, уважении и взаимном учете интересов.

Самую большую трудность в планировании и реализации самостоятельной работы студентов мы видим в преодолении «дисциплинарного местничества», когда каждый преподаватель уверен в важности и первостепенности в подготовке специалиста именно своей дисциплины и отстаивает свое количество и глубину проработки зачетных заданий (время на их выполнение). Нахождению варианта, устраивающего всех партнеров, могут способствовать ранговая шкала трудности предметов, а также разработанные и утвержденные на уровне вуза нормы времени и объема заданий различных видов. Кроме того, все преподаватели, работающие с определенной группой студентов в течение семестра, должны быть готовы к взаимным уступкам и нахождению компромиссов при обсуждении объемов и распределения учебной нагрузки студентов в рамках, определенных ГОСами и учебными планами подготовки бакалавров и специалистов.

При этом следует учитывать место учебной дисциплины в становлении профессиональных компетенций будущего специалиста. По этому признаку все дисциплины можно разделить на три группы [5, с. 255-256]. Первая группа – учебный материал представляет ценность лишь для общего развития студента, далек от области его дальнейшей профессиональной деятельности и будет использоваться в минимальном объеме. Для этой категории важна общекультурная направленность дисциплины, а не формируемые на ее основе умения и навыки. Требованием к уровню дифференциации учебной деятельности является понимание основных, ведущих идей курса, умение применять теоретические знания в практической ситуации.

Вторую группу составляют дисциплины, которые будут важным инструментом в профессиональной деятельности студентов. Студентам необходимо освоение целостной предметной области. Они должны

демонстрировать глубокое освоение системы понятий и умение решать проблемные задачи в рамках курса.

Третья группа дисциплин является основой будущей профессиональной деятельности. Студенты должны освоить эту группу предметов на высоком уровне сложности, демонстрировать умение решать проблемные задачи в рамках данных и смежных курсов посредством самостоятельной постановки цели и выбора программы действий.

В настоящее время затраты времени на самостоятельное выполнение конкретного задания определяются преподавателями эмпирически, на основе наблюдений за выполнением студентами аудиторной самостоятельной работы, опросов студентов о затратах времени на то или иное задание, хронометража собственных затрат на выполнение определенного задания с учетом поправочного коэффициента (больше единицы) из расчета уровня образованности студентов.

С другой стороны, по классификации В.П. Беспалько [1], выделяют четыре уровня учебной деятельности: распознавания, алгоритмический, эвристический и творческий. В соответствии с выделенными уровнями деятельности различаются и четыре уровня обучения: идентификация, репродукция, применение и трансформация. Самостоятельная работа предполагает следующие типы:

– воспроизводящая, предполагающая алгоритмическую деятельность по образцу в аналогичной ситуации;

– репродуктивная, связанная с использованием накопленных знаний и известного способа действия в частично измененной ситуации;

– эвристическая (частично-поисковая), которая заключается в накоплении нового опыта деятельности и применении его в нестандартной ситуации;

– творческая, направленная на формирование знаний-трансформаций и способов исследовательской деятельности.

Затраты времени на выполнение заданий зависят от уровня образованности студента и, в общем случае, возрастают с переходом от воспроизводящего к творческому типу.

В планах самостоятельной работы следует указывать уровень сложности заданий и предполагаемый бюджет времени на его выполнение, а также предполагаемую оценку (количество баллов) в случае успешного выполнения задания. При этом задания воспроизводящего и репродуктивного характера оцениваются ниже, чем задания эвристические и творческие.

Представление плана самостоятельной работы позволит студентам осуществлять самоуправление образовательной деятельностью: самим определять и устанавливать уровень учебной деятельности, рациональный порядок выполнения учебных плановых заданий; определять и планировать последовательность учебных действий.

Главными условиями достижения поставленных целей при планировании деятельности в образовательных учреждениях В.П. Симонов считает [3, с. 93]:

– знание уровня, на котором находятся субъекты деятельности к началу планирования;

– четкое представление об уровне, на который должна быть поднята работа к концу планируемого периода;

– выбор эффективных путей и средств планируемой деятельности.

Таким образом, соблюдение принципов планирования самостоятельной работы студентов и ее оптимальная организация служат становлению самостоятельности и инициативности студентов, нацеливает выпускников вузов на повышение своего образовательного уровня, способствует выработке навыков эффективной самостоятельной профессиональной (практической и научно-теоретической) деятельности.

Литература

1. *Беспалько, В.П.* Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
5. *Криулина, А.А.* Эргодизайн образовательного пространства (Размышления психолога) / А.А. Криулина. – М. :ПЕР СЭ, 2003. – 192 с.
3. *Симонов, В.П.* Педагогический менеджмент : Ноу-хау в образовании : учебное пособие / В.П. Симонов. – М. : Высшее образование, Юрайт-Издат, 2009. – 357 с.
4. *Соловьева, Н.И.* Концепция здоровьесберегающей технологии в образовании и основные организационно-методические подходы ее реализации / Н.И. Соловьева. – Электронный ресурс.
5. *Третьяков, П.И.* Адаптивное управление педагогическими системами : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / П.И. Третьяков, С.Н. Митин, Н.П. Бояринцева ; под ред. П.И. Третьякова. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 368 с.

ПОНИМАНИЕ И ЕГО ОСОБЕННОСТИ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В.А. Дорофеев, кандидат психологических наук

Педагогический институт Южного федерального университета, Россия

В последнее время, в рамках международной образовательной интеграции, в Российской системе высшего образования, прежде всего, на формальном уровне происходят значительные изменения. Эти изменения связаны, прежде всего, с внедрением в образовательный процесс информационно-компьютерных технологий – появляется дистанционное образование, у студентов появилась возможность с помощью персонального компьютера самостоятельно работать с учебным материалом, который раньше непосредственно презентировался преподавателем в ходе учебных занятий (лекции, семинары), появляются компьютерные формы тестов, позволяющих оценивать уровень знаний студентов.

Оценка этих изменений, если брать и мнение потребителей образовательных услуг (студенты, работодатели), и мнение самих

преподавателей, по различным данным социологических исследований, весьма неоднозначна – от абсолютно негативной, до абсолютно позитивной. И только незначительная часть, как руководителей образовательной системы, так и самих преподавателей пытается критически осмыслить уже имеющийся опыт внедрения представленных выше нововведений и на основе этого осмысления моделировать возможные варианты синтеза накопленного опыта из «неинформационного этапа высшего образования в России» с имеющимся опытом «информационного этапа высшего образования в России». Ясно одно - решение негативных моментов информационно-компьютерных технологий в учебном процессе, дело будущего и в этом решении должны быть задействованы и государственные органы, и учебные заведения, и сами студенты. Психология, конечно же, решить негативные проблемы самостоятельно не может, тем не менее, как нам представляется, она может внести определенный вклад в решение этого вопроса. Это может быть связано с изучением изменений в когнитивной сфере студентов, это касается изучения изменений в мотивационной сфере студентов и разработки действенных развивающих программ в этих областях.

Как нам представляется, это касается и социально-психологических факторов – факторов, относящихся к сфере взаимодействия студента и преподавателя, так как, несмотря на огромные возможности, которые открывают информационные технологии, взаимодействие студента и преподавателя всегда будет оставаться тем фактором, который будет являться переделяющим в подготовке выпускников-профессионалов, способных в современном вариативном мире успешно выполнять профессиональные функции. Нас, прежде всего, интересует каким образом наличие или отсутствие непосредственного взаимодействия преподавателя и студента влияет на понимание содержания учебного материала студентами.

Проблема понимания содержания учебного материала в процессе подготовки специалистов в ходе вузовского образования, априорно, является ключевой. Ориентация на знание, как репродуктивное воспроизведение необходимого количества знаний студентами, не только может, но и должна использоваться в ходе подготовки специалистов. Это объясняется тем, что, наверное, приходя на рабочее место, бывший студент должен иметь необходимый уровень профессиональных знаний, умений и навыков для реализации своих профессиональных обязанностей. Но при этом стоит признать, что наличие профессиональных знаний, умений и навыков, это необходимый, но еще недостаточный фактор, который однозначно позволит бывшему выпускнику оставаться успешным в своей профессиональной деятельности. Изменение условий профессиональной деятельности, наличие конкуренции требует от работника постоянного совершенствования своего профессионального мастерства – работнику необходимо постоянно пополнять свой багаж знаний, умений и навыков. Это предполагает включение новых схем в уже имеющиеся профессиональные знания и, как это часто бывает, новые схемы требуют интеллектуальной переработки имеющегося опыта, и при этом – это процесс не просто элементарного «добавления нового в старое», но

творческое совершенствование имеющегося профессионального мастерства путем выхода на новый качественный уровень профессионального знания. И в этой ситуации мы сталкивается с таким феноменом как понимание.

Понимание в такой трактовке предполагает формирование сложной системы уже имеющегося профессионального опыта и требований профессиональной ситуации, которая может быть достаточно нестандартной, как следствие постоянных интенсивных изменений в технике, экономике, социальных условиях и т.п.. И, как показывает опыт, навыки «осуществления» такого понимания не всегда закладываются в ходе вузовского обучения. Если брать реальное взаимодействие преподавателя и студента, то в аудитории, лаборатории часто можно слышать вопрос со стороны преподавателя «Вам понятно или нет?». Если студент отвечает, что он этого не понял, преподаватель либо заново презентирует учебный материал, либо «на конкретном примере» старается объяснить то, что студент не понял. Только редкий преподаватель постарается представить общую систему знаний, включающую не простой набор элементов и порядок их «нанизывания», а сложную систему связей и отношений между этими элементами этой системы, включающую то, что было студентом не понято. Более того, сам преподаватель зачастую не может обнаружить вышеназванную сложную систему связей и отношений между элементами системы.

Исходя из этого, как нам представляется, изучение понимания – его психологических, социально-психологических и формальных составляющих является одним из важных направлений, связанных с повышением эффективности подготовки в ВУЗах будущих специалистов и может входить в инновационную основу повышения эффективности подготовки специалистов в системе высшего образования.

Приведем пример формальной детерминированности процесса понимания. Как показывает опыт работы со студентами технических и гуманитарных специальностей, вышеупомянутая формальная детерминированность процесса понимания хорошо прослеживается в контексте тех учебных дисциплин, которые усваиваются студентами – естественных и гуманитарных. Когда студент имеет дело с дисциплинами естественного и технического цикла, в установке преподавателя и студента изначально предполагается, что существует единственно правильный путь решения той задачи, которую может решить студент с помощью презентируемого преподавателем учебного материала. В реальной действительности если даже существует несколько способов решения одной и той же задачи, то оценка этих способов студентом осуществляется по критерию «более простой способ решения задачи – более сложный способ решения задачи». Чаще всего, в реальной профессиональной ситуации выбор бывшего студента того или иного способа решения задачи определяется не целесообразностью использования данного метода решения задачи, а критерием «более простой способ решения задачи – более сложный способ решения задачи» плюс ответственность в конкретной профессиональной ситуации. К сожалению, только небольшая часть бывших студентов способна осуществить выбор в рамках понимания –

соотнесения этих способов и либо выбора наиболее оптимального, либо нахождения нового, более эффективного.

Иная ситуация имеет место когда мы сталкиваемся с преподаванием гуманитарных дисциплин. Практически все гуманитарные дисциплины отличаются тем, что в них существует множество концепций, школ и направлений, которые не только не стыкуются в рамках логических рассуждений, что могло бы составить основу понимания учебного материала студентами, но зачастую противоречат друг другу. Скорее всего, в этой ситуации, понимание содержания учебного материала связано не только с психологическими детерминантами – психологическими особенностями студента (интеллект, мотивация и т.д.), но и с социально-психологическими детерминантами, связанными с взаимодействием студента и преподавателя. Как нам представляется, «правильность – неправильность» презентируемого преподавателем материала зачастую определяется отношением самого преподавателя к концепциям как таковым. В рамках этого предположения, мы провели исследования, в ходе которых мы установили, что студенты первого и второго курсов, отметим только то, что это касается только студентов, стремящихся понимать содержание учебной дисциплины, считают, что «преподаватель акцентирует внимание студентов на тех аспектах учебного материала, которые, судя по всему, ему ближе в душе». Соответственно можно предполагать, что студенты проецируют в понимание, основанного на критерии «правильно – не правильно», социально-психологическое содержание особенностей взаимодействия преподавателя и студента - свое отношение к преподавателю. В рамках заявленной темы и предметного поля своих научных интересов нами было проведено исследование, связанное с изучением роли доверия в понимании материала студентами гуманитарных специальностей. Мы исходили из предположения, что доверие как социально-психологический фактор, может проявляться в понимании учебного материала. Эмпирически нами было установлено, что явления доверия или недоверия к преподавателю проявляется в понимания содержания учебного материала по критерию «правильно - неправильно». Причем эта связь на разных курсах обучения - на первых и старших, хотя и имеет, в целом, сходные черты, тем не менее, имеет и специфические особенности.

На первых курсах обучения у студентов не возникает мысли о том, что преподаватель может иметь «собственную точку зрения» в силу собственных научных взглядов и отношение к материалу и, соответственно, понимание, трактуемое как «правильно – не правильно» определяется, в основном, ученой степенью, званием и социальным статусом преподавателя. На последних курсах студенты начинают понимать, что в гуманитарных дисциплинах нет истины в последней инстанции, а существует множество точек зрения на одну и туже проблему. Как результат этого - понимание, трактуемое как «правильно – не правильно», определяется формальным статусом автора концептуальной модели – известный или неизвестный, мэтр или начинающий [3, 4]. Конечно, наши теоретические предположения и пилотажные эмпирические исследования требуют углубленной эмпирической проверки, но если это на самом деле так, то

можно говорить о том, что для формирования понимания у студентов, позволяющего формировать сложную систему знаний, которая отражает не только систему связей и отношений между элементами системы, но и позволяет самому формировать эти связи и отношения необходимо несколько менять технологию преподавания гуманитарных дисциплин.

В этом отношении и в рамках соотношения традиционное обучение - информационно-компьютерное обучение, как нам представляется, необходимо проводить серьезные, углубленные исследования на психологическом уровне, прежде чем решать проблему на формальном уровне. Что касается понимания как системности знаний, то вопрос ее выработки достаточно сложный в силу того, что трудно на эмпирическом уровне изучать вышеназванную системность. Можно выделить универсальные элементы этой системы, исходя из содержания учебного материала, но возникает вопрос - каким образом сформировать у студентов понимание связей и отношений между этими элементами, а, самое главное, формировать эти связи и отношения. Как правило, в этом случае обращение идет к законам формальной логики, хотя надо признать, что законы формальной логики не всегда соответствуют особенностям субъективной логики студентов, включающую и когнитивную организацию, и мотивацию студентов, и постичь которую, можно только во взаимодействии педагога со студентами.

В свое время в отечественном образовании популярной стала концепция непрерывного образования, в частности, колледж – вуз. Первый вопрос, с которым сталкивались преподаватели вышеназванных образовательных учреждений, это, как обеспечить преемственность обучения. Разрабатывались интегрированные программы ступенчатого обучения, главным критерием которых выступали формальные аспекты – разделение по предметам, разделение по объему учебного материала и т.п.. Несколько в измененном варианте то же самое мы имеем и сегодня в рамках двухуровневого образования бакалавриат – магистратура. К сожалению, мало кто задумывался о психологических аспектах проблемы понимания студентом изучаемого учебного материала в рамках формирования системности знания в нашем понимании. К решению этой проблемы, как нам представляется, еще придется обратиться в ближайшем будущем. Мы предлагаем один из возможных вариантов развития понимания у студентов, которое мы назвали системным. Мы обратились к основным положениям теории П.Я. Гальперина о формировании умственных действий [1, 2]. В частности, уделяя особое внимание ориентировочной основе действия (ООД), он считал, что в ходе обучения в общем виде можно формировать 3 типа ООД.

Первый тип определяется тем, что мы при обучении закладывается программа жесткой последовательности в выполнении каких либо действий, если брать профессиональную деятельность, то алгоритм выполнения профессиональных операций. Этот тип ООД в частности, как нам представляется, формируется при тестовом контроле знаний студентов. С одной стороны в этом есть определенный плюс - бывший студент, приходя в работу, не испытывает особых затруднений, так как он уже знаком с алгоритмом

выполнения профессиональных задач, но есть огромный минус – в изменившихся условиях производственной задачи работник очень трудно перестраивается в соответствии с требованиями этой задачи.

Второй тип ООД определяется тем, что мы при обучении закладываем скорее не жесткий алгоритм в выполнении деятельности, но способность использовать ориентиры, которые ему заданы преподавателем в ходе обучения.

И, наконец, третий тип ООД, когда студенту дают не только программу выполнения деятельности и ориентиры, опираясь на которые он мог бы найти адекватные пути решения задачи в изменяющихся условиях, но и нахождению этих ориентиров, как раз тот вариант понимания, который включает общую систему знаний, включающую не простой набор элементов, а сложную систему связей и отношений между этими элементами этой системы.

В рамках проблемы, поднимаемой в этой статье, как нам представляется сформировать третий тип ООД у студентов, используя информационно-компьютерные технологии, достаточно проблематично в силу имеющегося на сегодняшний день методического обеспечения содержания этих программ и в этом направлении, несомненно, требуются разработки новых программ, которые по форме и содержанию должны отличаться от ныне существующих, ориентированных на репродуктивное усвоение учебного материала студентами. Но это дело будущего и в этом направлении, несомненно, необходимо работать, а сегодня, в соответствии с существующей ситуацией на рынке образовательных услуг, как нам представляется, непосредственное взаимодействие преподавателя и студента, конечно при условии, что преподаватель, во-первых, сам способен использовать третий тип ООД, во-вторых, способен использовать психолого-педагогические приемы, позволяющие формировать и развивать третий тип ООД - единственный путь формирования понимания, как системности знаний у студентов.

Литература

1. *Гальперин П.Я.* Типы ориентировки и типы формирования действий и понятий. – Доклады АПН РСФСР. 1959а, №2
2. *Гальперин П.Я.* Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. – В кн. Исследования мышления в советской психологии. М,, 1966.
3. *Дорофеев В.А.* Связь доверия и понимания: проблемные вопросы. - Материалы IV всероссийского съезда психологов. - Ростов н/Д 2007
4. *Дорофеев В.А.* Доверие к преподавателю и усвоение знаний студентами. - В кн. Когнитивная психология образования: проблемы и перспективы Материалы всероссийской научной конференции. - Ростов н/Д:РГПУ, 2006

УЧАСТНИКИ КОНФЕРЕНЦИИ:

1. Абакумова А.Г. (преподаватель), Волгоградский институт искусств и культуры
2. Абрамян М.Р. (аспирантка), Адыгейский государственный университет
3. Аврускина Е.Б. (аспирантка, преподаватель), Ростовский государственный университет путей сообщения
4. Автономова Н.Б. (профессор, зав. кафедрой), Новочеркасская государственная мелиоративная академия
5. Азарова Е.А. (кандидат педагогических наук, доцент), Ростовский государственный университет путей сообщения
6. Азябцева Л.А. (старший преподаватель), Новосибирский государственный технический университет
7. Алейникова Л.Г. (преподаватель), Волгоградский техникум железнодорожного транспорта, филиал Ростовского государственного университета путей сообщения
8. Аравин О.Ф. (кандидат исторических наук, член-корреспондент Международной Академии наук), Ростовский государственный университет путей сообщения
9. Багрова Н.А. (кандидат исторических наук, доцент), Ростовский государственный университет путей сообщения
10. Бакурова Т.М. (старший преподаватель), Орловский государственный университет
11. Бандурина И.А. (преподаватель), Ростовский государственный университет путей сообщения
12. Баранов А.В. (кандидат физико-математических наук, доцент), Новосибирский государственный технический университет
13. Баронова В.Б. (преподаватель), Южный федеральный университет
14. Белоусова Е.А. (кандидат филологических наук, доцент), Ростовский государственный университет путей сообщения, филиал в г. Туапсе
15. Беляева Н.А. (старший преподаватель), Южный федеральный университет
16. Берегова И.Л. (кандидат педагогических наук, специалист по учебно-методической работе), Шуйский государственный педагогический университет
17. Бермус А.Г. (доктор педагогических наук, доцент), Педагогический институт Южного федерального университета
18. Бжиская Ю.В. (кандидат педагогических наук, доцент), Ростовская государственная консерватория им. С. В. Рахманинова
19. Боголюбова И.А. (кандидат педагогических наук, старший преподаватель), Ставропольский государственный аграрный университет
20. Богомолова Т.Н. (преподаватель), Батайский техникум железнодорожного транспорта, филиал ГОУ ВПО РГУПС

21. Большакова Г.И. (кандидат социологических наук, доцент), Ростовский государственный университет путей сообщения
22. Бондина М.В. (кандидат педагогических наук, ассистент), Педагогический институт Южного федерального университета
23. Бондина О.Н. (кандидат филологических наук, профессор, зав. кафедрой), Российская таможенная академия Ростовский филиал
24. Булавина Е.А. (старший преподаватель), Ростовский государственный университет путей сообщения
25. Бурова Е.В. (ассистент), Белгородский государственный университет
26. Вакалова Л.Г. (кандидат экономических наук, профессор), Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма
27. Валеева И.А. (кандидат педагогических наук, доцент), Шуйский государственный педагогический университет
28. Вердиев Д.М. (доктор педагогических наук, профессор, директор филиала), Ростовский государственный университет путей сообщения, филиал в г. Туапсе
29. Воеводина С.С. (кандидат педагогических наук, доцент), Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма
30. Возженникова С.А. (аспирант), Южно-Российский государственный технический университет (НПИ)
31. Волощенко И.И. (кандидат социологических наук, доцент), Ростовский государственный университет путей сообщения
32. Волынцева А.А. (старший преподаватель), Новосибирский государственный технический университет
33. Воронцова О.Р. (кандидат технических наук, доцент), Костромской государственный технологический университет
34. Воярж Е.В. (кандидат исторических наук), Тихорецкий техникум железнодорожного транспорта, филиал Ростовского государственного университета путей сообщений,
35. Высоченко В.В. (старший преподаватель), Кубанский социально-экономический институт
36. Вяльцева И.Г (кандидат педагогических наук, профессор), Шахтинский институт (филиал) Южно-Российского государственного технического университета (НПИ)
37. Вяльцева Т.М. (старший преподаватель), Шахтинский институт (филиал) Южно-Российского государственного технического университета (НПИ)
38. Гавришина О.Н. (кандидат педагогических наук, доцент), Кемеровский государственный университет

39. Гавронская Ю.Ю. (доктор педагогических наук, доцент), Российский государственный педагогический университет им А.И. Герцена
40. Горячева Е.Д. (ассистент), Институт Архитектуры и Искусств Южного федерального университета
41. Григорьева-Рудакова О.А. (преподаватель), Кубанский социально-экономический институт
42. Григорьянц Л.Е. (старший преподаватель), Ростовский государственный университет путей сообщения
43. Грубов В.А. (аспирант), ставропольский государственный университет
44. Грузина Э.Э. (кандидат педагогических наук, доцент), Кемеровский государственный университет
45. Гурова В.А. (кандидат филологических наук, доцент), Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)
46. Гусева Л.Л. (преподаватель), Московский государственный технический университет гражданской авиации, филиал в г. Ростове-на-Дону
47. Демидова Н.Е. (ассистент), Шахтинский институт (филиал) Южно-Российского государственного технического университета (НПИ)
48. Дидиченко О.В. (ассистент), Ставропольский государственный университет
49. Джалалов С.С. (аспирант), Южно-Российский государственный технический университет (НПИ)
50. Дмитриева Е.В. (кандидат педагогических наук, доцент), Институт Архитектуры и Искусств ЮФУ
51. Дорофеев В.А. (кандидат психологических наук), Педагогический институт Южного федерального университета
52. Дорофеев В.А. (преподаватель), Ростовский государственный университет путей сообщения, филиал в г. Кропоткин
53. Дьяченко И.И. (кандидат социологических наук, доцент), Ростовский государственный университет путей сообщения
54. Евдокимова Н.В. (кандидат педагогических наук, доцент), Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)
55. Емельянова И.Е. (кандидат педагогических наук, учитель иностранного языка), средняя общеобразовательная школа №5 с углубленным изучением отдельных предметов» Ступинского муниципального района Московской области
56. Ермак А.И. (кандидат технических наук, доцент), Южно-Российский государственный технический университет (НПИ)
57. Ермак Н.А. (кандидат педагогических наук, доцент), Южно-Российский государственный технический университет (НПИ)
58. Ермоленко Т.А. (доцент), Новочеркасская государственная мелиоративная академия

59. Жаворонко И.Я. (преподаватель), Тихорецкий техникум железнодорожного транспорта, филиал Ростовского государственного университета путей сообщения
60. Журавлева О.А. (кандидат педагогических наук, доцент), Шахтинский институт (филиал) Южно-Российского государственного технического университета (НПИ)
61. Зюзин Ю.М. (доцент), Ростовская-на-Дону государственная академия сельскохозяйственного машиностроения
62. Исаева Т.Е. (доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой), Ростовский государственный университет путей сообщения
63. Ишимова И.Н. (кандидат педагогических наук, старший преподаватель), Уральский государственный университет физической культуры
64. Казак Л.П. (кандидат педагогических наук, доцент, руководитель факультета педагогического мастерства), Ростовский государственный университет путей сообщения
65. Киселева М.П. (кандидат философских наук), Южный федеральный университет
66. Климова Т.В. (старший преподаватель), Ростовский государственный университет путей сообщения
67. Ковалёва Г.Е. (кандидат технических наук, доцент), Ставропольский государственный аграрный университет
68. Колесниченко А.Н. (кандидат филологических наук), ростовский государственный университет путей сообщения
69. Колесниченко В.Л. (кандидат педагогических наук, доцент), Таганрогский государственный педагогический институт
70. Колесова Н.А. (аспирант, хранитель фондов музея истории РГУПС), Ростовский государственный университет путей сообщения
71. Конькова Л.А. (преподаватель), Российский государственный социальный университет
72. Кравченко М.А. (кандидат филологических наук, доцент), Ростовский государственный университет путей сообщения
73. Крахоткин В.И. (доцент), Ставропольский государственный аграрный университет
74. Крутелева Л.Ю. (кандидат психологических наук, доцент), Южный Федеральный университет
75. Кульгавюк В.В. (доцент), Новочеркасская государственная мелиоративная академия
76. Лазарева Л.А. (кандидат исторических наук, доцент), Ростовский государственный университет путей сообщения
77. Лебедева М.В. (преподаватель), Новосибирский государственный медицинский университет
78. Лелеп Л.В. (старший преподаватель), Новосибирский государственный технический университет

79. Леусенко И.В. (кандидат социологических наук, доцент, зам. декана), Ростовский государственный университет путей сообщения
80. Лысенко К.Н. (кандидат педагогических наук, доцент), Донской государственный технический университет
81. Мазуренко А.В. (кандидат педагогических наук, директор Ростовского техникума железнодорожного транспорта), Ростовский государственный университет путей сообщения
82. Малькова Е.С. (соискатель), Ставропольский государственный университет
83. Малюгина М.В. (старший преподаватель), Благовещенский филиал Московской академии предпринимательства
84. Марченко А.Н. (преподаватель), Ростовский государственный университет путей сообщения
85. Масалова М.Ю. (кандидат филологических наук, доцент), Ростовский государственный университет путей сообщения
86. Матвеева Н.В. (кандидат педагогических наук, доцент), Московский государственный университета путей сообщения (МИИТ)
87. Машкина Е.Н. (кандидат педагогических наук, доцент), Институт Архитектуры и Искусств ЮФУ
88. Мелёхина Е.А. (кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой), Новосибирский государственный технический университет
89. Мелющенко Н.А (зам. декана по воспитательной работе), Ростовский государственный университет путей сообщения
90. Мирошникова О.Х. (кандидат педагогических наук, старший преподаватель), Южный федеральный университет
91. Михайлова И.В. (кандидат педагогических наук, доцент), Российский государственный социальный университет
92. Михеева Л.П. (кандидат социологических наук, доцент), Новочеркасская государственная мелиоративная академия
93. Мишина Н.В. (кандидат исторических наук, доцент), Ростовский государственный университет путей сообщения
94. Московская Н.Л. (доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой), Ставропольский государственный университет
95. Мошнина Е.Н. (кандидат технических наук, доцент), Муромский институт (филиал) Владимирского государственного университета
96. Муякина В.П. (аспирант), Ставропольский государственный университет
97. Нарочная Е.Б. (кандидат социологических наук, доцент), Южно-Российский государственный технический университет (НПИ)
98. Науменко М.В. (ассистент), Педагогический институт Южного федерального университета

99. Носачева Е.А. (кандидат педагогических наук, доцент), Педагогический институт Южного федерального университета
100. Носырева С.Г. (старший преподаватель), Армавирский государственный педагогический университет
101. Овчарова Л.Д. (кандидат философских наук), Ростовский государственный университет путей сообщения, филиал в г. Туапсе
102. Онал И.О. (старший преподаватель), Новосибирский государственный технический университет
103. Оруджева А.А. (начальник отдела дополнительного образования), Московская академия предпринимательства при Правительстве Москвы, филиал в г. Ростове-на-Дону
104. Охотников А.В. (кандидат технических наук, доцент, проректор по учебно-методической работе), Ростовский государственный университет путей сообщения
105. Павлова Н.Ю. (доцент), Новочеркасская государственная мелиоративная академия
106. Пак М.С. (доктор педагогических наук, профессор), Российский государственный педагогический университет им А.И. Герцена
107. Панкратова И.А. (кандидат психологических наук), Педагогический институт Южного федерального университета
108. Панова А.Н. (аспирант), Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова
109. Паункснене Й. (лектор), Вильнюсский технический университета им. Гедиминаса, Литва
110. Пелецкене В. (доктор социальных наук (экономика), начальник отдела), Министерство финансов Литовской Республики
111. Пелецкис К.Ч. (доктор социальных наук (экономика), доцент), Вильнюсский технический университета им. Гедиминаса, Литва
112. Первухина С.В. (кандидат филологических наук, доцент), Ростовский государственный университет путей сообщения
113. Перельмутер Н.Л. (старший преподаватель), Московский государственный университет путей сообщения, Муромский филиал
114. Решетников А.Л. (преподаватель), Российский государственный социальный университет
115. Рогов Е.И. (д.п.н., профессор, зав. кафедрой), Южный федеральный университет
116. Рогова Е.Е. (кандидат психологических наук, доцент), Педагогический университет Южного федерального университета

117. Ролдугина Н.Д. (заместитель директора по воспитательной работе), Ростовский государственный университет путей сообщения, филиал в г. Кропоткин
118. Рубаник А.Н. (кандидат исторических наук, профессор, декан), Ростовский государственный университет путей сообщения
119. Рудакова И.А. (доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой), Кубанский государственный университет
120. Саенко Н.А. (старший преподаватель), Шахтинский институт (филиал) Южно-Российского государственного технического университета (НПИ)
121. Сальникова М.Г. (кандидат физико-математических наук, доцент), Южно-Российский государственный технический университет (НПИ)
122. Сальникова Ю.К. (ассистент), Южно-Российский государственный технический университет (НПИ)
123. Сергейчик Л.И. (доцент), Донской государственный технический университет
124. Скнарина И.И. (старший преподаватель), Южный федеральный университет
125. Скрипченко П.В. (доцент, зам. проректора по учебной работе, начальник учебно-методического управления), Белгородский университет потребительской кооперации
126. Соколова Л.Н. (кандидат педагогических наук, доцент), Южно-Российский государственный технический университет (Новочеркасский политехнический институт)
127. Столярчук И.А. (кандидат педагогических наук), Волгоградский социально-педагогический колледж
128. Столярчук Л.И. (доктор педагогических наук, профессор, директор научно-исследовательского Центра гендерных исследований), Волгоградский государственный педагогический университет
129. Сухорукова Н.А. (преподаватель), Ростовский государственный университет путей сообщения
130. Сытник В.С. (преподаватель), Южный федеральный университет
131. Тарасова Л.Б. (преподаватель), Новосибирский государственный медицинский университет
132. Уманцева Л.В. (кандидат филологических наук, доцент), Ростовский государственный университет путей сообщения
133. Ушаков Д.С. (кандидат экономических наук, доцент), Ростовский государственный университет путей сообщения
134. Фаттахова Т.И. (психолог УВР), Ростовский государственный университет путей сообщения
135. Федун В.П. (доцент), Амурский государственный университет
136. Филатова Г.Е. (кандидат педагогических наук, доцент), Ростовский государственный университет путей сообщения

137. Фролова С.Л. (кандидат педагогических наук, главный специалист учебно-методического отдела), Институт сервиса (г. Москва) (филиал) Российского государственного университета туризма и сервиса
138. Цымбал Е.А. (ассистент). Ростовский государственный университет путей сообщения
139. Цыннова В.В. (доцент), Волгоградский государственный педагогический университет
140. Чеботарева Н.С. (ассистент), Южно-Российский государственный технический университет (НПИ)
141. Черединова О.В. (старший преподаватель), Новосибирский государственный медицинский университет
142. Черкасова Л.Н. (кандидат филологических наук, доцент), Ростовский государственный университет путей сообщения
143. Черкашина Е.И. (кандидат филологических наук, доцент), Московский государственный лингвистический университет
144. Черкашина Т.Э. (старший преподаватель), Ростовский государственный университет путей сообщения, филиал в г. Туапсе
145. Черкесова Э.Ю. (доктор экономических наук, профессор, зав. кафедрой), Шахтинский институт (филиал) Южно-Российского государственного технического университета (НПИ)
146. Чернова Е.Ю. (кандидат педагогических наук, доцент), Новосибирский государственный медицинский университет Федерального агентства по здравоохранению и социальному развитию
147. Чернушенко И.В. (преподаватель), Батайский техникум железнодорожного транспорта, филиал ГОУ ВПО РГУПС
148. Шабаев В.Г. (кандидат филологических наук, доцент), Новосибирский государственный технический университет
149. Шалак М.Е. (кандидат исторических наук, доцент), Ростовский государственный университет путей сообщения
150. Шевцова Г.В. (кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой), Южно-Российский государственный технический университет (НПИ)
151. Шилова В.С. (доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики), Белгородский государственный университет
152. Шишова Е.О. (кандидат педагогических наук, доцент), Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет
153. Щербина Л.Д. (кандидат педагогических наук, доцент), Институт архитектуры и искусств ЮФУ
154. Яворская О.С. (преподаватель), Ростовский государственный университет путей сообщения, филиал в г. Кропоткин
155. Яснева Е.В. (доцент), Костромской государственный технологический университет

СОДЕРЖАНИЕ

V. ИНФОКОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ

Высоченко В.В. Технологический учебник по информатике как средство организации самостоятельной работы студентов……... 3

Михайлова И.В., Конькова Л.А., Решетников А.Л. Классификация и характеристика базовых инфокоммуникационных средств обучения в шахматах……... 7

Лелеп Л.В., Мелёхина Е.А., Шабаев В.Г. Интернет ресурсы в преподавании иностранных языков……. 10

Малькова Е.С. Проектирование как компонент методической компетенции в условиях интеграции в учебный процесс средств инфокоммуникационных технологий……. 14

Сальникова Ю.К. Применение информационных технологий в вузе как способ повышения качества знаний……... 18

Шалак М.Е. Мультимедийная презентация как форма информационного обеспечения подготовки документоведов……... 20

VI. ЭКОНОМИЧЕСКОЕ И ПРАВОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Вакалова Л.Г., Воеводина С.С. Правовые проблемы высшего экономического образования в области физической культуры и спорта……. 22

VII. СИСТЕМА ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Ролдугина Н.Д. К вопросу о проблемах модернизации системы воспитательной работы в высшей школе……. 28

Рогов Е.И. Мотивационная составляющая профессиональных представлений студентов……. 31

Яворская О.С. Субъектно-ценностное обучение и воспитание как педагогическое условие неконфликтного развития юношеских субкультур……. 36

Панова А.Н. К вопросу о профессиональной мотивации студентов в процессе подготовки специалиста в вузе…… 46

Воронцова О.Р., Яснева Е.В. Административная комиссия как форма контроля за текущей успеваемостью студентов…… 51

Шишова Е.О. Исследовательская деятельность студентов-психологов как фактор их профессионально-личностного развития….. 56

Богомолова Т.Н. О внеклассном экологическом воспитании студентов…… 60

Воярж Е.В. Музей образовательного учреждения – важное звено в системе патриотического воспитания студентов……... 64
Алейникова Л.Г. Формирование личностно-гражданской позиции студента в преподавании дисциплин социально-экономического цикла…….. 68
Панкратова И.А. Образ карьеры как регулятор профессиональной успешности личности……... 74
Марченко А.Н. Нравственное совершенствование духа как условие формирования независимой свободной автономной личности 79
Саенко Н.А. Воспитание личности будущего специалиста……. 84
Григорьянц Л.Е., Крутелева Л.Ю. Место толерантности в структуре смысложизненных стратегий молодежи……. 87
Черкасова Л.Н. Деструктивное влияние рекламы на формирование личности……. 91
Михайлова И.В. Актуальность исследования феномена шахматной игры как средства и механизма реинтеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья в процессе обучения и воспитания……. 93
Климова Т.В., Дьяченко И.И. Методологические подходы к изучению процесса интеграции в социум юношества с особенностями в развитии…… 96
Сытник В.С. К вопросу о воспитательной работе преподавателя английского языка в вузе……. 103
Жаворонко И.Я. Воспитательные возможности экспедиционно-поисковой деятельности студентов техникума в формировании патриотизма……. 106
Мелющенко Н.А., Фаттахова Т.И. Влияние психологического просвещения на повышение эффективности адаптации студентов первого курса к обучению в вузе……... 110

VIII. ИНТЕГРИРОВАННОЕ МНОГОУРОВНЕВОЕ, НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ВУЗЕ

Рудакова И.А., Чеботарева Н.С. Постановка проблемы интегративного подхода в открытом обучении……. 114
Багрова Н.А., Мишина Н.В. Проблемы и перспективы получения второго высшего образования в современной России…….. 117
Ермак Н.А., Ермак А.И. Личностно-ориентированный аспект в теории педагогической поддержки в геронтообразовании... 120
Волынцева А.А. Развитие личности в системе непрерывного профессионального образования……. 125
Лысенко К.Н. Повышение квалификации преподавателей технического вуза по программе «Английский язык в профессиональной коммуникации преподавателя вуза»…. 127

Волощенко И.И. О координационно-методическом совете по подготовке специалистов со средним профессиональным образованием……. 132
Колесова Н.А. Историко-педагогические аспекты развития железнодорожного образования в России…….. 136
Сухорукова Н.А. Генезис профессионального образования в учебных заведениях железнодорожной отрасли в ракурсе гендерной проблематики…… 139
Аравин О.Ф. Тихорецкое коммерческое училище…… 144
Аравин О.Ф. Учительские институты досоветской Кубани…… 147
Сергейчик Л.И. Модель педагогической деятельности по обеспечению преемственности формирования креативности обучающихся в системе «школа-лицей-вуз».. 151

IX. ЭКОНОМИКА ОБРАЗОВАНИЯ, УПРАВЛЕНИЕ УЧЕБНЫМ ЗАВЕДЕНИЕМ

Пелецкис К.Ч., Пелецкене В., Паункснене Й. Higher School Potential As Social-Economic Category: Theoretical Aspects Of Management Improvement……. 155
Вердиев Д.М. Программно-целевой подход в управлении образованием…… 170
Мазуренко А.В. Переход рынка образовательных услуг на инновационный путь развития…… 174
Оруджева А.А., Гусева Л.Л. Детерминанты формирования и накопления человеческого капитала……...…… 179

X. ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ВУЗЕ

Щербина Л.Д. Обеспечение качества обучения в вузе в свете реформ Болонского процесса……... 183
Лазарева Л.А. Тенденции стратегического развития российских вузов в глобальном обществе……. 188
Бандурина И.А. Функции и принципы эволюции научных школ в эпоху глобализации…….. 192
Цымбал Е.А. Специфика информационной и сетевой культуры в информационном обществе (коммуникативный аспект)….. 197
Дьяченко И.И. Роль коммуникации в процессе интеграции полиэтничного российского общества……. 203
Скрипченко П.В. К вопросу о проблеме повышения качества высшего профессионального образования и критериях его оценки….. 209
Исаева Т.Е. The system of competence-based assessment of the students' progress…….. 214

Гавришина О.Н., Грузина Э.Э. Внутривузовская система тестирования как условие повышения качества профессиональной подготовки выпускников…… 217
Бондина О.Н. К вопросу о механизмах и инструментах обеспечения качества образовательного процесса по иностранному языку.. 221
Фролова С.Л. Вузовские дисциплины в системе формирования профессионального идеала студентов…… 226
Азарова Е.А. К вопросу о тьюторской практике в современном образовательном пространстве…… 230
Емельянова И.Е. Индивидуально-дифференцированный профессиональный маршрут практиканта как средство создания субъектного пространства будущего учителя…… 234
Черкесова Э.Ю., Демидова Н.Е. Распределение инвестиционной нагрузки в образовательном процессе вуза как фактор повышения качества подготовки специалистов…… 238
Филатова Г.Е., Казак Л.П. Проблемы профессионально педагогической подготовки преподавателей технического вуза……..…. 243
Цыннова В.В. Становление творческой личности в процессе формирования ассоциативно-образного мышления студентов художественно-графических специальностей…. 250
Джалалов С.С., Рудакова И.А. Типологии современных учебников…….. 255
Овчарова Л.Д. Внутривузовская гуманитарная олимпиада как фактор повышения качества подготовки специалистов…… 258
Черкашина Т.Э. Проблемы повышения качества подготовки специалистов экономического профиля филиала РГУПС в г. Туапсе…….. 261
Рогова Е.Е. Влияние одиночества на эффективность учебной деятельности студентов…… 263
Возженникова С.А. Формирование адаптивно-сублимативных качеств личности в системе профессионального образования…….. 268
Большакова Г.И. Поиск новых эффективных форм организации самостоятельной работы студентов в высшей школе…….. 272
Возженникова С.А. Фактор концепции при формировании доминирующей мотивации у студентов педагогических средних и высших учебных заведений……... 279
Ишимова И.Н. Принципы планирования самостоятельной работы студентов в здоровьесберегающем образовательном процессе 283
Дорофеев В.А. Понимание и его особенности в условиях модернизации вузовского образования…….. 287

УЧАСТНИКИ КОНФЕРЕНЦИИ…… 293

СОДЕРЖАНИЕ…… 301

Труды международной научно-практической

ИНТЕРНЕТ-конференции

«Преподаватель высшей школы в XXI веке»

Сборник 8

Часть 2

Ответственный редактор **Т.Е. Исаева**

Корректор **И.А. Елисеев**

Подписано к печати 08.04.2010. Формат 60x84/16.
Бумага офсетная. Печать офсетная. Усл. печ. л. 18,0

Уч.-изд. л. 25,0 Тираж 120 экз. Изд. № 70. Заказ №

Ростовский государственный университет путей сообщения
Адрес: 344038, г. Ростов-на-Дону
Пл. им. Ростовского Стрелкового Полка Народного Ополчения, 2.
Тел. 272-64-85
E-mail: conf_teacher@rgups.ru

Отпечатано в типографии ООО «Аркол»
Адрес: 344002, г. Ростов н/Д, пр. Буденновский, 19 а, оф. 9
Тел. (863) 240-60-85