

III Сазоновские педагогические чтения

**НАУЧНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ
В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

Материалы Международной научно-практической конференции

7-8 февраля 2008 года



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное агентство по образованию
Уральское отделение РАО
Курганский государственный университет
Вузовско-академическая лаборатория
исследования проблем профессионального самоопределения личности

IV Сазоновские педагогические чтения

НАУЧНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ
В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Материалы Международной научно-практической конференции

7-8 февраля 2008 года

Курган 2008

УДК 159.9
ББК Ю937
С 17

IV Сазоновские педагогические чтения. Научное обеспечение профессионального самоопределения личности в современных условиях: Сборник материалов Международной научно-практической конференции (7-8 февраля 2008 г.).- Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2008.- 170 с.

Редакционная коллегия

почетный работник общего образования, д-р пед. наук, проф. **В.Л. Савиных**;
заслуженный работник высшей школы, д-р пед. наук, проф. **А.Л. Михащенко**.

ISBN 978- 5-86328-925-0

© Курганский
государственный
университет, 2008

© Авторы, 2008

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Савиных В.Л. Генезис взаимодействия человека и профессии	7
Днепров С.А. Научное педагогическое сознание о профессиональном самоопределении личности	14
Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Конфликты профессионального самоопределения: психологический аспект	18
Репин С.А. Проблемы подготовки к самостоятельной жизни и трудовой деятельности в системе современного российского образования	20
Ефанова Е.В. Компетентностный подход в профессиональной подготовке студентов университета	22
Жукова К.В. Развитие профессиональной направленности как один из факторов самоопределения личности	23
Виноградова А.А. Проблемы преемственности между общим и профессиональным образованием	24
Демиденко Н.Г. Папка индивидуальных достижений старшеклассников ("Портфолио")	26
Лавренчук Н.Г. Соблюдение организационно-педагогических условий - залог формирования готовности начинающего преподавателя к научно-педагогической деятельности	27
Остринина Е.П. Применение творческой самостоятельной работы для формирования профессиональной мотивации студентов	28
Хузина С.А., Капаев Е.М. Научно-исследовательская деятельность студентов в условиях информатизации образования	29

РАЗДЕЛ 2. ЛИЧНОСТНЫЕ СМЫСЛЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

Журавлева Ю.А. Психологическое обеспечение учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях ФСБ России (на примере Курганского пограничного института)	30
Бодикова А.В. Эмпирическое исследование когнитивных схем презентации экономической культуры личности будущего специалиста	32
Басимов М.М. Психологическая типологизация образовательных подсистем через построение системы сравнительных психограмм	33
Мальцева Л.В. Взаимодействие школьных психологов и педагогов в процессе профессионального самоопределения старшеклассников	42
Данилов Н.Ф. Психологические проблемы профессионального самоопределения молодежи в творчестве А.Д. Градовского и их проявления в современном образовательном процессе России	43
Чаркова С.В. Роль профессионального самоопределения личности в развитии профессионального отчуждения	45
Рылеева А.С. Активность как педагогическая категория и фактор успешной подготовки к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности	47
Москвина Т.И. Рефлексивный практикум как средство формирования ценностных отношений педагогов профессионального обучения к психолого - педагогическим знаниям в системе дополнительного профессионального образования	48

РАЗДЕЛ 3. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Севостьянова Е.С. Развитие связной речи детей с помощью дидактических игр	50
Бочарова А.Н. Профессиональное самоопределение старших подростков как одна из основных задач работы психолога	51

Попова Е.В. Влияние климатогеографических условий Крайнего Севера на состояние здоровья детей	52
Волошин В.А. Проблема формирования личностных качеств курсантов в образовательном процессе пограничного вуза	55
Галушко Н.А. Экономическое образование как средство профессионального самоопределения личности	56
Гнатышина Е.А. Критерии инновационности образовательных учреждений	57
Хвостанцева И.А. Приемы формирования речевой культуры сельских школьников	59
Давыдова С.А. Духовно - нравственное воспитание человека в системе дополнительного образования	59
Ильиных О.А. Информационная культура личности как условие успешного профессионального самоопределения	61
Камалова Н.В. Профессиональное самоопределение как "Программа поступательного развития" личности	62
Зулкарнаев Т.Р. Критерии эффективной реализации культурологического подхода в условиях среднего профессионального образования	63
Лапханова Н.С. Роль ценностных ориентаций в профессиональном самоопределении личности студентов	65
Жданов С.И. Методы формирования позитивной внутренней картины здоровья студентов	65
Саламатов А.А. О конкурентоспособности выпускника эколого-экономической профильной школы	68
Осипов В.А. Профессиональное самоопределение учащихся в условиях кадетских классов	70
Савиных В.Л., Савиных Б.А., Жданов Б.П. Формирование адаптивной образовательной среды при обучении и воспитании студентов с ограниченными возможностями здоровья в образовательных учреждениях среднего профессионального образования	72
Захарова Е.М. Проблемы гуманизации во внеучебной деятельности со студентами	74
Михащенко А.Л. Общественно полезный труд школьных коллективов в 1941-1945 гг. (регион Южного Зауралья)	74
Михащенко А.Л. Профессиональная и общественная деятельность учителя Южного Зауралья в годы Великой отечественной войны	76
Ермакова А.А. Проектирование образовательного пространства, обеспечивающего профессиональное самоопределение личности подростков	79
Трунова И.В. Профессиональное самоопределение и профессиональная подготовленность будущего учителя	81
Чаркова С.В. Роль профессионального самоопределения личности в развитии профессионального отчуждения	82
Мальшева Ю.С. Изучение аксиологических ориентаций будущих инженеров	85
Колбасова Т.Г. Модульная технология как средство обеспечения профессионального самоопределения личности	88
Днепров Т. П. Национальная толерантность в образовании как условие позитивного жизненного самоопределения человека	89
Третьякова О.Г. Исследование готовности педагогов к деятельности по сохранению своего здоровья	91
Федорова Т.А. Добрачное семейное самоопределение студентов вуза	92
Усынина Н.Ф., Суская О.В. Профессиональная адаптация студентов-заочников	93
Горшков Ю.Г., Ташлыков Е.Л., Евтодеева Т.А. Профессиональный портрет специалиста глазами студентов (на примере Курганского базового медицинского колледжа)	95
Корс Н.В. Педагогические условия социально- профессиональной подготовки лицеистов	97
Филонова Л.Н. Модель содействия профессиональному самоопределению студентов вуза	98
Лисицын М.К. Базовая культура как фактор жизненного самоопределения учащихся	100
Пуйман С.А. Истоки педагогического мастерства	101
Коркина О.П. Состав ключевых компетенций будущих специалистов	102
Куминова В.Н. Ориентация студентов педагогического колледжа на профессию учителя: рефлексивный аспект	103

Кириченко Н. Л. Профессиональное самоопределение личности средствами английского языка в многопрофильном колледже	105
Медведенко Г.И. Обучение особенностям межкультурной коммуникации	107
Федосимов Е.Г. Здоровый образ жизни: сущность, содержание, тенденции	108
Быстрова С.А. Разработка практических заданий специальных дисциплин и критерии их оценки для студентов специальности "дизайн"	109
Горбунова И.В. Проблематика девиантного поведения подростков в учреждениях СПО	111
Подоба Е. Система образования в Германии	112
Песцова Н.Н. Формирования профессионального становления личности в условиях довузовской подготовки	112
Якобюк Л.И. Влияние новых информационных технологий на развитие личности учащегося и его будущую профессиональную деятельность	113
Белобородова Л.Н. Новые технологии в формировании коммуникативной компетентности (КК) будущего педагога профессионального обучения	114
Уварина Н.В. Логико-семантический аспект взаимосвязи саморазвития и самореализации личности	115
Шагина Г.В. Качество воспитательного процесса вуза как объект управления	117
Воробьева Т.П. История становления профессионального самоопределения подростков	119
Михалищева М.А. Эвристическая деятельность как средство формирования профессионального самоопределения студента-бакалавра	120
Струнин И.А. профессиональное самоопределение личности специалиста физической культуры и спорта в современных условиях	121
Каплан Я.Б. Преодоление деформации педагогических представлений о формировании основ пожарной безопасности у младших школьников	123
Гоголев И.Б., Данилов Н.Ф. Ученический договор как форма реализации права на профессиональную подготовку, переподготовку и повышение квалификации работников	125
Холоднякова Л.В. Самообразование в модели организации учебного процесса по индивидуальным образовательным траекториям	128
Соколова Н.Н. Характеристика понятий "компетентность" и "компетенция" в профессиональном образовании	129
Палюшкевич Ю.В. Использование информационных технологий на занятиях по педагогическим дисциплинам как фактор повышения профпригодности будущих специалистов	130
Зауэр Л.С., Зауэр И.В. Проектирование модели профессионального самоопределения выпускника учреждения профессионального образования на компетентностной основе	131
Куравин Ф.В. К вопросу о самоопределении личности школьника	132
Ткачева О. Н. Дополнительное профессиональное образование как фактор формирования экономической позиции специалиста лесного комплекса	135

РАЗДЕЛ 4. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Бабошина Е.Б. "Человек культуры" как социально-культурный ориентир современного образования	138
Легенчук Е.А. Профессионально-педагогическая подготовка будущих социальных педагогов в университете	144
Легенчук Д.В. Преемственность подготовки специалистов по социальной работе в средних и высших учреждениях профессионального образования	145
Щербак И.И. Педагогическая реабилитация детей с нарушением слуха	146
Якушевская Г.В. Социально-педагогическая деятельность с детьми, склонными к употреблению наркотиков	147
Пахомова Л.Г. Социально-психологическая адаптация студентов I курса в учреждении среднего профессионального образования	147

Ворошилов А.К. Социальное развитие и самоопределение личности	149
Абросимова З.Ф. Педагогическое общение как средство реабилитационной педагогики	150
Екимова Т.И. Оказание социально-педагогической помощи в профессиональном самоопределении обучающихся	151
Зудилова Л.В. К вопросу о социализации выпускников учреждений профессионального образования	153
Весна М.А. Ценности социально-профессионального самоопределения студенческой молодежи	154
Шабалин И.В. Формирование профессиональной идентификации в социальной работе	158
Абильмажин Ж.Т. Социально-профессиональная адаптация детей сирот-выпускников учреждения начального профессионального образования	159
Яговкина Л.С. Педагогическое содействие родителям в образовательном самоопределении детей с ограниченными возможностями здоровья	161
Ипатко Л.И., Завада О.В. Профессиональное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях высшего учебного заведения общего назначения	164
Чильчагова Н.В. Профессиональное самоопределение будущих социальных педагогов в процессе социально-педагогической практики в учреждении среднего профессионального образования	165
Снеткова С.В. Ролевая структура личности как аспект социально-нравственного развития подростков	166
Шумилова Е.А. Структура и функции социально-коммуникативной компетенции	169

РАЗДЕЛ 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

В.Л.Савиных, г. Курган

ГЕНЕЗИС ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЧЕЛОВЕКА И ПРОФЕССИИ

При всей, казалось бы, понятности заявленной темы при глубоком ее анализе выявляются проблемы, требующие своего научного обоснования.

Прежде всего, это относится к проблеме эволюционирования взаимодействия человека и профессии, профессионального труда в целом. Можно выделить несколько этапов взаимодействия. Основанием выделения данных этапов является характер профессиональной деятельности, обусловленный развитием производства и появлением новых требований к человеку как к потенциальному и состоявшемуся профессиональному работнику в связи с разделением труда.

Мы можем выстроить характер отношений человека и трудовой деятельности с первобытно-общинного строя до первого разделения труда следующим образом. Этот период характеризуется необходимостью успешного решения следующих задач: во-первых, сохранить свою жизнь, во-вторых, произвести на свет потомство, чтобы вид "хомо сапиенс" не исчез с лица земли, и, в-третьих, успешно адаптироваться к среде своего существования.

С точки зрения анализа проблемы, рассматриваемой нами, решение задач связано со следующими видами деятельности:

1. Умение добывать пищу. Для этого первобытному человеку необходимо было развить навыки охотника, рыболова, собирателя съедобных плодов, ягод, грибов.

2. Умение сохранить жизнь и здоровье. Содержанием деятельности являлось, с одной стороны, умение укрыться от опасности, связанной с угрозами со стороны природы и ее хищных обитателей. Необходимым являлся поиск или строительство укрытия, обеспечивающего их относительную безопасность, создание средств защиты своей жизни и жизни соплеменников от хищных зверей, а с другой стороны, умение лечить болезни, раны с помощью природных средств. Для этого необходимо знать целебные травы, целебные свойства воды, земли, других целебных природных средств и факторов.

3. Умение построить жилище. Первобытный человек от поиска природных укрытий перешел к строительству искусственных жилищ. Данная ситуация является чрезвычайно важной как для развития человеческой цивилизации в целом, так и для эволюции взаимодействия человека и профессионального труда. Человек начал строить жилища двух типов: "стационарные" и "передвижные". Строительство жилищ первого типа детерминирует появление постоянного поселения, а значит и новой формы производства пропитания - зем-

леделия. Постоянное поселение явилось и социально-экономической основой зарождения новых ремесел, зарождением будущих городов. Строительство "передвижного" жилища предполагало поиск пропитания на все новых и новых местах. Такой пищей становились крупные травоядные животные, кочующие в поисках новых пастбищ, и для того, чтобы следовать за ними, человек должен был быть мобильным, с кочевым укладом жизни. Данная ситуация обусловила и появление скотоводства.

4. Умение изготовить орудия труда. Мы считаем, что умение изготовления орудий труда появилось раньше, чем умение изготавливать орудия охоты и рыболовства, но позже, нежели умения изготавливать подручные орудия охоты и ловли рыбы (камень, дубина, острая палка и т.д.).

5. Умение приготовить пищу. Использование костра для приготовления пищи обусловило и изготовление кухонной утвари.

6. Умение изготовить одежду предполагает создание орудий для выделки шкур (скребок), раскрой (нож), пошив (игла).

7. Другие умения.

Всеми этими умениями обладало племя, род и должен был обладать каждый соплеменник. Знание племени добывало в жесточайшей борьбе с природой, окружающим миром за выживание. Тот, кто не обладал необходимыми умениями, не мог выжить.

Обладание совокупной суммой видов трудовой деятельности формировало допрофессиональный тип работника - универсального работника (рис. 1).



Рис. 1. Допрофессиональное взаимодействие человека и трудовой деятельности

Выделенный период с точки зрения рассматриваемой проблемы мы условно назвали "допрофессиональным этапом" взаимодействия человека и профессии. Выделенные в процессе жизнедеятельности первобытного человека трудовые умения и универсальные знания, необходимые для сохранения жизни и успешной адаптации к окружающей среде явились в то же время основой для целого ряда профессий и направлений профессионального труда (рыболовство, земледелие, скотоводство, охота и т.д.).

Умение сохранить жизнь и здоровье обусловили появление таких профессий как строитель, лекарь, портной и т.д.

Умение построить жилище предполагает появление умений быть каменщиком, плотником, камнетесом, кровельщиком и т.д.

Умение изготовить орудия труда дает основы целому ряду ремесел и прежде всего кузнечному делу.

Умение приготовить пищу в дальнейшем связано с появлением кулинаров, гончаров, работников обслуживания.

Умение изготовить одежду развилось в такие виды профессионального труда как портной, ткач, швея и т.д.

К другим умениям можно отнести умения защищать свое жилище, свою землю, свой род, что в конечном виде трансформировалось в профессиональную деятельность военного. Также можно выделить умение делать украшения. Данное умение развилось в профессию ювелира и ряд других умений.

Объективным фактором развития профессиональных умений явились социально-экономические процессы, связанные с разделением труда и отделением городского поселения от сельского.

Первое разделение труда явилось фактором появления двух отраслей профессионального труда - скотоводства и земледелия. Одновременно в рамках двух самостоятельных отраслей человеческой деятельности формируется целый ряд функционально различных видов труда, требующих специфических умений с одной стороны и универсальных знаний в рамках отрасли, с другой.

Второе разделение труда связано с отделением городского поселения от сельского, что дало толчок развитию ремесел, обеспечивающих потребности жителей города, социума в целом, а также ремесел, обеспечивающих потребности жителей сельского поселения. В городах бурно развиваются различные виды деятельности, связанные с обслуживанием городских жителей, строительством, охраной порядка, торговлей и т.д. (рис.2).



Рис. 2. Объективные основы изменения взаимодействия человека и трудовой деятельности

С этого времени мы можем говорить о появлении профессиональной формы организации труда. Эта форма изменила взаимодействие человека и трудовой деятельности, прежде всего тем, что был осуществлен переход от коллективной общинной формы организации трудовой деятельности к индивидуальной, человек как бы оставался один на один с профессией, с ее требованиями и нес персональную ответственность за результат своего труда, что является первым признаком профессионализации.

Вторым отличительным признаком является наличие в этом же виде труда других профессионалов, появление конкуренции между ними.

Третьим признаком является приоритет профессиональных знаний над универсальными. Профессия требовала все больше времени, знаний, способностей, что предполагало занятие только одним видом труда.

Данный этап мы называем "профессиональным". Появляется новый тип - "профессиональный работник" (рис.3).

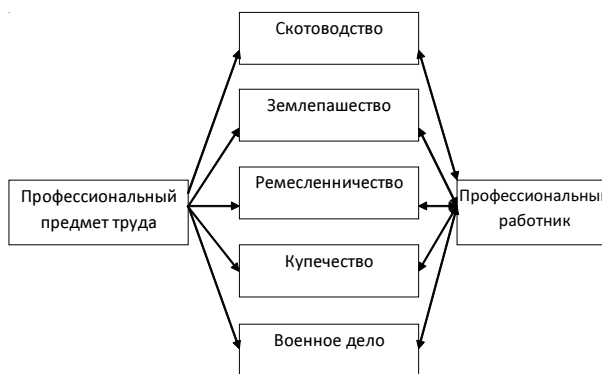


Рис. 3. Взаимодействие человека и профессионального предмета труда

Переход к новым социально-экономическим отношениям приводит к быстрому росту числа производств, усложнению характера, содержания, условий труда, а также требований, предъявляемых профессией к человеку. Особенно существенная дифференциация видов профессионального труда произошла в эпоху промышленной революции, а затем на этапе научно-технического прогресса произошло значительное обновление и расширение номенклатуры профессионального труда.

В официальном справочнике США в 1965 г. в алфавитном порядке были приведены характеристики 21741 профессии и около 40000 специальностей. В Международный стандарт классификации профессий в 1988 г. было занесено 9333 профессии. Единый тарифно-квалификационный справочник объединяет около 7000 профессий и специальностей. Эти документы отражают профессиональную ситуацию, сложившуюся ко времени их составления. Опубликованные справочники в момент выхода их в свет уже нуждаются в корректировке, так как мир профессий весьма динамичен. Постоянно возникают новые профессии, содержание труда действующих профессий обновляется, отмирают профессии низкоквалифицированного труда, появляются совмещенные и интегрированные профессии и специальности.

На этапе профессионализации зародилась и специализация. Наряду с увеличением количества профессий происходит и процесс укрупнения многих из них. Появляется необходимость в формировании специфических умений в рамках профессии. Наиболее крупные профессии инженер, строитель, врач, педагог - включают по несколько десятков специальных видов профессионального труда. Появляется новый этап взаимодействия человека и профессионального труда, который мы называем "специальным" и новый тип работника - "специальный работник", или "специалист" (рис.4).

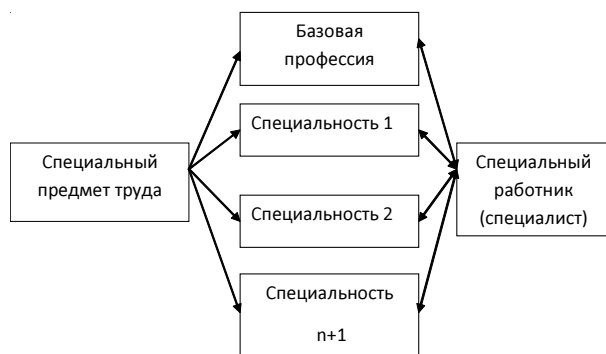


Рис. 4. Этап специального взаимодействия человека и профессии

На современном этапе процесс специализации достигает такой степени, что люди, освоившие одну профессию, но разные специальности, не могут понять друг друга, они говорят на разных специальных языках. Так, логопед-дефектолог не может понять, о чем говорит учитель математики, хотя оба они выбрали профессию учителя. То же самое, можно сказать о профессии врача, инженера, военного и т.д.

Все в большей степени проявляются проблемы специализации: потеря специалистами одной профессии друг друга и стратегии развития профессии в целом; разрушение межпрофессиональных связей; сужение поля профессиональной деятельности, а значит ее социально-экономической значимости; зависимость человека от узкоспециальных умений и его меньшая социально-экономическая защищенность, зависимость от конъюнктуры на рынке труда и т.д.

Но необходимо отметить, что наряду с процессом специализации существует и процесс интеграции, который детерминирует укрупнение видов профессиональной деятельности, усиление в них объединяющего, интегративного ядра. Данная ситуация предполагает усиление роли общепрофессиональных знаний у специалиста, что позволяет ему более успешно осваивать новые виды специальностей в рамках профессии.

Другая интеграционная ситуация связана с освоением специалистом профессиональных знаний смежных профессий. Такие профессии появляются на рынке труда все в большем количестве. Например, социальный педагог. Данная специальность является межпрофессиональной и включает профессиональные знания педагога, психолога, социолога, медицинского работника.

Более того, все очевиднее возрастает роль профессий, являющихся общепрофессиональными. К ним можно отнести профессии экономиста, юриста, психолога, педагога, специалиста по информатизации и т.д.

Данный период мы условно называем "этап профессиональной интеграции", а формирующийся тип работника - "профессионально мобильным" (рис.5).

Генезис взаимодействия человека и профессии носит диалектически сложный характер. В процессе взаимодействия присутствуют одновременно и профессиональный, и специальный, и профессионально мобильный работник. Более того, сохранились и архаичные навыки универсального работника. Так, сельский житель должен уметь строить жилище, добывать пищу,

занимаясь земледелием и содержанием животных, изготовлением некоторых орудий труда, уметь перерабатывать продукты, заниматься целым рядом ремесел и т.д.

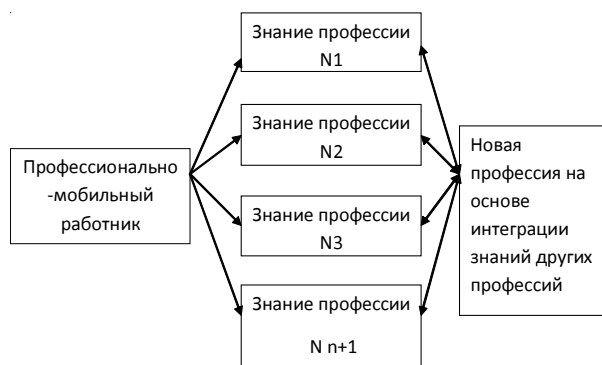


Рис. 5. Этап профессионально-интегративного взаимодействия человека и профессий

Что обуславливает проблему выбора во взаимодействии человека и профессии: а) появление все большего числа профессий? б) наличие задатков, обеспечивающих более успешное освоение определенного вида деятельности? в) потребности социально-экономического развития общества?

Можно, очевидно, выделить следующие основания такого взаимодействия: профессиональное, личностное, социально-экономическое.

I. Профессиональное основание включает: а) увеличение числа профессий; б) усложнение содержания труда; в) усложнение требований к психофизиологическим свойствам, личностным качествам человека, выбирающего и осваивающего конкретный вид профессиональной деятельности.

II. Содержанием личностного основания является наличие задатков в более успешном освоении определенного вида деятельности; проявление задатков в форме способностей к определенному виду деятельности; наличие потребности в освоении данного вида деятельности; устойчивый интерес и намерения в выборе данного вида деятельности.

III. Социально-экономическое основание.

Развитие общества предполагает, с одной стороны, развитие различных отраслей производства, а с другой - появление новых отраслей, профессий являются основой развития общества, что предполагает усиление потребности общества в появлении новых профессий, а значит и новых профессиональных выборов.

Общество, как и человек, обладает потребностью в появлении новых профессий и их успешное освоение человеком. Формируется следующая триада взаимодействия, находящаяся в сложных диалектических отношениях (рис.6).

В соответствии с диалектическим характером взаимодействия появляются противоречия. Механизм проявления противоречия обусловлен тремя его состояниями:

- отсутствие оснований проявления противоречия, которое обусловлено наличием специальных способностей, отсутствием противопоказаний (медицинских, психофизиологических), наличием необходимой совокупности качеств (социально-профессиональных, личностно-профессиональных, профессиональных);

- частичное проявление противоречия, которое обусловлено отсутствием противопоказаний, наличием общих способностей, неполной совокупностью профессиональных качеств;

- полное проявление противоречия, обусловленное наличием противопоказаний, отсутствием профессионально важных качеств.

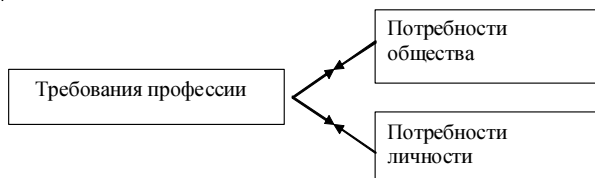


Рис. 6. Триада взаимодействия профессии, общества и личности

Современная ситуация на рынке труда характеризуется стабильным наличием неработающего трудоспособного населения, конкурентной борьбой за право заниматься определенным видом деятельности, что является объективными предпосылками дальнейшей разработки решения проблемы взаимодействия человека и профессии в рамках трех систем: "профессиональный отбор" - "профессиональная ориентация" - "профессиональное самоопределение", направленных на разрешение основных групп противоречий (рис. 7).

Появляется понятие "профессиональная пригодность", "профессиональный отбор".

Выстраивается следующая логическая цепочка взаимодействия человека и профессии на этапе выбора: ВЫБОР - ПОДБОР - ОТБОР.

Выбор профессии человеком предполагает учет только его профессиональных интересов.

Подбор - процесс двояконаправленный, предполагающий а) приоритет учета интересов человека и подбор профессии; б) приоритет требований профессии и подбор будущих профессионалов. Но в любом случае подбор основывался на учете профессиональных интересов человека и учете требований, "интересе" профессии.

Отбор предполагает учитывать только "интересы" профессии, выраженные как комплекс требований (социально-профессиональных, личностно-профессиональных, профессиональных (биологические, физиологические, медицинские, психические, образовательные)).

Триада "выбор-подбор-отбор" порождает три системы взаимодействия: 1) система профессионального отбора; 2) система профессионального выбора (самоопределения); 3) система профессионального подбора (профессиональной ориентации).

Профессиональный отбор понимается нами как специально организованная деятельность, направленная на выявление требований профессии, предъявляемых здоровью, психофизиологическим свойствам, профессионально образовательным возможностям, профессионально необходимым и профессионально значимым качествам человека (рис. 8).

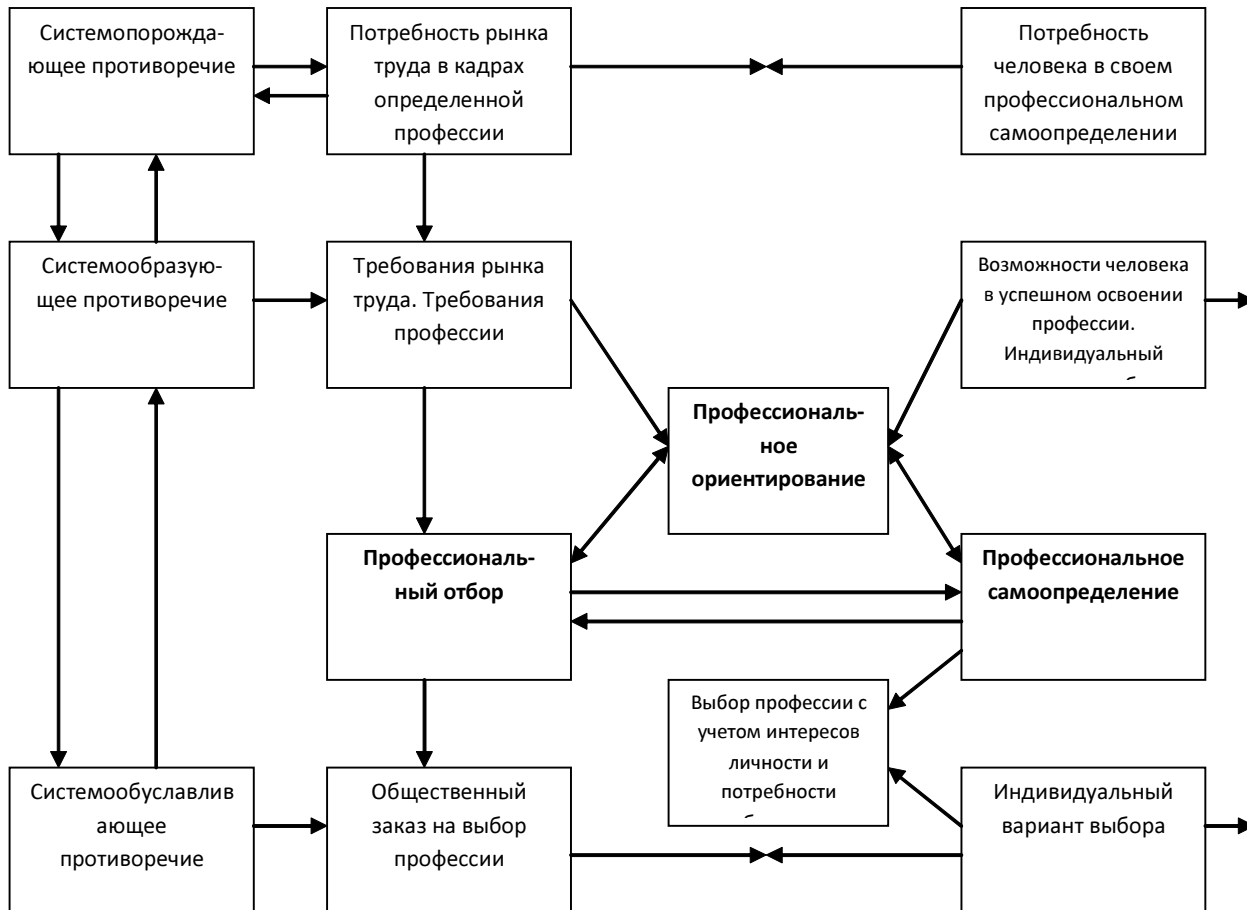


Рис. 7. Концептуальная модель разрешения противоречий выбора профессии

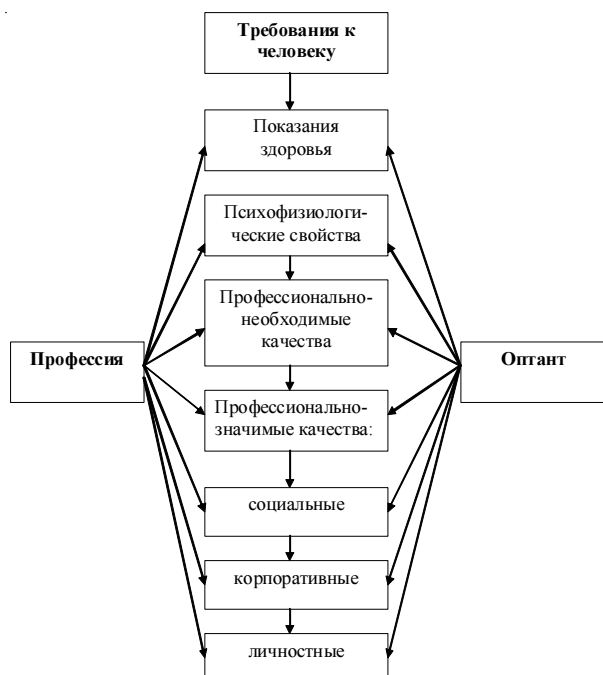


Рис. 8. Структура требований профессии к человеку

По существу это объективно существующий процесс "отбора" профессией наиболее достойного кандидата на занятие данным видом профессионального труда.

Для его обеспечения необходимо: а) профессиографическое описание профессий, т.е. составление профессиограммы и психограммы профессии; б) выявление на их основе требований профессии к человеку; в) разработки оценки профессиональной пригодности человека; г) выдачи квалифицированной рекомендации по оптимальному выбору профессии на основе соответствия требований, предъявляемых ей к человеку и возможностями человека эти требования выполнить.

Необходимо отметить, что профессиональный отбор - процесс "пассивный", требования предъявляются только тогда, когда появляется претендент на выбор данной профессии, либо тогда, когда профессия становится высококостребованной на рынке труда.

Под профессиональным самоопределением мы понимаем активную самостоятельную деятельность человека по выявлению своих способностей в определенном виде деятельности и поиску их реализации в конкретном виде профессионального труда. При этом личностный смысл заключается в оптимальном использовании своих способностей для достижения личностно значимых профессиональных, социальных, экономических результатов.

Целью профессионального самоопределения является реализация потребности в своем самоопределении на основе имеющихся способностей.

Результатом является самостоятельный, осознанный, адекватный выбор профессионального вида деятельности.

Самостоятельный выбор. Человек самостоятельно принимает решение о выборе конкретной профессии.

Осознанный выбор. Человек знает свои профессиональные способности, возможности, ограничения профессиональной пригодности, содержание труда,

требования профессии, качества и свойства, необходимые для ее успешного освоения, пути и формы получения профессиональных знаний, перспективы профессионального и социального самоопределения.

Адекватный выбор. Человек выбирает профессию в соответствии со своими задатками, профессиональными способностями, возможностями в успешном освоении профессии (профессионально-образовательные) и успешной профессиональной деятельности (профессиональные).

Взаимодействие между процессом профессионального отбора и профессионального самоопределения носит весьма сложный характер, обусловленный прежде всего незнанием человеком, выбирающим профессию, требований, предъявляемых к нему данным видом труда и своих возможностей по успешному их освоению. В связи с этим появляется специально организованная деятельность - профессиональная ориентация, которая по существу занимается подбором профессии человеку и подбором кандидатов для профессии.

Необходимо отметить, что признаки профессионализации появились с разделением труда, к этому же периоду мы относим проблему оптимального выбора профессии, профессионального отбора. Так, в Древнем Вавилоне уже проводили испытания выпускников школ, готовивших писцов, от которых требовались разносторонние знания и умения. В Древнем Египте искусству жреца обучали только тех, кто выдерживал систему определенных испытаний. Вначале кандидат проходил процедуру, которую можно было бы сейчас назвать собеседованием. При этом выясняли биографические данные, уровень образованности, оценивали внешность, умение вести беседу. Затем проверяли умения трудиться, слушать, молчать, проводили испытания огнем, водой, угрозой смерти тех, кто не был уверен в своих способностях к учению, кто сомневался в возможности выдержать все тяготы длительного периода образования.

В литературе сообщается, что эту суровую систему испытаний и отбора успешно преодолел знаменитый ученый древности Пифагор. Вернувшись после учебы в Грецию, он основал свою школу, допуск в которую открывал после серии различных испытаний, похожих на те, которые он выдержал сам. Пифагор подчеркнул важную роль интеллектуальных способностей, образно утверждая, что "не из каждого дерева можно выточить Меркурия", и потому придавал значение диагностике в первую очередь именно этих способностей. Пифагор обращал также внимание на смех и походку молодых людей, утверждая, что манера смеяться служит самым хорошим показателем характера человека. Он внимательно относился к рекомендациям родителей и учителей, тщательно вел наблюдение за каждым новичком, после того как последнего приглашали свободно высказываться и, не стесняясь, смелее оспаривать мнение собеседников.

В III тысячелетии до н.э. в Китае существовала широко распространенная должность и профессия правительственного чиновника. Соответственно и здесь появились первые элементы профотбора. Церемонии заметно способствовала атмосфера торжественности и благолепия вокруг молодых людей, осмелившихся держать государственные экзамены на эту должность. Экзамены эти в китайском обществе воспринимались

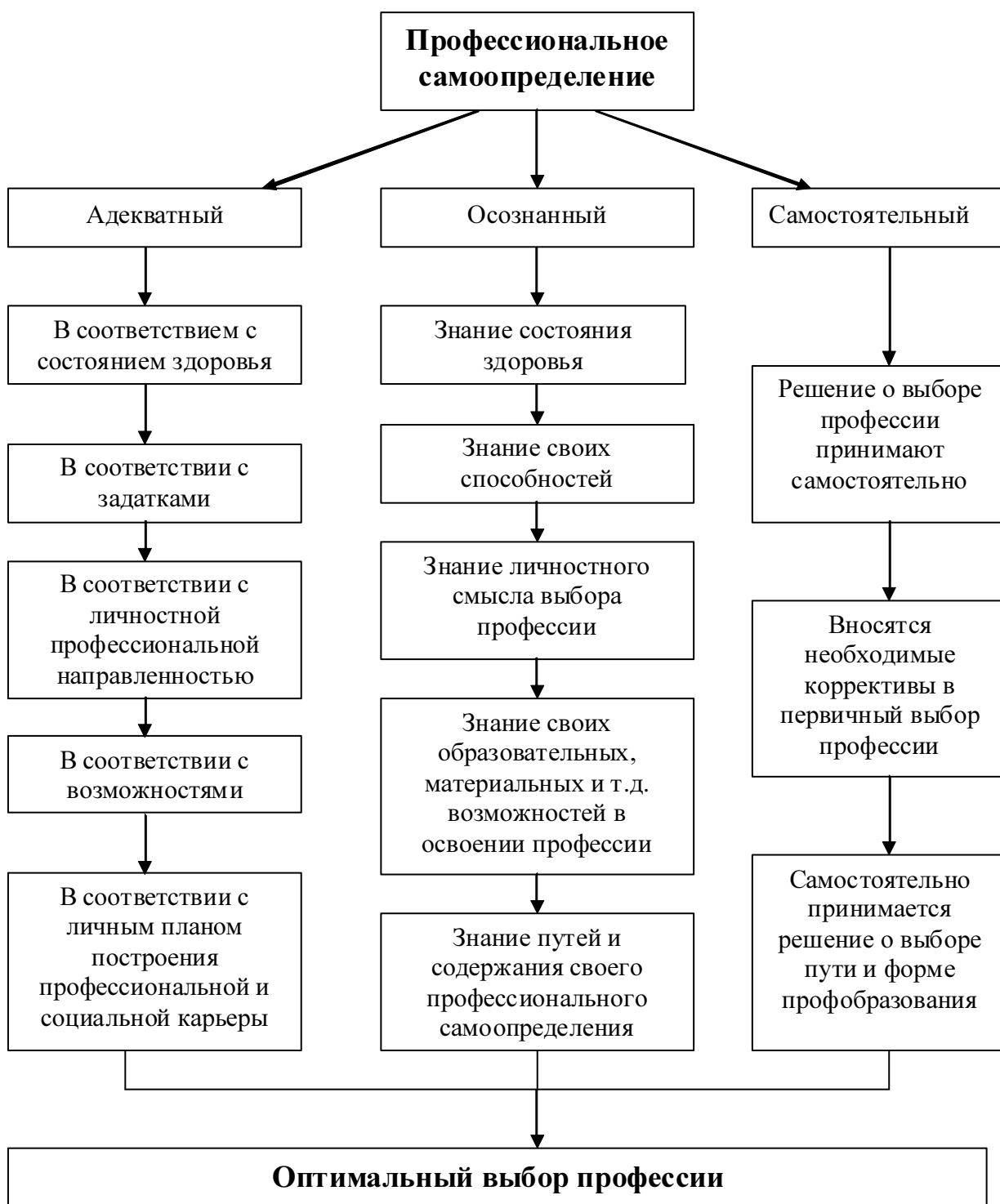


Рис. 9. Результат профессионального самоопределения

почти как празднество. Тему экзамена нередко давал сам император, он же проводил непосредственно проверку знаний на заключительном этапе многоступенчатого конкурсного отбора претендентов.

Другие примеры дает нам древняя история Спарты, Афин, Рима. В Спарте была создана и успешно осуществлялась система воспитания воинов, в Риме - система отбора и обучения гладиаторов. "Люди, - писал Платон, - рождаются не слишком похожими друг на друга, их природа бывает различна, да и способности к тому или иному делу также ... Поэтому можно сделать

все в большем количестве, лучше и легче, если выполнять одну какую-нибудь работу соответственно своим природным задаткам".

В Афинах открыто обсуждался вопрос о зависимости могущества государства от способностей лиц, им управляющих. В работе Платона "Государство" на вопрос о том, каких правителей нужно выбирать, Сократ отвечает: "Надо отдать предпочтение самым надежным, мужественным и по возможности самым благообразным; но, кроме того, надо отыскивать не только людей благородных и строгого нрава, но и обладающих

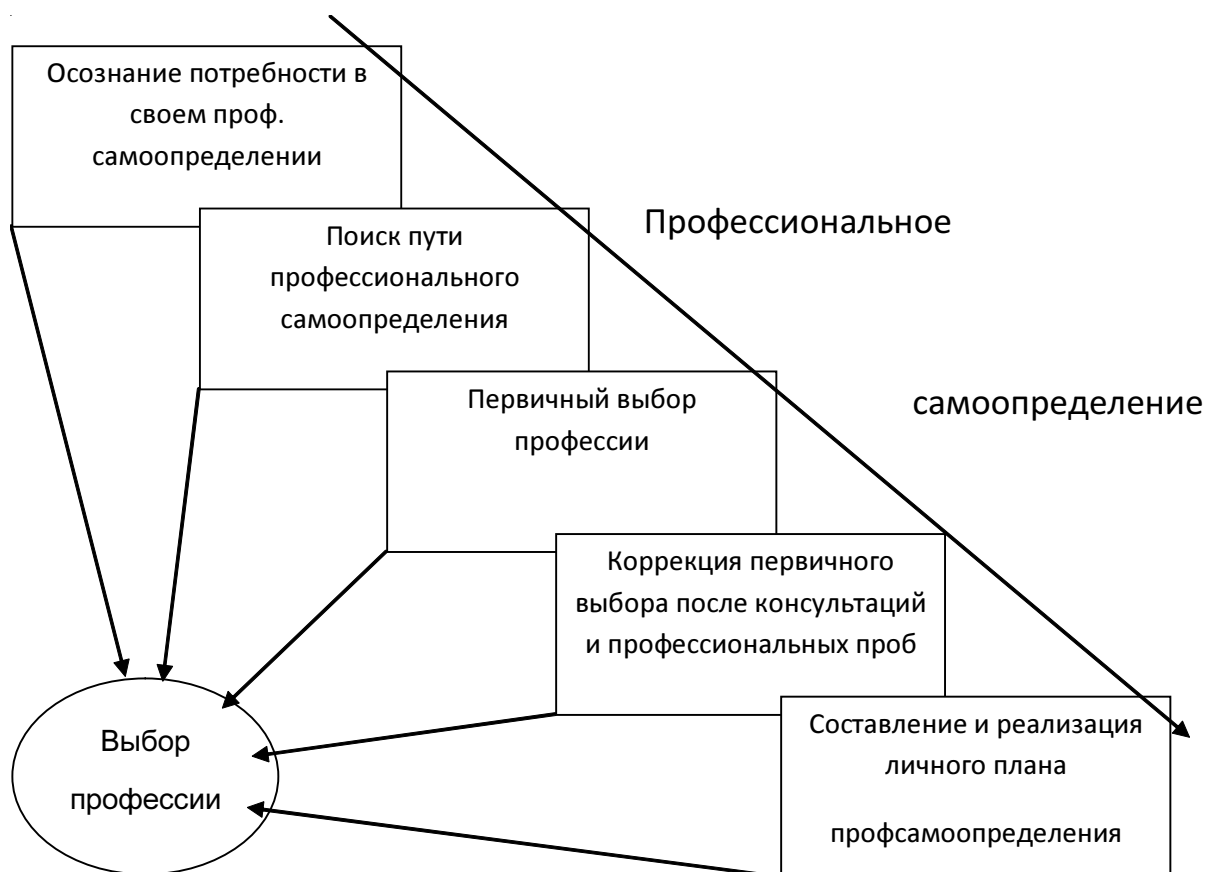


Рис. 10. Компоненты системы профсамоопределения личности на этапе выбора профессии

также свойствами, подходящими для такого воспитания. У них... должна быть острая восприимчивость к наукам и быстрая сообразительность... Надо искать человека с хорошей памятью, несокрушимо твердого и во всех отношениях трудолюбивого".

В индийских ведах периода между 900 и 600 гг. до н.э. упоминаются ювелиры, металлисты, корзинщики, канатчики, ткачи, красильщики, плотники, горшечники, различные категории домашней прислуги, профессиональные акробаты, предсказатели, флейтисты, танцовщицы. Существовали своего рода профессиональные актеры, упоминаются также ростовщики и торговцы.

Профессиональная ориентация, являясь не мононаучной, многомерной, многоаспектной проблемой, определяется неоднозначно, в соответствии с этим и определение содержания понятия "профессиональная ориентация" страдает вариативностью, многоаспектностью, неоднородностью.

Мировым профориентационным сообществом на XV Генеральной конференции ЮНЕСКО (Братислава) дано следующее унифицированное понятие термина "профессиональная ориентация". "В связи с интенсивным техническим прогрессом, в связи с развитием средств массовой информации, в связи с необходимостью эффективного использования трудовых ресурсов под профориентацией понимается помощь, оказываемая личности в использовании своих личных особенностей, представление человеку возможности развивать их так, чтобы он был в состоянии выбирать для

себя области обучения и трудовой деятельности в ходе меняющихся условий его жизни, и с одной стороны, быть полезным обществу, а с другой - достичь личных стремлений".

Нами разработана следующая теоретико-методологическая модель профессиональной ориентации (рис. 11).

В течении 4-х лет на базе Курганского университета функционирует лаборатория Уральского отделения Российской Академии образования по исследованию проблемы профессионального самоопределения личности.

Основными направлениями деятельности лаборатории является продолжение разработки проблемы профессионального самоопределения личности в рамках целостного процесса самоопределения личности; разработка проблемы содействия профессиональному самоопределению подростков группы риска; исследование проблемы военно-профессиональной ориентации и самоопределения молодежи в системе непрерывного военного образования; разработка научных основ профессионального самоопределения человека в различных средах его жизни и деятельности; исследование проблемы педагогического содействия родителям в успешном образовательном и профессиональном самоопределении детей с ограниченными физическими возможностями; исследование проблемы научного обеспечения профессионального самоопределения личности в современных условиях в соответствии с требованиями рынка труда и выбираемой профессии.

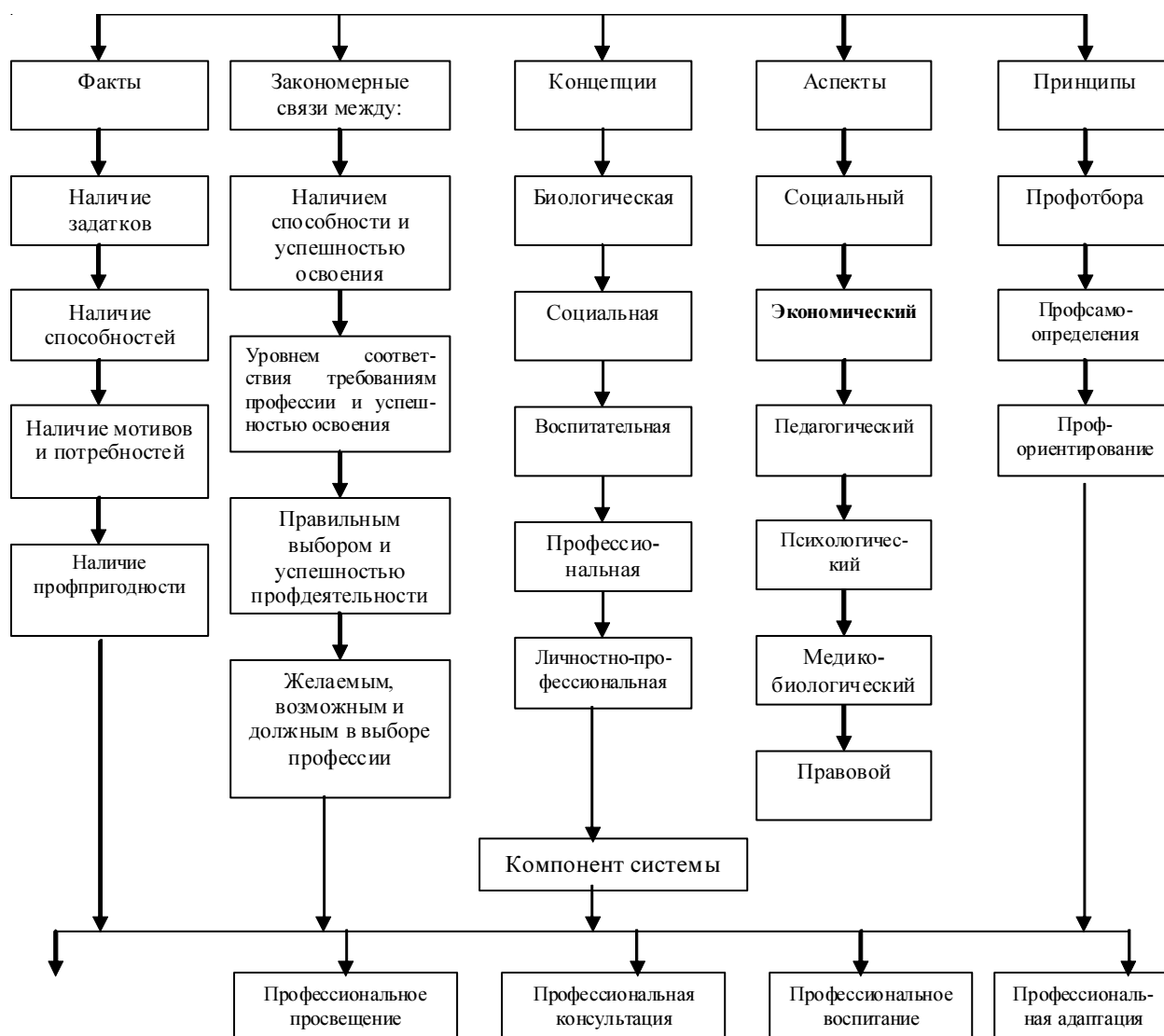


Рис.11. Схема теоретико-методологического содержания взаимодействия человека и профессии

Результатом деятельности лаборатории является подготовка кандидатских и докторских диссертаций, проведение 4 международных конференций по проблеме профессионального самоопределения личности, разработка программно-методического обеспечения проблемы, публикации и т.д.

Список литературы

1. Методология профессиональной ориентации молодежи в условиях рыночных отношений: Монография.-Курган: КГУ, 1996.-104 с.
2. Платон. Соч.: в 3 т.-М., 1971.-Т.3.-С.146.
3. Платон. Соч.: в 3 т.-М., 1971.-Т.3.-С.347.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вуза.-М.: Академический проект: Екатеринбург: Деловая книга, 2003.-336 с.
5. Сахаров В.Ф., Сазонов А.Д. Профессиональная ориентация школьников: Учеб.пособие для студентов пед. ин-тов.-М.: Просвещение, 1982.-192 с.

С.А. Днепров, г. Екатеринбург

НАУЧНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОЗНАНИЕ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ

В современных условиях важнейшее условие профессионального самоопределения ? разрешение проблемы качества образования. Резко усилились противоречия между общественными потребностями в специалистах, умеющих адаптироваться к стремительно меняющимся социально-экономическим условиям, способных принимать и реализовывать нестандартные, эффективные решения на производстве, и низким уровнем их профессионального образования, обусловленного как объективными, так и субъективными причинами.

Работники, получившие дипломы, но не обладающие соответствующей компетентностью, дезорганизуют многие отрасли производства, наносят значительный экономический ущерб, при этом они испытывают серьезные морально-психологические страдания из-за

несоответствия уровня своей подготовленности даже первоначальным профессиональным требованиям, предъявляемым к новичкам. Выпускники высших и средних профессиональных учебных заведений, получившие дипломы об образовании, но не получившие образования, рискуют никогда профессионально не самоопределиться. Понимая свою неподготовленность, они не выбирают работу по специальности, занимают случайные вакантные места не по специальности, пополняют ряды безработных или стремятся получить второе высшее образование. Если первое образование остается невостребованным, то и второе вряд ли будет способствовать профессиональному самоопределению. Почему же низко качество образования?

К объективным причинам относятся: снижение общественного статуса и невысокая квалификация значительной части преподавателей, отсутствие современной учебной лабораторной базы, недостаточное использование современных методов и технологий обучения, инерция во внедрении современных методов и систем управления в вузах, утрата связей с производственными предприятиями. Обостряются противоречия между стремительным ростом числа студентов (в 1993 г. на первый курс было принято 590 тыс. студентов, а в 2006г. - 1млн 659 тыс.) и снижением качества подготовленности специалистов.

По результатам опроса до 86% выпускников вузов считают, что профессиональная компетентность является основным условием для получения высокооплачиваемой, престижной работы. Однако качество подготовки специалистов регламентируется государственными образовательными стандартами, характеризующимися размытостью социализирующих ориентаций, отсутствием полноценных связей профессионального образования с научно-исследовательской и практической деятельностью и не затрагивающими ценностно-смысловую сферу сознания студентов и преподавателей.

К субъективным причинам следует отнести категориальную и понятийно-терминологическую неопределенность понятия качества образования, что порождает разнонаправленность деятельности и отсутствие научно обоснованных показателей и критериев качества, хотя первым исследователем категории "качество" был греческий философ Аристотель. Он рассматривал качество как видовое отличие сущности; характеристику состояний сущности; существенное свойство предмета или явления. Идея системного понимания качества принадлежит немецкому философу Г.В.Ф. Гегелю, в его философской системе исходный логический момент бытия есть качество. Ф. Энгельсу принадлежит мысль о том, что в природе и обществе существуют не качество, а вещи и явления, обладающие качествами, и притом бесконечно многими качествами.

Особую роль в оценке качества образования призвано *сыграть научное педагогическое сознание - способность человека к восприятию, пониманию и осмыслению образовательного процесса и себя в этом процессе на основе представлений, знаний, установок и стереотипов, свойственных повседневному опыту людей и доминирующих в социальной общности, к которой они принадлежат.* Вот почему образование все еще следует за общественным развитием, а для того, чтобы созидающий потенциал об-

разования использовался в полной мере, оно должно носить опережающий характер.

Обыденное педагогическое сознание способно отражать бытие, но осознанно творить новую педагогическую реальность может только научное педагогическое сознание. Это способность человека к восприятию, пониманию, осмыслению и предвосхищению явлений в образовательном процессе и себя в этом процессе на основе представлений, знаний, установок, базирующихся на изучении свойств, законов и закономерностей возникновения и развития явлений в образовании.

В середине XX в. проблема качества рассматривалась как инженерно-техническая, благодаря системному подходу прошла в своем развитии от качества продукции до качества организации: У. Деминг, А. Фегенбаум, Ф. Кросби, Дж. Джурана, К. Исакаву, Г. Танути. К проблеме качества обращались в своих работах русские ученые, философы и даже писатели: И. И. Мечников, В. И. Вернадский, Ф. М. Достоевский, Н. А. Бердяев, Л. Н. Толстой. Они подчеркивали ценностную значимость качества. В.С. Соловьев широко использует понятие качественной определенности при анализе нравственно-философских проблем. Среди отечественных ученых, занимающихся проблемами качества в образовании - В. М. Полонский, В. А. Кальней, В. П. Панасюк, С. Е. Шишов, А. М. Моисеев, М. М. Поташник, Г. Г. Азгальдова, В.В. Бойцов, А. В. Гличев, Б. И. Герасимов.

В области реализации системы качества в высшем профессиональном образовании осуществляются исследования по следующим направлениям: квалиметрия человека и образования: А. С. Казаринов, В. С. Аванесов, З. М. Жуковская, Ю. А. Волков, А. И. Субетто, Н. А. Кулемин, В. В. Карпова, Р. Я. Касимова, Е. Ю. Игнатьева, В. Г. Казанович, Л. В. Макарова, В. Г. Наводнов, И. Г. Салова, Н.А. Селезнева, В.М. Соколов; в области теории и методологии управления качеством в образовательных системах - Ю. А. Волков, М. Б. Алексеев, М. Б. Гузаиров, В. Н. Казаков; мониторинг качества образования, технологии и качественная культура - Ю. К. Черновой, В. В. Деркач, В. В. Щипанов; образовательная стандартизация, концепции проектирования государственных образовательных стандартов - Ю. Я. Клехо, В. И. Байденко, М. Б. Гузаиров, И. А. Зимняя, М. Н. Лазутова, Л. А. Майборода.

Несмотря на то, что история исследования содержания категории "качества" уже насчитывает не одно тысячелетие, до сих пор нет общепринятых определений "качества". В существующих определениях качества образования нет понятий, отражающих "качество" как личностную значимость, понятие "качество" отчуждено от субъектов образовательного процесса и не полностью отражает характеристики качества высшего образования.

Для нашего исследования очень важна мысль К. Маркса о том, что качество устанавливается потребителем. В соответствии с Законом РФ 1996 г. система образования в государстве сориентирована на максимальное удовлетворение интересов человека, общества и только затем - государства. Внутренние интересы системы образования вторичны и должны быть подчинены интересам развития личности.

В современной педагогической науке нет точек зрения, которые хотя бы сближали диаметрально противоположные взгляды на проблему определения качества

образования. В. М. Полонским в 1995 г. понятие "качество" рассматривалось как определенный уровень знаний, умений и навыков. В. П. Панасюк (1998 г.) понимал "качество" как совокупность свойств личности, обуславливающих способность выполнять выдвинутые обществом задачи. С.Е. Шишов и В.А. Кальней (1998 г.), понимают под "качеством" социальную категорию, определяющую состояние и результативность образования в обществе. А. М. Моисеев трактует "качество" как важный показатель успеха школы. М.М. Поташник (2000 г.), рассматривает "качество" как соотношение цели и результата, как меры достижения цели.

Все многообразие существующих трактовок категории "качество" можно объединить в следующие группы: качество как соответствие абсолютной оценке, стандартам, затратам, назначению.

В настоящее время качество подготовки специалистов как совокупность показателей во многом отчуждено от преподавателей, студентов и работодателей, что, с одной стороны, существенно затрудняет констатацию достижений, а с другой, значительно снижает ценность качества как духовно-материальной основы и целевого ориентира образования. Показатели качества не используются как ориентиры, поскольку отсутствует ценностное отношение к нему, студенты и работодатели в существующей системе профессионального образования не осуществляют самооценку его качественных результатов.

Для повышения качества российского высшего профессионального образования в педагогическую высшей школы разрозненно противоречиво внедряются: компетентностный, личностно-ориентированный, технологический подходы. Директивно внедряется "система качества" на основе стандартов ISO 9000-2001, разработанных для производственной сферы.

Мы считаем, что качество высшего образования следует определить на 4-х уровнях:

- на философском - это объективно-субъективная ценность, обеспечивающая социально-личностную целесообразность компетентности специалиста, способного осуществлять осознанный выбор значимой цели, предвосхищаемого, ожидаемого результата профессионального самоопределения и реализации;

- на социально-экономическом - констатация компетенций, определенных вузом на основании государственных образовательных стандартов, требований общества, работодателей, преподавателей и студентов, с учетом их объективных и субъективных оценок и самооценок, квалификации преподавателей, подготовленности абитуриентов, обеспечивающих формирование прогнозируемой профессиональной компетентности у специалистов - выпускников;

- на социально-педагогическом - это объективные показатели образовательной деятельности педагогического коллектива, ориентированной на реализацию установленных вузами образцов качества управления образовательным процессом, научными исследованиями;

- на профессионально-педагогическом уровне: качество организации как *условие* - за счет внедрения "системы качества"; качество образовательного процесса как *средство* предусматривает реализацию личностно - ориентированного компетентностного подхода; качество *результата* - удовлетворенность обще-

ства, преподавателей, работодателей и самих выпускников их прогнозируемой компетентностью, конкурентоспособностью, востребованностью на российском и международных рынках труда.

Одним из эффективных средств повышения качества образования, на наш взгляд, является личностно-ориентированный компетентностный подход - последовательная организация подготовки студентов с учетом их типологической и уровневой дифференциации как субъектов познания и предметной деятельности, в соответствии с целями, представленными в компетенциях специалистов, востребованных на производстве.

Технология личностно-ориентированного компетентностного подхода - интеграция компетентностного, личностно-ориентированного и технологического подходов - включает:

а) проектирование целей образования, в соответствии с востребованными компетенциями на производстве;

б) структурирование содержания образования с учетом количества дидактических единиц, необходимых для формирования востребованных компетенций, образовательных модулей;

в) применение активных методов обучения;

г) промежуточный анализ деятельности студентов в виде рейтинга, анализа динамики состава в типологических группах студентов;

д) осуществление корректирующих и предупреждающих мероприятий по улучшению подготовки конкурентоспособных специалистов.

Реализация обеспечения качества подготовки студентов удовлетворяет потребности: региона - в востребованных специалистах, замещающих вакансии на рынках труда; вуза - в повышении рейтинга и, как следствие, возможности отбора лучших абитуриентов, студентов - в получении качественной профессиональной подготовки; востребованности на рынке труда, а затем реализации карьерного роста, приводящего к материальному достатку; профессиональной реализации и самоактуализации; преподавателей - в возможности профессиональной и личностной самореализации; организации и удовлетворении научно-исследовательской деятельности; в возможности карьерного роста; работодателей - в сформированности востребованной компетентности у специалистов, умеющих организовывать производственные процессы на предприятии отрасли; создавать предприятие и организовать его деятельность и т.д.

Таким образом, обеспечение качества подготовки специалистов в вузе решает основное противоречие реального и востребованного, качественного профессионального образования, удовлетворяющего своим результатом общество, вуз, работодателей, преподавателей и специалистов-выпускников.

Определена система принципов обеспечения качества подготовки конкурентных специалистов "многоуровневой интеграции":

а) сопряжения уровней профессиональной подготовки в рамках единых образовательных программ;

б) преемственность в изучении дисциплин профессиональных образовательных программ разных уровней; вариативность учебного процесса;

в) установление тесных взаимоотношений с производственными структурами и ориентация на рынок труда.

Система качества:

а) ориентация на потребителя, б) позитивное лидерство руководства, в) вовлечение персонала в управление, г) процессный подход, д) системный подход, ж) постоянное улучшение, з) принятие решений на основе фактов, е) создание взаимовыгодных отношений с поставщиками; личностно-ориентированного-компетентного подхода, заключающегося в создании всеобщего компетентного пространства: преподаватель - студент: а) субъектности: создание реальных условий для формирования у студентов компетентной целесообразности специалиста, б) "центрации на воспитании" - обеспечение достижения целей становления и развития личностных качеств, обеспечивающих формирование конкурентоспособности компетентного специалиста; в) мониторинга "дальнейшей судьбы" выпускников вуза и их карьерного роста; технологичности, системности и комплексности, отражающихся в соответствии с целями, содержанием образования, средствами достижения качества подготовки, в соответствии с адекватными показателями оценок результатов педагогической деятельности, согласно миссии университетского комплекса, отражения качества образования в его результате.

Выявлены закономерности между качеством организации и качеством результата - специалистов - выпускников; качеством подготовки и компетентностью выпускников; осознанием субъективной ценности компетентности у студентов, и их конкурентоспособностью; компетентностью преподавателей в виде профессионально необходимых знаний по предмету; умений излагать учебный, лекционный материал; умений взаимодействовать с аудиторией; выстраивать личностно-ориентированное обучение; умений структурировать материал по степени сложности и значимости, тем выше уровень усвоения компетенций у студентов; усвоением профессионально-предметных, личностных, социальных компетенций у выпускников и уровнем удовлетворенности работодателей; уровнем конкурентоспособности специалистов и их карьерным ростом.

Конкурентоспособность - качество компетентного специалиста, у которого сформировано стремление к профессиональной самореализации на основании осознания индивидуально - личностной ценности образования, высокой работоспособности, дающего значительный производственный эффект; работоспособность - обладание высокой самоорганизованностью, субъективной активностью, стрессоустойчивостью, высокой готовностью осуществлять деятельность и поддерживать высокую ее эффективность длительное время;

личностно-ориентированный компетентный подход - это целенаправленная организация качественной подготовки в соответствии с целями профессионального образования, представленными в компетенциях специалиста, востребованного на производстве, обеспечивающего развитие и саморазвитие студентов, в соответствии с их индивидуальными и потенциальными особенностями, как субъектов познания и предметной деятельности.

По мнению первокурсников и родителей, главными факторами выбора вуза, т. е. его конкурентоспособности, являются: качество образования (88 %), престижность образования в данном вузе (86 %); известность выпускников данного вуза как высококвалифи-

цированных специалистов (62 %).

Анализ "миссий" ведущих вузов страны (Томский политехнический университет, Международный банковский институт, РГПУ им. А.И.Герцена и других) показал, что они ориентированы на: стремление быть лучшими в области предоставления лицензированных образовательных услуг; проведение научных исследований и разработок; на качество подготовки высокопрофессиональных, социально ответственных специалистов. Обеспечение качества подготовки - это педагогическая деятельность, ориентированная на актуализацию потенциальных возможностей, усвоение профессионально-предметных, личностных, социальных компетенций студентов, обеспечивающих формирование компетентности и конкурентоспособности специалистов в профессиональной сфере.

М.М. Поташник, Е.А. Ямбург, И.Б. Сенновский, Д.Ш. Матрос, А.В. Моисеев, О.Г. Хомерки, И.Н. Щербо, М.В. Левит, А.Ю. Мурашова, Д.М.Полев, Н.Н. Мельников считают, что философское понимание качества не имеет существенного значения, так как именно в философии эта категория не носит оценочного характера. Мы считаем, что для определения качества высшего профессионального образования важна трактовка на философском уровне - объективно-субъективная ценность студента-будущего специалиста, характеризующаяся высоким уровнем развития профессионального сознания, обеспечивающего социально - личностную целесообразность его компетентности, способного осуществить осознанный выбор значимой цели, превосходящего, ожидаемого результата профессиональной реализации.

Анализ определений понятия "качество образования" проведен в работах В.М. Полонского, А.П. Егоршина, С.Е. Шишова, М.М. Поташника, В.А. Кальней, И.И. Ильинского, трактующих его как: определенный уровень знаний, умений и навыков обучаемых; совокупность свойств личности; востребованность выпускников; состояние и результативность образования в обществе; соотношение цели и результата; модель организации, системная категория, меры достижения цели. Т.К. Молчанова и Н.К.Виноградова считают, что качество образования - многомерное понятие, которое невозможно конкретизировать.

По мнению О.Е. Лебедева, Д.А. Иванова, К.Г. Митрофанова, О.В. Соколова компетентностный подход - это совокупность общих принципов; приоритетная ориентация на цели (результат) - усвоение компетенций. Э.Ф. Зеер, И.А.Зимняя, А.В. Хуторской компетентностный подход рассматривают с позиции личностно-ориентированного образования, они считают, что приоритетными для него являются цели образования, ориентированные на обучаемость, самоопределение, самоактуализацию, социализацию и развитие индивидуальности обучаемых. Под личностно-ориентированным компетентностным подходом мы понимаем последовательную организацию обеспечения качества подготовки студентов с учетом их типологической и уровневой дифференциации как субъектов познания и предметной деятельности, в соответствии с целями качественной подготовки, представленными в компетенциях специалистов, востребованных на производстве.

Под компетентностью В.М. Монахов, А.С. Белкин, Н.А. Гришанов, А.В. Хуторской понимают: способность

специалиста организовывать адекватное общение в соответствии с культурными образцами; достижения человека в процессе профессиональной деятельности в зависимости от его усилий, добросовестного исполнения обязанностей, четкого осознания своих компетенций и целей их реализации; эффективное использование способностей, позволяющих плодотворно осуществлять профессиональную деятельность; совокупность личностных качеств ученика, обусловленных опытом его деятельности в определенной социально и личностно-значимой сфере. Под "компетентностью" мы понимаем эффективный переход профессионально - предметных, личностных, социальных компетенций студентов в компетентность конкурентоспособного специалиста.

В отличие от сложившихся в научной литературе представлений о конкурентоспособности Г.Л. Азоева, Р.А. Фахрутдинова, А.А. Кирсанова, Б. Д. Парыгина как о комплексном свойстве личности, имеющей свои ресурсы (психофизическое здоровье, возраст, внешность, способности, талант, уровень интеллекта, запас энергии) и нравственные аспекты, мы рассматриваем конкурентоспособность как совокупность компетенций, составляющих интегративную характеристику качества компетентного специалиста со сформированным стремлением к профессиональной самореализации, с высоким уровнем конструктивной самоорганизации, обеспечивающей социальный "иммунитет", высокой работоспособностью, дающей значительный производственный эффект. Под работоспособностью мы понимаем обладание высокой саморганизованностью, субъектной активностью, стрессоустойчивостью, готовностью осуществлять профессиональную деятельность и поддерживать высокую её эффективность длительное время.

Качество организации образовательного процесса трансформируется в обеспечение качества подготовки конкурентоспособных специалистов. Эффективность обеспечения качества подготовки специалистов основана на: 1) принципах многоуровневой интеграции, целостности, системности, комплексности, технологичности, центрации на воспитании компетентной личности; 2) организационно-содержательных мероприятиях разработки и реализации "системы качества"; 3) педагогических условиях проектирования и внедрения технологии личностно-ориентированного, компетентностного подхода, компетентностных моделей специалиста и преподавателя, педагогическом аудите и мониторинге качества подготовки и анализе "дальнейшей судьбы" выпускников.

КОНФЛИКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Важнейшим критерием осознания и продуктивности профессионального становления личности является ее способность находить личностный смысл в профессиональном труде, самостоятельно проектировать, творить свою профессиональную жизнь, ответственно принимать решения о выборе профессии, специальности и места работы. Конечно, эти жизненно важные проблемы возникают перед личностью в течение всей ее жизни. Личность же постоянно изменяется, развивается. Значит, на разных стадиях ее развития одни и те же задачи профессионального самоопределения решаются по-разному. Постоянное уточнение своего места в мире профессий (либо конкретной профессии), осмысление своей социально-профессиональной роли, отношения к профессиональному труду, коллективу и самому себе становятся важными компонентами жизни человека. Иногда возникает отчуждение от профессии, человек начинает ею тяготиться, испытывает неудовлетворенность своим профессиональным положением. Нередки случаи вынужденной смены профессии (специальности) и места работы.

Можно констатировать, что перед личностью постоянно возникают проблемы, требующие от нее определения своего отношения к профессиям, иногда анализа и рефлексии собственных профессиональных достижений, принятия решения о выборе профессии или ее смене, уточнения и коррекции карьеры. Весь этот комплекс проблем профессионального самоопределения порождает психическую напряженность, которая проявляется в форме конфликта.

Анализ конфликтных ситуаций, обусловленных взаимодействием личности и профессии, позволил нам выделить следующие типы и виды конфликтов профессионального самоопределения:

- мотивационно-потребностные конфликты: конфликт выбора профессии, конфликт профессионального роста, конфликт профессиональной карьеры;
- когнитивно-деятельностные конфликты: конфликт профессиональных ожиданий, конфликт неудовлетворенности содержанием и способами деятельности, статусно-ролевой конфликт;
- поведенческие конфликты: адаптационный конфликт, социально-ролевой конфликт, конфликт неудовлетворенности трудовыми взаимоотношениями;
- смысловые конфликты: конфликт нереализованных возможностей, конфликт самонеприятия и безысходности.

Конфликты профессионального самоопределения личности возникают в период профессионального становления человека в течение всей его жизни. Это характеризуется противоречивыми тенденциями в его внутреннем мире, связанными с нахождением личностного смысла в профессии и детерминированными взаимодействием личности и профессии.

Какие же реальности профессиональной жизни по-

рождают эти конфликты? Это, прежде всего, внешние, объективные условия: изменение социально-экономической ситуации, изменение характера профессиональной деятельности и появление новых профессий под влиянием (вследствие) научно-технологического прогресса, вынужденной безработицы, снижением работоспособности.

Следующая группа условий обусловлена взаимоотношениями личности с социальным окружением, так называемые субъект-субъектные отношения: образ желаемого будущего других людей (родителей), возрастание требований к квалификации работника, завышенная самооценка и уровень притязаний, отклонения от норм корпоративного поведения, отсутствия перспектив профессиональной карьеры.

Третью группу составляют внутриличностные противоречия, создающие раздвоение профессионального сознания человека: сомнения в правильности выбранной профессии, переживание состояния неудовлетворенности своей профессией, деформация ценностных ориентаций, субъективная неготовность к своему профессиональному будущему, дезорганизация целей и смысла профессионального труда, состояние упадка сил, опустошенности, безысходности и др.

Эти конфликтующие реальности деятельности человека порождают конфликты профессионального самоопределения. Можно выделить следующие факторы, обуславливающие психическую напряженность профессионального сознания:

1) рассогласование составляющих направленности: противоречия между социально-профессиональными ожиданиями и профессиональной действительностью, между мотивами профессионального роста, успеха и материального благополучия, между высоким уровнем притязаний (самооценки) и самоуважением, между неосознаваемыми мотивами (стремление к власти, подчинению) и ценностными ориентациями и др.;

2) несовпадение характера профессиональной деятельности и уровня профессиональной компетентности, порождающее внутриличностные конфликты между осознанной необходимостью в повышении квалификации и недостаточной профессиональной активностью, между неудовлетворенностью содержанием труда и нежеланием сменить профессию, между отсутствием перспектив карьеры и уровнем профессиональной компетентности и др.;

3) противоречие между направленностью личности на достижение успеха, карьеру, высокие материальные блага и недостаточным уровнем развития социально-профессиональных способностей, качеств, психофизиологических свойств, состоянием здоровья и др.;

4) несовпадение представления о своих профессиональных достоинствах и реальных профессиональных возможностях: противоречия между

"Я-возможным" и "Я-реальным", между "Я-идеальным" и "Я-деформированным". Важнейшим конфликтообразующим фактором выступает мотив соответствия самому себе. Этот мотив связан с самооценкой и обеспечивает непротиворечивость "Я-образов";

5) противоречия между профессиональными возможностями, потенциалом, способностями и социальными ограничениями, обусловленные возрастом,

полом, этнической принадлежностью, внешностью; между необходимостью профессиональной мобильности и отчетливо выраженной возрастной ригидностью; между потребностью в продолжении профессиональной карьеры и вынужденным уходом на пенсию и др.

Первая группа факторов характерна для лиц, находящихся на стадии оптации, вторая проявляется на стадиях профессиональной подготовки и профадаптации, третья и четвертая - на стадиях профессионализации и мастерства, пятая группа порождает конфликты на завершающей стадии профессионального становления.

Внутриличностные конфликты, в отличие от межличностных, человеком не всегда осознаются. Как правило, они проявляются в виде астенических эмоциональных переживаний, подавленного настроения, фрустраций, повышенной раздражительности, агрессивности, тревожности и др. Симптомы эмоционального неблагополучия побуждают человека к поиску путей снятия психического напряжения. Разрешение внутриличностного конфликта профессионального самоопределения требует высокой психологической компетентности и не всегда под силу самому человеку. Психологическую помощь и поддержку в разрешении этих конфликтов может оказать специально подготовленный практический психолог. Способы разрешения внутриличностных конфликтов зависят от характера противоречий, рассогласований, возникающих в процессе профессионального развития человека.

Преодоление внутриличностных конфликтов профессионального самоопределения возможно путем развития психологической компетентности, разработки альтернативных сценариев профессиональной жизни, повышения профессиональной активности, создания оптимистической профессиональной перспективы, усиления "авторства" своей профессиональной жизни, определения новых смыслов профессиональной деятельности, согласования амбивалентных установок и отношений, постоянного повышения своей квалификации, снижения уровня притязаний, самосохранения профессиональной целостности личности, предвидения возможных трудностей и потерь вынужденного увольнения или смены профессии, предупреждения возможных деформаций, кризисов и др.

В процессе переживания конфликтов профессионального самоопределения происходят изменения в самосознании человека, которые затрагивают мотивационно-потребностную, операциональную, либо смысловую стороны его жизнедеятельности.

В зависимости от жизненной стратегии человека мы выделили три варианта разрешения конфликтов профессионального самоопределения: конструктивный, профессионально-нейтральный, деструктивный, которые могут быть соотнесены с инициативным, защитным, пассивным, депрессивным, аффективно-агрессивным способами поведения в ситуации конфликта.

Защитный и пассивный способы свойственны адаптивным личностям, которые подчиняются внешним обстоятельствам в виде выполнения социальных требований, ожиданий, норм. Для многих людей, прибегающих к данному способу поведения в ситуации конфликта, характерны заниженная самооценка, повышенная вспыльчивость, склонность к фатализму, профессиональная стагнация и равнодушие. Уход или бегство из трудной ситуации могут осуществляться не только в

практической, но и чисто в психологической форме - путем внутреннего отчуждения от ситуации или подавления мыслей о ней.

Депрессивный способ поведения в ситуации конфликта профессионального самоопределения характерен для людей, которые уже пережили неудачи в профессиональной деятельности. Неадекватное осознание ситуации способствует формированию мрачных, пессимистичных прогнозов на будущее.

Аффективно-агрессивный способ поведения в ситуации конфликта профессионального самоопределения свойственен невротизированному типу личности. Низкий уровень профессионального самосознания не позволяет им выйти за пределы непрерывного потока повседневной профессиональной деятельности, освободиться от собственных эгоцентрических установок.

Инициативный способ поведения в ситуации конфликта обусловлен наличием в структуре личности таких характеристик как интернальность, готовность к саморазвитию и др.

Для личности, стремящейся к конструктивному разрешению внутриличностных противоречий, характерны стремление к относительной независимости от воздействий извне, принятие ценностей самоактуализирующейся личности, рефлексивные умения, потребность в самоуважении.

В заключение следует констатировать, что профессиональное самоопределение неизбежно порождает столкновение различных целей, интересов, позиций, несовпадение потребностей в самоосуществлении и реальных возможностей, противоречия между "Я-реальным", "Я-отраженным" и "Я-возможным". Эти противоречия приводят к возникновению внутриличностных конфликтов, преодоление которых, как правило, требует психологической помощи психолога-профессиведа.

С.А. Репин, г. Челябинск

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ЖИЗНИ И ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Национальная доктрина образования РФ в качестве одной из основных задач оформления предполагает формирование у детей, молодежи, других граждан трудовой мотивации, активной жизненной и профессиональной позиции, обучение основным принципам построения профессиональной карьеры и навыкам поведения на рынке труда.

Переход на новые формы хозяйствования объективно требует повышения эффективности трудовой подготовки школьников. Новые формы хозяйствования должны стать школой трудового опыта молодежи, формировать новую социальную психологию подрастающего поколения.

В условиях баланса трудовых ресурсов, который по мере развития экономики будет обостряться, необходимо особое, определяющее внимание уделять выпус-

кникам общеобразовательной школы, представляющим один из основных источников и резервов рабочей силы. Поэтому подготовка выпускников школ к самостоятельной трудовой деятельности с новой силой на основе накопленного в прошлом опыта должна занять одно из ведущих мест в деятельности и системе развития российского образования.

Оценка ситуации в этом направлении позволяет выделить некоторые проблемы, с которыми сталкивается система образования России:

во-первых, в системе трудовых ресурсов резко уменьшается число квалификационных специалистов, владеющих современной техникой и технологиями производства, в том числе по рабочим специальностям и инженерно-техническим кадрам, способных обеспечить функционирование и развитие ключевых отраслей современного производства;

во-вторых, переход российской армии на новый технический уровень и контрактные организационные формы комплектования невозможен при нынешнем содержании и уровне естественнонаучного и технологического образования в общеобразовательной и профессиональной школах. Низкий уровень современного естественнонаучного и технологического образования не позволяет призывникам освоить управление и обслуживание современной военной техники, насыщенной электронными и информационными технологиями;

в-третьих, увеличивается число техногенных катастроф, которые обусловлены, в большинстве случаев, недостаточно квалифицированным технологическим обслуживанием и эксплуатацией современных сложных технических объектов;

в-четвертых, подъем промышленного производства России сдерживается тем, что разрушена существовавшая ранее система подготовки и повышения квалификации инженерно-технических и рабочих кадров, а современное образование приобрело экономико-гуманитарную направленность, как в системе общего, так и специального образования.

Цели и задачи технологической подготовки школьников на современном этапе определяются необходимостью развития экономики страны, подъема ее перерабатывающих отраслей с использованием высоких технологий, подготовки квалифицированных рабочих и инженерно-технических кадров. Образовательная область "Технология" как основная практикоориентированная образовательная область в школе в какой-то степени помогает ориентации на последующую деятельность выпускников и их участие в создании духовных и материальных ценностей. В процессе овладения технологическими знаниями на уроках технологии школьник может подготовиться к деятельности в сфере общественного производства. Трудовая подготовка и технологическое образование, на наш взгляд, будут более значимыми и устойчивыми, если они будут подкреплены непосредственным участием школьников в труде, в том числе и производительном. Непринятие такого положения по существу способно привести к дегуманизации и формализации образования со всеми вытекающими отсюда последствиями.

В соответствии с данными Центра социально-профессионального самоопределения Института содержания и методов обучения РАО, подтверждаемыми и други-

ми источниками (Министерство здравоохранения и социального развития РФ, Центр трудовых исследований Государственного университета - Высшей школы экономики и др.), можно отметить следующие тенденции:

- 50 % учащихся, как правило, выбор профессионального будущего не связывают со своими реальными возможностями и с потребностями рынка труда;

- 46 % учащихся ориентированы в выборе профессии на поддержку со стороны взрослых (родителей, родственников или знакомых);

- 67 % не имеют представления о научных основах выбора профессии, в том числе не владеют информацией о требованиях профессии к ее "соискателю" и не владеют умениями анализа своих возможностей в профессиональном выборе;

- 44 % не обеспечены сведениями о возможностях обучения по интересующей сфере деятельности;

- до 15-20 % поступающих в систему начального профессионального образования оказываются непригодными к избранной профессии;

- лишь 28 % выпускников школ намерены работать в сфере материального производства.

К причинам сложившегося положения следует отнести:

- отсутствие государственной заинтересованности в социальном сопровождении подготовки кадров еще со школьной скамьи;

- нежелание педагогов уделять должное внимание психолого-педагогической поддержке самоопределения школьников (главное, по их мнению, - дать знания, а все остальное само собою разрешится);

- отсутствие у родителей педагогической культуры оказания помощи своим детям в решении данных вопросов (они, как правило, переоценивают или недооценивают способности детей);

- слабые контакты между школой и ступенями профессионального образования не только в аспекте предметности содержания образования, но и в подготовке к будущей профессиональной деятельности.

Перечень причин недостатков можно продолжить. Однако их уже достаточно, чтобы отметить, что такая ситуация существенно затрудняет решение проблемы самоопределения школьников в выборе профиля обучения, пути продолжения образования, профессиональной карьеры. Растущая интеллектуализация профессиональной деятельности, вызванная научно-техническим прогрессом, экономическими интересами развивающегося производства, актуализировала проблему повышения общеобразовательного и общетехнического уровней будущих специалистов, так как повышение эффективности производства немислимо без опережающего развития главной производительной силы - человека.

Для успешного вхождения человека в новый и неизвестный ему мир профессий и продвижения в нем к желаемой для него цели образовательная политика государства должна строиться, исходя из ориентиров, отражающих не только количественную, но и качественную потребность общества в кадровом обеспечении. В данном контексте особо значимой является проблема приобретения учащимися адекватных представлений о профессиональной деятельности, избираемой профессии и собственных возможностях, активного развития их, формирования потребностей и умений

учащихся включаться в общественно полезный и производительный труд и социальные отношения трудового коллектива.

Поэтому возникает проблема престижа профессий, востребованных в производстве, развитии производительных сил. Наряду с высокой оплатой труда необходимо поднимать социальный статус этих профессий, их "элитарность", "вес" среди других видов деятельности, означающий, что данная специальность вызывает одобрение и уважение в обществе, что она особенно значима; возможность профессионального и карьерного роста, достижение определённого уровня власти; возможность личностного, "внутреннего" роста. С точки зрения большинства этих позиций на настоящий момент рабочие специальности не являются престижными, хотя на данный момент их востребованность на рынке труда высока.

Другим определяющим фактором является наличие диплома о высшем образовании независимо от специфики дальнейшей профессиональной деятельности. Ориентация молодежи на получение высшего образования долгое время не сказывалась отрицательно на балансе трудовых ресурсов. Однако в настоящее время, когда количественные потребности в специалистах, имеющих высшее профессиональное образование, в основном удовлетворены, пополнение рабочего класса из других источников, кроме как из числа молодежи, стало практически невозможным, образовался дефицит рабочих кадров. Престиж рабочих профессий оказался заниженным на фоне оценок со стороны общественного мнения, что еще более усугубило диспропорции в распределении трудовых ресурсов. Это в свою очередь, привело к созданию такой ситуации, когда выбор молодежью профессий в значительной степени стал определяться только ориентацией на высшие учебные заведения независимо от потребностей и перспектив рынка труда, психофизиологических требований, предъявляемых профессиями к личности.

В связи с переходом на профилизацию обучения многие общеобразовательные учреждения открывают физико-математический, естественный и другие профили без учета своей профессиоведческой компетентности (кадровое, материально-техническое обеспечение). Если компетентный уровень педагога достаточно низок, а выбор учащимся профиля обучения неадекватен возможностям и способностям, то никакое количество часов, каким огромным бы оно ни было, не повлияет на качество подготовки учащихся для поступления в высшие учебные заведения.

Проблема приобретения учащимися адекватных представлений о профессиональной деятельности, избираемой профессии и собственных возможностях, активного развития их, формирования потребности и умения учащихся включаться в общественно-производительный труд и социальные отношения трудового коллектива является особо значимой, так как недостаточно осмысленный выбор профессии, не принимающий во внимание личностных особенностей, ценностей и стремлений человека, со временем все равно приведет к разочарованию и снижению мотивации в профессиональной деятельности, следствием которого станет падение эффективности труда, переход личностной проблемы на социальный уровень.

И, как мы уже отмечали ранее, работу в направле-

нии профессиональной ориентации абитуриентов необходимо начинать уже в стенах общеобразовательных учреждений. В реализации данных целей существенная роль принадлежит технологическому образованию. Мировой опыт свидетельствует о том, что быстрая смена технологий за время трудовой деятельности вынуждает человека неоднократно менять профессию. Технологическая революция и возникновение постиндустриального общества привели к тому, что к работнику стали предъявляться новые функциональные требования: развитие производственных функций и способности к проектированию. Эти качества личности должны формироваться с детства, развиваться во время технологической подготовки в общеобразовательных учреждениях и далее - в профессиональной деятельности.

Реализация гуманистической парадигмы образования ориентирует образовательный процесс на подготовку целостной личности, открытой для восприятия нового опыта, способной на осознанный выбор в разнообразных жизненных ситуациях. Технологическое образование играет значительную роль в решении приоритетных задач подготовки социально мобильной личности и, следовательно, предъявляет особые требования к профессиональной компетентности педагогов.

В базисном плане образовательного учреждения, прежде всего общего образования, наряду с образовательной областью "Технология" и дисциплинами, определяющими профильную направленность обучения, необходимо предполагать соединение теоретической подготовки учащихся с их конкретным участием в общественно производительном труде на соответствующей производственной базе, либо в учебном заведении, либо вне его. В связи с этим для основной и полной средней школы сегодня опять актуальна территориальная концентрация такой базы, в том числе в существующих еще учебных комбинатах, которые должны получить новый импульс для дальнейшего развития. Они могут обеспечивать технологическую, трудовую и предпрофессиональную подготовку учащихся V - XI классов сегодня и на перспективу.

Основными же путями и перспективными задачами технологической профилизации общеобразовательных учебных заведений и подготовки их к трудовой деятельности могут быть такие как:

- определение регионального стандарта минимального объема знаний, умений и навыков по технологическому профилю;
- сохранение и развитие существующей системы трудовой подготовки школьников, особенно по направлениям общественно-полезной производительной деятельности;
- обновление содержания технологического образования с учетом развития техники и технологий в части исполнения национально-регионального компонента, педагогических технологий и профессиональной, трудовой подготовки обучающихся;
- использование современных эффективных методов учебной работы (индивидуального и группового проекта, деловых игр, компьютерной поддержки, разнообразные формы: практика, экскурсии, олимпиады, конкурсы, соревнования, ярмарки, благотворительные вечера, турниры, смотри);
- подготовка нового поколения учителей технологии и предпринимательства в педагогических вузах;

- проведение паспортизации материально-технических средств технологического обучения, имеющихся в школах, и дооснащение их для обеспечения изучения электронных, высоких и информационных технологий;

- определение перечня межшкольных учебных комбинатов и общеобразовательных школ, имеющих хорошую материальную базу, подготовленные, квалифицированные кадры для организации этой работы и создание экспериментальных площадок.

Решение этих и, безусловно, многих других направлений трудовой подготовки школьников позволит обеспечить последующую их профессиональную и общественно-значимую трудовую занятость и наиболее эффективно удовлетворить потребности общества в формировании разносторонне развитой личности, способной и умеющей трудиться в сфере материального производства.

Е.В. Ефанова, г.Курган

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

Динамичный переход от индустриального к постиндустриальному, информационному обществу в значительной степени детерминирует необходимость существенных изменений в системе образования. Они отражены в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года и связаны с ростом конкуренции, сокращением сферы неквалифицированного и малоквалифицированного труда, постоянной потребностью в повышении профессиональной квалификации и переподготовке, росте профессиональной мобильности будущих специалистов. Востребованным становится учитель, способный профессионально действовать и ответственно решать задачи образования в непрерывно меняющихся современных условиях.

В условиях модернизации высшего образования актуализируется проблема повышения качества образования, одним из критериев которого является компетентность работников. Проблема компетентного подхода в образовании рассматривалась в работах О.В. Акуловой, В.И.Байденко, В.А.Болотова, И.А.Зимней, В.А.Козырева, Н.Ф.Радионой, Дж.Равена, А.В.Хуторского, Н.В.Кузьминой, Л.А.Петровской. Исследователь Э.Ф.Зеер характеризует компетентностный подход как метод (технологию) моделирования результатов образования и их представление как норм качества образования. Компетентностный подход в образовании требует, чтобы профессиональная подготовка имела компонентную структуру и включала профессиональную, технологическую, педагогическую компетентность, самореализацию, самоактуализацию.

Ориентированное на компетенции образование (competence-based education - CBE) формировалось в 70-х годах в Америке на основе предложенного Н.Хомским понятия "компетенция". Уже тогда была попытка развести синонимические понятия "компетентность" и "компетенция".

А.В.Хуторской определяет компетенции (от лат.

competentia) как круг вопросов, совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений и навыков), необходимых для качественной и продуктивной деятельности; компетентность - как владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и виду деятельности, а также содержание различных трудовых и технологических операций для формирования профессиональных навыков и умений. Э.Ф.Зеер считает: компетентность - это содержательное обобщение теоретических и эмпирических знаний, представленных в форме понятий, принципов, закономерностей, а компетенции - это обобщенные способы действий, обеспечивающих продуктивное выполнение учебной и профессиональной деятельности. Это способности человека реализовывать на практике свою компетентность.

Исследователи выделяют образовательные, ключевые, профессиональные и технологические и другие компетенции.

Образовательные компетенции формируются средствами содержания образования и относятся только к тем видам деятельности, которые охватывают основные образовательные области и учебные предметы. Студент, обладающий образовательной компетенцией, владеет набором теоретических знаний и способен комплексно в теории и практике решать конкретные задачи и проблемные ситуации. Таким образом, образовательная компетенция - это совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности студента, необходимых для осуществления личностно и социально значимой продуктивной деятельности. Такие компетенции отражают предметную деятельность высшего образования и обеспечивают комплексное достижение его целей.

Ключевые компетенции представляют собой совокупность стратегических, оперативных и тактических умений, включающих в себя ряд компонентов и качеств личности, имеющих "внепрофессиональный" и "надпрофессиональный" характер. Это высокоразвитые умения, желание и стремление к повышению уровня своей профессиональной деятельности, способность к творческой активности.

Профессиональная компетенция представляет собой интеграцию личностных и деловых качеств и является проявлением соответствующего уровня знаний, умений и навыков, профессионального опыта, способствующих ведению определенного вида деятельности, сложность которой заключается в самостоятельном принятии решения. Профессиональные компетенции характеризует уровень сформированности профессионально-педагогических умений.

В связи с этим актуальной является проблема качественного изменения системы профессионального образования, деятельность которого должна быть ориентирована на формирование и развитие всех составляющих профессиональной компетентности будущего учителя, в том числе и технологической.

Технологическая компетентность является одной из ключевых компетенций и понимается как сочетание личностных особенностей и качеств, позволяющих умело выполнять определенные профессиональные действия, способность к высокопроизводительному труду (Л.Я.Ядвиршис). Технологические компетенции, особенно значимые в профессиональной подготовке бу-

дущих специалистов формируются в процессе реализации технологических знаний, умений, навыков и недостаточно разработанного в данном контексте комплекса условий:

- выявить у студентов университета наличие профессионально важных качеств;
- воспитать интерес и креативность в профессиональной подготовке;
- сформировать профессиональные и технологические компетенции;
- реализовать компетентностный подход в профессиональной подготовке будущих специалистов в условиях реализации двухуровневой системы образования.

Однако, недостаточная разработанность последнего условия требует решения определенных вопросов: роль компетенций в системе образования, переход на компетентностно-ориентированное обучение, разработка методики и оценка уровня сформированности компетенций будущих специалистов.

Реализация компетентностного подхода в настоящее время становится особенно актуальной в связи с переходом высшего образования на двухуровневую систему "бакалавриат-магистратура". Вследствие этого, намечается тенденция к переходу от квалификационной модели специалиста, построенной на основе действующих стандартов высшего профессионального образования, к компетентностной модели бакалавра и магистра. Учитывая вышесказанное, можно предположить системную модель бакалавра и магистра - специалиста, который должен характеризоваться:

- социально-личностными компетенциями;
- общепрофессиональными компетенциями;
- специальными компетенциями.

Каждый из данных блоков будет характеризоваться набором компетенций, содержанием, глубиной освоения конкретных компетенций. Модель современного специалиста должна интегрированно учитывать требования, предъявляемые к будущему работнику, представления о предполагаемой профессиональной деятельности, компетентностный подход к качеству образования.

В соответствие с этим в задачи высшего профессионального образования входит подготовка специалистов с высоким уровнем образовательных, ключевых, профессиональных и технологических компетенций для успешной самореализации как в своей профессиональной деятельности, так и повышения полученной квалификации, а компетентностный подход может стать особенно актуальным и продуктивным при разработке современных систем профессиональной подготовки.

К.В. Жукова, г. Курган

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Задача высшего профессионального образования в современных условиях заключается в формировании самостоятельной, инициативной, автономной в развитии личности, способной находить решение професси-

ональных задач в условиях постоянно изменяющегося общества.

Такая задача может быть в значительной мере достигнута, если у будущего специалиста будет развита профессиональная направленность - личное образование, определяющее особенности тенденций поведения и действий человека, его отношение к другим людям, к себе, к своему будущему. Направленность, как отмечает Г.М. Коджаспирова, проявляется в особенностях интересов личности, пристрастиях и потребностях. В ее основе - возникающая в процессе жизни и воспитания человека устойчиво доминирующая система мотивов, ориентирующая деятельность личности и относительно независимая от конкретных ситуаций.

Имеющиеся исследования в области решения данной проблемы позволяют заключить, что от формирования профессиональной направленности личности в период обучения в вузе во многом зависит качество профессиональной подготовки студента, адаптация выпускников в условиях производства, последующее повышение их профессионального мастерства.

Однако, проведенные рядом ученых, а также нами исследования показывают, что у многих студентов второго, третьего, а также старших курсов отсутствует четкое представление о будущей профессии, особенностях профессиональной деятельности, социальных отношений и возможностях развития и самосовершенствования в рамках будущей профессии.

Высокие темпы изменения условий осуществления профессиональной деятельности, профессиональных задач не позволяют заранее сформировать определенные умения, обеспечивающие компетентное выполнение профессиональных обязанностей в течение длительного времени. Человек не может заранее спланировать свой жизненный путь, хотя бы потому, что в течение жизни любого человека значительно меняются условия: социальные, экономические, психологические, материальные. Поэтому, как справедливо отмечает Д.А. Леонтьев, развитие направленности предполагает постоянное стремление в определенном направлении успешнее решить задачу самостоятельного выбора и корректировки конкретных жизненных целей, выбора ресурсов и способов достижения поставленных целей.

В связи с этим, в области высшего профессионального образования актуальным становится поиск педагогических мер, реализация которых позволила бы обеспечить эффективное развитие профессиональной направленности студента.

Анализ стандартов подготовки специалистов показывает, что в рамках высшего специального образования существует возможность углубленного развития профессиональной направленности студентов при изучении дисциплин "Психология и педагогика" и "Деловое общение", что позволяет дать студентам необходимые знания о направленности и мотивационной сфере личности; научить анализировать особенности собственной направленности и определить пути ее развития; анализировать особенности профессиональной сферы и профессиональных задач с целью выработки эффективных путей их решения. Однако потенциал этих дисциплин в высшей школе не используется в достаточной мере.

Развитие профессиональной направленности осу-

ществлялось нами в рамках спецкурса, цель которого - помочь студентам определить собственную временную перспективу, спроектировать собственный жизненный путь, помочь им определить профессиональные ценности и цели профессионального развития, а также определить средства и ресурсы достижения этих целей. Проектирование профессионального пути проходило в несколько этапов.

1 этап (определение жизненных целей, смысло-жизненных ориентаций). Для этого студенты выполняли ряд заданий с целью определения своих жизненных приоритетов: потребностей, целей, ценностей, склонностей, стремлений, желаний, идеалов.

2 этап включал в себя определение средств (ресурсов и ограничений): самоанализ способностей, возможностей, знаний, умений; морально-нравственные регуляторы - ограничения (что допустимо в поведении, поступках, решениях, выборе, что нет); отношения к социальным нормам, правилам, традициям, стереотипам.

3 этап предполагал проектирование дерева жизненных целей и средств их достижения с определением иерархии целей, приоритетных направлений, определение жизненного пути.

4 этап предполагал определение профессионального пути, проблемного поля профессии; уточнение профессиональных задач настоящего времени; возможных их изменений; способов и средств их решения. Пути изменения профессиональной деятельности: объекта, предмета, методов и средств профессиональной деятельности. Определение профессиональных перспектив. Определение собственной стратегии профессионального поведения и развития.

Исследование особенностей профессиональной направленности студентов, основанное на указанных выше теоретических положениях и диагностической методике, показало, что у студентов значительно возрос интерес к выбранной профессии, расширилось мотивационное поле, усилилось стремление к освоению специальных предметов, что проявилось особенно ярко на старших курсах и в процессе подготовки и защиты дипломных работ. Студенты проявили большой интерес к научно-исследовательской деятельности в профессиональной области, продемонстрировали способность творчески подходить к решению профессиональных задач.

А.А. Виноградова, г. Тюмень

ПРОБЛЕМЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ МЕЖДУ ОБЩИМ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ

По данным социологических исследований образовательных ориентаций старшеклассников [1, с.24-26] можно сделать заключение о высоких стремлениях молодых людей к продолжению образования в вузе. В целом по Тюменской области 75,73% старшеклассников ориентированы на получение высшего образования: в г. Тюмени - 81,53% старшеклассников собираются поступать в вуз; на юге Тюменской области - 69,82%.

Эта тенденция из года в год усиливается.

Высокие образовательные потребности населения подкреплены возможностью и желанием платить за обучение. В свою очередь вузы предлагают наряду с бюджетными местами внебюджетные. Сейчас их соотношение на престижные специальности составляет 3:7, а в некоторых случаях и 1:9. Например, в Тюменской государственной сельскохозяйственной академии на специальность "Земельный кадастр" в 2005, 2006 гг. из 92 мест было 10 бюджетных, в 2007 году - 15. Это создает определенные проблемы, поскольку на договорные места могут быть зачислены студенты, набравшие минимальное количество баллов, тогда как на эту же специальность для поступления на бюджетное место необходимо набрать в 2006 гг. - 114 баллов, в 2007 году - 98 баллов.

Уровень знаний служит основным критерием качества обучения как при выпуске из школы, так и при поступлении в вуз, при наличии конкурса. Образовательная система все еще ориентирована на ЗУН как конечную цель, как результат.

Для оценки знаний учащихся введен единый государственный экзамен (ЕГЭ), результаты которого признаются общеобразовательными учреждениями в качестве результатов государственной (итоговой) аттестации, а вузами - в качестве результатов вступительных испытаний.

Но даже достаточно высокие результаты ЕГЭ не говорят о готовности выпускников к получению высшего профессионального образования, т.к. для успешного обучения в вузе нужны не только глубокие знания, но и такие качества как самостоятельность, инициативность, ответственность, стремление к творчеству и др.

В целях обеспечения преемственности между общим и профессиональным образованием, более эффективной подготовки выпускников школы к освоению программ высшего профессионального образования, на старшей ступени школы в соответствии с распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2001 г. № 1756-р об одобрении Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. предусматривается профильное обучение.

Но реализация профильного обучения не решает всех проблем преемственности образования. Утверждение, что в пятнадцать лет учащиеся школы профессионально самоопределены, преувеличено. Да, есть школьники, которые определились с выбором профессиональной деятельности, но большая часть сомневается, не знает на чем остановить свой выбор. Большую роль играет мнение семейного совета и её бюджет. Тем более, что зачастую выбор профилей ограничен.

По данным Управления по образованию г. Тюмени на 2007-08 гг. в школах города реализуются следующие направления профилей: физико-математический профиль (21); информационно-технологический профиль (20); социально-экономический профиль (13); социально-гуманитарный профиль (9); филологический профиль (5).

В городе большее количество общеобразовательных учреждений являются однопрофильными. Пять различных профилей существует только в гимназии при Тюменском государственном университете (рис. 1).

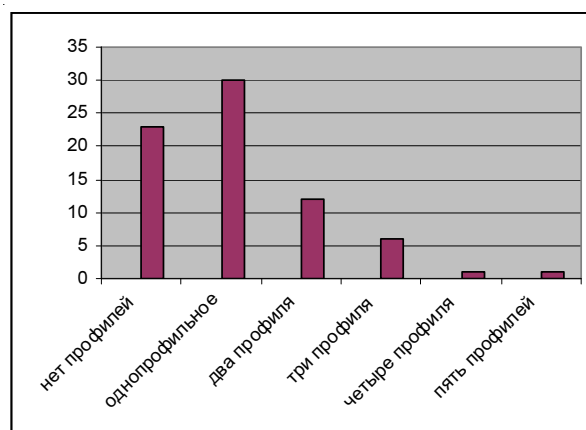


Рис. 1

При обоснованном выборе соответствующего профиля в школе профилизация может способствовать адаптации к обучению в вузе. В противном случае знаний, полученных по непрофильным предметам, которые, тем не менее, могут оказаться определяющими для выбранной специальности, будет недостаточно для успешного обучения, не говоря о профессиональной ориентации.

Когда такие определяющие дисциплины относятся к категории естественнонаучных (математика, физика, информатика и др.), проблема адаптации к обучению усугубляется.

В этом случае низкому уровню подготовки, как правило, сопутствует и недостаточное развитие логического мышления, способности анализировать, структурировать поступающую информацию, т.е. тех качеств, которые, как правило, развиваются в процессе изучения естественнонаучных дисциплин.

Поэтому встает проблема, как, уже в условиях вуза, используя развивающие возможности естественнонаучных дисциплин, построить образовательный процесс с направлением на адаптацию обучающихся к вузовской системе, развитие их задатков и потенциальных способностей так, чтобы каждый студент, независимо от направления профильной подготовки, не только освоил программу на уровне государственных образовательных стандартов, но чтобы у обучающихся появилось стремление к самостоятельному творчеству, самообразованию, самосовершенствованию, уверенность в собственных силах.

Анализ содержания ГОС ВПО показывает, что практически для любой специальности из дисциплин, входящих в федеральный компонент, можно выделить базовую дисциплину, которая характеризуется тем, что:

- 1) изучается на 1 курсе 2 семестра; недельный объем лекционных и практических занятий - не менее 4 часов; программой предусмотрено написание рефератов, выполнение расчетно-графических работ;
- 2) создает содержательную и мотивационную основу для изучения общепрофессиональных и специальных дисциплин;
- 3) имеет развивающий потенциал.

Мы считаем, что можно обеспечить успешную адаптацию студента к обучению в вузе, используя педагогический потенциал такой базовой дисциплины, построить обучение так, чтобы образовательный процесс был ориентирован на развитие личности и инди-

видуальности студента, на реализацию заложенных в нем возможностей, способностей, так как это:

- 1) ускорит процесс адаптации студентов к вузовским формам и методам обучения;
- 2) повысит уровень обучения не только по данной дисциплине, но и по другим дисциплинам;
- 3) повысит культуру умственного труда и самостоятельной работы студентов;
- 4) разовьет способности и умения, необходимые для творческой деятельности.

Список литературы

1. Профессиональное образование в Тюменской области: анализ и прогноз. - Тюмень: Вектор Бук, 2003.

Н.Г. Демиденко, г.п. Мортка, ХМАО - Югра, Тюменская область

ПАПКА ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ("портфолио")

Технология работы с портфолио ученика является эффективной образовательной технологией, использующейся в качестве одного из средств конструирования и реализации индивидуальных образовательных маршрутов учащихся в пределах образовательного учреждения. Кроме "накопительной" функции портфолио выполняет модельную функцию, отражая динамику развития учащегося, результатов его реализации; демонстрирует стиль учения, свойственный учащемуся, показывает особенности его общей культуры; отдельных сторон интеллекта; помогает ученику проводить рефлексию собственной учебной работы; служит формой самооценки результатов работы учащегося.

Необходимыми компонентами такого портфолио учащегося являются:

- индивидуальный учебный план;
- обоснование сделанного выбора (сочинение о своем будущем; о путях его достижения; цели и задачи на ближайшее будущее; возможные проблемы, которые могут помешать достижению ожидаемых результатов, и страховочные варианты на этот случай);
- обоснование всех изменений индивидуально-учебного плана, если такие возникнут;
- информация о текущих и итоговых результатах учебы.

В сборе портфолио ученик выступает активным участником. Портфолио позволяет учитывать самые разнообразные результаты образовательной активности ученика; учебные, творческие, социальные, коммуникативные и др. Портфолио помогает поддерживать высокую учебную мотивацию школьников; поощряет их активность и самостоятельность; расширяет возможности обучения; развивает навык рефлексивной и оценочной деятельности учащихся; формирует умение учиться - определять цели, планировать и организовывать собственную учебную деятельность. Он является современной эффективной формой оценивания, а также помогает решать важные педагогические задачи, развивая учебную активность и самостоятельность школьников.

В предпрофильной подготовке портфолио может использоваться в качестве одной из составляющих образовательного рейтинга выпускников основной школы наряду с результатами итоговой аттестации. В профильном обучении эта технология может быть использована как основа для планирования и реализации индивидуального маршрута обучения. Портфолио состоит из трех разделов: "портфолио документов", "портфолио работ", "портфолио отзывов".

"Портфолио документов" включает индивидуальные образовательные достижения, подтвержденные сертификатами. В него ученик собирает документы международных, федеральных, региональных, муниципальных конкурсов, соревнований, олимпиад, документы об участии в грантах, об окончании музыкальной или художественной школы, сертификаты о прохождении тестирования.

"Портфолио работ" дает широкое представление о динамике учебной и творческой активности ученика и включает в себя:

- ведомость о прохождении курсов по выбору;
- работы, исследования, которые учащийся выполнил по какому-либо учебному предмету или в ходе обучения на курсах по выбору;
- собственные изделия учащихся (модели, поделки, картины, стихи, фотографии, компьютерные презентации).

В "портфолио отзывов" учащиеся представляют отзывы на творческие, исследовательские работы, участие в конференциях. Примерный перечень документов "портфолио отзывов":

- заключение о качестве выполненной работы в научном обществе учащихся;
- рецензия на статью, опубликованную в СМИ;
- отзыв о выступлении на научно-практической конференции старшеклассников;
- резюме, подготовленное школьником, с оценкой собственных учебных достижений;
- другие документы.

Технология работы учащихся с портфолио осуществляется в несколько этапов.

На первом этапе учащиеся знакомятся с назначением портфолио и планируют свою работу над ним. Практика показывает, что это наиболее трудный и ответственный этап, так как он в дальнейшем определяет всю учебную деятельность школьника. Большинство учащихся активно включаются в работу с портфолио, но бывают и такие, которых не привлекает такая форма организации учебной работы. Не надо их принуждать. Учащиеся должны иметь право выбора.

Второй этап заключается в непосредственной работе над портфолио по плану каждого ученика. Это период индивидуального поиска, сбора и систематизации материала.

На третьем этапе (заключительном) учащиеся осуществляют рефлексию собственной деятельности, работая над самооценкой портфолио. Важно, чтобы школьник в результате этой работы осознал свои достижения и проблемы, определил, с чем связаны трудности, и учел свой опыт в дальнейшей работе. Положительным в этой работе является то, что постепенно самоанализ собственной деятельности становится все более глубоким и осмысленным.

СОБЛЮДЕНИЕ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ - ЗАЛОГ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ НАЧИНАЮЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ К НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматривается проблема формирования готовности начинающего преподавателя к научно-педагогической деятельности. Определяются организационно-педагогические условия успешной реализации алгоритма формирования готовности начинающего преподавателя к научно-педагогической деятельности.

Социально-экономические изменения, происходящие в стране, а также изменение облика границы, переход на новые формы и методы охраны наших рубежей, требуют того, чтобы научно-педагогический состав, которым комплектуются пограничные институты, отвечал самым высоким требованиям, предъявляемым к современному педагогу. От этого условия зависит качественный уровень подготовки выпускников.

Как определить, готов ли тот или иной преподаватель к педагогической деятельности? Отдельные военные или гражданские педагоги, посетив несколько открытых занятий, изучив свою дисциплину, считают, что они способны самостоятельно проводить занятия на должном уровне. Однако пробные занятия, принятие зачетов у начинающих преподавателей, уровень учебно-методических материалов, разработанных ими, показывает, что это не всегда так. Конечно, многие могут опереться на определенный практический опыт, приобретенный ими за годы службы, или на знания, полученные во время учебы в вузе, но этого недостаточно. В связи с этим, первостепенной задачей пограничного института становится подготовка такого преподавателя, который не только смог бы самостоятельно готовиться к занятиям, проводить их на должном уровне, но мог еще и обладать способностями довести содержание учебных материалов до каждого курсанта.

Итак, для качественной подготовки курсантов возникает необходимость формирования готовности начинающего преподавателя пограничного института к научно-педагогической деятельности.

Исходя из этого, необходимо провести взаимосвязь между знаниями, приобретенными в вузах в качестве слушателя (курсанта, студента), опытом, накопившимся за годы службы в пограничных органах, и комплексом мероприятий, проводимых институтом непосредственно в начальный период научно-педагогической деятельности.

Для нашего исследования большой интерес представляют работы военных ученых (М.И. Дьяченко, Л.Г. Лаптева, Ф.Д. Рассказова и других), которые считают, что психолого-педагогическая готовность помогает молодому офицеру быстрее адаптироваться к новым условиям службы, позволяет успешно выполнять функциональные обязанности, своевременно и правильно организовывать процесс обучения.

Готовность выпускника вуза к различным видам педагогической деятельности освещена в работах О.А. Аб-

дуллина, М.В. Дементьевой, М.И. Дьяченко и других.

В своей совокупности работы вышеуказанных авторов имеют важное теоретическое и практическое значение. Между тем, специальное изучение вопроса свидетельствует, что большинство начинающих преподавателей имеют слабое представление о сущности и особенностях научно-педагогической деятельности, у них недостаточно сформированы потребность и желание совершенствовать педагогические умения.

Для реализации алгоритма формирования научно-педагогической готовности начинающего преподавателя необходимо соблюдение различных организационно-педагогических условий.

Под организационно-педагогическими условиями мы понимаем совокупность объективных возможностей, содержания, форм, методов, направленных на решение поставленных в исследовании задач.

Во многих диссертационных исследованиях рассмотрены такие условия: интеграция педагогических возможностей командного и научно-педагогического состава в процессе формирования готовности начинающего преподавателя к научно-педагогической деятельности; сочетание форм и методов обучения, способствующих формированию готовности начинающего преподавателя к научно-педагогической деятельности; применение модулей при преподавании военно-профессиональных дисциплин; проверка качества процесса формирования научно-педагогической готовности начинающего преподавателя; включение начинающего преподавателя в психолого-педагогическую самодиагностику себя как организатора и субъекта научно-педагогической деятельности и другие.

По опыту организации образовательной деятельности в различных пограничных институтах одними из основных организационно-педагогических условий будут являться:

- проведение комплекса мероприятий с начинающими преподавателями в рамках учебно-методических сборов научно-педагогического состава института;
- функционирование школы педагогического мастерства при образовательном учреждении;
- разработка и выполнение мероприятий плана индивидуального роста начинающего преподавателя.

Рассмотрим каждое из этих условий.

Первое педагогическое условие - проведение комплекса мероприятий с привлечением начинающих преподавателей в рамках учебно-методических сборов научно-педагогического состава института.

Учебно-методические сборы в образовательном учреждении проводятся перед началом или в начале учебного года. То есть как раз в тот период, когда основная масса выпускников институтов, академий прибывает в общеобразовательное учреждение на должности научно-педагогического и командного состава. На сборах подводятся итоги работы за предшествующий период обучения, вырабатываются единые взгляды по вопросам учебной, воспитательной, методической и научной работы; проводятся методические занятия, организуется чтение лекций, даются указания по реализации в образовательном процессе новых требований руководящих документов и практического опыта.

В рамках учебно-методических сборов начинающие преподаватели посещают и привлекаются на такие ме-

ПРИМЕНЕНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ

роприятия как методические совещания, методические занятия (инструкторско-методические, показательные, открытые, пробные), научно-методические конференции и семинары.

Вторым из рассматриваемых условий является функционирование при институте школы педагогического мастерства.

В целях приобретения начинающими преподавателями знаний, умений и навыков, необходимых военному педагогу, с ними проводится профессиональная подготовка, осуществляемая в форме учебы в школе педагогического мастерства.

Занятия проводятся руководящим составом института, наиболее подготовленными методистами в форме лекций и семинаров, на которых глубоко разбираются вопросы теории обучения и воспитания курсантов с целью единого понимания сущности учебно-воспитательного процесса, его закономерностей и принципов.

На завершающем этапе обучения каждый преподаватель выполняет зачетную работу (реферат), тема которой выбирается в начале учебного года.

По окончании школы у начинающих преподавателей вырабатываются единые взгляды на методику обучения и воспитания курсантов, появляется стремление совершенствовать свои военные и специальные знания, методические навыки, которые необходимы преподавателю.

Следующее условие - разработка и выполнение мероприятий плана индивидуального роста начинающего преподавателя.

Для каждого вновь назначенного преподавателя разрабатывается план индивидуального роста, в котором предусматривается изучение законов Российской Федерации, регламентирующих вопросы образования, основных положений педагогики и психологии, методов работы преподавателей, методик использования технических средств обучения. В целях глубокого изучения содержания преподаваемой дисциплины и совершенствования методического уровня, план предусматривает научно-исследовательскую работу, разработку методических рекомендаций, пособий, а также прохождение личной стажировки в пограничных органах, переучивание и обучение на курсах повышения квалификации, другие мероприятия в зависимости от полученного образования, срока службы, практического опыта и педагогического стажа.

Соблюдение вышеуказанных организационно-педагогических условий на практике показывает, что уровень проведения занятий начинающими преподавателями значительно повышается, улучшается качество разрабатываемых учебно-методических материалов, и в целом способствует формированию готовности начинающих преподавателей к научно-педагогической деятельности.

Список литературы

1. Давыдов В.П. Педагогика высшей школы в учебных заведениях: Научно - практическое пособие М., 1998. - 265с.
2. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. - Минск: БГУ, 1976. - 176с.
3. Лоскутов А.А. Формирование готовности военного специалиста к профессионально-педагогической деятельности в постузовский период: Дис. ...канд.пед.наук.-Курган, 2003. - 156с.
4. Рассказов Ф.Д. Основные направления совершенствования военно-профессиональной подготовки курсантов ВВПУ. - Курган: КВВПАУ, 1986. - 21с.

В "Национальной доктрине образования в Российской Федерации" в качестве одной из основных задач образования ставится задача подготовки высокообразованных людей и высокопрофессиональных специалистов, способных к профессиональной мобильности в условиях информатизации общества и развития наукоемких технологий [1, с. 4]. Решению этой важной задачи может помочь развитие у студентов познавательной активности (ПА).

В нашем исследовании мы дополнили понятие ПА, данное Т.И. Шамовой [2, с. 49], и особо выделили такую ее составляющую, как профессиональная мотивация. В структуре ПА студента мы выделяем следующие компоненты: сознательность, самостоятельность, готовность выполнять учебные задания, систематичность обучения; стремление к самосовершенствованию, познавательный интерес, высокая профессиональная мотивация. На основании структурных компонентов и определения ПА студентов мы разработали критерии определения уровней ПА: познавательный (мыслительная активность, стремление к самосовершенствованию, творческий поиск); мотивационно-смысловой (познавательный интерес к сущности явлений, профессиональная мотивация); и деятельностно-волевой (сознательность, способность к волевому усилию, самостоятельность, систематичность в обучении; готовность выполнять задания). Исходя из выделенных критериев, мы определили три уровня сформированности ПА студентов: высокий, средний, низкий.

Цель нашего исследования состояла в выявлении и обосновании дидактических условий, способствующих формированию высокого уровня ПА студентов при обучении иностранному языку. В исследовании мы выявили и теоретически обосновали следующие дидактические условия, способствующие формированию ПА студентов: информативность, оригинальность содержания учебного материала, способствующая формированию познавательного интереса; сочетание элементов индивидуализированного, дифференцированного и личностно-ориентированного обучения; проведение обучения с самого начала курса в контексте будущей инженерной специальности; использование проблемных методов обучения; ведущее значение самостоятельной творческой работы студентов.

При значимости всех перечисленных дидактических условий мы особо выделяем самостоятельную творческую работу студентов и считаем, что, как и любую активность, ПА можно наблюдать только в деятельности, причем в деятельности творческой. Выделенные нами дидактические условия были положены в основу технологии формирования ПА студентов при обучении иностранному языку, основанной на самостоятельной работе студентов по переработке иноязычных текстов по специальности (реферативный перевод, реферат, аннотация, критический отзыв на статью).

При разработке технологии в ее основу были положены принципы активности, самостоятельности, проблемности, профессиональной направленности. Технология по своей структуре является модульной, а по содержанию - это индивидуализированная, контекстная технология. Определение уровня сформированности ПА студентов осуществляется через коэффициент усвоения $K\alpha = \alpha/\rho$ (α - количество правильно выполненных заданий, ρ - общее количество заданий) при выполнении самостоятельного задания творческого уровня.

Обучение приемам работы с иноязычными текстами проводится во время практического курса объемом в 30 часов. Коэффициент усвоения 0,7 и выше говорит о достижении среднего и высокого уровня активности, а также о том, что студент усвоил материал и может в его изучении двигаться дальше.

С целью доказательства эффективности разработанной технологии была проведена опытно-поисковая работа, состоявшая из констатирующего, обучающего и обобщающего этапов. Работа проводилась на базе Курганского государственного университета и в ней приняли участие 200 студентов технических факультетов и 32 преподавателя иностранного языка. Были также выбраны экспериментальные и контрольные группы (всего 48 человек). После обучения приемам работы с иноязычными текстами коэффициенты усвоения экспериментальных групп были выше 0,7 (0,71 и 0,74).

Результаты проведенного теоретического исследования и опытно-поисковой работы позволяют сделать вывод об эффективности разработанной нами технологии, в основе которой лежит самостоятельная творческая работа студентов в контексте будущей профессиональной деятельности.

Практическая значимость исследования состоит в том, что технология может быть применена преподавателями вузов для обучения студентов технических специальностей иностранному языку, а также с целью повышения их познавательной активности, профессиональной мотивации.

Список литературы

1. Национальная доктрина образования в Российской Федерации. Проект // Университетская книга. - 2000. - №1. - С. 3-6.
2. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. - М.: Педагогика, 1982. - 208 с.

С.А.Хузина, Е.М.Капаев, г. Челябинск

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Научно-технический прогресс и переход страны к рыночной экономике вызвали необходимость коренных преобразований системы профессиональной подготовки рабочих и специалистов на новых началах.

В числе причин, обусловивших такую потребность, можно обозначить следующие тенденции:

- если еще недавно основная часть реализуемого в обществе труда носила репродуктивный характер, то сегодня быстро возрастает доля творческого труда;
- в течение трудовой жизни подавляющему большин-

ству участников общественного производства предстоит неоднократно изменять свою квалификацию, пополнять знания, осваивать новые виды деятельности;

- специалисту завтрашнего дня необходим поисковый стиль мышления, умение создавать и осваивать новое, самостоятельно приобретать необходимые для этого знания.

В этой связи содержанием профессионального образования должны стать не только конкретные знания, умения и навыки, а развитые человеческие способности к расширению и совершенствованию этих знаний, умений и навыков.

Именно поэтому возникает необходимость поиска возможностей интенсификации средств и методов профессионального образования, оптимизации ресурсов высшей школы и других структур, позволяющих повысить уровень качества обучения и потенциал вузовской науки, требуется повышение уровня организации и продуктивности научных исследований в высшей школе.

Органически неотъемлемой частью подготовки специалистов в вузе, одной из его основных задач, решаемых на базе единства учебного и научного процессов, является научно-исследовательская деятельность студентов.

Этот вид деятельности включает в себя учебно-исследовательскую работу студентов (УИРС) и научно-исследовательскую работу студентов (НИРС). Основной задачей научно-исследовательской и учебно-исследовательской деятельности является углубление и закрепление знаний студентов, увеличение доли самостоятельной работы студентов, которая по своему характеру является исследовательской, формирование навыков самостоятельного и ответственного решения исследовательских и практических задач, а также проведение ими научно-практических конференций по различным направлениям.

Участие студентов в исследовательской деятельности, введение исследовательских элементов в различные формы учебных занятий достаточно эффективно позволяют в настоящее время преодолевать противоречия между массовым характером подготовки специалистов в вузе и потребностями развития у каждого студента самостоятельности и инициативы, реализации творческих способностей.

Научно-исследовательская работа студентов (НИРС) - образовательная деятельность, направленная на осуществление как учебных целей, так и целей подготовки студентов к их творческой, профессиональной и исследовательской деятельности (научная, производственная, социально-культурная); характеризуется выполнением учебных и профессиональных задач в условиях образовательного процесса (учебный и внеучебный) и практической профессиональной работы.

Основной целью организации и развития системы научно-исследовательской работы студентов является повышение уровня научной подготовки специалистов с высшим профессиональным образованием и выявление талантливой молодежи для последующего обучения и пополнения педагогических и научных кадров вузов, других учреждений и организаций страны на основе новейших достижений научно-технического прогресса, экономической мысли и культурного развития.

В свою очередь, учебно-исследовательская работа студентов (УИРС) - комплексная система интенсификации учебного процесса посредством внедрения элементов научной работы во все виды учебной работы на протяжении всего периода обучения, направленная на повышение ка-

чества подготовки выпускаемых специалистов, включающая в себя воспитание у студентов стремления к самообразованию, творческой активности, дисциплинированности, ответственности, умения работать в коллективе; овладение общими и частными методами исследования, творческими подходами в решении различных задач.

Научно-исследовательская деятельность студентов служит формированию их как творческих личностей, способных обоснованно и эффективно решать возникающие теоретические и прикладные проблемы. При этом возникает необходимость обеспечить:

- унифицирование информации о научно-исследовательской деятельности студентов;
- целевой поиск данных о научно-исследовательской деятельности студентов;
- доступность информации о научно-исследовательской деятельности студентов.

Учитывая достаточно большой перечень мероприятий и событий, относящихся к научно-исследовательской деятельности студентов, данных о них и показателей результативности участия в них студентов целесообразно использовать для решения вышеперечисленных проблем современные информационные технологии - основу процесса информатизации общества и профессионального образования.

С этой целью в Челябинском государственном педагогическом университете было сформулировано тематическое задание ректора, в результате выполнения которого создана информационная база данных о результатах научно-исследовательской деятельности студентов в форме электронного портфолио (работа выполнена при финансовой поддержке гранта ректората ГОУ ВПО "ЧГПУ" в 2007 году).

В современной технологии баз данных предполагается, что их создание, поддержка и обеспечение доступа пользователей осуществляются централизованно с помощью специального программного инструментария - систем управления базами данных - комплекса программных и языковых средств, необходимых для создания баз данных, их поддержания в актуальном состоянии и организации в них поиска необходимой информации. В нашем случае система управления базой данных позволит фиксировать, накапливать индивидуальные достижения студентов с целью их популяризации (в т.ч. в сети Интернет), поиска рынка применения и сбыта.

Информационная модель научно-исследовательской деятельности студентов ЧГПУ - основа разработки виртуального портфолио, построена в результате анализа компонентов НИРС и УИРС, их контента и функциональных взаимосвязей.

Портфолио - инструмент самооценки познаваемого, творческого труда студента, рефлексии его собственной научной деятельности.

Принципы технологии "Научное портфолио студента" можно сформулировать следующим образом: самооценка результатов овладения определенными видами научной деятельности; систематичность и регулярность самомониторинга; структуризация и логичность информации, представляемой в "Портфолио"; целостность предоставляемых материалов.

Виртуальное портфолио научных достижений студента позволяет дать объективную оценку его квалификации, а также предоставляет возможности по развитию и продвижению перспективных проектов студентов.

РАЗДЕЛ 2. ЛИЧНОСТНЫЕ СМЫСЛЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

Ю.А. Журавлева, г. Курган

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ ФСБ РОССИИ (НА ПРИМЕРЕ КУРГАНСКОГО ПОГРАНИЧНОГО ИНСТИТУТА)

Психологическое обеспечение курсантов в ходе их обучения в Курганском пограничном институте является одним из элементов учебно-воспитательного процесса.

Целью психологического обеспечения курсантов пограничного института в процессе их обучения является оптимизация военно-профессиональной адаптации курсантов с целью повышения эффективности учебного процесса.

Объектом проводимых мероприятий является конкретный человек, а субъектом - его функциональное состояние, психическая сфера и особенности организации взаимодействия с внешней (военно-профессиональной) средой.

На наш взгляд, можно дать следующее определение психологического обеспечения учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях ФСБ России.

Психологическое обеспечение учебно-воспитательного процесса - это комплекс мероприятий по углубленному психологическому изучению индивидуальных особенностей курсантов, оказанию им психологической помощи в формировании у них военно-профессиональных качеств, знаний, навыков и умений, необходимых для деятельности офицера-пограничника ФСБ России, разработка на их основе практических рекомендаций командирам и преподавательскому составу по повышению эффективности индивидуальной воспитательной работы.

Опыт работы группы профессионального психологического отбора Курганского пограничного института ФСБ России по решению этой проблемы показывает, что психологическое обеспечение учебно-воспитательного процесса должно включать в себя комплекс решения следующих задач:

- оценка индивидуальных особенностей адаптации курсантов к условиям их обучения и воспитания в пограничных институтах;

- углубленное изучение курсантов, испытывающих трудности военно-профессиональной адаптации и разработка практических рекомендаций по индивидуальной работе с ними;

- разработка практических рекомендаций командирам курсантских подразделений по проведению индивидуальной воспитательной работы с курсантами, имеющими признаки нервно-психической неустойчивос-

ти, проявляющейся в элементах недисциплинированного поведения;

- мониторинг динамики военно-профессиональной мотивации к профессии офицера-пограничника;

- выявление психологических причин низкой успеваемости отдельных курсантов и разработка практических рекомендаций преподавательскому составу по индивидуальной работе с ними;

- изучение социально-психологических явлений, происходящих в коллективах курсантских подразделений;

- обучение командиров курсантских подразделений методике проведения индивидуальной воспитательной работы с подчиненными;

- индивидуальное консультирование командиров курсантских подразделений и курсантов по различным возникающим у них проблемам.

Какие же формы и методы работы используются группой профессионального психологического отбора в Курганском пограничном институте?

Задачи оценки и углубленного изучения индивидуальных особенностей адаптации курсантов к условиям их обучения и воспитания в пограничном институте решаются с использованием следующих форм и методов работы:

1. Углубленное психологическое изучение курсантов, которые после поступления в пограничный институт в период нахождения в полевом учебном центре, показали элементы конфликтного поведения со своими сослуживцами. Изучение проводится методами индивидуальной беседы и тестирования.

2. Ежегодное проведение анкетного опроса курсантов 1-го курса после трех месяцев их обучения в пограничном институте по специально разработанной анкете "Первокурсник", содержание которой позволяет определить, с какими трудностями сталкиваются курсанты в процессе привыкания к условиям армейской жизни; сколько времени занял этот процесс.

Так, например, исследования показали, что средняя продолжительность социально-психологической адаптации к условиям воинского уклада жизни и быта для 90% курсантов 1-го курса составляет в среднем 3 месяца, а главными трудностями привыкания к условиям армейской жизни являются разлука с родителями и ранний подъем.

Важным направлением работы является углубленное изучение курсантов, имеющих признаки нервно-психической неустойчивости, которая ведет к деформации их поведения в системе межличностных взаимоотношений и может проявляться в различных формах: конфликтное поведение с товарищами, стремление к уединению и другие.

Поэтому после каждого очередного набора составляется список курсантов, представляющих собой так называемую "группу риска", в которую входят курсанты, показавшие невысокие результаты по этому критерию профессионального психологического отбора.

Специалистами группы профессионального психологического отбора даются рекомендации командирам курсантских подразделений и кураторам учебных групп по организации более пристального наблюдения за поведением этих курсантов в ходе их обучения в пограничном институте и особенностям индивидуальной воспитательной работы с ними.

Одним из направлений психологического обеспечения учебно-воспитательного процесса является мониторинг динамики военно-профессиональной мотивации к профессии офицера-пограничника в зависимости от курса обучения.

Актуальность этого направления деятельности в работе группы профессионального психологического отбора заключается в том, что ежегодно в среднем около 3% курсантов отчисляются из пограничного института по нежеланию учиться.

В этой связи нами разработана анкета, содержание которой позволяет оценить такие мотивационные компоненты выбора профессии офицера-пограничника ФСБ России, как, цели, уровни желания по ее освоению, отношение к перспективам дальнейшей службы и обстоятельствам, влияющим на смену военной профессии на гражданскую.

Немаловажное значение имеет решение такой задачи психологического обеспечения учебно-воспитательного процесса, как выявление причин низкой успеваемости отдельных курсантов и разработка практических рекомендаций преподавательскому составу по индивидуальной работе с ними.

Анализ изучения этой проблемы показывает, что основными причинами низкой успеваемости курсантов по различным учебным дисциплинам (особенно в 1-м семестре обучения) являются:

- неумение быстро перестроиться со школьно-урочной формы проведения учебных занятий на новые формы их проведения, такие, как лекции, семинары, практические и классно-групповые занятия;

- неумение распределять время в условиях его дефицита на подготовку к различным видам учебных занятий;

- низкий уровень сформированности таких черт характера, как настойчивость, целеустремленность и трудолюбие;

- низкий уровень развития познавательной сферы личности, в частности таких свойств, как память, внимание и мышление.

В этой связи проводится дополнительное психологическое изучение уровней развития познавательной сферы и черт характера тех курсантов, которые показывают низкий семестровый средний балл успеваемости по всем учебным дисциплинам. На этой основе разрабатываются рекомендации преподавательскому составу кафедр по причинам низкой успеваемости отдельных курсантов и организации индивидуальной работы с ними.

Об эффективности этой формы работы можно судить по следующим показателям. Если по причине неуспеваемости из набора 2004 г. было отчислено 2% курсантов, из набора 2005 г. - 1%, то из набора 2006 г. не было отчислено ни одного курсанта.

Таким образом, системный подход к психологическому обеспечению учебно-воспитательного процесса в Курганском пограничном институте позволяет командованию и преподавательскому составу более эффективно решать задачи по формированию у курсантов высоких морально-психологических и военно-профессиональных качеств.

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КОГНИТИВНЫХ СХЕМ ПРЕЗЕНТАЦИИ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

В условиях развития рыночных отношений приобретает особую актуальность повышение экономической культуры специалистов, так как современная экономическая ситуация характеризуется повышенным риском, неопределенностью и динамизмом окружающей среды. При низкой экономической грамотности специалистов и населения в целом, отсутствии навыков экономической деятельности и чувства ответственности за социально-экономическое развитие страны процессы реформирования производства останутся неэффективными.

По мнению современных экономистов (Е. Борисов, Ф. Волков, Л. Рябинский, В. Щербина), экономическая культура отражает характер и степень информированности, компетентности, сознательности и активности человека в его повседневной деятельности. Она проявляется в подходе к решению тех или иных экономически значимых жизненных проблем, в умении применять экономические знания на практике. Представляется возможным выделить следующие моменты в определении этого понятия:

- экономическая культура может рассматриваться как система экономических знаний, взглядов, убеждений, исторического опыта и традиций;

- она характеризуется уровнем и степенью экономической развитости и активности граждан, умением применять экономические знания в практической деятельности;

- экономическая культура предстает как процесс реализации в повседневной деятельности сущностных сил человека.

В условиях современного рынка значение личности в экономике, т.е. в сфере производства, распределения, обмена значительно возросло, поскольку работающий индивид получил возможность радикально влиять на результаты деятельности организации, а также на факторы, определяющие эффективность деятельности как в положительном, так и в отрицательном направлении. Следовательно, сегодня требуется отойти от использования некоей абстрактной модели "Человека экономического", которая разрабатывалась в рамках экономических теорий и даже в рамках относительно новой науки - экономической социологии. "Процесс развития наук, примыкающих к экономике, требует перехода на уровень психологии, к учету поведения индивида", "тем более, что и современный уровень цивилизации требует индивидуализации объекта экономики" [1]. Таким образом, сегодня возрастает роль изучения не просто экономической культуры, а экономической культуры отдельного индивида, индивидуальной личности.

Процедура проведения первичного выявления когнитивных схем презентации экономической культуры личности сводится к следующему. После ознакомления с целями исследования респондентам предлагаются листы для свободных описаний. В свободном тексте было предложено описать, какие экономические категории оказывают наибольшее влияние на их жизнь, при каких условиях они поменяли бы вуз, что удерживает от этого шага в настоящий момент, какие предметы даются легче, какие труднее и почему, что необходимо сделать, что изменить, чтобы учеба шла с большим эффектом. С целью облегчения работы тексты описаний были предварительно структурированы (ограничены) с помощью открытых вопросов. Полученные тексты подвергаются первичной обработке с использованием контент-анализа.

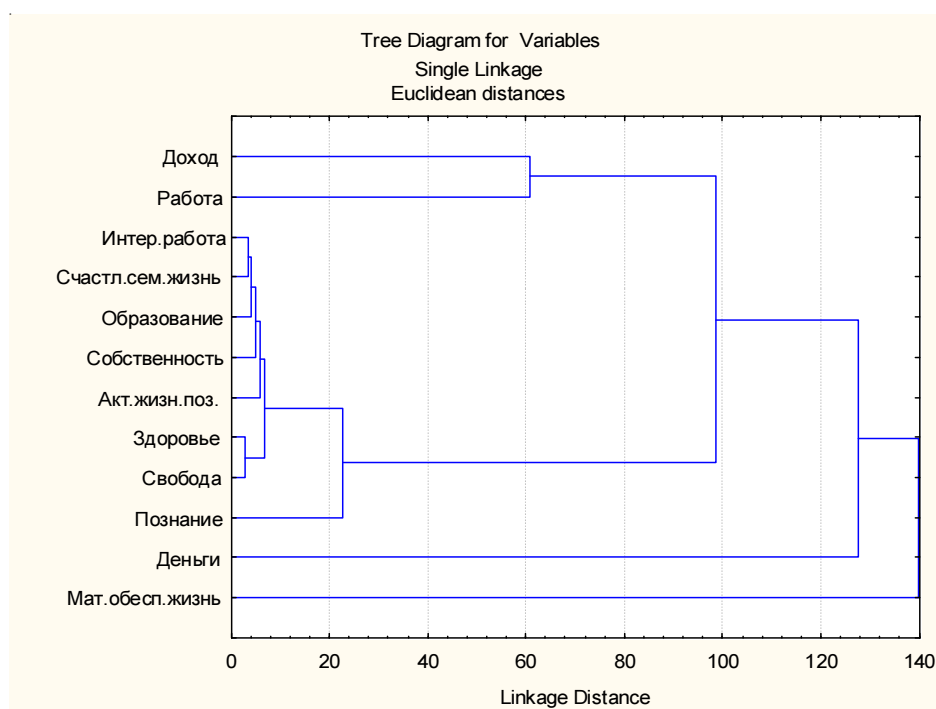


Рис. 1. Кластерный анализ экономических категорий до обучения

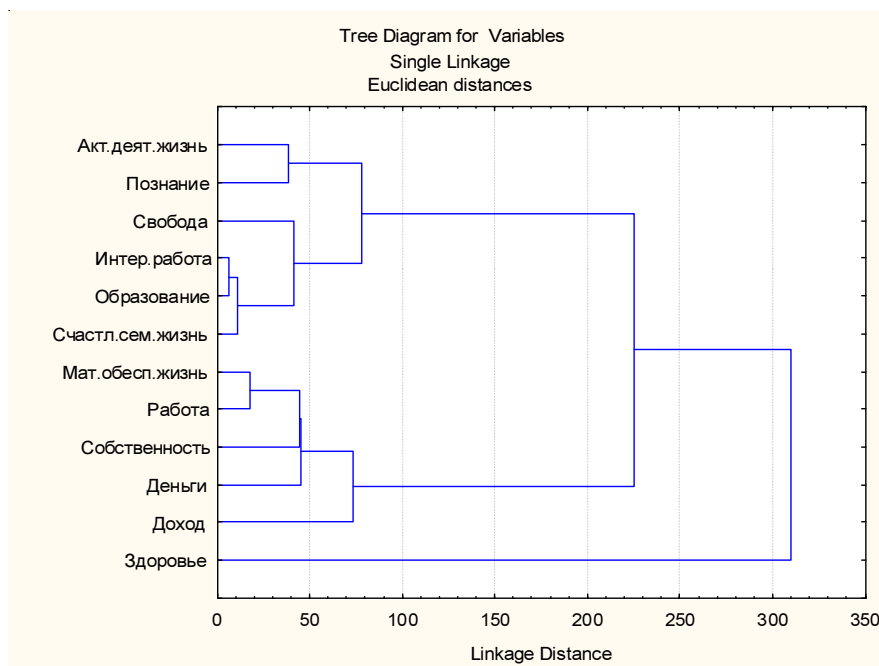


Рис. 2. Кластерный анализ экономических категорий после обучения

за. Все утверждения, содержащиеся в них, сводятся в единый массив. Синонимичные и близкие по смыслу высказывания объединяются в группы (семантические единицы). Полученный массив данных подвергался кластерному анализу. Процедура повторялась с использованием ранее выявленных категорий после прохождение респондентами обучения. Методика позволила нам реконструировать и соотнести оценочные и самооценочные параметры системы самооценок экономических категорий и проследить их динамику во времени. Результаты представлены на рис. 1 и 2.

На рис. 1 видно, что будущие специалисты соотносят такие категории, как счастливая семейная жизнь, образование и интересная работа, что позволяет предположить, что получение образования они связывают с возможностью нахождения интересной работы и счастливым супружеством. Близко к этим категориям оказались расположены категории "собственность" и "активная жизненная позиция". Наиболее семантически удаленными категориями стали связанные категории "доход" и "работа", а также "деньги" и самая обособленная - "материально обеспеченная жизнь". То есть, студенты не связывают свое материальное благополучие со своей активностью, разводят понятия "работа для денег" и "интересная работа". На рис. 2 представлен кластерный анализ тех же категорий, выполненный в конце учебного семестра.

На рис. 2 видно, что после обучения когнитивные схемы презентации категорий претерпели качественные изменения. Выявились "гнезда" категорий "материально обеспеченная жизнь", "работа", "собственность", "деньги" и "доход"; "интересная работа", "образование" и "счастливая семейная жизнь". Таким образом, можно сделать вывод о большей связи экономических понятий в сознании студентов.

Список литературы

1. Стивак В.А. Организационное поведение и управление персоналом. - СПб.: Питер, 2000. - С51.

М.М.Басимов, г. Курган

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ТИПОЛОГИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОДСИСТЕМ ЧЕРЕЗ ПОСТРОЕНИЕ СИСТЕМЫ СРАВНИТЕЛЬНЫХ ПСИХОГРАММ

Многопрофильный характер учебного заведения (университет, педагогический университет) способствует формированию симметричной образовательной подсистемы, представленной специальностями всех типов (например, в соответствии с типами профессий Е.А.Климова - классификация профессий по пяти предметам труда или в соответствии с типами личности и профессионального окружения по Дж.Холланду) по возможности с более равномерным распределением специальностей по типам классификации профессий. Такая симметричная образовательная подсистема является самодостаточной для реализации в ее рамках разрабатываемых нами [1,3] методов (психолого-педагогических, математико-статистических, информационных) построения психологической типологии образовательного пространства. При этом симметричный характер образовательной подсистемы по специализации обучения переносится и на формирующуюся в ее рамках психологическую типологию представителей рассматриваемых специальностей.

Типологизация университетского образовательного пространства предполагает разработку методов построения геометрических преобразований, связывающих заданные типы (специальности и их составляющие структурные группы) и общий набор эмпирически измеряемых параметров (психологическая структура личности), характеризующих одновременно все изучаемые типы.

Эти преобразования лежат в основе построения ма-

тематических моделей множественного (одновременно для нескольких направлений профессиональной и (или) учебной деятельности с выявлением общего и различного в структуре психологических качеств, определяемой этими направлениями) психологического прогнозирования, связывающих пространства психологических качеств ($\dim V=m$) и психологических соответствий ($\dim W=k$) для выбранных направлений учебной и (или) профессиональной деятельности.

В нашем исследовании психологические особенности представителей различных специальностей сопоставлялись с использованием метода множественных сравнений, являющегося структурной составляющей статистического подхода автора [1,3], разрабатываемого для построения психологических типологий в системе высшего и среднего образования и моделей прогнозирования успешности учебной и профессиональной деятельности при релятивистском подходе.

Изучаемая матрица данных $D(N,M)$ состоит из S (количество сравниваемых групп разбиения совокупности из N опрошенных) блоков размерностью $N_i \times M$, где M - количество измеряемых параметров для каждого испытуемого, а N_i - количество испытуемых в каждой из S сравниваемых групп. Очевидно, что сумма S слагаемых N_i равна N .

Количественной характеристикой множественного сравнения является матрица сравнительной весомости $V(M,S)$, с использованием которой можно построить различные наглядные распределения, отражающие результат множественного сравнения. Матричный элемент V_{ij} определяет сравнительную значимость i -го параметра для j -й группы.

Матрица "Сравнительная весомость - I". Наглядное представление результата множественного сравнения строится в виде распределения по уровням достоверного отличия сформированных групп в рамках каждого изучаемого параметра. В рамках каждого показателя для всех возможных пар групп проводится сравнение с использованием статистического критерия Стьюдента.

Матрица "Сравнительная весомость - II" ортогонального плана по отношению к первому варианту строится исходя из необходимости представления результатов в виде распределения по уровням изучаемых параметров в рамках каждой группы. Данный вариант множественного сравнения можно охарактеризовать как неявный по отношению к первому варианту, так как несмотря на представление информации в виде распределения по уровням диагностируемых параметров в рамках каждой группы учитываются (неявно) и отличия групп между собой в рамках диагностируемых параметров.

Предлагаемые в статье результаты получены с применением алгоритма построения матрицы сравнительной весомости обобщенного типа, поэтому рассмотрим его подробнее.

Матрица "Сравнительная весомость - III" (обобщенный вариант) строится в результате сравнительного анализа элементов прямого произведения рассматриваемого множества групп и диагностируемых параметров. Элементы множества, являющегося прямым произведением множеств, выделенных для исследования групп и диагностируемых параметров, обозначим

следующим образом: $P\$/N\%$, где $P\%$ - диагностируемый параметр, а $N\%$ - группа испытуемых. Всего таких элементов $P\$/N\%$ в нашем случае будет $M*S$ (M показателей и S групп).

Так как в данном случае необходимо сравнивать между собой выборки, относящиеся как к одному и тому же диагностируемому показателю (диагностируемому качеству личности), так и к разным диагностируемым показателям, необходимо первичные тестовые оценки преобразовать в стандартные T -баллы (для совокупности рассматриваемых групп):

$$T_{ij} = 50 + 10 \frac{D_{ij} - m_j}{d_j}$$

где i принимает значения от 1 до N (N - количество испытуемых в совокупности, объединяющей все рассматриваемые группы), а j - от 1 до M (M - количество диагностируемых показателей); m_j - среднее значение, а d_j - среднее квадратическое отклонение для показателя с номером j , вычисленные на всей рассматриваемой совокупности, представленной S изучаемыми группами.

Наглядное представление результата множественного сравнения строится в виде распределения по уровням достоверного отличия всех $M*S$ элементов $P\$/N\%$ ($P\%$ - диагностируемое качество, а $N\%$ - выделенная группа).

Элементы $P\$/N\%$ прямого произведения множеств групп и диагностируемых качеств сравниваются между собой (множественное сравнение) для всех возможных пар $P\$/N\%_j$ и $P\%/N\%_k$, где i и m принимают значения от 1 до M , а j и k - от 1 до S (всего $M*S(M*S-1)/2$ различных пар $P\$/N\%$ для M диагностируемых показателей и S направлений прогнозирования), проводится сравнение с использованием статистического критерия Стьюдента.

Исходя из стандартизированных тестовых оценок вычисляем средние значения X_{ij} и средние квадратические отклонения Y_{ij} по каждому измеряемому показателю (i принимает значения от 1 до M) для всех участвующих в рассмотрении групп (j принимает значения от 1 до S).

Имея $M*S$ средних значений X_{ij} (и столько же средних квадратических отклонений Y_{ij}), проведем их множественное сравнение. Сравниваются попарно все элементы $P\$/N\%$ прямого произведения множеств выделенных групп и диагностируемых параметров. При обнаружении достоверных отличий между элементами $P\$/N\%$ прямого произведения множеств выделенных групп и диагностируемых параметров, выявляется, сколько уровней достоверного отличия будет получено для них.

Распределение элементов $P\$/N\%$ по уровням производится так. Вычисляются критерии Стьюдента для всех возможных пар элементов $P\$/N\%$ прямого произведения множеств групп и диагностируемых параметров по формуле:

$$T_{mn} = | X_{ij} - X_{gk} | : \sqrt{Y_{ij}^2 / M_j + Y_{gk}^2 / M_k}$$

где m и n принимают значения от 1 до $M*S$:

$$m=S*(i-1)+j \quad (i \text{ изменяется от } 1 \text{ до } M, j - \text{ от } 1 \text{ до } S),$$

$$n=S*(g-1)+k \quad (g \text{ изменяется от } 1 \text{ до } M, k - \text{ от } 1 \text{ до } S).$$

После этого расчетные значения критериев сравниваются с критическими значениями критерия Стьюдента для уровня значимости $q=0.05$. Пользуясь таблицей теоретического распределения Стьюдента выделяются те пары элементов P\$/N\$ прямого произведения множеств выделенных групп и диагностируемых параметров, для которых наблюдается достоверное отличие их средних значений.

Для каждого элемента P\$/N\$ (всего $M*S$) прямого произведения множеств групп и диагностируемых параметров, выявляется, сколько элементов P\$/N\$ B(i) имеют значения достоверно меньшие и сколько элементов P\$/N\$ A(i) имеют значения достоверно большие, чем элемент P\$/N\$ под номером i (i принимает значения от 1 до $M*S$). Вычисляется разность B(i)-A(i), показывающая, насколько больше элементов P\$/N\$ находится ниже данного элемента P\$/N\$ под номером i, чем выше, при сравнении $M*S$ элементов P\$/N\$ и выявленном при этом достоверном отличии между ними. Минимальному значению разности B(i)-A(i) соответствует нижний уровень - первый, максимальному значению - высший уровень. Количество уровней очевидно может изменяться от 1 до $M*S$ для списка из $M*S$ элементов P\$/N\$ прямого произведения множеств изучаемых выделенных групп и диагностируемых параметров.

Значения B(i)-A(i) могут быть как положительными, так и отрицательными, изменяясь в интервале от $1-M*S$ до $M*S-1$. Значение $1-M*S$ соответствует случаю, когда элемент P\$/N\$ с номером i меньше по величине всех других элементов P\$/N\$ полученного списка, а значение $M*S-1$ - если больше по величине всех остальных элементов P\$/N\$ прямого произведения множеств групп и параметров.

В матричном представлении после вычисления всех T-критериев имеем матрицу T-критериев $T(M*S, M*S)$. От матрицы T-критериев в результате сравнения элементов матрицы $T(M*S, M*S)$ с соответствующими для каждого элемента матрицы критическими значениями переходим к матрице отличий между $M*S$ рассматриваемыми элементами P\$/N\$ $O(M*S, M*S)$, элементы которой принимают три значения: -1, 0, +1. Если $O_{ij}=1$, то элемент P\$/N\$ с номером i имеет значение достоверно большее, чем элемент P\$/N\$ с номером j, если $O_{ij}=-1$, то элемент P\$/N\$ с номером i имеет значение достоверно меньшее, чем элемент P\$/N\$ с номером j и, наконец, если $O_{ij}=0$, это случай, когда отсутствует достоверное отличие между элементами P\$/N\$ с номерами i и j.

Теперь, чтобы получить последовательно по строкам все элементы матрицы "Сравнительная весомость" (VES/OB), необходимо сложить все столбцы матрицы отличий. Или, по-другому, элемент матрицы "Сравнительная весомость" V_{ij} определяется как сумма элементов $S*(i-1)+j$ -й строки матрицы отличий $O(M*S, M*S)$:

$$V_{ij} = \sum_{g=1}^{S(i-1)+j} O_{s(i-1)+j, n}$$

Заметим, что в этом случае нулю равна только сумма сравнительных весомостей всех $M*S$ элементов P\$/N\$ прямого произведения.

Для использования сравнительных весомостей та-

кая форма информации достаточна. Но для уяснения смысла предлагаемой информации, ее связи с распределениями по первым двум алгоритмам построения матрицы сравнительной весомости целесообразно сделать выборки из распределения $M*S$ объектов по признакам отношения их либо к одной из рассматриваемых групп испытуемых, либо к одному изучаемому параметру.

Изучение психологических особенностей студентов старших курсов университета, представляющих большинство специальностей, в сравнительном аспекте позволяет через разрабатываемые методы множественного сравнения построить психологическую типологию специальностей университета, т.е. систему совместных распределений специальностей (составляющих их структурных групп) и диагностируемых психологических качеств на основе выявленных достоверных отличий: 1) между специальностями (подмножествами выделяемыми в их рамках) для всех диагностируемых качеств; 2) между диагностируемыми качествами для всех изучаемых специальностей (выделяемых в их рамках подмножеств); 3) между всеми упорядоченными парами "специальность - показатель структуры личности".

При традиционном подходе построения "абсолютных" психограмм профессия (специальность) рассматривается оторванно от других, и при этом неизбежны перекосы в требованиях к отдельным, с позиции здравого смысла "полезным в любой деятельности" (например, память, внимание) психологическим качествам, которые, особенно в случае неколичественного подхода, по логике должны быть сильно выражены у представителей практически подавляющего большинства специальностей (профессий). При количественном подходе также не определяется мера отличия между специальностями, что не дает возможности значимо дифференцировать специальности (профессии). Поэтому, отказываясь от абсолютной системы отсчета в рамках предлагаемых подходов, мы приходим к релятивистским методам построения системы сравнительных психограмм для рассматриваемого множества направлений прогнозирования (специальностей, структурных групп в рамках специальностей и т.д.).

Чтобы построить психограммы студентов университета по всем задействованным в исследовании специальностям (в целом, без учета внутренней дифференциации) при нашем подходе множественного сравнения [1,3], используется вариант множественного сравнения с представлением результатов в виде распределения по уровням рассматриваемых в задаче психологических характеристик, отражающих распределения по уровням специальностей в рамках каждого диагностируемого качества (два взаимортогональных представления). Каждая специальность характеризуется своей индивидуальной картиной распределения по значимости индивидуально-личностных особенностей.

Мы подробно рассмотрим три сравнительные психограммы специальностей КГУ (Курганский государственный университет), которые построены в системе 32 психограмм специальностей КГУ, представляющих все факультеты университета (расчеты по данным диагностики 823 студентов старших курсов) с использованием алгоритма множественного сравнения для упорядоченных пар (отношений) "специальность - показа-

тель структуры личности" [1,3]. Но для начала приведем используемые в дальнейшем обозначения всех диагностируемых качеств личности (63 измеряемых показателя по 8 личностным методикам).

О-объект - тест на объективность

Т-сорев - соревнование
 Т-сотр - сотрудничество способы
 Т-компр - компромисс регулирования
 Т-избег - избегание конфликтов (Томас)
 Т-прис - приспособление

ИНТЕР-О - общая интернальность
 ИНТЕР-Д - интернальность в области достижений
 ИНТЕР-Н - интернальность в области неудач
 ИНТЕР-С - интернальность в семейных отношениях
 ИНТЕР-П - интернальность в области производственных отношений
 ИНТЕР-М - интернальность в области межличностных отношений
 ИНТЕР-З - интернальность в отношении здоровья и болезни

ХОЛЛ-Р - реалистический
 ХОЛЛ-И - исследовательский типы личности и
 ХОЛЛ-А - артистический профессиональной
 ХОЛЛ-С - социальный среды (Дж.Холланд)
 ХОЛЛ-П - предпринимательский
 ХОЛЛ-К - конвенциональный

ММР-Нс - ипохондрия
 ММР-Д - депрессия список
 ММР-Ну - истерия ММР
 ММР-Рд - психопатия
 ММР-Ра - паранойяльность
 ММР-Рт - психастения
 ММР-Се - шизоидность
 ММР-Ма - гипомания

16РФ-А - "замкнутость-общительность"
 16РФ-В - "интеллект"
 16РФ-С - "эмоциональная неустойчивость - эмоциональная устойчивость"
 16РФ-Е - "подчиненность-доминантность"
 16РФ-Ф - "сдержанность-экспрессивность"
 16РФ-Г - "подверженность чувствам-высокая нормативность поведения"
 16РФ-Н - "робость-смелость"
 16РФ-И - "жестокость-чувствительность"
 16РФ-Л - "доверчивость-подозрительность"
 16РФ-М - "практичность-развитое воображение"
 16РФ-Н - "прямолинейность-дипломатичность"
 16РФ-О - "уверенность в себе - тревожность"
 16РФ-Q1 - "консерватизм-радикализм"
 16РФ-Q2 - "конформизм-нонконформизм"
 16РФ-Q3 - "низкий самоконтроль - высокий самоконтроль"
 16РФ-Q4 - "расслабленность-напряженность"

S-гипер - гипертимность
 S-сенз - сензитивность
 S-бояз - боязливость темперамент
 S-демон - демонстративность (Смишек)
 S-дист - дистимность
 S-ригид - ригидность
 S-педан - педантичность
 S-цикл - циклотимность
 S-импуль - импульсивность
 S-экзал - экзальтированность

L-автор - авторитарный
 L-эгоис - эгоистичный
 L-агрес - агрессивный типы отношения
 L-подоз - подозрительный к окружающим
 L-подч - подчиняемый (Лири)
 L-завис - зависимый
 L-друж - дружелюбный
 L-альтр - альтруистичный
 L-аг/др - фактор "агрессивность-дружелюбие"
 L-п/дом - фактор "подчинение-доминирование"

При рассмотрении совокупности из 32 специальностей и использовании варианта множественного сравнения для всех упорядоченных пар "специальность - показатель структуры личности" (всего 32*63=2016 пар) максимальное и минимальное значения сравнительной весомости получились следующими: VES/min = -2015 и VES/max = 2015.

1. Фрагмент сравнительной психогаммы (неструктурированное представление) студентов специальности КГУ "Финансы и кредит. Банковское дело":

Уровень	Диагностируемые показатели	Сравнительная весомость
62)	ХОЛЛ-К	(1589)
61)	16РФ-Q1	(1229)
60)	S-сенз	(1064)
59)	ММР-Рт	(560)
58)	ИНТЕР-О	(546)
57)	ИНТЕР-Д	(538)
56)	ИНТЕР-З	(534)
55)	S-педан	(522)
54)	16РФ-Q3	(486)
53)	ММР-Ну	(455)
52)	16РФ-М	(415)
51)	ИНТЕР-М	(414)
50)	L-альтр	(413)
49)	16РФ-О	(395)

41)	О-объект	(189)

7)	S-цикл	(-186)
6)	S-экзал	(-235)
5)	ХОЛЛ-С	(-268)
4)	Т-сорев	(-357)
3)	16РФ-Е	(-556)
2)	ХОЛЛ-Р	(-823)
1)	16РФ-Q2	(-954)

Для специальности "Финансы и кредит. Банковское дело" сравнительные весомости изменяются в интервале: от VES/min = -954 до VES/max = 1589.

Для большей наглядности будем рассматривать структурное представление сравнительной психогаммы, в котором вместо одного общего распределения 63 показателей структуры личности предлагается семь выборок (по методикам) из общего распределения.

Структурное представление сравнительной психогаммы студентов специальности КГУ "Финансы и кредит. Банковское дело":

Объективность

Уровень	Диагностируемые показатели	Сравнительная весомость
41)	О-объек	(189)

Группа показателей N 1 (Томас)

Уровень	Диагностируемые показатели	Сравнительная весомость
29)	Т-компр	(65)
27)	Т-сотр	(60)
20)	Т-прис	(6)
18)	Т-избег	(-2)
4)	Т-сорев	(-357)

По способам регулирования конфликтных ситуаций студентам-банкаирам (хотя и в очень незначительной степени) наиболее свойственны "компромисс" (сравнительная весомость=65) и "сотрудничество" (сравнительная весомость=60); а нехарактерно для них "соревнование" (сравнительная весомость=-357).

Группа показателей N 2 (Интернальность)

Уровень	Диагностируемые показатели	Сравнительная весомость
58)	ИНТЕР-О	(546)
57)	ИНТЕР-Д	(538)
56)	ИНТЕР-З	(534)
51)	ИНТЕР-М	(414)
47)	ИНТЕР-С	(364)
35)	ИНТЕР-Н	(104)
28)	ИНТЕР-П	(62)

Среди показателей уровня субъективного контроля (интернальности) над значимыми ситуациями (всего 7) в психогамме студентов-банкаиров все семь показателей имеют положительную сравнительную весомость. И прежде всего это касается суммарного показателя "Общая интернальность" (сравнительная весомость=546). Таким образом, они всегда в той или иной степени чувствуют свою собственную ответственность за события, происходящие в их жизни. Из частных шкал в первую очередь это касается области достижений (сравнительная весомость=538), а также здоровья и болезни (сравнительная весомость=534).

Группа показателей N 3 (Холланд)

Уровень	Диагностируемые показатели	Сравнительная весомость
62)	ХОЛЛ-К	(1589)
26)	ХОЛЛ-А	(59)
14)	ХОЛЛ-П	(-16)
11)	ХОЛЛ-И	(-47)
5)	ХОЛЛ-С	(-268)
2)	ХОЛЛ-Р	(-823)

Рассматривая структуру профессиональных интересов в рамках типологии личности и профессиональ-

ной среды Дж.Холланда, можно отметить, что студенты-банкаиры практически могут быть отнесены к одному конвенциональному (четко структурированная деятельность) типу (сравнительная весомость=1589, это максимальное значение сравнительной весомости у них из всего рассматриваемого списка диагностируемых показателей). Отмеченный факт может характеризовать их как личности сильно дифференцированные (демонстрирующие большую принадлежность к одному типу и меньшую к другим). Наибольшая антипатия в спектре профессиональных интересов - это реалистический тип (сравнительная весомость=-823).

Группа показателей N 4 (ММПИ)

Уровень	Диагностируемые показатели	Сравнительная весомость
59)	ММПИ-Рt	(560)
53)	ММПИ-Нy	(455)
46)	ММПИ-Нs	(357)
39)	ММПИ-Рd	(136)
32)	ММПИ-Се	(72)
30)	ММПИ-Ма	(68)
28)	ММПИ-Д	(62)
22)	ММПИ-Ра	(18)

По перечню ММПИ у студентов-банкаиров показатели всех восьми шкал имеют положительную сравнительную весомость: особенно доминируют психастения (сравнительная весомость=560), истерия (сравнительная весомость=455) и ипохондрия (сравнительная весомость=357).

Группа показателей N 5 (Кеттелл)

Уровень	Диагностируемые показатели	Сравнительная весомость
61)	16PF-Q1	(1229)
54)	16PF-Q3	(486)
52)	16PF-М	(415)
49)	16PF-О	(395)
48)	16PF-Г	(368)
36)	16PF-А	(106)
34)	16PF-Л	(86)
33)	16PF-И	(81)
21)	16PF-В	(14)
19)	16PF-С	(1)
17)	16PF-Н	(-7)
15)	16PF-Н	(-12)
12)	16PF-Ф	(-37)
8)	16PF-Q4	(-89)
3)	16PF-Е	(-556)
1)	16PF-Q2	(-954)

По перечню 16PF опросника Кеттелла у студентов-банкаиров доминирует прежде всего "Радикализм" (сравнительная весомость=1229), в значительно меньшей степени "Высокий самоконтроль" (сравнительная весомость=486) и "Развитое воображение" (сравнительная весомость=415), а наименьшие результаты имеем по шкалам "Подчиненность-доминантность" (сравнительная весомость=-556) и "Конформизм-неконформизм" (сравнительная весомость=-954).

Группа показателей N 6 (Смишек)

Уровень	Диагностируемые показатели	Сравнительная весомость
60)	S-сенз	(1064)
55)	S-педан	(522)
44)	S-демон	(263)
31)	S-ригид	(69)
25)	S-гипер	(57)
23)	S-дист	(25)
13)	S-импул	(-22)
9)	S-бояз	(-75)
7)	S-цикл	(-186)
6)	S-экзал	(-235)

По списку 10 акцентуаций темперамента б имеют положительную сравнительную весомость; при этом максимальное значение наблюдается у сензитивности +1064 (повышенная чувствительность к обычным эмоциональным воздействиям) и, в значительно меньшей степени, у педантичности +522 (трудность в "вытеснении" субъектом эмоций).

Из четырех акцентуаций с отрицательной сравнительной весомостью ниже других расположились циклотимность (сильное воздействие на настроение субъекта внешних причин, перепады настроения; сравнительная весомость= -186) и экзальтированность (лицам этого типа свойственен большой диапазон эмоциональных состояний, они легко приходят в восторг от радостных событий и в полное отчаяние от печальных; сравнительная весомость= -235).

Группа показателей N 7 (Лири)

Уровень	Диагностируемые показатели	Сравнительная весомость
50)	L-альтр	(413)
45)	L-завис	(264)
43)	L-автор	(252)
42)	L-друж	(224)
40)	L-агрес	(178)
38)	L-п/дом	(124)
37)	L-аг/др	(107)
24)	L-подч	(44)
16)	L-подоз	(-8)
10)	L-эгоис	(-51)

Из типов отношения к окружающим (методика диагностики межличностных отношений Т.Лири) можно отметить следующие типы отношения к окружающим (из первичных данных): прежде всего альтруистичный тип (сравнительная весомость=413), а также зависимый тип (сравнительная весомость=264) и авторитарный тип (сравнительная весомость=252).

При этом с отрицательной сравнительной весомостью (причем незначительной по модулю) имеем только два показателя: подозрительный тип (сравнительная весомость= -8) и эгоистичный тип (сравнительная весомость= -51).

II. Фрагмент сравнительной психогаммы (неструктурированное представление) студентов специальности КГУ "Математика и информатика":

Уровень	Диагностируемые показатели	Сравнительная весомость
61)	ХОЛЛ-К	(1292)
60)	ММРІ-Нs	(891)
59)	ММРІ-Ма	(602)
58)	ИНТЕР-Д	(476)
57)	ММРІ-D	(435)
56)	S-сенз	(424)
55)	S-бояз	(423)
54)	ММРІ-Ну	(358)
53)	16PF-С	(343)
52)	S-экзал	(335)
51)	16PF-E	(261)
50)	ММРІ-Se	(257)
49)	ИНТЕР-О	(215)

45)	О-объек	(149)

9)	16PF-Q4	(-245)
8)	ХОЛЛ-А	(-266)
7)	16PF-Q3	(-271)
6)	T-сорев	(-277)
5)	16PF-A	(-286)
4)	16PF-I	(-294)
3)	16PF-M	(-304)
2)	ИНТЕР-M	(-332)
1)	ХОЛЛ-С	(-533)

Для специальности "Математика и информатика" сравнительные весомости изменяются в интервале: от VES/min= -533 до VES/max=1292, что указывает на отсутствие у них экстремальных проявлений (и близких к ним) по рассматриваемым диагностируемым качествам.

Структурное представление сравнительной психогаммы студентов специальности КГУ "Математика и информатика":

Объективность

Уровень	Диагностируемые показатели	Сравнительная весомость
45)	О-объек	(149)

Группа показателей N 1 (Томас)

Уровень	Диагностируемые показатели	Сравнительная весомость
40)	T-сотр	(98)
36)	T-избег	(50)
33)	T-компр	(1)
12)	T-прис	(-177)
6)	T-сорев	(-277)

Среди способов регулирования конфликтных ситуаций студентам-математикам (хотя и в очень незначительной степени) свойственно "сотрудничество" (сравнительная весомость=98) и "избегание" (сравнительная весомость=50); а нехарактерны для них "приспособление" (сравнительная весомость= -177) и "соревнование" (сравнительная весомость= -277).

Группа показателей N 2 (Интернальность)

Уровень	Диагностируемые показатели	Сравнительная весомость
58)	ИНТЕР-Д	(476)
49)	ИНТЕР-О	(215)
29)	ИНТЕР-П	(-17)
24)	ИНТЕР-З	(-40)
22)	ИНТЕР-Н	(-49)
21)	ИНТЕР-С	(-74)
2)	ИНТЕР-М	(-332)

Показатели уровня субъективного контроля (интернальности) над значимыми ситуациями (всего 7) в психограмме студентов-математиков достаточно разведены. Со значительными положительными сравнительными весомостями имеем "Общую интернальность" (сравнительная весомость=215) и, особенно, интернальность в области достижений (они способны с успехом преследовать свои цели в будущем; сравнительная весомость=476). Наиболее же несвойственна им интернальность в области межличностных отношений (сравнительная весомость= -332).

Группа показателей N 3 (Холланд)

Уровень	Диагностируемые показатели	Сравнительная весомость
61)	ХОЛЛ-К	(1292)
44)	ХОЛЛ-П	(136)
26)	ХОЛЛ-И	(-34)
15)	ХОЛЛ-Р	(-122)
8)	ХОЛЛ-А	(-266)
1)	ХОЛЛ-С	(-533)

Рассматривая структуру профессиональных интересов в рамках типологии личности и профессиональной среды Дж.Холланда, можно отметить, что студенты-математики практически могут быть отнесены к одному конвенциональному (четко структурированная деятельность) типу (сравнительная весомость=1292, это максимальное значение сравнительной весомости для всего рассматриваемого списка из 63 диагностируемых показателей), что может характеризовать их (2) как личности сильно дифференцированные (демонстрирующие большую принадлежность к одному типу и меньшую к другим). Наибольшая антипатия в спектре профессиональных интересов - это шкала социального типа (сравнительная весомость= -533).

Группа показателей N 4 (ММПИ)

Уровень	Диагностируемые показатели	Сравнительная весомость
60)	ММПИ-Hs	(891)
59)	ММПИ-Ma	(602)
57)	ММПИ-D	(435)
54)	ММПИ-Hy	(358)
50)	ММПИ-Se	(257)
48)	ММПИ-Pd	(184)
38)	ММПИ-Pt	(95)
28)	ММПИ-Pa	(-24)

По перечню ММПИ у студентов-математиков доминируют

ипохондрия (сравнительная весомость=891), гипомания (сравнительная весомость=602), депрессия (сравнительная весомость=435), истерия (сравнительная весомость=358), шизоидность (сравнительная весомость=257). Также положительную сравнительную весомость получили шкалы психопатии и психастении. И только паранойальность из данного перечня имеет отрицательную сравнительную весомость (хотя и незначительную по абсолютной величине).

Группа показателей N 5 (Кеттелл)

Уровень	Диагностируемые показатели	Сравнительная весомость
53)	16PF-C	(343)
51)	16PF-E	(261)
46)	16PF-B	(174)
45)	16PF-F	(149)
42)	16PF-Q1	(112)
41)	16PF-Q2	(105)
39)	16PF-O	(96)
35)	16PF-H	(24)
20)	16PF-L	(-75)
19)	16PF-N	(-88)
16)	16PF-G	(-113)
9)	16PF-Q4	(-245)
7)	16PF-Q3	(-271)
5)	16PF-A	(-286)
4)	16PF-I	(-294)
3)	16PF-M	(-304)

По перечню 16PF опросника Кеттелла у студентов-математиков доминируют "Эмоциональная устойчивость" (сравнительная весомость=343), "Доминантность" (сравнительная весомость=261) и "Интеллект" (сравнительная весомость=174). Наименьшие же результаты имеем по шкалам "Расслабленность-напряженность" (сравнительная весомость= -245), "Низкий самоконтроль - высокий самоконтроль" (сравнительная весомость= -271), "Замкнутость-общительность" (сравнительная весомость= -286), "Жестокость-чувствительность" (сравнительная весомость= -294) и "Практичность-развитое воображение" (сравнительная весомость = -304).

Группа показателей N 6 (Смишек)

Уровень	Диагностируемые показатели	Сравнительная весомость
56)	S-сенз	(424)
55)	S-бояз	(423)
52)	S-экзал	(335)
47)	S-демон	(175)
43)	S-цикл	(131)
37)	S-импул	(52)
31)	S-гипер	(-5)
30)	S-дист	(-7)
25)	S-педан	(-37)
18)	S-ригид	(-91)

По списку 10 акцентуаций темперамента 6 имеют положительную сравнительную весомость; при этом максимальное значение наблюдается у сензитивности +424 (повышенная чувствительность к обычным эмоциональным воздействиям) и боязливости (постоянная

готовность к реакции страха, испуга) +423, а также у экзальтированности (лицам этого типа свойственен большой диапазон эмоциональных состояний, они легко приходят в восторг от радостных событий и в полное отчаяние от печальных) +335. Из оставшихся четырех акцентуаций с отрицательной сравнительной весомостью ниже других расположилась ригидность (субъект с ригидностью аффекта очень долго не может изжить однажды пережитое; сравнительная весомость = -91).

Группа показателей N 7 (Лири)

Уровень	Диагностируемые показатели	Сравнительная весомость
34)	L-подоз	(10)
32)	L-эгоис	(-1)
31)	L-завис	(-5)
27)	L-аг/др	(-32)
23)	L-п/дом	(-46)
17)	L-друж	(-100)
14)	L-автор	(-168)
13)	L-агрес	(-172)
11)	L-подч	(-186)
10)	L-альтр	(-216)

Из типов отношения к окружающим (методика диагностики межличностных отношений Т.Лири) 7 из 8 имеют отрицательную сравнительную весомость (от -1 до -216). Студентам-математикам несвойственны прежде всего следующие типы отношения к окружающим: дружелюбный (сравнительная весомость = -100), авторитарный (сравнительная весомость = -168), агрессивный (сравнительная весомость = -172), подчиняемый (сравнительная весомость = -186) и альтруистичный (сравнительная весомость = -216).

III. Фрагмент сравнительной психогаммы (неструктурированное представление) студентов специальности КГУ "Филология":

Уровень	Диагностируемые показатели	Сравнительная весомость
63)	ХОЛЛ-А	(1755)
62)	ММРІ-Ма	(1412)
61)	ММРІ-Ра	(1300)
60)	ХОЛЛ-С	(1211)
59)	S-цикл	(1060)
58)	ММРІ-Se	(985)
57)	L-подоз	(965)
56)	S-импул	(918)
55)	S-бояз	(872)
54)	ММРІ-D	(821)
53)	S-экзал	(794)
52)	16PF-O	(758)
51)	S-ригид	(683)
50)	16PF-Q4	(606)

7)	О-объек	(-559)
6)	Т-компр	(-662)
5)	16PF-C	(-791)
4)	ХОЛЛ-К	(-870)
3)	16PF-Q3	(-907)
2)	ХОЛЛ-И	(-1175)
1)	ХОЛЛ-Р	(-1246)

Для специальности "Филология" сравнительные весомости изменяются в интервале: от VES/min = -1246 до VES/max = 1755, что указывает на достаточно экстремальные проявления отдельных диагностируемых качеств.

Структурное представление сравнительной психогаммы студентов специальности КГУ "Филология":

Объективность

Уровень	Диагностируемые показатели	Сравнительная весомость
7)	О-объек	(-559)

В отличие от двух предыдущих специальностей можно отметить низкий уровень объективности филологов (сравнительная весомость = -559).

Группа показателей N 1 (Томас)

Уровень	Диагностируемые показатели	Сравнительная весомость
44)	Т-сотр	(410)
26)	Т-сорев	(51)
18)	Т-прис	(-72)
15)	Т-избег	(-207)
6)	Т-компр	(-662)

Среди способов регулирования конфликтных ситуаций студентам-филологам наиболее свойственны "сотрудничество" (когда участники ситуации приходят к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон; сравнительная весомость = 410); наименее свойственен "компромисс" (сравнительная весомость = -662).

Группа показателей N 2 (Интернальность)

Уровень	Диагностируемые показатели	Сравнительная весомость
31)	ИНТЕР-З	(151)
20)	ИНТЕР-Д	(-48)
19)	ИНТЕР-О	(-52)
16)	ИНТЕР-С	(-148)
14)	ИНТЕР-М	(-211)
13)	ИНТЕР-П	(-230)
10)	ИНТЕР-Н	(-443)

Показатели уровня субъективного контроля (интернальности) над значимыми ситуациями (всего 7) в психогамме студентов-филологов не занимают высоких уровней (с 10 по 31 из 63), что говорит об их экстернальности (низком уровне субъективного контроля): они не видят связи между своими действиями и значимыми для них событиями их жизни, не считают себя способными контролировать их развитие и полагают, что большинство их является результатом случая или действия других людей. Несколько особняком стоит показатель (единственный с положительной сравнительной весомостью = 151) уровня субъективного контроля в отношении здоровья и болезней. А наиболее указывает на общую экстернальную тенденцию область неудач (сравнительная весомость = -443).

Группа показателей N 3 (Холланд)

Уровень	Диагностируемые показатели	Сравнительная весомость
63)	ХОЛЛ-А	(1755)
60)	ХОЛЛ-С	(1211)
25)	ХОЛЛ-П	(31)
4)	ХОЛЛ-К	(-870)
2)	ХОЛЛ-И	(-1175)
1)	ХОЛЛ-Р	(-1246)

Рассматривая структуру профессиональных интересов в рамках типологии личности и профессиональной среды Дж.Холланда, можно отметить, что у студентов-филологов профессиональные предпочтения достаточно экстремально распределены в рамках этой типологии (имеем сравнительные весомости как близкие к максимальным, так и близкие к минимальным значениям спектра сравнительной весомости по шести диагностируемым показателям).

Филологи прежде всего могут быть отнесены к артистическому типу (творчество, сравнительная весомость=1755, это максимальное значение сравнительной весомости у филологов для всего рассматриваемого списка из 63 диагностируемых показателей). В тоже время и вторая компонента "Социальный тип" (контакт с социальной средой) также сильно выражена (сравнительная весомость=1211). Это не позволяет их относить к одному типу и говорить о высоком уровне дифференцируемости. Для смешанного типа очень важной характеристикой в рамках теории Дж.Холланда является однородность. Артистический и социальный типы являются парой из наиболее схожих типов профессиональной среды. Все это говорит о большой однородности представителей рассматриваемой специальности. Индивиды с высокой однородностью по теории Холланда (2) легче находят удовлетворение профессией, если их код хорошо совместим с кодом их профессии.

Группа показателей N 4 (ММПИ)

Уровень	Диагностируемые показатели	Сравнительная весомость
62)	ММПИ-Ма	(1412)
61)	ММПИ-Ра	(1300)
58)	ММПИ-Се	(985)
54)	ММПИ-Д	(821)
48)	ММПИ-Ну	(512)
47)	ММПИ-Рд	(479)
46)	ММПИ-Рт	(461)
41)	ММПИ-Нс	(336)

По перечню ММПИ у студентов-филологов все 8 шкал имеют положительную сравнительную весомость, что говорит о значимом проявлении у них данных личностных свойств. Особенно это касается гипомании (сравнительная весомость=1412) и паранойальности (сравнительная весомость=1300); в несколько меньшей степени шизоидности (сравнительная весомость=985) и депрессии (сравнительная весомость=821). Даже для ипохондрии, имеющей из данного списка качеств минимальное значение сравнительной весомости (равное 336), оно сравнительно велико (больше, например, чем сравнительные весомости всех семи показателей интернальности).

Группа показателей N 5 (Кеттелл)

Уровень	Диагностируемые показатели	Сравнительная весомость
52)	16PF-О	(758)
50)	16PF-Q4	(606)
45)	16PF-I	(441)
40)	16PF-F	(318)
36)	16PF-L	(253)
34)	16PF-Q2	(191)
32)	16PF-M	(170)
27)	16PF-H	(63)
24)	16PF-Q1	(30)
22)	16PF-A	(-17)
21)	16PF-E	(-30)
17)	16PF-N	(-90)
11)	16PF-B	(-436)
9)	16PF-G	(-465)
5)	16PF-C	(-791)
3)	16PF-Q3	(-907)

По перечню 16PF опросника Кеттелла у студентов-филологов доминируют прежде всего "Тревожность" (сравнительная весомость =758), в меньшей степени "Напряженность" (сравнительная весомость=606), "Чувствительность" (сравнительная весомость=441); а наименьшие результаты имеем по шкале "Эмоциональная устойчивость" (сравнительная весомость=-791), и, особенно, по шкале "Низкий самоконтроль - высокий самоконтроль" (сравнительная весомость=-907).

Группа показателей N 6 (Смишек)

Уровень	Диагностируемые показатели	Сравнительная весомость
59)	S-цикл	(1060)
56)	S-импульс	(918)
55)	S-бояз	(872)
53)	S-экзал	(794)
51)	S-ригид	(683)
43)	S-демон	(405)
39)	S-дист	(309)
38)	S-гипер	(270)
37)	S-педан	(267)
35)	S-сенз	(194)

По списку 10 акцентуаций темперамента все имеют положительную сравнительную весомость; при этом максимальное значение наблюдается у циклотимности +1060 (сильное воздействие на настроение субъекта внешних причин, перепады настроения). Также очень высокий уровень имеют следующие акцентуации: импульсивность (сравнительная весомость =918) боязливость (сравнительная весомость=872) экзальтированность (сравнительная весомость=794), ригидность (сравнительная весомость=683) (субъект с ригидностью аффекта очень долго не может изжить однажды пережитое).

Из типов отношения к окружающим (методика диагностики межличностных отношений Т.Лири) можно отметить прежде всего данные по шкале "Подозрительный тип отношения к окружающим" (сравнительная весомость=965). Отметим также шкалы еще двух типов: "Агрессивный" (сравнительная весомость=561) и "Ав-

торитарный" (сравнительная весомость =347). С отрицательной (причем значительной по модулю) сравнительной весомостью имеем результат по шкале "Дружелюбный тип отношения к окружающим" (сравнительная весомость=-251). И все это отражается в одном из двух главных факторах "Агрессивность-дружелюбие" (сравнительная весомость=-473).

Группа показателей N 7 (Лири)

Уровень	Диагностируемые показатели	Сравнительная весомость
57)	L-подоз	(965)
49)	L-агрес	(561)
42)	L-автор	(347)
33)	L-эгоис	(173)
30)	L-альтр	(121)
29)	L-подч	(93)
28)	L-завис	(65)
23)	L-п/дом	(8)
12)	L-друж	(-251)
8)	L-аг/др	(-473)

Таким образом, на примере трех несхожих специальностей мы рассмотрели краткое описание психологической типологии университетских специальностей (1 этап описания, в дальнейшем рассматриваются различные интегрирующие структуры), полученной в результате использования предлагаемых методов множественного сравнения.

Список литературы

1. Басимов М.М. Типология университетских (педагогических) специальностей (методы построения, основные результаты). - Москва-Курган: Изд-ва Московского пед. гос. ун-та и Курганского гос. ун-та, 1999. - 496 с.
2. Басимов М.М. Типология личности и профессиональной среды Дж.Холланда: Учебно-методическое пособие по спецкурсу. - Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 1998. - 90 с.
3. Басимов М.М. Методы множественного психологического прогнозирования (научно-методическое пособие) Части I,II. - Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 1999. - 108 с.

Л.В. Мальцева, г. Курган

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ШКОЛЬНЫХ ПСИХОЛОГОВ И ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАСНИКОВ

Профессиональный выбор в старшем школьном возрасте - это "точка отсчета" дальнейшей судьбы каждого человека. Психолого-педагогические исследования доказывают, что, с одной стороны, большинство школьников оказываются не готовы как к самому выбору, так и к принятию ответственности за него. Это связано с незавершенностью развития психологической функции планирования. С другой стороны, потребность в самоопределении является центральным компонентом социальной ситуации развития старшеклассников, а самоопределение - "мотивационным центром, который определяет их деятельность, поведение и их

отношение к окружающему". В этом и состоит основное психологическое противоречие старшеклассника: "хочу выбрать профессию, но не знаю как". Социум в лице педагогов и родителей требует сделать этот выбор. Старшеклассник также начинает осознавать необходимость профессионального выбора, но не знает, с чего начать. Часто юношеское самолюбие и максимализм не позволяют попросить помощи у взрослых. Сложность и нерешаемость этой ситуации, а также предстоящая сдача государственных экзаменов может привести к неврозу (Н.С. Пряжников).

Решением данной проблемы является психолого-педагогическое сопровождение старшеклассника в этот трудный период. В основе сопровождения должна лежать идея Е.А. Климова, который подчеркивал, что необходимо уважать самостоятельность подрастающего человека и формировать у него способность и умение определять и осуществлять свои жизненные профессиональные планы. По его мнению, учащийся должен чувствовать, что он сам проектирует и строит свой жизненный путь. Такая постановка вопроса повышает требования к профессиональному искусству педагога и психолога.

Учитывая вышесказанное, нами разработана программа психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения старшеклассников, которая включает и направления современной профориентации, используемые в школе, и работу с учителями-предметниками, классными руководителями, родителями и учащимися. В основе данной программы лежит систематическое и разноуровневое взаимодействие психологов и педагогов.

На первом этапе проводится консультативная работа со всеми педагогами школы по распределению функций. Учитывая, что все педагоги имеют подготовку по организации и проведению профориентации в школе, необходимо лишь обновить эти знания, вооружить современными подходами и технологиями, ознакомить с новыми профессиями.

Следующим шагом работы с педагогами может быть комплекс консультаций педагога-психолога отдельно для учителей-предметников и для классных руководителей.

В функциональные обязанности педагога-психолога включен пункт: изучение индивидуально-психологических особенностей, интересов, намерений, склонностей и способностей учащихся с целью оказания помощи в профессиональном и жизненном самоопределении. Именно педагог-психолог знает психологические основы профориентации, знает современную проблематику профессионального самоопределения, психологическую классификацию профессий, владеет методами и приемами профдиагностики, умеет работать с набором профдиагностических методик, владеет навыками индивидуального и группового профконсультирования и активными его методами. Он видит именно ту часть психической реальности, которая связана с перспективой вхождения учащихся в сообщество взрослых, профессионалов.

Развивающая диагностика в работе психолога предполагает использование комплекса психологических методик, обеспечивающих возможность, во-первых, получения каждым старшеклассником информации о своих индивидуальных психологических качествах и сте-

пени их соответствия той или иной профессии (диагностические и методические процедуры); во-вторых, развития этих психологических качеств (интеллектуальный и социально-психологического тренинг, психотехнические, сюжетно-ролевые и деловые игры).

В процессе работы нужно избегать однозначного связывания определенных психологических свойств с конкретными профессиональными требованиями с целью исключить "навязывание" того или иного профессионального выбора. Это расширяет возможность выбора старшеклассниками из множества профессий наиболее подходящих на основе самостоятельного исследования собственных ресурсов, а также обеспечивает построение профессиональных планов.

Основное назначение взаимодействия педагогов и психологов состоит в обеспечении личностного роста учащихся за счет расширения границ самовосприятия, развития навыков самооценивания и самоанализирования своих психологических качеств, пробуждения потребности в саморазвитии.

Чтобы сделать оптимальный выбор в ситуации профессионального самоопределения, необходимо обладать навыками построения воображаемой картины взаимосвязи жизненных событий и экстраполяцией этой картины в будущее. На эту цель и должна быть направлена комплексная деятельность педагогов и психологов, работающих со старшеклассниками.

Н.Ф.Данилов, г. Курган

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ МОЛОДЕЖИ В ТВОРЧЕСТВЕ А. Д. ГРАДОВСКОГО И ИХ ПРОЯВЛЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ РОССИИ

Научные исследования процессов реформирования российского образования на различных исторических этапах свидетельствуют о том, что психологические аспекты профессионального самоопределения личности во многом связаны с политическими, социальными и экономическими преобразованиями, происходящими в обществе.

Анализируя процессы активного влияния идей "народничества" на русскую молодежь, А.Д. Градовский обратил внимание на агитацию как на главный психологический аспект профессионального самоопределения молодежи того времени.

Агитация старается вкоренить в молодежное мнение, что задача молодежи заключается в создании нового общественного строя, покоящегося исключительно на элементах народных (крестьянства и рабочие). Поэтому она должна разорвать всякие связи с "обществом" как со скопищем "эксплуататоров", обреченных на гибель в день великого народного суда. Для устранения этих связей она должна сбросить с себя нравственный и материальный облик человека из общества: прочь старую, буржуазную науку, заковывающую ум человека в узкие формы сгнившей логики! Прочь нра-

вы, обычаи, привычки "цивилизованного" общества! Прочь самая одежда его! Будущий реформатор должен обратиться в человека народного, усвоить себе его умственный склад, его нравы, его образ жизни и одежду. Тогда народ увидит в нем настоящего своего руководителя и пойдет за ним на дело всеобщего разрушения [3,476].

По мнению А.Д. Градовского, если молодой человек проникнется идеями и программой агитации и увидит в учении дело, если не "серьезное", то, во всяком случае, такое, которое следует кончить, пробыв в учебном заведении определенное число лет, то он станет относиться к науке совершенно формально, смотреть на нее, как на необходимое зло, усваивать себе кое-какие сведения для благополучного прохождения экзаменов в ожидании того блаженного времени, когда ему можно будет взяться за "настоящее" дело. В результате получится неуч, пробежавший, так сказать, через учебное заведение, не вынесший из него ни сведений, ни привычки к труду, а потому не способный ни к какому делу, кроме жалких и нелепых "протестов".

В связи с этим А.Д. Градовский упорно настаивал на том, чтобы дать молодежи, так сказать, дерзости науки, показать, что человек, желающий учиться, имеет священное право требовать, чтоб никто и ни под каким предлогом - хотя бы это был предлог народного благополучия - не отвлекал его от науки.

Нельзя не признать, тут же подчеркивает А.Д. Градовский, что в этом отношении аргументация в пользу учения немного хромает, поскольку действует на такие струны молодой души, которые оказываются наименее отзывчивыми.

Первый аргумент: учись, и ты устроишь свою личную судьбу; диплом откроет тебе дорогу ко всем профессиям и карьерам. Ничто не может быть недостаточнее, даже фальшивее такого аргумента. Он бьет на своекорыстие юноши, положим законное, но все-таки своекорыстие. Агитация выбьет этот аргумент из идеальной души юноши одним щелчком. Можно ли думать о своей личной судьбе, скажет она, когда миллионы братьев находятся в горе и нищете? Можно ли думать о своем личном благополучии, когда при современных условиях, благо одного достигается за счет несчастий десятков других лиц? Что можно сказать против такой реплики? Но это не все. Призыв к личному благополучию не возбуждает в молодой душе духовной, неудержимой жажды учения. Напротив, он обратит учение в какое-то экономическое предприятие, которое будущий карьерист постарается осуществить по экономическому же правилу: достигнуть наибольших результатов с наименьшими усилиями, то есть в переводе, получить диплом с наименьшей затратой сил на "экзамены". Такие типы существуют во всех учебных заведениях; смеем думать, что они очень неприглядны и неспособны нравственно действовать на других [3,477].

Второй аргумент: учись, сиди спокойно, и ты избежешь всяких увлечений, столь гибельных в настоящее время. Этот аргумент обращен к чувству страха, то есть к чувству наиболее противоположному для молодой души и поэтому, по мнению А.Д. Градовского, достигнет результатов, прямо противоположных предположенной цели. Неученье, презрение к учебным работам, легкое обращение с наукой и ее представителями делаются признаком молодечества, благородного и отважного настрое-

ния молодежи, готовности ее воспринять "высшие идеалы", распространяемые контрабандной печатью.

Третий аргумент: учишься, и ты принесешь пользу обществу на поприще избранной тобою деятельности - как судья, как администратор, как земский деятель, как врач и т.д. Нечего говорить, что аргумент этот, при нормальном состоянии общества, при правильно установленных воззрениях на общество и государство, неотразим, как сам здравый смысл. Но, к сожалению, действие его у нас и в наше время парализуется известными условиями. Мы говорим - учишься, чтоб принести пользу обществу, в той или иной профессии; но для доказательности нашего аргумента необходимо, чтоб молодой человек был убежден в правильности того общественного строя, в котором со временем ему придется действовать. Иначе как он будет желать приносить пользу обществу, строй которого он ненавидит? Между тем "сторонние влияния" поселяют в нем ненависть не только к данному порядку вещей, но и ко всякому "порядку" вообще. С этой точки зрения, что же значит быть хорошим судьей, хорошим администратором и т. д.? Это значит поддерживать несимпатичный порядок, служить ему, скрашивать его, т.е. идти прямо против революционного правила - "чем хуже, тем лучше" [3,478].

Подводя итоги своим размышлениям, А. Д. Градовский подчеркивает, что аргументация в пользу учения должна идти дальше. Мы должны обратиться к идеальной стороне данного вопроса, наиболее близкой душе молодежи. Мы должны отбросить всякие соображения о "непосредственных пользах", личных и общественных, потому что эти пользы чужды уму молодежи, еще не знающей жизни с ее неотразимыми требованиями. На учение необходимо взглянуть со стороны его общего культурного и общественного значения, посмотреть на него, как на самостоятельную и общую силу, независимо от приложения к отдельным профессиям и занятиям. С этой точки зрения мы говорим: задача учащейся молодежи состоит в увеличении объема русской интеллигенции.

Поднятые А. Д. Градовским психологические проблемы профессионального самоопределения личности в 1879 году актуальны и для современной России.

М. В. Богуславский в своей статье "Реформы российского образования XIX - XX вв. как глобальный проект" справедливо подчеркивает, что целостное рассмотрение процесса реформ российского образования позволяет определить ряд повторяющихся, а следовательно, достаточно устойчивых закономерностей, учет которых позволит более продуктивно осуществлять преобразование современной российской школы [2, 5].

Эти слова, на наш взгляд, применимы не только к российской школе, но и ко всем образовательным учреждениям современной России, в том числе и к психологическим проблемам профессионального самоопределения молодежи, поскольку во время распада СССР и объявления независимости России вновь созданные политические партии проводили такую же агитацию, как и в конце XIX века, с целью привлечь на свою сторону наиболее активные слои молодежи.

В соответствии со ст. 43 действующей Конституции Российской Федерации каждый имеет право на образование. Эта же статья устанавливает обязательность основного общего образования, определяет, что полу-

чение детьми основного общего образования обеспечивают родители или лица, их заменяющие, а так же гарантирует общедоступность и бесплатность определенных уровней образования (дошкольного, основного общего и среднего профессионального).

Принудительный характер обучения, по мнению О. Е. Лебедева, высказанному в статье "Образование как право и обязанность", ведет к формированию невысокого уровня мотивации учебной деятельности учащихся. Мотивы "учебного долга" являются фактором, препятствующим достижению высоких образовательных результатов. При этом отметки могут быть и высокими, но фактически образовательные результаты ограничиваются уровнем воспроизведения изученного материала. К этому надо добавить, что значительная часть учащихся (судя по материалам ряда исследований и экспертным оценкам - до одной трети) не успевает освоить учебный материал в установленные сроки в требуемом объеме и на требуемом уровне. Этой же части учащихся ставятся фиктивные положительные отметки, не отражающие действительного положения вещей. Школа, вынужденная заниматься обманом при оценивании учебных достижений учащихся, не может быть для них моральным авторитетом. Нравственные издержки школьного образования связаны и с тем, что школа вынуждена брать на себя ответственность за непосредственные результаты учебной деятельности учащихся [4, 26-27].

С учетом этих обстоятельств и того, что за последние 15 - 20 лет профессия педагога почти полностью утратила какую-либо привлекательность и престиж, по мнению редакции журнала "Вопросы образования" (2005. - №4), сложился естественный отбор худших, возникла порочная практика, когда педагогическую специальность выбирают, как правило, самые слабые выпускники школ, а в школы затем отправляются наиболее посредственные выпускники педвузов.

За годы перестройки и реформирования политической и экономической систем современной России появился еще один новый психологический аспект профессионального самоопределения молодежи, касающийся юношей, - поступление и обучение в различных образовательных учреждениях как законный способ уклонения от призыва в Вооруженные силы России.

Пророческими, во всех отношениях для современной России, оказались слова А. Д. Градовского о том, что мы живем без разума. Мы громко говорим о мировых задачах, на деле же мы не умеем учить и воспитывать детей, едва справляемся с нехитрыми земскими задачами, живем в нестерпимых условиях, даем водить себя за нос первому проходивцу - строителю или подрядчику, не имеем ни дорог, ни сносно устроенных жилищ. Мы живем и без нравственности. В грубом, малопросвещенном обществе, разбитом на "группы", не сознающие своей взаимности, господствуют грубейшие материальные интересы, а при господстве их все считается дозволенным и прекрасным [3, 483].

Для того, чтобы психологические аспекты профессионального самоопределения молодежи соответствовали интересам общества и государства, на наш взгляд, необходимо при реформировании образования современной России учитывать отечественный исторический опыт и использовать консервативный подход в решении этих вопросов.

Список литературы

1. Конституция Российской Федерации. - М, 1996.
2. Богуславский М. В. Реформы российского образования XIX- XX в.в. как глобальный проект // Вопросы образования. - 2006. - №3.
3. Градовский А.Д. Сочинения. - СПб.: Наука, 2001.
4. Лебедев О.Е. Образование как право и обязанность // Вопросы образования. -2005. -№4

С.В.Чаркова, г. Тобольск

РОЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОТЧУЖДЕНИЯ

Важнейшим критерием осознания и продуктивности профессионального становления личности является ее способность находить личностный смысл в профессиональном труде, самостоятельно проектировать, творить свою профессиональную жизнь, ответственно принимать решения о выборе профессии, специальности и месте работы [3]. Эти жизненно важные проблемы возникают перед личностью в течение всей ее жизни. Они требуют от нее определения своего отношения к профессиям, иногда анализа и рефлексии собственных профессиональных достижений, принятия решения о выборе профессии или ее смене, уточнения и коррекции карьеры, решения других профессионально обусловленных вопросов. Весь этот комплекс проблем в профессиональной деятельности объясняют понятием *профессиональное самоопределение*.

Большинство ученых сходятся во мнении о том, что профессиональное самоопределение связано с формированием образа той или иной профессии, с поиском "своей" профессии и себя в ней, а также *в нахождении смысла своей профессиональной деятельности*.

По выражению Е.А.Климова человеку вообще свойственна потребность самоопределения, т.е. "переживание некоторой нужды в этом" [1]. Под профессиональным самоопределением он понимает важное проявление психического развития, формирования себя как полноценного участника сообщества "делателей" чего-то полезного, сообщества профессионалов.

Согласно Н.С.Пряжникову сущность профессионального и жизненного самоопределения заключается в поиске смысла в выбираемой (осваиваемой или уже выполняемой) деятельности и во всей своей жизнедеятельности в целом, а также поиск смысла в самом процессе самоопределения. Собственно профессиональное самоопределение Н.С. Пряжниковым определяется как выбор и реализация способа взаимодействия с окружающим миром и нахождение смысла в данной деятельности.

Н.В. Самоукина определяет профессиональное самоопределение как длительный процесс внутреннего субъективного плана, связанный с поиском человеком "своей" профессии и "себя в профессии", собственной профессиональной роли в ней, определение для себя профессиональных позиций и перспектив, достижение их.

Профессиональное самоопределение рассматривается как процесс, охватывающий весь период профес-

сиональной деятельности личности: от возникновения профессиональных намерений до выхода из трудовой деятельности.

На разных стадиях развития личности одни и те же задачи профессионального самоопределения решаются по-разному. Постоянное уточнение своего места в мире профессий (либо конкретной профессии), осмысление своей социально-профессиональной роли, отношения к профессиональному труду, коллективу и самому себе становятся важными компонентами жизни человека. Иногда возникает отчуждение от профессии, человек начинает ею тяготиться, испытывает неудовлетворенность своим профессиональным положением. Нередки случаи вынужденной смены профессии (специальности) и места работы.

Адекватность профессионального самоопределения зависит, главным образом, от сложившегося в самосознании личности "образа" будущей профессии, который соотносится с образом Я [4].

Профессиональное самоопределение предполагает выработку собственной позиции в ситуации, характеризующейся большой степенью неопределенности. Чтобы определиться в проблемно-ориентационной ситуации, личности нужно соотнести свои потребности, позиции, интересы, мечты с собственными возможностями: подготовленностью, способностями, эмоционально-волевыми качествами, состоянием здоровья. Возможности, в свою очередь, необходимо соотнести с требованиями профессионального учебного заведения, профессии, специальности, конкретной трудовой функции.

Нередко согласование всех этих позиций затруднено. Если иметь в виду еще и социально-экономические факторы, позиции родственников, то становится очевидным, что профессиональное самоопределение, как правило, означает конфликт, который имеет внутрличностный характер.

Сторонами внутрличностного конфликта самоопределения являются различные составляющие структуры личности. Конфликты могут быть обусловлены следующими факторами:

- расхождением составляющих направленности: противоречиями между социально-профессиональными ожиданиями и профессиональной действительностью, между мотивами профессионального роста, успеха и материального благополучия, между высоким уровнем притязаний (самооценки) и самоуважением, между неосознаваемыми мотивами (стремление к власти, подчинению) и ценностными ориентациями и др.;

- несовпадением характера профессиональной деятельности и уровня профессиональной компетентности, порождающим внутрличностные конфликты между осознанной необходимостью в повышении квалификации и недостаточной профессиональной активностью, между неудовлетворенностью содержанием труда и нежеланием сменить профессию, между отсутствием перспектив карьеры и уровнем профессиональной компетентности и др.;

- противоречием между направленностью личности на достижение успеха, карьеру, высокие материальные блага и недостаточным уровнем развития социально-профессиональных способностей, качеств, психологических свойств, состоянием здоровья и др.;

- несовпадением представления о своих профессиональных достоинствах и реальных профессиональных возможностей: противоречиями между "Я-возможным" и "Я-реальным", между "Я-идеальным" и "Я-деформированным". Важнейшим конфликтообразующим фактором выступает мотив соответствия самому себе. Этот мотив связан с самооценкой и обеспечивает непротиворечивость "Я-образов";

- противоречиями между профессиональными возможностями, потенциалом, способностями и социальными ограничениями, обусловленными возрастом, полом, этнической принадлежностью, внешностью; между необходимостью профессиональной мобильности и отчетливо выраженной возрастной ригидностью; между потребностью в продолжении профессиональной карьеры и вынужденным уходом на пенсию и др. [3].

Разрешение конфликтов самоопределения осуществляется путем ревизии и коррекции профессиональных устремлений, и, конечно, может разрешаться продуктивно и деструктивно.

Согласно Н.О.Садовниковой и Э.Э.Сыманюк, конфликты самоопределения могут стать основой кризисов профессионального становления личности, выступать в качестве основных детерминант развития профессионально обусловленных деструкций. Еще на стадии выбора профессии, профессионального обучения могут возникнуть предпосылки развития искаженного профессионального развития. Они могут корениться уже в мотивах выбора профессии. Пусковым механизмом развития деструкций могут стать неоправдавшиеся ожидания на стадии вхождения в самостоятельную профессиональную жизнь. Все это указывает на значимость адекватности протекания процессов самоопределения. Во многом от особенностей протекания этих процессов зависит дальнейшая профессиональная жизнь личности.

Основываясь на положении, что ключевым моментом профессионального самоопределения является поиск и нахождение смысла будущей или выполняемой деятельности, можно полагать, что особенности протекания процессов самоопределения, их результат могут явиться причиной развития профессиональной деструкции личности, связанной с потерей смысла профессиональной деятельности, - профессионального отчуждения.

В трактовке понятия профессионального отчуждения мы опираемся на позиции Э.Ф. Зеер и Э.Э. Сыманюк, Л.Б. Шнейдер.

Согласно Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк, профессиональное отчуждение проявляется в изменении профессиональной Я-концепции. Профессиональная Я-концепция - система сопряженных с оценкой представлений человека о себе как о личности и о субъекте профессиональной деятельности. Субъектно-деятельностные и личностные черты, складываясь в целостную концепцию себя, могут взаимоусиливать, взаимоотрицать друг друга или дифференцироваться в изолированные подсистемы. Их взаимодействия в целостной Я-концепции определяются конкретными жизненными обстоятельствами, реальными отношениями человека, местом профессии в его жизни и местом самого человека в его профессии. Но определение места и роли профессии в контексте всей жизнедеятельности человека есть определение смысла профессии, под влиянием

которого и организуются в профессиональную Я-концепцию представления субъекта о себе [3].

Концепция Л.Б.Шнейдер основывается на понимании *профессионального отчуждения* как процесса, обратного профессиональной идентификации. Профессиональная идентификация - это объективное и субъективное единство с профессиональной группой, делом, которое обуславливает преемственность профессиональных характеристик (норм, ролей и статусов личности).

Рациональное соотношение идентификации и отчуждения в профессиональной деятельности и бытие человека вообще являются звеньями одного процесса - становления и развития идентичности. Результатом их дисгармонии могут стать без принятия ответственности, по определению Л.Б. Шнейдер, "вынужденное отчуждение" или "вынужденная идентификация", а при принятии ответственности - "произвольное отчуждение" и "произвольная идентификация". В данном случае в качестве исходного критерия выделено принятие человеком ответственности за нахождение смысла и реализацию ценностей.

Причиной профессионального отчуждения без принятия ответственности может стать негативно оцениваемое свое дело. Вынужденное профессиональное отчуждение является по сути дела синонимом функционального вакуума, где отчужденным является профессиональное будущее как таковое. Человек стремится освободиться от восприятия профессиональной информации (знаний); от необходимости совершать профессиональный выбор; от профессионально обусловленных переживаний; от компонентов профессиональной деятельности. Профессиональное отчуждение на основе принятия ответственности предполагает свободное владение профессиональной ролью, умение отодвигаться от личностного и концентрироваться на профессиональной ситуации, умение сознательно и адекватно использовать свой профессиональный опыт в личной жизни [4].

В сфере отношений вынужденное профессиональное отчуждение имеет место при избежании причисления себя к низко оцениваемой профессиональной группе, проявляется в разнообразных формах, вплоть до агрессивной враждебности. Данное явление имеет место, когда человек обнаруживает черты, несомненно коррелирующие с чертами негативно оцениваемой группы и ее членами. Вынужденное профессиональное отчуждение осуществляется намеренно, когда люди пытаются скрыть свои высоко диагностические профессиональные черты. Профессиональное отчуждение возможно при принятии ответственности как сознательный отход от профессиональной группы, дела, отдельного человека. Оно предполагает освобождение от вынужденного общения, необходимости постоянно находиться в формальном контакте, играть с Другими в социальные игры; от внешних условий и условностей жизни; от ожиданий и оценок другими людьми, не совпадающими со своим представлением о себе; от манипуляций, попыток внедрения на территорию личностного пространства; от порабощения властью имущими.

В сфере образа Я возможны процессы самоотчуждения. Так вынужденное профессиональное самоотчуждение при неприятии ответственности является следствием неуспешной профессиональной идентификации. Произвольное самоотчуждение при принятии от-

ветственности может быть связано с самотрансценденцией, ориентирующей человеческое бытие на нечто более высшее, что не является им самим. Такое самоотчуждение включает в себя возможности преодоления личностного эгоизма (в пределе - это самопожертвование).

Профессиональное отчуждение является обратным процессом профессиональной идентификации, результатом нарушения профессиональной идентичности. Поскольку устойчивая профидентичность реализуется: 1) через свой профессиональный опыт, свое дело (успешная профессиональная ситуация); 2) через отождествление (идентификацию) себя с профессиональной группой, которая оценивается позитивно, и дистанцирование (отчуждение) с другими профессиональными сообществами (успешные профессиональные отношения); 3) через себя, раскрытие своего функционального потенциала, самоосуществление (позитивный образ профессионального Я), то ее нарушение в виде профессионального отчуждения может иметь корни в одной из этих сфер: деятельность, отношения и образ Я.

Таким образом, профессиональное отчуждение проявляется в нарушении профессиональной идентичности, профессиональной Я-концепции, потери смысла профессиональной деятельности.

Профессия становится лишь средством достижения иных, внепрофессиональных личных целей, а не способом гармоничного существования человека в деятельности. Человек не идентифицирует себя с выполняемой деятельностью, не принимает на себя ответственность за происходящее в организации, не разделяет организационные ценности. Характерными поведенческими признаками профессиональной отчужденности являются закрытость в отношениях с коллегами, агрессивность, ложь как неосознанное искажение фактов, заведомая ложь, преувеличение своих заслуг, цинизм. Все это делает сотрудника функционально непригодным к выполнению профессиональной деятельности [3].

Понятия "профессиональное самоопределение", "профидентичность" и "профессиональное отчуждение" связаны со смыслом будущей или выполняемой профессиональной деятельности. Только первые два процесса связаны с поиском, нахождением и владением смыслом, отчуждение - с его потерей и отсутствием. Неадекватность профессионального самоопределения, неосознанный профессиональный выбор, конфликты профессионального самоопределения могут стать предпосылкой развития профессионального отчуждения.

Таким образом, можно сделать вывод, что повышенное внимание к вопросам личностного и профессионального самоопределения профессионала, психолого-педагогическая помощь в осознании смысла своей профессиональной деятельности, своего места в ней являются профилактикой развития отчуждения в профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Климов Е.А. Пути в профессионализм (Психологический взгляд). - М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2003. - 320с.
2. Пращников Н.С. Психологический смысл труда. - М.: Изд-во Института практической психологии, Воронеж: НПО "МОДЭК", 1997. - 352с.
3. Садовникова Н.О., Сыманок Э.Э. Профессиональные деструкции

педагогов и пути их коррекции. - Екатеринбург, 2005. - 193с.

4. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперименты, тренинг. - М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: Изд-во НПО "МОДЭК", 2004. - 600с.

А.С. Рылеева, г. Курган

АКТИВНОСТЬ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ И ФАКТОР УСПЕШНОЙ ПОДГОТОВКИ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ЖИЗНИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Новая социально - экономическая реальность предъявляет к личности высокие требования. Современный человек должен быть успешной личностью, готовой к самореализации, занимающей активную жизненную позицию, умеющей легко адаптироваться к постоянно меняющимся условиям.

Понятия "активность", "личностная активность" не получили достаточного рассмотрения в общенаучной литературе, как в психологической, так и педагогической. Встречается трактовка активности как части, составленной в понятиях "труд", "деятельность", "практика", "поведение", "активация".

В Большой современной энциклопедии по педагогике под "активностью" понимается "деятельное состояние организма как условие его существования и поведения".

В специальном психологическом словаре активность понимается как:

1. Всеобщая характеристика живых существ;
2. Источник преобразования или поддержания жизненно значимых связей с окружающим миром;
3. Способность к самостоятельной силе реагирования.

Б.Ф. Ломов отмечал значение активности самого человека и связь процессов социализации с процессами индивидуализации. Он отмечал, что "более важно то, что в процессе развития, на определенной стадии, личность начинает сама сознательно организовывать свою собственную жизнь, а значит, и определять свое собственное развитие" и связывал возникновение самодетерминации со стадией развития, на которой, по выражению Л.И. Божович, "происходит переход ребенка от существа, уже ставшего субъектом (сделавшего первый шаг на пути формирования личности) к существу, осознающему себя как субъект".

Согласно точке зрения В.Г. Мордоковича, социальная активность - это определенное качество личности, которое выражает его сущность как гражданина, члена коллектива, члена общества и проявляется в формах поведения, поступках, действиях, направленных на выработку и принятие решения по разнообразным вопросам, волнующим общество в целом или коллектив, а также на их реализацию на практике. Социальная активность представляет собой интегральное понятие, которое может проявляться и как побудитель к деятельности, и как устойчивое свойство личности.

Анализ исследований отечественных и зарубежных психологов Б.Г. Ананьева, П.П. Блонского, Л.С. Выгот-

ского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, С.Л. Рубинштейна, Ж. Пиаже, Дж. Мида и др. показывает, что активность - это особая форма деятельности личности, которая отвечает интересам общества ради прогрессивного развития. Психологическим выражением активной позиции личности являются ценности, мотивы, установки, ожидания, отношения, поступки и результаты.

Можно выделить наиболее существенные характеристики категории "активность":

1. Универсальное, всеобщее свойство материи;
2. Способность материальных объектов вступать во взаимодействие с другими объектами;
3. Мера направленного действия;
4. Возбужденное состояние объекта, обуславливающее обратное воздействие на действие.

Для понимания природы активности полезно использовать понятие устойчивого динамического неравновесия. Динамическое неравновесие, как внутри самой системы (человека), так и между системой и средой, направленное на "преодоление этой среды", и является источником этой активности.

В связи со степенью выраженности активности выделяются типы личностей: первый тип отличает стремление и готовность вступать во взаимодействие с новыми жизненными ситуациями, готовность к активному движению, развитию; второй тип характеризуется стремлением к взаимодействию с привычными жизненными ситуациями, отсутствием стремления к переменам.

Активное существо содержит в себе источник активности, и этот источник воспроизводится в ходе движения. Активность обеспечивает самодвижение, в процессе которого индивид воспроизводит самого себя. Активность проявляется тогда, когда задуманное индивидом движение к определенной цели требует преодоления сопротивления среды. Активность проявляет себя в активации, поиске, в актах волеизъявления, в процессе самоопределения.

На вопрос, что в наибольшей мере характеризует активную целеустремленность организма, Н.А. Бернштейн (1990) отвечает так: "Организм все время находится в соприкосновении и взаимодействии с внешней и внутренней средой. Если его движение (в самом обобщенном смысле слова) имеет одинаковое направление с движением среды, то оно осуществляется гладко и бесконфликтно. Но если запрограммированное им движение к определенной цели требует преодоления сопротивления среды, организм со всей доступной ему щедростью отпускает на это преодоление энергию... пока он либо торжествует над средой, либо погибнет в борьбе с нею".

В рамках нашего исследования мы рассматриваем активность как сознательное, целеустремленное проявление усилия, направленное на успешное решение подростками группы риска проблемы собственного жизненного самоопределения.

К.А. Альбуханова - Славская считает, что "главным компонентом самоопределения является собственная активность личности".

Самостоятельная деятельность подростков, связанная с решением вопросов формирования готовности к самостоятельной жизни и деятельности, изначально носит интуитивный, ситуативный, стихийный характер и осуществляется методом проб и ошибок. Это положение верно для любых направлений жизненного ста-

новления. Основными формами активизации жизненного самоопределения подростка группы риска будут воздействие, содействие и самостоятельная деятельность школьника в плане выбора собственного жизненного пути и профессии. Но необходимо помнить, что мы имеем дело с подростками, которые получили отрицательный опыт жизнедеятельности, развивались и воспитывались в деструктивных семьях, приобрели статус "трудного", поэтому их самостоятельная деятельность может привести к отрицательному результату, и в этой связи они нуждаются в помощи и поддержке в плане жизненного самоопределения.

Таким образом, активная жизненная позиция способствует:

1. Развитию самосознания;
2. Лучшей адаптации в обществе;
3. Осознанию собственных индивидуальных особенностей (способности, задатки, склонности, темперамент, характер, направленность);
4. Развитию умения организовывать собственную жизнедеятельность, строить собственную временную перспективу;
5. Стремлению к сохранению собственного здоровья и ведению здорового образа жизни;
6. Компенсации отрицательных черт характера и отклонений в поведении;
7. Осознанию необходимости соблюдения социальных норм поведения и конструктивного взаимодействия в социуме;
8. Определению собственного пути развития и реализации, то есть формированию готовности к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности в качестве самодостаточной личности, члена общества; гражданина, семьянина.

Активность рассматривается не просто как деятельное состояние школьника, а как качество этой деятельности, в котором проявляется личность самого подростка с его отношением к содержанию, характеру деятельности и стремлением мобилизовать свои волевые усилия на достижение высокого уровня готовности к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности.

Т.И. Москвина, г. Курган

РЕФЛЕКСИВНЫЙ ПРАКТИКУМ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ К ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГИЧЕСКИМ ЗНАНИЯМ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Результативность ценностного ориентирования личности в образовательном процессе к педагогической деятельности зависит от ценностного отношения обучающегося к ней. Понимание сущности изучаемой нами проблемы позволяет обоснованно рассматривать ценности - знания и ценности - отношения как факторы

профессионального становления педагога профессионального обучения в системе дополнительного профессионального образования.

Ценностные отношения - это особо значимые смыслообразующие связи между предметами и явлениями, формирующиеся в сознании и направленные на удовлетворение осознанных потребностей, меняющиеся взгляды, позиции, убеждения в ситуации свободного выбора. Особое влияние оказывает ценностное отношение к педагогической деятельности при формировании профессиональной направленности, компетентности, социально-значимых качеств, определяющих готовность человека к постоянному совершенствованию, поиску оптимальных приемов качественного и творческого выполнения деятельности в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями обучающихся.

Повышение квалификации на современном этапе играет немаловажную роль в становлении педагога-профессионала. Но, как правило, проходит в традиционной форме, предусматривающей участие педагогов профессионального обучения в лекционных и семинарских занятиях, на которых, в основном, формируется система научных знаний. Одним из средств формирования ценностных отношений педагогов профессионального обучения к психолого-педагогическим знаниям и профессионально-педагогической деятельности в целом мы считаем рефлексивный практикум.

Рефлексивный практикум - это форма осмысления значения психолого-педагогических знаний в процессе повышения квалификации педагогов профессионального обучения путем выявления и развития способности к самоанализу, самооценке взглядов, мнений, формирования профессиональных отношений и ценностных ориентаций, самоактуализации и частичной самореализации. Такой подход к организации обучения взрослых создает в сознании преподавателя, мастера п/о ситуации вытеснения прежних взглядов, представлений, инициирует ситуацию рождения новых проблем, активного поиска решений возникших трудностей в постановке и решении аналитико-рефлексивных, конструктивно-прогностических, организационно-деятельностных и коррекционно-регулирующих задач по управлению собственной профессионально-педагогической деятельностью.

В процессе повышения квалификации педагогов и развития умений и навыков педагогической рефлексии необходимо не только передать слушателям определенную информацию, но получаемые профессиональные знания о феномене рефлексии необходимо сделать внутренним достоянием личности каждого субъекта образовательного процесса. Это значит, что знания, умения, навыки слушатели должны не просто запомнить или усвоить на определенное время, но наиболее значимые из них должны изучить так, чтобы они вошли в их категориальную систему личности (С.В.Пазухина), в ту систему убеждений и взглядов, которая определяет характер и особенности их жизни, деятельности и поведения, выработать особое, ценностное отношение к усваиваемому.

Рефлексивный практикум включает в себя различные игровые, имитационно-деятельностные и тренинговые формы повышения квалификации, либо является их составной частью. В практикуме ведущим меха-

низмом повышения квалификации слушателей, направленным на развитие их профессиональной деятельности в целом либо отдельных ее элементов, является рефлексия. В рефлексивном практикуме доминирует процесс рефлексивной коммуникации (В.А.Метаева).

В рефлексивном практикуме ставятся цели обучения участников средствам и способам теоретического мышления и межпозиционных взаимодействий. Основное внимание уделяется не получению результата в виде решения проблемы, но исследованию процесса получения этого результата, анализу деятельности. В рамках рефлексивного практикума как формы повышения квалификации педагога могут осуществляться научная рефлексия профессиональной деятельности. Она включает в себя следующие этапы:

- овладение понятием деятельности как таковой;
- осознание специфики педагогической деятельности;
- анализ современной социокультурной и образовательной ситуации;
- реконструкция цели педагогической деятельности в соответствии с типовыми нормативными документами. Определение ее соответствия современной социокультурной и образовательной ситуации;
- анализ собственной педагогической деятельности. Фиксация затруднения в деятельности. Определение причины затруднения, на разрешение которой будет направлена коррекция деятельности;
- выбор критериев преобразования собственной педагогической деятельности;
- поиск (заимствование или создание) новых методов, необходимых для изменения деятельности в соответствии с выбранным объектом и зафиксированными критериями.

Насколько организовано будет рефлексивно-исследовательское отношение к коллективной деятельности, настолько эффективен окажется процесс формирования рефлексивно-мыслительных способностей слушателя. В практикуме это проявляется в том, что участники отходят от узкопредметных вопросов, начинают направлять свою активность на анализ и организацию коллективной совместной деятельности, перенося внимание с результатов мыслительных действий на процессы, способы, логику.

В процессе формирования профессионального сознания необходимо не только передать слушателям определенную информацию, но, самое главное, получаемые психолого - педагогические знания необходимо сделать внутренним достоянием личности каждого субъекта образовательного процесса, сформировать ценностные отношения к ним.

РАЗДЕЛ 3. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Е.С. Севостьянова, г. Курган

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ПОМОЩЬЮ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

Успешность обучения детей в школе во многом зависит от уровня овладения ими связной речью. Адекватное восприятие и воспроизведение текстовых учебных материалов, умение давать развернутые ответы на вопросы, самостоятельно излагать свои суждения - все эти и другие учебные действия требуют достаточного уровня развития связной диалогической и монологической речи (Глухов В.П., 2004).

Значительные трудности в овладении навыками связной контекстной речи у детей обусловлены недоразвитием основных компонентов языковой системы - фонетико-фонематического, лексического, грамматического, - недостаточной сформированностью как произносительной (звуковой), так и семантической (смысловой) сторон речи.

Характеристика связной речи и ее особенностей содержится в ряде трудов современной лингвистической, психолингвистической и специальной методической литературы. Применительно к различным видам развернутых высказываний связную речь определяют как совокупность тематически объединенных фрагментов речи, находящихся в тесной взаимосвязи и представляющих собой единое смысловое и структурное целое (Е.Л.Барина, 1971; Т.А.Ладыженская, 1980).

По мнению А.В. Текучева, под связной речью в широком смысле слова следует понимать любую единицу речи, составные языковые компоненты которой представляют собой организованное по законам логики и грамматического строя данного языка единое целое (А.В.Текучев, 1986).

В трудах А.Р. Лурия представлен подробный анализ некоторых этапов порождения речи (мотив, замысел, "семантическая запись", внутренняя предикативная схема высказывания), показана роль внутренней речи. Как необходимые операции А.Р. Лурия выделяет контроль за построением развернутого речевого высказывания и сознательный выбор нужных языковых компонентов, а это представляет собой сложный многоуровневый процесс. Он начинается с мотива, который объективируется в замысле, замысел формируется с помощью внутренней речи. Здесь же формируется психологическая "смысловая" программа высказывания, которая "раскрывает" замысел в его первоначальном воплощении. Она объединяет в себе ответы на вопросы: что сказать? в какой последовательности и как сказать?". Эта программа реализуется затем во внешней речи на основе законов грамматики и синтаксиса данного языка.

По данным Т.В. Ахутиной, различаются три уровня программирования речи: внутреннее (смысловое) программирование, грамматическое структурирование и

моторная кинетическая организация высказывания. Им соответствуют три выбора элементов высказывания: выбор семантических единиц (единицы смысла), выбор лексических единиц, которые комбинируются в соответствии с правилами грамматического структурирования, и выбор звуков. Автор выделяет программирование как развернутого высказывания, так и отдельных предложений.

Процесс грамматического структурирования включает: нахождение грамматической конструкции; определение места элемента (выбранного по значению слова) в синтаксической структуре и наделение его грамматическими характеристиками, выполнение роли, определяемой грамматической формой первого (или ключевого) слова, в словосочетании или предложении.

В научных работах вместе с психологическим аспектом данной проблемы анализируются различные звенья механизма порождения текста, рассматриваемого как продукт речевой деятельности (функция внутренней речи, создание программы "речевого целого" в виде последовательных "смысловых вех", механизм воплощения замысла в иерархически организованной системе предикативных связей текста и др.). Подчеркивается роль долговременной и оперативной памяти в процессе порождения речевого высказывания.

Способствуют решению одной из главных задач умственного воспитания, а именно развитию речи детей - дидактические игры. В процессе игры пополняется и активизируется словарь, формируется правильное звукопроизношение, развивается связная речь, умение правильно выражать свои мысли. Задачи многих дидактических игр и состоят в том, чтобы через игру научить детей составлять самостоятельно рассказы о предметах, явлениях природы и общественной жизни. Некоторые игры требуют от детей активного использования родовых, видовых понятий, например, такие игры, как "Назови одним словом" или "Назови три предмета".

Нахождение слов с противоположным смыслом (антонимы), сходных по звучанию (синонимы) является задачей многих словесных игр. Если ребенку достается роль гида, скажем, в игре "Путешествие по городу", то он охотно рассказывает гостям, туристам о достопримечательностях города, что способствует развитию монологической речи.

В процессе многих игр дети упражняются в правильном звукопроизношении. В дидактических играх мышление и речь находятся и развиваются в неразрывной связи. Например, в игре "Угадай, что мы задумали" необходимо уметь ставить логично вопросы, на которые дети отвечают только двумя словами: "да" или "нет". С помощью логической постановки вопросов ребенок находит тот предмет, который загадан. Активируется речь при общении детей в игре, решении спорных вопросов. При этом у них развивается способность аргументировать свои утверждения, доводы.

Таким образом, с помощью дидактических игр формируются такие звенья механизма порождения связной речи, как внутренний замысел, общая смысловая схема высказывания, целенаправленный выбор слов, размещение их в линейной схеме, отбор словоформ в соответствии с замыслом и выбранной синтаксической конструкцией, контроль за реализацией смысловой программы с использованием языковых средств.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ КАК ОДНА ИЗ ОСНОВНЫХ ЗАДАЧ РАБОТЫ ПСИХОЛОГА

На современном этапе развития нашего общества проблема профессионального самоопределения личности становится особенно актуальной. Выбор профессии - это первое звено в цепи последовательных жизненных выборов, с него начинается самостоятельный жизненный путь человека. Только правильный профессиональный выбор позволяет молодому человеку при построении карьеры оптимально использовать не только профессиональные знания, умения и навыки, но и свои личностные качества.

Сложное состояние современной экономики требует от юношества гибкого поведения на рынке труда, умения ориентироваться не только на свои интересы, но и на потребности предприятий города в молодых кадрах и рабочей силе. Еще не повзрослев и не став самостоятельными, не имея опыта принятия решений, молодые люди должны определиться в столь важном вопросе. Взрослые люди - родители, педагоги, психологи - много делают для того, чтобы помочь молодым в выборе дела по душе, предостеречь их от возможных ошибок. При этом наиболее опытные, житейски мудрые взрослые понимают, что молодым мало просто знать мир профессий и чужие ошибки мало чему их научат. Даже знания особенностей своего характера и способностей может оказаться недостаточно для правильного выбора.

Ли и Лейбовиц пишут о том, что для выбора профессии в любом возрасте, в том числе и в первый раз, необходимо иметь: 40% желания научиться; 10% договора с самим собой или кем-то; 10% куража; 10% экспертизы профессии и своих особенностей; 10% эмоционального желания; 10% прагматизма; 10% чувства юмора.

Возрастной аспект профессионального самоопределения учащихся старших классов характеризуется как период поисково-зондирующий, период активных проб, направленных на осознание своих интересов, способностей, общественных ценностей, связанных с выбором профессии и своего места в жизни общества.

Поскольку, по утверждению психологов, в школьном возрасте формируется готовность войти во взрослую жизнь, в том числе и профессиональную, занять в ней приемлемое для себя место, постольку итогом самоопределения у подростков можно считать определенную зрелость личности, обеспечивающую возможность профессионального самоопределения и в настоящем, и в будущем.

Составляющими, особо значимыми для самоопределения подростка, являются: развитость потребностей, обеспечивающих содержательную наполненность, внутреннее богатство личности (установки, ценностные ориентации, временные перспективы); самосознание, становление индивидуальности как результат развития и осознания своих интересов и способностей.

Старший подростковый возраст - время активного поиска возможностей удовлетворения своих интересов, пробы своих способностей, реализации социальных прав на свободу выбора своей профессиональной деятельности с учетом реальности рынка труда.

Культура жизненного самоопределения характеризует человека как творца собственной жизни и собственного счастья. Именно в гармонии человека с самим собой должно идти его социальное, гражданское, профессиональное, ценностное самоопределение. При этом профессиональное самоопределение отражает становление образа Я совокупностью переживаний, намерений, предметных действий в профессиональной деятельности в конкретных социальных условиях. Профессиональное самоопределение личности предполагает овладение ею новой социальной ролью в конкретной деятельности, определяемой специфическим предметом, условиями, средствами труда, а также спецификой межличностных производственных отношений и ответственностью за данную работу.

Помочь подросткам и подготовить их к пониманию важности жизненного и профессионального самоопределения - одна из задач психолога.

Даже при обилии информации у учащихся о профессиях, о самом себе, при проведении множества самых различных тестов, это не дает подростку каких-то новых оснований выбора, он не знает, как ее использовать, как все это относится лично к нему и к выбору им профессии. Иначе говоря, не запускается самоопределение как активный, внутренне детерминированный процесс.

И.Л. Соломин выделяет следующие направления работы школьного психолога, содействующие профессиональному самоопределению подростков: 1) профинформация (знакомство с миром профессий, с учебными профессиональными заведениями, с конкретной ситуацией на рынке труда); 2) профдиагностика (в идеале - помощь подростку в самопознании); 3) по возможности, коррекция определенных линий развития в плане подготовки к будущей профессиональной деятельности; 4) рассмотрение возможных внешних препятствий на пути к профессиональным целям и определение путей их преодоления; 5) морально-эмоциональная поддержка самоопределяющихся подростков, когда важно в сознание старшеклассников вселить уверенность и оптимизм по отношению к своему профессиональному будущему; 6) помощь в конкретных профессиональных выборах и планировании жизненных и профессиональных перспектив.

На основе опыта, анализа традиционных подходов к профориентации и их эффективности, а также на основе понимания сути процесса самоопределения Н.С. Пряжниковым сформулированы 4 основных положения, позволяющих психологу запустить активный процесс профессионального самоопределения подростков:

1. Профессиональное самоопределение - частный случай личностного.

Не может быть осознанного выбора профессии без осознанного выбора жизненного пути, и, в свою очередь, без глубокого самопознания. С детьми важно беседовать о том, как каждая профессия влияет на всю жизнь человека, в целом, на стиль его жизни. Но важнее принципиально сместить акценты. Но, выбрав профессию, мы должны потом осознавать, а как же она

повлияет на нашу жизнь; мы должны сначала решить для себя, как же мы хотим жить, и только потом уже выбирать профессию, которая реализует именно такую стратегию жизни. А чтобы ответить себе на этот вопрос, подростку предстоит длинный путь - осознать и понять себя, свои самые разнообразные особенности, собственные желания, их разрыв с реальностью, поставить цели. Но только так выбор профессии становится по-настоящему осознанным;

2. В основе самоопределения - понимание себя как индивидуальности.

Традиционный алгоритм выбора профессии "хочу-могу-надо" редко оказывается работающим. Потому как редко бывают удачные случаи, когда пересечение этих трех областей получается единственно верным. Обычно есть некий конфликт этих трех сфер, разрешимый разными путями. Да, я не "могу" быть политиком, потому что мне не хватает уверенности, но ведь я, *если захочу*, могу развить в себе это качество (опять же редки случаи абсолютно непреодолимых ограничений). Да, рынок труда перенасыщен юристами, но я, *если захочу*, могу стать классным профессионалом и все равно найду себе работу.

Особенное внимание уделяется работе как раз со сферой "хочу" (если понимать ее широко) - с теми из подструктур личности, которые называют "верхушкой" или "опорным скелетом личности". Это ценностно-смысловая сфера личности, а также механизмы, развитие которых позволяет подростку переходить от внешней детерминации своей деятельности к самодетерминации - понятия "ответственность", "свобода", "выбор". Благодаря развитию этих механизмов, на основе осознания (и построения) собственных смыслов, человек способен управлять собственным характером, способностями и т.д. Так мы можем избежать одной из частых проблем подростка в выборе профессии, когда его особенности позволяют выбирать очень широкий круг профессий. "Опорный скелет личности" позволяет находить опору и в выборе профессионального пути при всем множестве альтернатив;

3. Необходим гибкий и глубокий подход к информированию о профессиях.

Кроме традиционной типологии по объекту труда ("Человек-человек", "Ч-П", "Ч-ХО", "Ч-Т") важно давать учащимся и другие, вводить как можно больше критериев классификации профессий, давать возможность видеть каждую профессию с разных углов зрения, а внутри каждой профессии - множество специальностей, предполагающих совершенно разные типы деятельности. Важно и объективное представление о профессиях - чтобы учащиеся различали "обертку" профессии и ее теневую сторону.

Реализация в практике этого положения заключается во включении в работу творческих заданий на создание собственных классификаций профессий: большинство тем урока берется как критерий, в предоставлении учащимся подробной информации о профессиях, в том числе для самостоятельного ознакомления, бесед о типичных мифах о профессиях и типичных ловушках профессионального выбора;

4. Активное осуществление сделанных выборов.

Выбор профессии, выбор жизненного пути тем отличается от мечты или фантазии, что должен осуществляться. Осознав имеющуюся ситуацию (кто я, какой

я, что я умею и не умею, что для меня важно в жизни и т.д. - по всем уровням в структуре личности), осознав расхождение этой ситуации с идеальной, с "хочу", подросток должен сделать выбор. Строить свою жизнь в соответствии с целью либо поплыть по течению, смирившись с ситуацией реальной. Когда выбор сделан, цель поставлена, нужно наметить шаги к ее решению и, собственно начать их осуществлять. Например, подросток может поставить себе задачу "научиться разрешать конфликты". Далее он может наметить пути решения этой задачи: например, пройти тренинг разрешения конфликтов, почитать литературу, участвовать в разрешении конфликтов в классе и т.д.

Только такая цепочка приведет к тому, что выбор подростка реально начнет осуществляться, а не останется в рамках рассуждений на психологических занятиях.

Следовательно, одна из основных задач развития в старшем подростковом возрасте нам видится в профессиональном самоопределении личности. Этот процесс является многоуровневым, связанным с изменениями как в сфере деятельности, так и в сфере личностного развития. Именно в ходе подготовительного этапа выбора профессии, который приходится на время обучения в старших классах школы, осуществляется процесс самоопределения молодого человека, формирование его образа Я, освоение индивидуальных способов поведения и общения, связанных с будущей социальной ролью профессионала.

Список литературы

1. Пряжников Н.С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения. - М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО "МОДЕК", 2002.
2. Соломин И.Л. Современные методы психологической экспресс-диагностики и профессионального консультирования. - СПб.: Издательство "Речь", 2006.

Е.В. Попова, пгт Уренгой, Тюменская область

ВЛИЯНИЕ КЛИМАТОГЕОГРАФИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ КРАЙНЕГО СЕВЕРА НА СОСТОЯНИЕ ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ

Климатогеографическая среда оказывает различное влияние на организм человека, жизнедеятельность которого может протекать как в адекватных, так и неадекватных условиях внешней среды. Районы Крайнего Севера, к которым относится территориально и пгт Уренгой, рассматриваются как экологически неблагоприятные регионы с точки зрения и климатогеографических и эколого-средовых исследований.

Территория Пуровского района, в том числе и поселка Уренгой, относится к приполярным районам Тюменской области.

Основными климатообразующими факторами этого региона являются: солнечная радиация, циркуляция воздуха и подстилающая поверхность. Под влиянием этих климатообразующих факторов при всех четырех вариантах полярного климата (западный-мягкий, вос-

точно-европейский, восточно-сибирский - континентальный и дальневосточный - холодный) создается своеобразная физико-географическая среда, общими чертами которой являются: отрицательный радиационный баланс, интенсивная циклоническая деятельность, обшая неустойчивость и изменчивость погоды, резкие колебания метеорологических факторов, повышенная геомагнитная активность, изменение фотопериодизма.

Ямало-Ненецкий национальный округ относится к дискомфортным территориям с крайне интенсивным природным и нарастающим техногенным прессингом на здоровье людей, с очень сильным напряжением адаптационных систем организма переселенцев, с затрудненной компенсацией. В приполярном районе Ямало-Ненецкого автономного округа расположены крупнейшие промышленные города округа - Новый Уренгой и Надым, несколько южнее - Ноябрьск. Административный центр округа - г. Салехард, единственный город в мире, расположенный на Полярном круге.

Климат приполярного региона Западной Сибири можно охарактеризовать следующим образом: суровая продолжительная зима с длительными морозами и устойчивым снежным покровом, короткое, холодное лето, короткие переходные периоды (особенно весна), поздние весенние и ранние осенние заморозки, короткий безморозный период, в отдельные годы безморозный период может вообще отсутствовать.

Для региона характерна выраженная изменчивость метеоэлементов погоды. Межсуточная изменчивость давления воздуха достигает 6-7 гПа, в отдельных случаях - до 26-30 гПа, что эквивалентно изменению высоты местности над уровнем моря 200-300м, межсуточные колебания температуры воздуха могут достигать 15° - 20° С и зимой, и летом. Приведем краткую характеристику сезонов года.

Зима отличается большой продолжительностью и суровостью. Активная циклоничность определяет в это время большую изменчивость погоды с резкими перепадами атмосферного давления и колебаниями температуры воздуха, достигающими 15°-20° С за сутки, сильными ветрами, метелями. Самый короткий день в декабре на широте Уренгоя длится 1 час 7 минут. Период ультрафиолетового голодания длится около 170 дней. Зима наступает рано - с середины октября средняя суточная температура устойчиво переходит через -5° С, устанавливается снежный покров, на реках отмечается ледостав. Самый суровый период зимы с декабря по февраль. Средние суточные температуры января - -30° -35° С. Минимальные температуры могут достигать -45° -60° С. Даже в теплые зимы бывают дни с температурой ниже -30° С. Редкие потепления зимой обычно наблюдаются при порывах к северу южных циклонов и часто сопровождаются усилением ветра до 30-40 м/с, буранами, метелями. В период с декабря по март наиболее часты метели. Годовое число дней с метелью в среднем 60. Продолжительность залегания устойчивого снежного покрова (разрушение 24 мая) 220-250 дней. Устойчивые морозы заканчиваются только во второй декаде мая, осуществляется переход средней суточной температуры через -5° С. День заметно увеличивается.

Весной медленное оттаивание торфяных болот задерживает повышение температуры. Наибольшее повышение температуры наблюдается от апреля к маю, до 9° С. Средняя температура сезона -3° -9° С. По харак-

теру весна поздняя, короткая и прохладная. Заморозки могут затягиваться до конца июня.

Лето. В течение июня повсеместно устанавливается летний режим. Особенностью летнего периода являются большие запасы солнечного тепла и света. Число часов солнечного сияния -768. Лето короткое, прохладное, пасмурное, с частыми заморозками. Безморозный период длится 50-60 дней, на почве еще короче. Заморозки и понижение температуры в отдельные дни до -3°, -6° С, иногда со снегом, возможны и в течение всего лета. В 10-15% лет в тундре вообще может отсутствовать безморозный период, что обусловлено близостью Карского моря и преобладающими в это время северными ветрами. Июль и август - самое теплое время: средние температуры +10° - +14° С. Несмотря на большую пасмурность и дождливость, осадков выпадает мало. Часто образуются туманы.

Осень наступает рано, в конце августа - начале сентября. Уже в сентябре приход солнечной радиации уменьшается втрое по сравнению с июлем. В октябре устанавливается отрицательный радиационный баланс, повсеместно устанавливается отрицательная температура и образуется снежный покров. Период от первого заморозка до установления устойчивого снежного покрова длится 50-60 дней. В сентябре дневные температуры еще высоки, абсолютный минимум поднимается до 15° -20° С, но возможно и сильное похолодание до -17°, -22° С. С переходом температуры через 0 С быстро понижается средняя суточная температура, через 8-13 дней завершается образование устойчивого снежного покрова, через 2-4 дня - переход температуры через -5° С. Обычными становятся морозные дни, возможны сильные похолодания до -30° -36° С.

Весовое содержание кислорода в атмосфере приполярного района в течение года изменяется от 280 до 332 г/м. Среднегодовое весовое содержание кислорода увеличивается зимой, достигая наиболее высоких значений в декабре - январе, уменьшается летом (минимальное значение в июле). По шкале Овчаровой изменение весового содержания кислорода, регистрируемое в период наибольшей циклонической активности, - явление, запредельное для организма человека. Происходящие на солнце процессы и различные солнечно-земные факторы оказывают на детей и подростков большее влияние, чем на взрослых, так как функциональное состояние нервной, эндокринной систем и общего гомеостаза у лиц молодого возраста особенно лабильно.

А.В.Мазурин, К.И.Григорьев (1990) выделяют две формы проявления метеочувствительности у детей: клинически выраженная и латентная. Клинически выраженная форма характеризуется ухудшением основного синдрома заболевания, латентная форма - только динамикой параклинических показателей, вегетативной симптоматикой. У здоровых детей метеотропные реакции чаще носят характер функциональных сдвигов. Беспричинные изменения настроения, плаксивость, ухудшение самочувствия и другие явления, наблюдаемые как у больных, так и у здоровых детей, нередко являются следствием влияния метеорологических факторов.

Деадаптация у детей проявляется комплексом психосоматических и вегетосоматических расстройств. Это функциональные расстройства сердечно-сосудистой системы, снижение функции иммунной и неспецифи-

ческой защитной системы, астенизация в деятельности центральной нервной системы.

В раннем детстве на первый план выступает нарушение защитных функций организма. У детей дошкольного и школьного возраста ведущим признаком дезадаптации становятся функциональные кардиомиопатии. В подростковом возрасте ведущее положение нередко занимает проявление астенизации или диссоциации в деятельности нервной и эндокринной систем (Бисярина В.П., Мальцев П.В., 1981). Климатопатологические реакции чаще возникают у детей с низкими показателями физического развития, а также при наличии у них острого и хронического заболевания.

Так же как у взрослых, погодно-климатическим факторам принадлежит существенная роль в развитии ухудшений и обострений сердечно-сосудистых заболеваний в детском возрасте. Метеочувствительность отмечается у 30-40% детей, больных ревматизмом. При смене погоды у таких детей отмечаются головные боли, снижение аппетита, возбуждение или депрессивное состояние.

Исследования целого ряда авторов (Т.Г.Вацадзе и др., 1982) показали преимущественную роль сердечно-сосудистой системы у детей в формировании реакции организма на воздействие метеофакторов. Естественно, что заболевания сердечно-сосудистой системы очень часто сопровождаются высокой метеочувствительностью.

При вегето-сосудистой дистонии у метеочувствительных детей на фоне клинической симптоматики, обусловленной нарушением функции гипоталамуса и вегетативных центров, предъявляются "немотивированные" жалобы на недомогание, утомляемость, слабость, неприятные ощущения в области сердца, сердцебиение, головокружение, головную боль, боль в суставах. Хотя метеочувствительность детей, больных ревматизмом, встречается реже, чем у взрослых (также больных вегето-сосудистой дистонией), все-таки она встречается достаточно часто - более, чем в 50%. Несмотря на то, что вегето-сосудистая дистония является достаточно четко очерченной нозологической формой, её одновременно можно рассматривать и как синдром дисрегулярных вегетативных расстройств, и как один из клинических вариантов проявления метеочувствительности.

Метеочувствительность у детей с гипертонической болезнью встречается в 2 раза чаще, чем у детей с гипотонией.

Влияние метеоэлементов погоды на течение легочных заболеваний у детей известно. Обострения хронической пневмонии, хронического бронхита почти всегда связываются с неблагоприятным влиянием климатообразующих и погодных факторов. По данным А.В.Мазурина и К.И. Григорьева (1990) метеочувствительность отмечается у 37,5% детей, больных рецидивирующим бронхитом, 52,9% - бронхиальной астмой, составляя в среднем 45,8% при различных хронических неспецифических бронхолегочных заболеваниях.

Метеотропные реакции у детей с заболеваниями органов дыхания обычно сопровождаются развитием или усилением клинических признаков дыхательной недостаточности (одышка, цианоз) и симптомов основного заболевания. Нередко отмечается кашель с отделением мокроты, динамические изменения данных перкуссии (коробочный оттенок звука, локальное укорочение).

аускультации (жесткое или ослабленное дыхание, хрипы), параклинических показателей (снижение ЖЕЛ, показателей проб на задержку дыхания), развитии общих симптомов.

К.Ф.Ширяева и др. (1981) показали, что между показателями заболеваемости и характеристикой метеорологических факторов (атмосферное давление, скорость ветра, продолжительность солнечного сияния, количество осадков, температура и влажность воздуха) существует тесная корреляционная связь, что, по мнению этих авторов, может позволить прогнозировать заболеваемость в зависимости от динамики метеорологических факторов. Так, например, заболеваемость острой пневмонией возрастает при увеличении скорости ветра, облачности, понижении температуры воздуха, а заболеваемость ОРВИ резко возрастает при походах, сопровождающихся изменением атмосферного давления, скорости ветра, уменьшении продолжительности солнечного сияния. Многие исследователи отмечают, что учащение приступов бронхиальной астмы связано с колебаниями температуры воздуха, высокой влажностью и сильными ветрами, причем преимущественное влияние каждого из этих факторов чаще всего индивидуально.

В последние годы отмечается более частое появление бронхиальной астмы у детей на Крайнем Севере.

Хотя исследований, посвященных метеочувствительности у детей с другими заболеваниями, проводилось значительно меньше, чем при патологии сердечно-сосудистой и дыхательной систем, все-таки результаты указывают на связь метеофакторов с возникновением и тяжестью их обострений. Наибольшая связь изменений метеофакторов с проявлениями заболеваний проявляется при заболеваниях желудочно-кишечного тракта, заболеваниях почек и мочевыводящих путей. При всех этих заболеваниях значительно выражена сезонность обострений, т.е. более частое проявление обострений в переходные сезоны года - весной и осенью. Мероприятия, направленные на снижение метеочувствительности, внесение корректив в медикаментозное лечение и диету у метеолабильных детей в периоды резких изменений метеоэлементов погоды значительно облегчают течение заболеваний у этих больных детей.

Метеопрофилактика на Севере должна проводиться как у детей, страдающих теми или иными хроническими заболеваниями, так и у здоровых детей. Если у здоровых детей эти меры должны в основном включать мероприятия по закаливанию, то в отношении больных детей проводятся специализированные лечебно-профилактические мероприятия, учитывающие специфику имеющегося заболевания.

В отношении больных детей предлагается три вида метеопрофилактики: предупреждающая (при получении прогноза о предстоящем неблагоприятном изменении погоды), срочно-обусловленная - в периоды неблагоприятной погоды или обострения основного заболевания и сезонная - профилактика в переходные сезоны года (весна, осень), включающая общую (повышение неспецифической резистентности организма) и специфическую, определяемую нозологической формой заболевания и индивидуальными особенностями организма ребенка.

В отношении здоровых детей проводятся мероприятия по повышению общей неспецифической резис-

тентности организма: создание здоровых условий быта; поддержание здорового режима жизни (сон, активное бодрствование, режим питания, система поддержания достаточной двигательной активности); использование физкультурных занятий (гимнастика, игры, спортивные упражнения - хотя бы один раз в день утомиться или вспотеть от физической работы); использование оздоравливающих погодных и климатических и других природных факторов (организация отдыха и различных мероприятий в лесу, оздоравливающий и закаливающий туризм); закаливающие процедуры (закаливание воздухом, водой, солнечными лучами); использование УФ-облучения.

В отношении детей, родившихся на Севере или прибывших на Север с родителями, должна проводиться постоянная специфическая профилактика адаптационных нарушений. Так как в этих условиях воздействие неблагоприятных климато-географических факторов на организм ребенка происходит постоянно, практически во все сезоны года, то профилактические мероприятия у детей-северян должны проводиться практически круглогодично, особенно в первые два года проживания на Севере.

На первом месте в этих мероприятиях должна стоять **витаминоизация**: ежедневный прием витаминных препаратов. Предпочтение нужно отдавать комплексным поливитаминным препаратам с включением микроэлементов. Также необходимо дополнительно принимать аскорбиновую и никотиновую кислоты.

Список литературы

1. Курганский С. Факторы воздействия специфики Крайнего Севера на школьное образование // Народное образование. - 2007. - №2. - С. 210-215.
2. Луценко И.В. Повышение уровня физической и умственной работоспособности школьников в условиях Крайнего Севера // Современная школа в инновационном образовательном процессе. - Тюмень, 2003. - С. 67-73.
3. Малярчук Н.Н. Формирование здоровья субъектов образовательного процесса сельской школы в условиях Крайнего Севера. - Тюмень: Изд-во "Вектор-Бук", 2007.
4. Поливара З.В. Влияние климатогеографических условий Тюменского Севера на формирование речевой дисфункции у детей младшего школьного возраста // Поливара З.В., Чымаров В.М. // Образование и здоровье: сб. научных ст. - Тюмень, 2005. - С. 113-117.
5. Хрущев В.Л. Здоровье человека на Севере: Медицинская энциклопедия северянина. - М.: Астра, 1994.
6. Симкина П.Л. Пути развития современной школы здоровья в условиях крайнего Севера. - Курск, 2004.

В.А.Волошин, г. Курган

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ КУРСАНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ПОГРАНИЧНОГО ВУЗА

Служба в войсках в мирное и военное время предъявляет высокие требования к духовным, моральным и физическим качествам военнослужащих. Служебные и жизненные успехи военных людей во многом предопределены их личностным и профессиональным потенциалом.

Реформирование Вооружённых сил Российской Федерации и её силовых структур требует его суще-

ственного и качественного роста. А это, в свою очередь, предполагает высокий уровень профессионализма, компетентности и личностных качеств военнослужащих.

Формирование личности военнослужащего находится сегодня в ряду важнейших педагогических проблем, требующих серьезного изучения и решения. Актуальность данной проблемы обусловлена возросшей потребностью общества в творческом специалисте, обладающем фундаментальной грамотностью, высоким уровнем профессионализма, компетентности, творческой инициативы, способном принимать правильные решения в экстремальных ситуациях.

Активное становление и формирование качеств будущих офицеров приходится на период обучения в военном вузе (юношеский период).

А.С. Макаренко справедливо утверждал, что каким бы плохим в нашем представлении ни был воспитанник, к нему всегда надо подходить с оптимистической гипотезой, проектировать в нём всегда хорошее, помогать развиваться его лучшим задаткам и способностям и, опираясь на них, создавать условия для преодоления его недостатков. Эти задачи призвана решать и высшая военная школа в том числе. Сегодня актуальной является задача всестороннего и гармоничного развития личности.

Учитывая актуальность данной проблемы, нами были проведены нулевые срезы личностных качеств курсантов Курганского пограничного института набора 2004 года. Вначале был проведен срез данных качеств курсантов, обучающихся на 1 курсе, а затем через 2 года - на 3 курсе обучения.

В результате проведённого лонгитюдного исследования в естественных условиях образовательного процесса Курганского пограничного института нами была получена следующая динамика формирования личностных качеств курсантов, приведённая в табл. 1.

Как видно из таблицы, произошли следующие измене-

Таблица 1

Динамика среднеарифметических показателей формирования личностных качеств курсантов по шкалам 16-факторного опросника Р.Кеттелла

Наименование шкал	Интерпретация шкал	Среднеарифметические показатели по шкалам	
		1 курс	3 курс
А	Общительность	11,4	9,8
В	Интеллект	7,9	9,4
С	Эмоциональная устойчивость	18,0	18,5
Е	Доминантность	12,3	13,4
F	Озабоченность	14,4	14,0
G	Трудолюбие	14,2	14,1
Н	Смелость	16,1	16,5
І	Жесткость	6,0	6,5
L	Доверчивость	8,4	9,0
M	Практичность	8,9	9,7
N	Принципиальность	11,8	11,9
O	Тревожность	10,4	10,2
Q1	Радикализм	9,3	10,2
Q2	Самостоятельность	7,7	8,1
Q3	Импульсивность	14,8	15,0
Q4	Напряженность	7,6	7,5

ния в развитии индивидуально-психологических особенностей курсантов:

- в учебных группах старших курсов понизился уровень межличностного общения (фактор А) вследствие возрастания критичности оценки личностных качеств своих товарищей;
- возрос уровень интеллектуального развития курсантов (фактор В);
- повысился уровень эмоционально-волевой устойчивости, способности противостоять влиянию внешних стрессовых ситуаций (фактор С);
- повысился уровень лидерских качеств будущих офицеров (фактор Е);
- снизились показатели озабоченности и импульсивности, что свидетельствует о росте дисциплинированности обучающихся (фактор F);
- трудолюбие курсантов, к сожалению, осталось на том же уровне, что и на 1-м курсе (фактор G);
- повысились показатели смелости (фактор H), мягкосердечности (фактор I), доверчивости (фактор L), социальной уравновешенности и практичности (фактор M);
- уровень развития принципиальности остался прежним (фактор N);
- снизились среднеарифметические показатели тревожности, что, вероятно, свидетельствует о повышении уверенности в себе и адекватной оценке жизненных обстоятельств (фактор O);
- несколько повысился показатель радикализма, что может косвенно свидетельствовать о формировании устойчивых ценностных позиций курсантов (фактор Q1);
- отмечена тенденция роста самостоятельности курсантов (фактор Q2), вырос уровень их самоконтроля (фактор Q3);
- напряженность, как личностная характеристика, практически осталась на том же уровне (фактор Q4).

Анализ динамики личностных качеств курсантов на этапе обучения с 1 по 3 курс обнаружил её противоречивость. Заметный рост интеллекта, доминантности сопровождается такими издержками, как снижение общительности, трудолюбия - показателей чрезвычайно важных для укрепления взаимопомощи и коллективизма, остро необходимых в условиях служебно-боевой деятельности.

Таким образом, нулевой срез личностных качеств курсантов показал необходимость создания соответствующих организационно-педагогических условий и их реализации в процессе профессиональной подготовки будущих офицеров - пограничников.

Предварительное исследование позволило нам сформулировать следующие теоретические положения в качестве гипотезы:

1. Компетентностный подход должен стать основополагающим в образовательном процессе пограничного вуза как включающий в себя профессиональные и социальные компетенции личности будущего офицера.
2. Реализация данного подхода предполагает создание организационных и педагогических условий по формированию личностных качеств курсантов на высшем уровне.
3. Формулирование и реализация комплекса соответствующих условий предполагает формирование

модели личности будущего офицера-пограничника.

4. Система профессиональной подготовки будущих офицеров по заявленной педагогической модели должна быть основана на личностно-профессиональном подходе, предполагающем более полное использование индивидуальных форм обучения и воспитания в их органическом сочетании с коллективной подготовкой.

Н.А.Галушко, г. Курган

ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Обеспечение вообще как дефиниция в толково-словообразовательном словаре трактуется как: во-первых, процесс действия; во-вторых, как то, что служит ручательством, гарантией, обеспечивает что-либо; в-третьих, как материальные средства, обеспечивающие возможность осуществления чего-либо. Исходя из данных определений научное обеспечение профессионального самоопределения личности предполагает как научное обоснование осуществления самого процесса профессионального самоопределения, так и некий арсенал средств осуществления этого процесса.

Одним из средств профессионального самоопределения личности является экономическое образование. Идея исследовать экономическое образование как средство профессионального самоопределения была продиктована и обусловлена процессами активного реформирования механизма хозяйствования в России с одной стороны, и недостаточной теоретической и практической разработанностью данной проблемы с другой стороны.

Объектом исследования была выбрана система профессиональной ориентации старшеклассников в школьном образовательном процессе. В результате исследования:

- было определено профориентационное содержание, формы и методы экономического образования старшеклассников, позволяющее использовать их как средство профессионального самоопределения;
- разработана и экспериментально проверена модель осуществления профессионального самоопределения старшеклассников в процессе их экономической подготовки;
- разработан интегрированный курс "Основы экономики" с профориентационным содержанием.

Экспериментальная работа проводилась в старших классах общеобразовательных учреждений г. Кургана, частности, в шк.№56.

Разработанная модель осуществления профессионального самоопределения личности в процессе их экономической подготовки позволила теоретически обосновать содержание, формы и методы педагогической деятельности по формированию необходимого уровня готовности учащихся к рациональному и эффективному профессиональному выбору в условиях рыночной экономики.

Проведенные исследования являются теоретической и практической базой для реализации идеи созда-

ния профильного, в частности экономического, обучения, а также поиска форм, средств и методов формирования конкурентоспособного выпускника образовательных учреждений.

Таким образом, проведенным исследованием мы доказали, что экономическое образование представляет собой совокупность тех мер, средств и условий, которые способствуют нормальному протеканию процессов самоопределения личности, реализации их намеченных жизненных планов. Следовательно, экономическое образование и воспитание является элементом научного обеспечения процесса профессионального самоопределения и должно активно использоваться педагогами в практической деятельности.

Е.А.Гнатышина, г. Челябинск

КРИТЕРИИ ИННОВАЦИОННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Названия инновационных в начале 90-х годов получили образовательные учреждения, начавшие внедрять педагогические новшества или их элементы. Свою приверженность к инновационному процессу сегодня стараются заявить руководители почти всех образовательных учреждений. В связи с этим остро встает вопрос о критериях инновационности учреждений образования.

Для формирования таких критериев необходимо иметь в виду:

- нововведения могут не только улучшать течение и результаты учебно-воспитательного процесса, но и ухудшать их;

- объявить об инновации совсем не означает получить положительный результат;

- инновации осуществляются не ради инноваций, а для повышения эффективности обучения, воспитания и развития личности.

Исходя из этих ограничений, И.П. Подласый формирует вполне определенные условия инновационности образовательных учреждений. По его мнению, образовательное учреждение является инновационным, если:

- образовательный процесс основывается на принципе природосообразности и смежных принципах классической педагогики;

- педагогическая система развивается в гуманистическом направлении;

- организация учебно-воспитательного процесса не

ведет к перегрузкам обучающихся и педагогов;

- повышенные результаты учебно-воспитательного процесса достигаются не за счет привлечения обученных сторонних специалистов, а за счет использования нераскрытых и незадействованных возможностей самого учреждения [3].

Если не использовать этот подход, то элитная гимназия или университет всегда окажутся в ряду инновационных, а школа или профессиональное училище из сельской глубинки попадут в разряд отстающих, хотя в первых прирост продуктивности идет за счет отбора преподавателей и обучаемых, а во вторых - за счет внутренних резервов, т. е. действительных инноваций.

Кроме того, определяя критерии инновационности образовательных учреждений, необходимо учитывать фактор сформированности в них новой образовательной среды. В качестве основных тенденций можно выделить:

1) развитие педагогических инноваций:

- совершенствование содержания образования с учетом его интеграции и дифференциации в контексте глобализационных процессов и усиления личностной креативной составляющей жизнедеятельности;

- интенсификация интерактивности образовательного процесса путем развития информационных ресурсов на базе технологий гипертекста, гипермедиа, мультимедиа и т. д.;

- стимулирование активности преподавателей и обучающихся путем установления равноправного партнерства между ними;

- организация адаптивного учебного процесса с использованием принципа гибкости учебного материала (его соответствия уровню знаний, умений обучающихся, их психологическим особенностям, специфическим характеристикам учебной группы) и др.;

2) развитие управленческих инноваций:

- оптимизация системы управления образовательным учреждением с использованием технологий проектирования актуальных образовательных сред;

- информатизация системы управления, ее адаптация к условиям дистанционного социального партнерства;

- внедрение экономических механизмов диверсификации источников финансирования образования (студенческое самофинансирование, инвестиции работодателей, экономия финансовых средств, расширение масштабов образовательной деятельности и т.д.).

Сравнительный анализ инновационных и неинновационных образовательных учреждений представлен в табл. 1.

Таблица 1

Сравнительные критерии инновационности-неинновационности образовательных учреждений

Вид образовательного учреждения	
неинновационное	инновационное
1	2
О п р е д е л е н и е	
Учебные заведения, существующие в режиме функционирования либо практикующие нововведения, санкционированные органами власти. Инерционные. Единообразные	Учебные заведения, существующие в режиме развития, внедряющие новшества для удовлетворения потребностей обучающихся и педагогов (по собственной инициативе, преимущественно за счет внутренних резервов, с учетом достижений педагогики). Имеют свое лицо

1	2
Назначение	
Передача знаний, попутное воспитание. Выполнение государственного заказа на подготовку исполнителей, функционеров	Формирование компетенций. Содействие самоутверждению личности. Удовлетворение требований общества и личности к воспроизводству инициативного, творческого субъекта жизнедеятельности
Организационно – правовая форма	
Преимущественно государственные (муниципальные)	Государственные, коммерческие, частные и пр.
Принципы деятельности	
Идеологически трансформированные	Личностно и общественно ориентированные
Характер деятельности	
Воспроизводящий, нетворческий	Творческий, продуктивный
Главная цель образовательного процесса	
Усвоение предметно-дисциплинарных знаний	Развитие личности. Предупреждение тупиков развития
Образовательная парадигма	
Знаниевый подход	Личностно развивающий подход
Отношения участников образовательного процесса	
Субъект-объектные. Педагог – субъект, учащийся – объект управления	Субъект-субъектные. Педагог и учащийся – субъекты деятельности. Объект управления – целостная педагогическая ситуация. Поддержка личной инициативы обучаемых
Методика образовательного процесса	
Преобладание фронтальных форм обучения и репродуктивных знаний, действий по образцу	Преобладание индивидуально-дифференцированных форм обучения, творческого подхода
Стиль педагогического общения	
Авторитарно-репрессивный	Демократический, поощряющий
Организация образовательного процесса	
Традиционная, тяготеющая к администрированию и подавлению	Основанная на знании закономерностей развития личности
Ролевая позиция учащегося	
Младший, воспитуемый, наказуемый, должный	Равный в стремлении к познанию, сотрудник, сотворец
Ролевая позиция педагога	
Служащий. Транслятор знаний. Организатор и контролер учебного процесса. Закрыт для общения	Друг обучающихся. Гуманист. Открыт для взаимодействия. Ориентирован на сотрудничество
Отношение к учебе и коллективу	
Отчуждение от учебных ценностей, школы, учителей. Враждебность, соперничество	Любовь к учебному заведению, желание учиться, сотрудничать, развиваться. Взаимопонимание, сплоченность, уверенность в будущем
Результаты образования	
Безынициативная, малоактивная личность с преобладанием исполнительских умений и навыков	Активная, инициативная, раскрепощенная личность, способная к творческому построению жизненного пути

Приведенные в таблице положения позиционируют коренные отличия между инновационными и неинновационными учебными заведениями, уточняя тем самым основные векторы модернизации отечественного образования.

Список литературы

1. Воронина, Г. Управление инновациями в сфере образования / Г. Воронина, О. Молчанова, А. Абрамешин // Высш. образование в России. - 2001. - № 6. - С. 3-12.
2. Мангилева, Н.Н. Мониторинг инновационной деятельности муниципальных образовательных учреждений: автореф. дис. ... канд.

пед. наук / Н.Н. Мангилева. - Екатеринбург, 2003.

3. Подласый, И.П. Педагогика: новый курс: учеб. для студ. пед. вузов: в 2 кн. / И.П. Подласый - М.: Гуманит. издат. центр "ВЛАДОС", 2000. - Кн.

1: Общие основы. Процесс обучения.

ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ СЕЛЬСКИХ ШКОЛЬНИКОВ

В становлении и развитии личности ребенка в системе образования среди предметов гуманитарного цикла ведущее место занимают уроки русского языка и литературы, в силу той роли, которую язык играет в жизни нашего общества.

Образовательно-воспитательное значение предметов определяется социальными функциями русского языка. Благодаря языку происходит общение, познание действительности, хранение и усвоение знаний, приобщение к национальной культуре русского народа.

Без знания и умения владения языком невозможна социализация личности. Познание языка создает условия для интеллектуального, эмоционального развития ребенка.

Поэтому немаловажным методом, позволяющим активизировать процесс познания и сотворчества, считаю проблемно - диалогический метод.

Этот метод подразумевает внимание к личности и предмету общения и строится на принципах субъект - субъектных отношений. В таком общении обязательно учитываются личностные особенности учеников, их интересы, способности, жизненный опыт.

Составными компонентами диалогового метода являются:

- понимание партнёра;
- отсутствие навязчивого любопытства;
- наличие духовного потенциала;
- способность посмотреть на себя глазами другого человека;
- уважительное отношение к чужой точке зрения.

Диалог формирует творческое, духовное общение, является прекрасным инструментом развития личности.

Диалог - общение на равных. А для этого нужно побудить ребенка к чтению. В своей практике решаем эту проблему через занимательный материал, который называем "О серьезном с интересом".

Чтение - неотъемлемая часть литературы в любом классе. С целью разнообразить чтение используем разные приемы: творческое чтение (способствует совершенствованию навыков чтения), читаем по слову (каждый ученик читает одно слово "по цепочке" и др.

Своеобразной формой выражения творчества ребенка является сочинение.

Посредством сочинения дети делятся впечатлениями, переживаниями. Но искусству писать сочинение нужно ребенка обучить. И здесь есть ряд правил, которые мы используем.

1. Писать сочинение начинаем с 5 класса, как на уроках русского языка, так и литературы.
2. Поддерживаю атмосферу творческого поиска.
3. В каждой работе нахожу что-то интересное, самостоятельно открытое.
4. Учю быть внимательным, вдумчивым, размышляющим.
5. Большое внимание уделяю культуре письма, эстетике оформления.

Школьники постоянно выполняют упражнения, помогающие развивать творческие способности, совершенствующие речевые навыки.

Дидактическим материалом для подобных упражнений служат художественная и публицистическая литература.

С целью развития наблюдательности, воображения, совершенствования навыков совместной работы используем рисование, иллюстрирование (учащиеся иллюстрируют какой-либо отрывок произведения, затем группой составляют диафильм); ролевые игры (маленькие импровизированные пьесы), "мозговую атаку" (поощряет активность учеников и быстрое генерирование идей. Используется для поиска ответа на вопрос, решение проблемы при изучении и повторении темы, как быстрое творческое упражнение); вопросы (этот прием учит задавать "открытые" вопросы, поощряет активность и помогает плодотворно работать над поставленной проблемой) и др.

Деление класса на пары и группы дает ученикам больше возможностей для участия и взаимодействия. Этот прием можно использовать, когда нужно, чтобы высказали различные идеи или чтобы класс поразмыслил над какими-то проблемами.

Прием используем таким образом.

- При делении на группы использую методику "междусобойчик" или "мозаика".
- При подготовке класса к работе четко объясняю задание, устанавливаю регламент.
- Форму ответа ученики выбирают сами (один член группы или коллективный ответ). Оценку может поставить ведущий, член группы, допустима и самооценка.

Использование вышеперечисленных приемов позволяет сформировать у детей коммуникативную потребность: стремление пользоваться разнообразными речевыми средствами, понимание того, какие преимущества дают разнообразные речевые умения, как можно с их помощью воздействовать на других людей, мыслить, выражая себя.

Ребенок ощущает, что, овладев тем или иным умением, он развивает свои возможности общаться и вызывать у других людей какие-то эмоциональные переживания. Он чувствует радость творческого роста, самосовершенствование. Ученик учится наблюдать и делать выводы из своих наблюдений; отделяет главное от второстепенного, аргументирует свои высказывания и понимает аргументы своего собеседника; оценивает свои и чужие высказывания, отстаивают ту или иную точку зрения.

С.А. Давыдова, г. Курган

ДУХОВНО - НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ЧЕЛОВЕКА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Процесс духовно-нравственного воспитания должен быть направлен на формирование, развитие и совершенствование таких нравственных качеств личности, как патриотизм и культура межнациональных отношений, трудолюбие, бережное отношение к ценностям

общества, коллективизм, сознательная дисциплина, культура поведения и устойчивость научного мировоззрения.

Духовно-нравственное воспитание напрямую связано с формированием системы значимых для личности и общества ценностных ориентаций. К таким нравственным ценностям относятся: добро, свобода, милосердие, мир, долг, верность, честность, благодарность и др.

Существенную роль в духовно-нравственном воспитании детей играют учреждения дополнительного образования детей в системе музыкального воспитания. В России созданы хоры, оркестры, ансамбли, музыкальные студии, музыкальные классы в общеобразовательных школах, кружки. Внешкольным музыкальным воспитанием занимаются также Всероссийское хоровое общество, филармонии, музыкальные театры, радио и телевидение. В 1953 году при ЮНЕСКО было создано Международное общество по музыкальному воспитанию. В 1918 году в Петербурге (Петрограде) появилась первая государственная музыкальная школа. Сегодня ДШИ и ДМШ являются государственными муниципальными образовательными учреждениями дополнительного образования детей, дающими учащимся начальное музыкальное образование.

Музыкальное воспитание - это процесс приобщения личности к музыкальной культуре общества. Оно предполагает целенаправленное педагогическое воздействие на человека и рассматривается как средство общего гармоничного развития личности, формирования нравственно-эстетического вкуса и потребностей. Музыка способна воплощать широкий спектр эмоциональных состояний человека, обобщать его отношение к окружающей действительности, отражать уровень духовных и художественных потребностей общества. В современной науке утвердилось мнение об активной творческой природе музыкального восприятия. Потенциально каждый ребенок обладает способностью активного творческого постижения замысла композитора. Однако такая возможность зависит от общего культурного развития, личного музыкального опыта, наличия сформированного эстетического вкуса, музыкальной воспитанности и образованности, а также от социальных факторов, играющих важную роль в формировании музыкально-эстетических оценок. Учитывая вышеизложенное, можно сформулировать основную задачу педагога дополнительного образования как максимальное содействие развитию общей культуры и творческого потенциала личности. "Главная цель обучения,- утверждал педагог В.С. Кукшин,- развитие и воспитание. Развитие - процесс становления готовности к деятельности. Высшая форма развития - готовность к творческой деятельности, выходящей за рамки ранее усвоенного".

Задача воспитания и развития творческой личности на протяжении многих десятилетий декларируется в качестве одной из важнейших задач педагогики. Тенденция к ее успешной реализации наметилась в системе дополнительного образования. Во-первых, ушла в прошлое ранее доминировавшая в обучении система инструктивно-репродуктивного метода, основанная на запоминании и воспроизведении изученного. Репродуктивный метод обогащает учащихся знаниями, умениями и навыками, формирует у них основные мыслительные операции, но не гарантирует творческого раз-

вития. Использование, например, исследовательского метода позволяет справиться с этой задачей. Во-вторых, с введением в систему образования методов диагностики и формирования творческих качеств преподаватели смогли более обоснованно и индивидуально развивать творческий потенциал своих учеников. Если раньше выпускники музыкальных школ приобретали лишь навык игры на инструменте и при этом имели очень смутное понятие о его содержании, то сегодня они рассуждают, выдвигают гипотезы, спорят и отстаивают свое мнение, участвуют во всевозможных видах творческой деятельности как коллективно, так и индивидуально, остаются в творческих коллективах и после окончания школы. Таким образом, кардинально меняется модель выпускника. Во многом этому процессу способствовало внедрение в ДШИ и ДМШ новых образовательных программ, совмещающих традиционные принципы обучения и творческое начало, дифференцированный подход в сфере выбора образовательных услуг. Появились новые предметы: слушание музыки, ритмика, гармонизация, полифония, музыкальное содержание, уроки творчества и другие. Расширяется процесс внедрения компьютерной техники в обучение, осуществляется переход школ на современные звукопроизводящие системы. Все эти перемены способствуют повышению интереса к обучению, образованию в целом и повышают качественный уровень требований к личности преподавателя. Важным направлением в работе преподавателя должна стать научно-исследовательская деятельность. Без стремления к творчеству, научной деятельности, по выражению немецкого педагога XIX века А.Дистерверга, "учитель попадает во власть трех демонов: механичности, рутинности и банальности". Творческую личность может воспитать лишь творчески мыслящий учитель. Вопрос педагогического творчества сегодня особенно актуален. Но в чем заключается творческая позиция педагога? Каждый преподаватель должен работать над созданием творческой атмосферы во время урока, необходимой для развития и воспитания творческой личности, выстроить свою собственную образовательную концепцию, разработать отвечающую ей образовательную программу по предмету, подобрать учебные пособия и иллюстративно-наглядный материал, выработать свою стратегию и тактику обучения.

Какими путями из любителя музыки, маленького человечка, приходящего в музыкальную школу, "приготовить" образованную личность, не превращая ее в "бескрылого" ремесленника? Анализ мнения учащихся разных классов нашей школы показал, что всех одинаково привлекает все то, что из круга предписанных действий ведет в область поиска и открытий. Значит, ответ один: только творческий подход к организации учебного процесса может способствовать лучшему усвоению учебного материала, его запоминаемости, развитию логического мышления, воображения. Творчество является одним из стимулов развития познавательного интереса и важнейшим компонентом духовно-нравственного развития личности. Позволю себе в конце своего выступления процитировать великого В.А.Сухомлинского: "Духовная жизнь ребенка полноценна лишь тогда, когда он живет в мире игры, сказки, музыки, фантазии, творчества. Без этого он - засушенный цветок".

ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

Одна из характерных особенностей современного периода развития общества заключается в том, что окружающий нас мир все более стремительно изменяется. При этом масштабы изменений, происходящих практически во всех сферах жизнедеятельности общества, столь значительны, что можно вполне обоснованно говорить о возникновении новой глобальной проблемы развития цивилизации - проблемы человека в изменяющемся мире.

Возрастание объема информации особенно стало заметно в середине XX в. Лавинообразный поток информации хлынул на человека, не давая ему возможности воспринять эту информацию в полной мере. В ежедневно появляющемся новом потоке информации ориентироваться становилось все труднее. Подчас выгоднее стало создавать новый материальный или интеллектуальный продукт, нежели вести розыск аналога, сделанного ранее.

Видный американский бизнесмен Джон Грилло заявил на конференции, проведенной ЮНЕСКО, что его мало беспокоит прочность приобретаемых учащимися знаний в той или иной области, поскольку эти знания подвергаются изменениям каждый год и эти знания устаревают подчас раньше, чем студенты сумеют их усвоить. Гораздо важнее, считает бизнесмен, чтобы в экономику приходили молодые люди, умеющие самостоятельно учиться, работать с информацией, самостоятельно совершенствовать свои знания и умения в разных областях, приобретая, если окажется необходимым, новые знания, профессии, потому что именно этим им придется заниматься всю их сознательную жизнь.

Многие отечественные и зарубежные исследователи все чаще связывают постиндустриальное состояние человеческой цивилизации с развитием информационного общества. При этом называются два формальных признака вступления в информационное общество: во-первых, более половины трудовых ресурсов должно быть занято в производстве и обработке информации; во-вторых, построена система глобальной коммуникации, в которую открыт доступ для всех благодаря персональным компьютерам.

В информационном обществе существенно повышаются требования к уровню подготовки всех его участников. Поэтому в программе информатизации следует особое внимание уделить информатизации образования как направления, связанного с приобретением и развитием информационной культуры человека.

В период перехода к информационному обществу необходимо подготовить человека к быстрому восприятию и обработке больших объемов информации, овладению им современными средствами, методами и технологией работы. Кроме того, новые условия работы порождают зависимость информированности одного человека от информации, приобретенной други-

ми людьми. Поэтому уже недостаточно уметь самостоятельно осваивать и накапливать информацию, а надо научиться такой технологии работы с информацией, когда подготавливаются и принимаются решения на основе коллективного знания. Это говорит о том, что человек должен иметь определенный уровень культуры по обращению с информацией. Для отражения этого факта был введен термин информационная культура.

В последние годы наряду с понятием "информационная культура" часто используются такие понятия, как "компьютерная грамотность", "информационная культура пользователя персонального компьютера", "информационная культура специалиста".

Следует отметить, что содержание понятия "информационная культура" гораздо шире, чем другие отмеченные понятия, оно точнее отражает взаимодействие отдельной личности с окружающими информационными средами и информационным пространством.

Информационная культура - это новый тип общения, дающий возможность свободного выхода и доступ к информационному бытию на всех уровнях - от глобального до локального, поскольку внутринациональный, внутригосударственный тип информационного бытия также несостоятелен, как и национальная наука; новый тип мышления, формирующийся в результате освобождения человека от рутинной информационно-интеллектуальной работы. Среди черт, определяющих его, уже сегодня ярко проявляется ориентация последнего на саморазвитие и самообучение.

В понятии "информационная культура" ведущим является слово "культура", именно заключает в себе наибольшую смысловую нагрузку. Исследования виднейших отечественных культурологов позволяют определить культуру как сложное понятие, означающее результат, процесс, способ, отношение, норму, систему деятельности, единственным субъектом и преимущественным объектом которой является человек.

Информационная культура включает грамотность и компетентность в понимании природы информационных процессов и отношений; гуманистически ориентированную информационную ценностно-смысловую сферу (стремления, интересы, мировоззрение ценностные ориентации); развитую информационную рефлексию, а также творчество в информационном поведении и социально-информационной активности.

Информационная культура личности, знакомство с потенциальными возможностями компьютерной техники и умение использовать ее в своей деятельности - важнейший фактор информатизации процесса обучения (это отмечается, например, в работах [Филатов, 1999], [Шолохович, 1995], [Каптерев, 1997]). По нашему мнению, необходимым условием, которое позволит подготовить выпускника вуза, готового стать членом информационного общества, то есть высокообразованного, воспитанного, способного к непрерывному творческому саморазвитию, способного справиться с проблемами, оставляемыми нам уходящим столетием становится наличие у преподавателя вуза высокого уровня информационно-педагогической компетентности как части общей профессионально-педагогической культуры.

Целью высшего образования сегодня становится не сообщение студенту суммы научных фактов, а приви-

тие умения самостоятельно пополнять свои знания, ориентироваться в стремительном потоке научной и общественно-политической информации. Прогнозирование содержания профессионального обучения в условиях интенсивного роста новых знаний, их дифференциации и интеграции, позволит предвидеть потребности в новых профессиях и специальностях. Без массового овладения информационной культурой этот процесс становится невозможным.

Список литературы

1. Негодаев И. Информатизация культуры // <http://onby.ru/inegodaev/informatizatsija/12/42cf/>
2. Соколова Н.Ф. Перспективы распространения информационных и коммуникационных технологий // *Среднее профессиональное образование*, 2005. - №7.
3. Соколова О.И. Информационная культура преподавателей // http://rspu.edu.ru/university/publish/pednauka/1_2003/08sokolova.htm
4. Федорова С.В. Информационная культура личности как условие существования и развития в информационном обществе tsu.tmb.ru/nu/kon/arhiv/2004/kon22.03/sek5/9.htm
5. Орбинский А.М. Основы информационно-педагогической компетентности преподавателя вуза <http://ito.bitpro.ru/1998-99/a/>

Н.В. Камалова, г. Оренбург

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ КАК "ПРОГРАММА ПОСТУПАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ" ЛИЧНОСТИ

Спектр мнений и отношений к проблеме самоопределения многогранен и противоречив. С одной стороны, самоопределение человека (личности) начинается в юношеском возрасте (в школе), но в современном мире сложно прогнозировать будущее, тем более так рано. С другой стороны, тотальная профориентация в школах утомила учащихся и учителей, обесценивая направление этой деятельности. Нужно заметить также, что не всегда при профориентационной работе дифференцируются понятия профессионального самоопределения и профессионального выбора.

Профессиональный выбор, в отличие от профессионального самоопределения (по Е.И. Головахе), - "это решение, затрагивающее лишь ближайшую жизненную перспективу школьника", которое может быть осуществлено "как с учетом, так и без учета отдаленных последствий принятого решения" и "в последнем случае выбор профессии как достаточно конкретный жизненный план не будет опосредован отдаленными жизненными целями" (Головаха, 1988). Для профессионального самоопределения, казалось бы, достаточно оценивать свои знания в тех или иных областях. Однако при этом нельзя отрицать у людей некоторых врожденных особенностей, заключающихся в строении мозга, задатках (психофизиологической расположенности), которые могут стать условием успешного выполнения или конфликтного невыполнения человеком конкретной профессиональной деятельности. Существующие физические и интеллектуальные различия обуславливают доступность для человека одних видов деятельности или недоступность других.

Для исключения ошибки в профессиональном са-

моопределении и грамотном проведении соответствующей работы (при необходимости) определимся с сущностью самого понятия "самоопределение".

Самоопределение рассматривается как компонент поведенческой теории самоконтроля, предложенной Ф. Канфером и Д. Мейченбауманом. Основой для самоопределения служит самооценивание и использование человеком в отношении себя поощрений за субъективно-эффективное поведение и наказаний за неэффективное поведение.

Самоопределение вообще и профессиональное самоопределение в частности не может происходить вдруг или в результате некоего разового воздействия. Оно является своеобразной программой развития личности, рассчитанной на будущее и включающей проектирование и планирование своей деятельности. Любая программа должна предполагать определенные основополагающие аспекты, в данном случае они будут иметь психологическое содержание.

Одним из них является представление ученика (или человека вообще) о себе (самоидентификация) - ключевой фактор, определяющий качество и жизнеспособность процесса образования. Это представление, с одной стороны, определяется социальным смыслом существования, а с другой - определяет ценностные установки индивида, способности, а также выбор образовательной среды, обеспечивающей его благоприятное образование.

Проектирование профессиональных планов опережает появление жизненных планов, что можно расценивать как некоторые издержки воспитания. Однако социализация личности растущего человека предполагает уже на школьной скамье актуализацию проектирования именно жизненных планов.

В свою очередь самоидентификация, проектирование жизненных или профессиональных планов требует положительных подкреплений целенаправленных действий поведения, что можно рассматривать как следующий психологический аспект феномена самоопределения.

Подкрепление занимает в теории социального научения А. Бандуры важное место, оно влияет на то, что осуществляется. Отмечая награды или наказания в качестве последствий собственных действий, люди продуцируют когнитивные ожидания относительно того, что им следует делать для достижения желательных последствий или избегания нежелательных.

Подкрепление оказывается руководящим поведением в первую очередь через антиципацию будущего. Антиципация рассматривается как способность личности предвосхищать ход событий, прогнозировать развитие ситуаций и собственных реакций представляет собой определенное состояние системы внутренних ресурсов личности. К таковым относятся: 1) особенности нервной системы и темперамента; 2) когнитивные ресурсы; 3) аффективный потенциал; 4) волевой потенциал; 5) поведенческий потенциал личности (Б.Ф. Ломов, В.Д. Менделевич и др.).

Понятие "самоопределение" вполне соотносится с такими понятиями, как самоактуализация, самореализация, самоосуществление, самотрансценденция, самосознание. При этом многие мыслители связывают самореализацию, самоактуализацию и т.п. именно с трудовой деятельностью, с работой. Например, А. Мас-

лоу считает, что самоактуализация проявляет себя "через увлеченность значимой работой"; К.Ясперс связывает самореализацию с "делом", которое делает человек. И.С. Кон говорит, что самореализация проявляется через труд, работу и общение. П.Г. Щедровицкий отмечает, что "смысл самоопределения - в способности человека строить самого себя, свою индивидуальную историю, в умении постоянно переосмысливать собственную сущность" (Пряжников, 1997. С.78-79).

Е.А. Климов выделяет два уровня профессионального самоопределения: 1) гностический (перестройка сознания и самосознания); 2) практический (реальные изменения социального статуса человека) (Климов, 1983. С.62-63).

Самоопределение предполагает не только "самореализацию", но и расширение своих изначальных возможностей - "самотрансценденцию" (по В. Франклу): "...полноценность человеческой жизни определяется через его трансцендентность, т.е. способность "выходить за рамки самого себя", а главное - в умении человека находить новые смыслы в конкретном деле и во всей своей жизни".

Наконец самоопределение рассматривается через потенциал личности: "Создается впечатление, - пишет Маслоу, - как будто у человечества есть единственная конечная цель, к которой стремятся все люди. Разные авторы называют ее по-разному: самоактуализация, самореализация, интеграция, психическое здоровье, индивидуализация, автономия, креативность, продуктивность, - но все они согласны в том, что все это синонимы реализации потенциалов индивида, становления человека в полном смысле этого слова, становления тем, кем он может стать".

В контексте гуманизации образования и синергетическом понимании этого социального института потенциал личности в своей смысловой нагрузке рассматривается как некий существующий, но не востребованный образованием и социумом резерв возможностей.

Личность, писал С.Л.Рубинштейн, определяется через проявление своей направленности, заданной природой, через реализацию дарований; через самостоятельную организацию своей жизни, возможности нести за нее ответственность становится избирательной и уникальной. Реализация потенциалов личности возможна лишь через осознание необходимости личностного прогресса, достижений в деятельности. Потребности в деятельности и самореализации являются единственными для личности.

Согласно К. Гольдштейну, организм управляется тенденцией актуализировать в возможно наибольшей степени свои индивидуальные способности, свою "природу" в мире. В свою очередь неповторимость индивидуальности, по мнению Б.Г.Ананьева, проявляется в переходе внутренних тенденций и потенциалов в продукты творческой деятельности личности.

Феномен профессионального самоопределения личности многогранен и неоднозначен. Вбирая в себя целый ряд психологических составляющих, а именно: самоидентификацию, положительное подкрепление направленных действий, антиципацию, реализацию потенциала личности и др., он требует особого подхода в рассмотрении значения и развития каждого.

Главная (идеальная) цель профессионального самоопределения - постепенно сформировать у человека

внутреннюю готовность самостоятельно и осознанно планировать, корректировать и реализовывать перспективы своего развития (профессионального, жизненно-го и личностного) (Пряжников, 1999. С.45-46)

Список литературы

1. Гуманистическая и трансперсональная психология: Хрестоматия / Сост. К.В. Сельченко. - М., 2000.
2. Лернер П. Самоопределение растущей личности - составная часть трудового воспитания // Народное образование.- 2007.- № 6.

Т.Р. Зулкарнаев, г.Курган

КРИТЕРИИ ЭФФЕКТИВНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В УСЛОВИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Культурологический подход в профессиональном образовании связан с подготовкой не просто специалиста, но и творческой личности, способной решать неординарные проблемы, быть адекватной меняющейся ситуации и самореализующейся в этих условиях.

Культура как процесс духовного производства, функционирования и развития личности рассматривается в исследованиях А.И. Арнольдова, В.С. Библера, В.В. Краевского, различные аспекты реализации культурологического подхода исследуются в трудах Е.Б. Бабошиной, И.Е. Видт, Н.Б. Крыловой, С. Неретиной, А. Огурцова, Э.Н. Фаустовой и других. Работы этих авторов представляют собой живой интерес для нашего исследования.

С одной стороны, мы все видим, как декларируются лозунги о гуманизации и гуманитаризации образования, о личностно-ориентированном подходе в обучении и воспитании, но, с другой стороны, происходит резкое сокращение часов, отведенных для общественных дисциплин, особенно в образовательных учреждениях технического профиля. Таким образом, налицо актуальность реального осуществления культурологических идей в практике образования. С этой целью важно определить критерии эффективной реализации культурологического подхода в условиях среднего профессионального образования.

Анализ состояния объема гуманитарных учебных дисциплин в условиях СПО доказывает, что двухгодичная школьная программа по истории, обществознанию, литературе за 10-11 классы реализуется в ссузах за один год. Естественно, это происходит в ущерб развитию базовой культуры личности студента. Данный факт подтверждает констатирующий этап эксперимента, осуществленного нами на базе ГОУ СПО "Курганский торгово-экономический техникум" и ГОУ СПО "Курганский техникум машиностроения и металлообработки". Результаты исследования показали низкий уровень самосознания, раздробленность в группах, недоверчивость, отсутствие взаимных интересов и даже уважения друг к другу.

А вместе с тем государственный образовательный стандарт в его основной части не содержит такого кур-

са, как "Культурология". В процессе деятельности нами был разработан культурологический спецкурс в рамках дисциплин по выбору под названием "Культурологические аспекты общественного развития в европейской и отечественной традиции".

Структура учебно-методического пособия включает примерное содержание курса, тематический план, разработки лекций и семинарских занятий, темы рефератов, общий список литературы, краткий словарь основных культурологических понятий. Изучение нового материала на семинарских занятиях проходило в форме диспутов, в сопоставлении альтернативных подходов, в высказывании аргументированных суждений и мнений.

Для разработки критериев реализации культурологического подхода нужно выявить уровни знаний и развития студентов, что и было осуществлено нами в ходе первичной апробации данного спецкурса и промежуточного анализа результатов эксперимента. Полученные при срезе знаний результаты интеллектуального развития студентов можно разделить на три уровня: низкий, средний и высокий. Каждый уровень знаний и развития студентов отражает общую культуру личности.

Низкий уровень характеризуется незнанием основного содержания спецкурса. Обучаемые воспроизводят лишь часть программного материала, не умеют выделять главное и второстепенное, затрудняются в определении понятий, материал излагают неуверенно, допускают ошибки. Знания и умения по культурному саморазвитию отсутствуют практически полностью. Интерес - ситуативный. Культурное отношение проявляется не столько к себе и собственной деятельности, сколько в отношении к другим и их поведению (оценка преобладает над самооценкой). Обучаемым свойственно созерцательное отношение (доминирует внешняя оценка культурного процесса). Учебные действия воспроизводятся с помощью образца и алгоритма. Студенты затрудняются в обобщении и обосновании полученных результатов. Познавательные интересы в области культуры развиты слабо, уровень развития потребности в саморазвитии остается низким (на уровне любопытства). Ситуативный интерес определен социально-культурным инфантилизмом. Ведущий мотив учебной деятельности - общение (как правило, не по учебной тематике).

Средний уровень характеризуется знанием и пониманием основных положений учебного материала, но содержание и форма ответов имеют отдельные неточности. Сущность понятий усвоена, хотя в их формулировке отсутствует глубина. Расширены границы понимания материала, но не хватает умений к самостоятельному обоснованию, к формулировке собственных суждений по темам. Обучаемые предпочитают действия по образцу, хотя могут и отступать, но в большей мере фрагментарно; обобщают и обосновывают полученные результаты с помощью педагога. Студенты осознают культурологическое содержание в образовании, достаточно системно усваивают культурные нормы и осваивают социально-культурные образцы в отношении и поведении. Наличествуют мотивы к учебной деятельности, в большей мере формальные.

Высокий уровень характеризуется глубоким и полным владением содержанием учебного материала, точным его воспроизведением. Обучаемые осознанно

излагают суть материала, легко ориентируются в нем. Грамотно и логично строят ответ. Знают основные понятия, умеют строить умозаключения, связывать теоретические знания с повседневной деятельностью, высказывают и обосновывают свои суждения. Развита самостоятельность в выборе видов учебной деятельности, умеют обобщать и обосновывать полученные результаты. Обучаемые ясно осознают культурологическое содержание в образовании, активно стремятся к процессу усвоения культурных норм и освоения, социальных образцов. Мотивы учебной деятельности - социально-значимые. В деятельности студентов проявляется продуктивность и творчество; развита готовность к самоопределению в жизненных ситуациях, что проявляется в целенаправленности, осознанности и конструктивности своей деятельности. Имеют собственную нравственную гражданскую позицию. Обладают коммуникативной культурой общения и поведения, основывающейся на высоком уровне развития самодисциплины, проявлении высокого уровня культуры досуга.

Выделяя критерии, мы опирались на понимание планируемых результатов культурологического подхода.

Главная цель инновационного спецкурса - *повышение качества культурологического образования*. Качество образования необходимо рассматривать как выполнение триединой задачи: качество процесса обучения, качество условий преподавания, качество результата.

Критерии оценки качества спецкурса по культурологии:

- наличие цели, сформированной в соответствии с социальным заказом,
- гармония целей и содержания спецкурса,
- оптимальная организация учебного процесса,
- взаимодействие всех участников образовательного процесса (педагогов, родителей, учеников),
- осуществление индивидуального подхода к отбору технологий, дифференцированный характер образования для обеспечения всем студентам успешности в обучении,
- наличие психолого-педагогического сопровождения реализации спецкурса,
- наличие эффективного мониторинга качества спецкурса по культурологии.

Критерии качества условий преподавания спецкурса:

- доступность культурологического аспекта в образовании,
- профессиональная компетентность педагогов,
- наличие качественных программных материалов и учебно-методического обеспечения спецкурса,
- оснащённость спецкурса необходимым материальным оборудованием,
- эффективность взаимодействия с родителями,
- уровень интеграции основного и культурологического образования,
- демократизм и гуманизм как условия взаимоотношений,
- уровень эмоциональной комфортности в группе,
- система стимулирования познавательной деятельности студентов и профессионального развития педагогов,
- наличие внеурочной культурно-творческой среды.

Критерии качества результата культурологической подготовки студентов:

- уровень обученности студентов в соответствии с социальным заказом и программами, действующими в техникуме,
- уровень развития культуры студента в соответствии с моделью выпускника,
- состояние психического и духовно-нравственного здоровья воспитанников,
- результаты участия в олимпиадах, научно-исследовательских конференциях.

Качество результата культурологической подготовки студентов определяется качеством условий преподавания спецкурса и качеством самого содержания спецкурса. Совершенствуя процесс, улучшая условия, можно повысить результат. Улучшая качество процесса обучения, можно добиться более высокой научной базы этого процесса, что в свою очередь, при оптимальных условиях преподавания, повысит качество образования не только в "знанием", но и в социально-культурном планах.

Н.С.Лапханова, г. Курган

РОЛЬ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ

Анализ научной литературы по проблеме ценностей и ценностных ориентаций показывает, что она носит широкий междисциплинарный характер и в новых социально-экономических условиях развития нашего общества приобретает особую актуальность. В связи с переоценкой ценностей, девальвацией казалось бы незыблемых ценностных приоритетов, утверждением новых ценностных ориентиров дальнейшие исследования проблемы ценностных ориентаций, особенно в ее прикладном направлении, становятся все более необходимыми.

Несмотря на широкое развертывание педагогических исследований по проблеме ценностных ориентаций, при изучении литературы просматриваются, с одной стороны, недостаточное внимание особенно к педагогическим аспектам ее, а с другой стороны, неиспользованные возможности в ее разработке.

Уровень методологического обеспечения и методического инструментария для исследования ценностных ориентаций позволяет совершенствовать и расширять ценностно-ориентированный подход к поиску наиболее эффективных путей подготовки педагогических кадров и в условиях университета.

Анализ проблемы ценностных ориентаций как педагогической проблемы в ее прикладном профессиональном значении позволил обозначить те методологические основания и технологические конструкции в нашем исследовании, которые обеспечивают решение поставленных перед ним целей и задач.

В процессе изучения проблемы четко обозначились регулятивные функции ценностных ориентаций личности и их роль в профессиональном самоопределении и

профессиональном развитии личности студента как будущего педагога.

Особенность студенческого возраста состоит в том, что студенты уже имеют определенные ценностные ориентации относительно тех или иных объектов и явлений действительности. Поэтому будет правильно начать работу по формированию профессионально-значимых личностных качеств учителя с диагностики ценностных ориентаций студентов. Так как система ценностей и ценностных ориентаций человека не является раз и навсегда сформированным образованием, ей свойственны изменения при воздействии внешних и внутренних условий. Поэтому важной задачей организации учебно-воспитательного процесса в вузе является определение таких условий обучения и воспитания студентов, при которых возможна трансформация ценностных представлений образа учителя в личностно-значимые ценностные ориентации студентов. Изучение педагогических исследований показало, что существует необходимость дальнейшего поиска путей формирования профессионально-ценностных ориентаций у студентов, который позволил составить и обосновать следующий комплекс педагогических условий:

- образовательный процесс строится на основе ценностно-ориентированного подхода к будущей педагогической деятельности;

- проводится целенаправленная деятельность по выявлению и сближению ценностей жизни и профессионально-педагогических ценностей у студентов;

- у них воспитываются интерес к учебному предмету и творческая активность к педагогической деятельности.

Высокий научно-педагогический уровень преподавания и глубоко продуманная система учебного процесса на протяжении всего срока обучения являются непременным условием для формирования профессионально-ценностных ориентаций у студентов университета, развития самостоятельности, познавательной и творческой активности студентов.

Формирование профессионально-ценностных ориентаций осуществляется: через теоретическое овладение студентами аксиологическими знаниями о ценностях, ценностных ориентациях, ценностном отношении, профессионально-ценностных ориентациях; через приобщение к ценностям предметной деятельности (путем включения студентов в предметно-профессиональную деятельность и формирование у них значимости профессиональных ценностей; через психолого-педагогический тренинг (стойко дифференцировать ценности); через рефлексивные упражнения (самооценка, осознание своих качеств, качеств учителя).

С.И.Жданов, г.Орск

МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИТИВНОЙ ВНУТРЕННЕЙ КАРТИНЫ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ

Высшее профессиональное образование - важнейший социально-государственный институт, выполняющий функцию подготовки молодого поколения к решению в будущем профессиональных задач в определенной области деятельности, предполагающий дос-

таточно высокий уровень сформированности различных умений и навыков, а также способности непрерывно их совершенствовать (В.А. Попков, А.В. Коржуев). Этим на сегодня не ограничиваются функции системы высшего профессионального образования, и она призвана формировать у выпускников вузов целый ряд непрофессиональных качеств.

Обучение в высшем учебном заведении позволяет молодому человеку не только приобрести профессиональные знания и умения, но дает возможность личного совершенствования. Целью высшего образования является целостное развитие личности студента, достижение им повышенного уровня образованности и культуры при сохранении и укреплении его здоровья, формирование потребности в нем (А.М. Новиков). Любой вуз должен "производить" не только знания и специалистов, но и высокосоциальных, социально активных и, что немаловажно, здоровых людей (И.И. Брехман). Однако состояние здоровья студенческой молодежи сегодня имеет низкий уровень, что подтверждается данными самоооценок, скрытым характером заболеваемости студентов, высокой долей хронической патологии, результатами экспертных оценок (Н.А. Горбач, А.В. Жарова, М.А. Лисняк).

Современная наука указывает на то, что всем необходимым знаниям, умениям и навыкам, важным для здорового поведения, человека нужно учить (И.И. Брехман). Система высшего профессионального образования имеет большие возможности в этом плане. Кроме того, мы считаем, что поведенческие стратегии человека в отношении своего здоровья во многом определяется его внутренней картиной здоровья. В частности, формированию здорового поведения способствует позитивная внутренняя картина здоровья личности. На наш взгляд, позитивная внутренняя картина здоровья - это личностная динамическая смысловая система, являющаяся частью самосознания личности, включающая в себя систему знаний о здоровье как человеческой ценности, о факторах, способствующих и препятствующих его сохранению и укреплению; адекватное представление о своем здоровье, о своих возможностях и индивидуальных особенностях на основе самопознания и самоанализа (когнитивный компонент); оптимистичные валеоустановки (эмоционально-оценочный компонент); жизненные стратегии, касающиеся собственного здоровья (поведенческий компонент) - это приверженность здоровому образу жизни, принятие мер по сохранению и укреплению здоровья, своему физическому и личностному самосовершенствованию. Студенческий возраст является сензитивным

плане формирования позитивной внутренней картины здоровья. Основной чертой личностного развития в студенческом возрасте является ценностное самоопределение. Пересматривается и уточняется иерархия ценностей. Здоровье как универсальная человеческая ценность занимает определенное место среди других ценностей. Важно отметить, что в данном периоде становится возможным сознательный выбор здоровья как ценности, формирование бережного отношения к нему. В целом, студенческий возраст по своему психологическому содержанию обладает характеристиками, способствующими формированию позитивной внутренней картины здоровья, - самоопределение, наличие сознательных мотивов поведения, высокий уровень самосознания, потребность в самопознании, формирование индивидуального стиля жизни.

В целях создания педагогических условий для формирования позитивной внутренней картины здоровья студентов нами была разработана комплексная программа, включающая в себя следующие блоки: теоретический - включает интегрированный курс "Основы знаний о здоровье человека"; практический - представлен обучающим курсом "Технологии сохранения здоровья".

Занятия проводились в рамках курса по выбору со студентами 2 курса механико-технологического факультета Орского гуманитарно-технологического института.

Целями теоретического курса "Основы знаний о здоровье человека" являются: формирование системы мировоззренческих знаний о феномене здоровья; о факторах, его обуславливающих; формирование мотивации к изучению проблематики здоровья. Принципы обучения, активизирующие интеллектуальную деятельность студентов: проблематизация, диалогизация, индивидуализация. Применялись следующие формы организации обучения: лекция-диалог, семинар - круглый стол, рефлексивный семинар, практическое занятие.

Важнейшими условиями, способствующими достижению целей данного курса, является доступность материала, опора на жизненный опыт студентов (осознание аудиторией новизны излагаемого материала, которая связывается в сознании учащихся с имеющимися знаниями, существенно их дополняя и проясняя), применение методов проблемного обучения, что способствует пробуждению и стимулированию мыслительной деятельности студентов.

Краткое содержание интегрированного курса представлено в табл. 1.

Проведение данного курса при соблюдении принципов обучения и проблемных методов, активизирующих интеллектуальную деятельность студентов, позво-

СОДЕРЖАНИЕ КУРСА "ОСНОВЫ ЗНАНИЙ О ЗДОРОВЬЕ ЧЕЛОВЕКА"

Таблица 1

№	Тема занятия	Цель	Форма организации обучения	Кол-во часов
1	2	3	4	5
1	Введение в проблематику здоровья	Определение целей и содержания настоящего курса	Лекция-беседа	2
2	Подходы к определению здоровья. Патологический и санологический подходы	Определение понятия «здоровье». Анализ патологических и санологических подходов, их влияние на установки человека	Лекция-беседа	2

1	2	3	4	5
3	Физическое, психическое, социальное здоровье человека	Определение понятий «физическое», «психическое», «социальное здоровье»	Лекция-беседа	2
4	Психическая саморегуляция и здоровье	Определение роли психической саморегуляции в сохранении здоровья человека	Лекция-беседа	2
5	Здоровое родительство	Определение содержания понятия «здоровое родительство», факторов, влияющих на рождение здорового ребенка	Лекция-беседа	2
6	Основы здорового образа жизни студента	Анализ содержательных характеристик составляющих здорового образа жизни; специфика соблюдения ЗОЖ студентами	Лекция-беседа с элементами рефлексивного семинара	2
7	Реально ли студенту соблюдать здоровый образ жизни?	Обсуждение возможностей студентов в плане соблюдения здорового образа жизни	Рефлексивный семинар	2
8	Я и мое здоровье	Анализ сочинений на тему «Я и мое здоровье»	Рефлексивный семинар	2

ляет не только восполнить мировоззренческую картину, возместить недостаток знаний о здоровье как феномене, но и дает возможность сформировать мотивацию к дальнейшему самостоятельному изучению проблематики здоровья.

В программу курса нами были включены не только общие вопросы проблемы здоровья, но и знания, актуальные для данного возраста, для социальной ситуации развития студенчества. Активное обсуждение вызвала тема "Здоровое родительство", основным содержанием которой были вопросы профилактики нарушений у новорожденных. Рассматривались факторы риска рождения детей с отклонениями в физическом и психическом развитии. Педагог представил возможности пренатальной диагностики, были затронуты проблемы планирования беременности.

Много новой и полезной информации студенты, по их же мнению, получили на занятии "Основы здорового образа жизни". Педагог представил основные составляющие здорового образа жизни: научно обосновал необходимость режима дня, рассказал об организации сна как полноценного отдыха, о причинах расстройства сна. Новостью для студентов явилось положение о том, что напряженную интеллектуальную работу необходимо заканчивать за 1,5 часа до отхода ко сну. Умственный труд, выполняемый перед сном, затрудняет засыпание, приводит к вялости и плохому самочувствию после пробуждения. Студенты отметили, что не соблюдают это, и действительно, нехорошо себя чувствуют утром и даже в течение всего дня. Рассматривался немаловажный вопрос о культуре и принципах рационального питания. Специально было уделено внимание проблеме питания студентов в период сессий. О заинтересованности студентов свидетельствовало внимательное слушание, эмоциональная реакция и большое количество вопросов.

Одно из последних занятий данного курса проходило в виде рефлексивного семинара. Студентам было предварительно дано задание - подумать и выделить возможности студенчества в плане соблюдения здорового образа жизни, то есть положительно ответить на

вопрос, заявленный в теме. Кроме этого, обозначить трудности, с которыми сталкивается студент, которые мешают соблюдать ему ЗОЖ. Мнения разделились: часть студентов считала, что в период обучения в вузе невозможно соблюдать ЗОЖ, так как невозможно правильно и вовремя питаться, спать столько, сколько положено, потому что велики нагрузки и приходится для подготовки использовать ночное время, нет времени для двигательной активности. Кроме того, данные студенты отмечали, что учебную деятельность сопровождает стресс, который негативно влияет на здоровье и от которого невозможно защититься. Другая группа студентов считала, что соблюдение ЗОЖ студентами при хороших учебных показателях не относится к разряду "невозможного": можно постараться так организовать свою деятельность, чтобы успевать всё. Эти же студенты считали, что можно выработать стратегии защиты от стресса во время сдачи сессии. При подведении итогов дискуссии педагог присоединился ко второй группе студентов, при этом не стал разубеждать первую, а предложил вернуться к данному вопросу чуть позже, в конце занятий.

Практический курс "Технологии сохранения здоровья" имел цель: обучение студентов практическим видам деятельности, позволяющим не только сохранить, но и приумножить свое здоровье. Эти умения позволяют студентам в жизни заботиться о своем здоровье, а также снизить напряженность, нейтрализовать тревогу по поводу доступности данной ценности в будущем. Краткое содержание практического курса "Технологии сохранения здоровья" представлены в табл. 2.

Занятие по методам релаксации и проведение релаксационного тренинга предполагало обучение умению расслабляться на уровне тела, снимать мышечные зажимы. На данных занятиях мы исходили из идеи взаимосвязи физического тела и духа - расслабление на уровне тела ведет к внутреннему успокоению. После проведения тренинга, который состоял из упражнений на расслабление под музыку, студенты отмечали, что чувствуют себя отдохнувшими, полными сил и жизненной энергии.

№	Тема занятия	Кол-во часов
1	Обучение методам релаксации	2
2	Проведение релаксационного тренинга	4
3	Тренинг «Я управляю стрессом»	8
4	Планирование (правильная организация) своей учебной деятельности.	2
5	Составление индивидуальных программ здоровья (на основе самоанализа)	4
6	Итоговое занятие (рефлексивный семинар)	2

Важное место в курсе "Технологии сохранения здоровья" занимает тренинг "Я управляю стрессом". Данный тренинг был включен в курс "Технологии сохранения и укрепления здоровья" по той причине, что стресс распространен в студенческой среде, особенно в период сессий. При этом, как показывает практика и отмечают сами испытуемые, студенты не умеют справляться со стрессом. Стресс негативно влияет на здоровье студента, он может вызывать как различного рода недомогания, пограничные нарушения, так и функциональные расстройства нервной, сердечно-сосудистой системы и желудочно-кишечного тракта. Целью психологической профилактики стресса в студенческой среде является формирование умений активного преодоления стресса.

Несомненно, что данная программа является далеко не исчерпывающей. Но, на наш взгляд, представленная программа по формированию позитивной внутренней картины здоровья позволяет как минимум сформировать представления студентов о здоровье как феномене, конкретные умения по сохранению и укреплению своего здоровья, а также мотивацию к здоровому образу жизни.

А.А.Саламатов, г. Челябинск

О КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ВЫПУСКНИКА ЭКОЛОГО- ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Профильное эколого-экономическое образование представляет собой целенаправленный и организованный в классах соответствующего профиля процесс усвоения учащимися общеобразовательных учреждений экологических, экономических и эколого-экономических знаний и умений, развития эколого-экономического мышления и формирования эколого-экономической направленности личности с целью реализации ими своих интересов, способностей и дальнейших жизненных планов в экологической, экономической и эколого-экономической сферах профессиональной деятельности в соответствии с личностными эколого-экономическими ценностными ориентациями.

Рассматривая теоретические и эмпирические предпосылки развития эколого-экономического образования в профильной школе, мы не должны упускать из вида его нормативные предпосылки, принимая во внимание тот факт, что методология законодательной нормы имеет свою специфику. Л.М. Кустов отмечает, что, во-первых, в "норме" сконденсированы на качественно новом уровне и "теория", и "эмпирия", а во-вторых,

"норма", хотя и опирается на опыт, но руководствуется в своих действиях определенной концепцией. Концептуальная составляющая "нормы" демонстрирует цели, предназначения, ценностную, социальную направленность образования, а эмпирическая составляющая выполняет относительно нее функции стимулирующего и одновременно корректирующего предпосылочного слоя [1].

Концептуальная составляющая "нормы" в российском образовании выводится из самого Закона РФ "Об образовании", в котором говорится: "Под образованием в настоящем Законе понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов)" [2, с. 3]. Тем самым была утверждена и введена целая система концептуальных положений.

Во-первых, образование как процесс направлено и на цели воспитания, и на цели обучения, при этом цели воспитания по отношению к целям обучения приоритетны; образование личностно ориентировано и в этом смысле "обучение" по отношению к "воспитанию" выступает в функции средства.

Во-вторых, образование выполняет две функции - экономическую и социальную: экономическая функция - подготовка работника (профессионала) с определенным уровнем знаний, умений и навыков; социальная функция - социализация личности будущего работника (профессионала).

В-третьих, образование представлено тремя равноправными субъектами: человек, общество, государство, интересы которых в образовании не совпадают, но интересы человека являются приоритетными. Это значит, что система образования должна быть ориентирована на максимальное удовлетворение прежде всего обучающегося, общества и только затем - государства; внутренние интересы собственно системы образования вторичны и должны быть подчинены интересам развития личности.

Применительно к профильной школе отметим еще одну концептуальную составляющую, вытекающую из Закона РФ "Об образовании", которая имеет важное значение в обосновании необходимости эколого-экономической направленности профильного обучения: получение профессии (специальности) не является подлинным интересом обучающегося. Профессия и сопряженные с ней специальности в данном случае выступают лишь определенным средством реализации его интересов, а содержание самого интереса может быть сформулировано как "быть конкурентоспособным на рынке труда".

Из этого вытекает вывод: при организации профиль-

ного образования нужно понимать, что достижение и подтверждение обучающимся в будущем определенного образовательного ценза, который удостоверяется соответствующим документом, но который определяет фактическую неконкурентоспособность выпускника на рынке труда, по сути не может быть признано актом получения профессионального образования. Более того, это входит в противоречие с основным положением закона РФ "Об образовании", так как не обеспечивает удовлетворение подлинных интересов человека, получающего образование.

Другая составляющая интересов обучающегося - "быть социально мобильным на рынке труда". И если функция будущего субъекта профессиональной деятельности "быть конкурентоспособным на рынке труда" реализуется в процессе обучения, то функция "быть социально мобильным на рынке труда" может быть реализована только в процессе воспитания.

Таким образом, Закон РФ "Об образовании" содержит основные положения, на которых строятся стратегия и тактика законодательно закрепленных аксиологических идей развития образования с учетом российской культуры и национально-исторических традиций, которые, как показывают исследования В.О. Ключевского, Л.В. Милова и др. [3; 5], оказали огромное значение на появление эколого-экономических проблем в России и, соответственно, развитие образования. Специфические проблемы России в условиях рыночных отношений заключаются, прежде всего, в смене ценностей, социальных приоритетов, росте социальной напряженности, обусловленной расслоением общества. Решение этих проблем во многом зависит от уровня образованности общества. Система образования должна готовить людей, способных не только жить в гражданском обществе, но и создавать его. В то же время высокий уровень развития образования составляет важнейшее конкурентное преимущество нашей страны в мировой экономике. Поэтому в качестве важной задачи образовательной политики следует рассматривать создание условий для реализации новых социальных требований к системе образования.

Эти требования направлены на повышение роли образования в развитии российского общества. Школа как самый массовый и доступный образовательный институт должна стать важнейшим фактором гуманизации общественно-экономических отношений, формирования новой системы ценностей. Она должна в полной мере использовать свой воспитательный потенциал для формирования у молодежи уважения к людям, которые своим трудом способствуют процветанию России и обеспечивают собственное благополучие.

Часть нагрузки по достижению данной цели и решению обозначенных задач должно взять профильное эколого-экономическое образование, направленное на формирование у обучающихся ценностных ориентаций, основанных на осознании взаимосвязи и взаимозависимости явлений и процессов, происходящих в эколого-экономической системе в процессе производственной деятельности.

Опираясь на вышеизложенные положения, мы пришли к необходимости рассмотрения ценностной характеристики эколого-экономического образования в профильной школе в трех взаимосвязанных блоках: обра-

зование как ценность государственная; образование как ценность общественная; образование как ценность личностная.

Нравственный, интеллектуальный, экономический и культурный потенциал государства самым непосредственным образом зависит от состояния образовательной сферы и возможностей ее прогрессивного развития. Государственная ценность эколого-экономического образования в профильной школе обусловлена основными современными тенденциями мирового развития, в аспекте которых российское образование должно претерпеть существенные изменения. В мире, где изменчивость стала чертой не только научно-технического прогресса, но и образа жизни масс, общеобразовательная школа, а особенно ее подсистема - профильная школа, обязана передавать новым поколениям не только ранее накопленные знания, но и готовить их к решению проблем, с которыми личность и общество прежде еще никогда не сталкивались. Мы полагаем, что выходом из сложившейся кризисной ситуации может послужить эколого-экономическое образование, являющееся одним из факторов реализации концепции устойчивого развития.

Общественная ценность эколого-экономического образования в профильной школе обусловлена следующим. Развитие профессиональной карьеры существенно зависит от жизненной ориентации школьников, в значительной степени обеспечивающей их будущую профессиональную активность. Жизненная ориентация и ценностные подходы молодого человека формируются в школе, во всяком случае, в школьные годы. Необходимо облегчить социализацию молодого поколения в рыночной среде через формирование ценностей - ответственности за собственное благосостояние и состояние общества через освоение основных социальных навыков, практических умений в области экономических и социальных отношений.

Личностная ценность эколого-экономического образования в профильной школе определяется индивидуально мотивированным и стимулированным отношением человека к собственному образованию, его уровню и качеству.

Как отмечалось выше, мы придерживаемся мнения, что внутренние интересы собственно системы образования вторичны и должны быть подчинены интересам развития личности. Эколого-экономическое образование в профильной школе является средством реализации интересов обучающихся, которые в целом сводятся к необходимости быть конкурентоспособным и мобильным на рынке труда. Если образование конкурентоспособно, оно дает возможность человеку более свободно вступать в отношения конкуренции на рынке труда, способствует тому, чтобы работать качественно, преодолевать с меньшими усилиями возникающие затруднения. Поэтому любой вопрос в области содержания образования и педагогических технологий необходимо рассматривать и решать с учетом конечного результата, т.е. конкурентоспособности на российском и мировом рынках.

Мы полагаем, что системная реализация концепции эколого-экономического образования в профильной школе обеспечит повышение уровня качества эколого-экономического образования школьников, что, в свою очередь, повлияет на сформированность эколого-

го-экономических ценностных ориентаций, в соответствии с которыми человек будет осуществлять свою производственную деятельность, гармонично удовлетворяя личные, социальные и государственные потребности и интересы.

Список литературы

1. Гришин А.В. *Личностно ориентированное образование: учеб. пособие* / А.В. Гришин, Ф.Н. Клоев, Г.Г. Конев; под науч. ред. Л.М. Кустова. - Челябинск: ЧИРПО, 2003. - 135 с.
2. Закон Российской Федерации "Об образовании". - 9-е изд. - М.: Изд-во "Ось-89", 2005. - 64 с.
3. Ключевский В.О. *Русская история: полный курс лекций: в 3 кн.* / В.О. Ключевский. - М.: Мысль, 1993. - Кн.1. - 592 с.
4. Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года // *Директор шк.* - 2002. - № 1. - С. 97-126.
5. Милов Л.В. *Природно-климатический фактор и особенности российского исторического развития* / Л.В. Милов // *Вопр. истории.* - 1992. - № 4-5.

В.А. Осипов, г.Курган

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ КАДЕТСКИХ КЛАССОВ

Проблема выбора профессии всегда находилась в центре внимания исследователей, однако не была приоритетна, поскольку основные усилия были направлены на решение вопросов кадровых потребностей государства, а не индивидуальных запросов личности. Это приемлемо и в вопросе ориентации молодежи на военные профессии, так как анализ положения, сложившегося в системе подготовки военно-профессиональных кадров свидетельствует о кризисной ситуации, основными противоречиями которой выступают противоречия между требованиями Вооруженных Сил к молодому пополнению и уровнем подготовки молодежи к службе в их рядах. До 60% молодых солдат имеют крайне слабые знания и навыки в области военной подготовки. До 80% призывников формально знают обязанности солдата и реально не представляют, как их выполнять.

Выход следует искать на путях разработки целостной психолого-педагогической теории военно-профессиональной ориентации. На наш взгляд, в новых социально-экономических условиях и связанных с ними изменениях принципов комплектования Вооруженных Сил РФ, существующий военно-патриотический подход в деле ориентации молодежи на военные профессии необходимо дополнить целенаправленным военно-профессиональным подходом, представляющим собой сложный процесс от развития формально-положительного отношения молодежи к военно-профессиональной деятельности до осознанного отношения к данному виду деятельности как средству успешной социально-профессиональной адаптации, реализации собственных потребностей, интересов, направленности. Мы полагаем, что наиболее эффективным путем реализации военно-профессионального подхода является целенаправленное развитие военно-профессиональной направленности допризывной молодежи. Переход вооруженных сил России к комплектованию на контрактной основе и к службе по призыву на один год предъявляют более высокие требования к кадровому

составу армии, диктуют необходимость разработки новых подходов к комплектованию военно-учебных заведений, обеспечивающих приток в них лучших представителей молодежи. Обществу должно быть небезразлично то, какими мотивами руководствуется сегодня молодежь, выбирая военную профессию, так как в будущем эти люди будут иметь дело со сложной боевой техникой, с современным оружием, обладающим большой разрушительной силой. Таким образом, неоспорима взаимосвязь двух взаимодополняющих задач - подготовки военного профессионала и воспитания патриота, гражданина, защитника Отечества. Объективной является и необходимость изменения и дополнения традиционных форм, а также способов ориентации молодежи на военно-профессиональную деятельность. Допризывная подготовка из формальной (то, что мы имеем сегодня при изучении основ военного дела в старших классах школы) должна стать реальной допрофессиональной подготовкой молодежи к службе в армии и носить многоступенчатый и многоуровневый характер. Основная часть ее может проводиться в учебных заведениях (школах, образовательных учреждениях профессионального образования начального, среднего и даже высшего уровня). Следующий уровень подготовки - классы с углубленным изучением военного дела, специализированные центры, школы РОСТО, позволяющие освоить воинскую специальность. И третий - самый высокий уровень допрофессиональной подготовки и военно-профессионального самоопределения - кадетские классы.

Сегодня в Курганской области сложилась устойчивая многоуровневая система военно-патриотического воспитания молодежи. Одной из составляющих этой системы являются кадетские классы, которых в области насчитывается 49, в них обучается 956 человек, кроме этого в учебных заведениях начального и среднего профессионального образования 38 кадетских групп - 999 человек. В области создана лига кадетов, объединяющая более 2-х тысяч человек. Сейчас быть кадетом или иметь в учебном заведении кадетский класс стало модным, но далеко не все эти классы являются настоящими кадетскими, зачастую за названием нет соответствующего содержания. И как результат из года в год растет количество кадетских классов и групп, а число желающих поступать в военные учебные заведения сокращается. Вот некоторые цифры: 2004 год- 367 человек, желающих поступать в военные учебные заведения, 2005 год - 312 человек, 2006 год - 255 человек, 2007 год - 216 человек. Есть над чем задуматься руководителям всех уровней и определиться, какие задачи должен выполнять кадетский класс, для чего он создан - поиграть "в войну" или действительно для того, чтобы помочь молодому человеку в профессиональном самоопределении, в выборе профессии кадрового военного.

Деятельность кадетских классов позволяет решать следующие задачи:

1. Формирование положительного отношения к службе в силовых ведомствах.
2. Формирование устойчивой профессионально-военной направленности учащихся.
3. Оказание помощи учащимся в выборе конкретного вида военно-профессиональной деятельности, как основе профессиональной карьеры.

Содержание работы кадетского класса обусловле-

но его функциями и включает в себя:

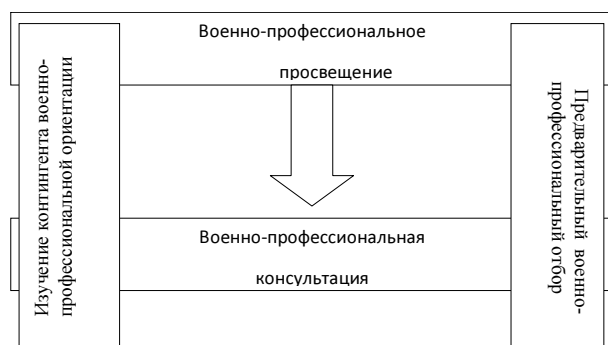
- проведение методической и консультативной работы с преподавателями и родителями учащихся;
- проведение занятий со школьниками по основам выбора военной профессии;
- организация массовых мероприятий по воспитанию патриотов Отечества и военно-профессиональной ориентации учащихся школы;
- организацию групповых мероприятий с учащимися, проявляющими интерес к тому или иному профилю военно-профессиональной деятельности;
- проведение индивидуальной работы с учащимися по их подготовке к осознанному выбору той или иной профессии офицера;
- допрофессиональную подготовку учащихся;
- научно-методическое обеспечение.

Основными направлениями формирования военно-профессиональной направленности, которые наиболее успешно решаются в кадетском классе, являются:

- военно-профессиональное просвещение;
- военно-профессиональная консультация;
- изучение контингента военно-профессиональной ориентации;
- предварительный военно-профессиональный отбор.

Данные направления тесно взаимосвязаны, причем если военно-профессиональное просвещение и военно-профессиональная консультация являются этапами относительно последовательными, то изучение контингента и предварительный отбор пронизывают выше-названные.

Графически такую структуру можно представить в следующем виде:



Работа в кадетском классе по военно-профессиональному просвещению молодежи имеет цель ознакомить их с особенностями военно-профессиональной деятельности, местом и ролью офицерских кадров в укреплении обороноспособности и военной мощи государства, основными военными профессиями и специальностями, их содержанием, условиями службы, формами и сроками получения соответствующего образования, перспективностью профессии, возможностями профессионального роста и т.д.

Информационный аспект работы кадетского класса военно-профессиональной направленности обусловлен необходимостью обеспечить молодежь всесторонней и адекватной информацией обо всех существующих специальностях российского офицера; добиться такого уровня их информированности, чтобы каждый юноша мог умело ориентироваться в мире военных профессий.

Знание военных специальностей и их требований к

личности специалиста - одно из ведущих условий осознанного военно-профессионального определения молодого человека, полной и правильной реализации им своего конституционного права на свободный выбор трудовой деятельности. Практика показывает, что в современных условиях, когда общее количество военных профессий измеряется пятизначным числом, реализация информационного аспекта военно-профессиональной ориентации школьников возможна только при наличии в данной работе определенной системы. Эта система должна предполагать различное их макро- и микроинформирование, к первому из которых относятся сведения общего характера, несвязанные с конкретной жизненной ситуацией, а ко второму - конкретные военно-профессиографические знания.

Военно-профессиональная консультация школьников, проводимая в условиях кадетского класса, осуществляется по нескольким направлениям:

- справочно-информационная работа;
- консультация по психолого-педагогическим вопросам;
- медицинская (военно-врачебная) военно-профессиональная консультация.

Справочно-информационная консультация направлена на расширение знаний учащихся о военно-профессиональной деятельности, сообщении конкретных сведений относительно возможности получения военно-специального образования. Данная работа проводится руководителем класса, представителями военного комиссариата. Для этого в классе имеется справочная литература, рассказывающая о военной службе и массовых военных профессиях, а также специальные справочные военно-профессиографические издания.

Психолого-педагогическая консультация формирующего типа предполагает на основе всестороннего изучения личности школьника оказание ему помощи в выборе наиболее соответствующей для него сферы военно-профессиональной деятельности, активизации работы самой личности в подготовке к выбору военной профессии. Работу по индивидуальной военно-профессиональной консультации целесообразно проводить непосредственно на базе учебно-методического кабинета, где имеются все необходимые методические материалы, а также хранится информация об учащимся, проявляющих интерес к военным профессиям, за период их обучения в учебном заведении. С учетом общей структуры работы кадетского класса можно выделить следующие взаимосвязанные аспекты:

- психолого-диагностический;
- воспитательный;
- методический;
- организационный.

Медицинская, профессиональная консультация проводится по итогам предварительного медицинского освидетельствования образовательным учреждением при помощи военного комиссариата города (для профильных классов МВД - ВВК поликлиники МВД). Психологическую консультацию проводит психолог школы и специалисты-психологи военных комиссариатов и УВД не только для определения исходного уровня психологических качеств кандидата в кадеты, но и для комплексной оценки, анализа этих данных на каждом году обучения для улучшения индивидуальной воспитательной работы.

В связи с этим разрабатываются общие модели оценки личности кадета, на базе которых создаются необходимые модификации. Например, первая может быть дана для оценки нравственных качеств, вторая - эмоционально-волевых качеств, третья - лидерских качеств, четвертая - для оценки личности кадета. Модификации будут отличаться друг от друга тем, что при решении конкретных задач отбора или воспитания из общей модели оценки будут исключаться лишние элементы либо меняться ее удельный вес.

Обязательными взаимосвязанными элементами отбора, которые дополняют и уравнивают друг друга, являются военно-профессиональная ориентация и психологическая подготовка. В каждом из этих процессов на различных этапах предусматривается выполнение контрольных, прогностических и воспитательных функций.

Изучение личности каждого кадета реализуется через принцип личностного подхода, предполагает поэтапное выявление и развитие профессионально важных качеств и свойств личности каждого молодого человека с целью подготовки его к осознанному, глубоко мотивированному шагу - выбору военной профессии. Данные, полученные в результате изучения, систематизируются и отражаются в послужных и профессиональных карточках каждого кадета.

Ожидаемым результатом данной работы кадетского класса по формированию военно-профессиональной направленности является предварительный выбор молодыми людьми определенной области военной деятельности, например, командной, инженерной и т.д. в конкретном виде Вооруженных сил или роде войск.

Цель работы в условиях кадетского класса по военно-профессиональной консультации школьников - выяснить серьезность причин, мотивацию выбора профессии офицера, уровень развития профессионально необходимых качеств и на этой основе с учетом состояния здоровья, нервно-физической выносливости, психофизиологических и социально-психологических качеств личности рекомендовать конкретные учебные заведения.

В процессе допрофессиональной деятельности происходит профессиональное самоопределение и становление личности. Профессиональное становление - это, с одной стороны, процесс формирования отношения к профессии, степень эмоционально-личностной вовлеченности в нее, с другой - накопление опыта практической деятельности и приобретение допрофессиональных навыков. Обучение в кадетском классе в большей степени позволяет молодому человеку осуществить пробу своих сил, определить, насколько его желания соответствуют его моральным, интеллектуальным и физическим возможностям, насколько он готов служить Отечеству на военном поприще.

*В.Л.Савиных, Б.А. Савиных, г. Курган,
Б.П.Жданов, г. Шадринск*

ФОРМИРОВАНИЕ АДАПТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В настоящее время идея адаптивного образования и воспитания приобретает много сторонников. Можно сказать, что данная идея стала своеобразным знаменем современной педагогики, поскольку при адаптивном подходе учитываются индивидуальные потребности и интересы обучающихся, их психофизические и социокультурные особенности.

Сторонники адаптивной системы образования считают, что если обеспечить обучающимся выбор содержания, объема, уровня, темпа, профиля, форм получения образования, создать условия наибольшего благоприятствования для подростков, испытывающих трудности в освоении учебных программ, учитывать их психофизические и социокультурные особенности, то процесс образования станет более эффективным. Эффективность будет заключаться в том, что с меньшими затратами для обучающихся, их психического и физического здоровья, можно достигнуть тех же результатов в обученности, что достигаются системой единообразного образования и в то же время во много раз превзойти ее по уровню развития личности обучающихся.

Выбор той или иной образовательной системы обуславливается особенностями социокультурной ситуации в обществе. Единообразное общество формирует социальный заказ на единообразное образование, плюралистическое общество испытывает потребность в адекватной себе адаптивной системе образования.

Особенность сегодняшней социокультурной ситуации в России состоит в том, что российское общество переживает переходный период от унифицированного общества к дифференцированному. Свообразие переходной эпохи определяет особенность образовательной ситуации. Эта особенность состоит в том, что в обществе существует сразу два социальных заказа: и на адаптивное, и на единообразное образование. Преимущество адаптивной системы образования по сравнению с традиционной состоит в том, что она учит практическому овладению свободой.

Важной и неотъемлемой чертой адаптивности является идея коррекционного воздействия. Дать возможность подростку с трудностями в обучении адаптироваться с наименьшей затратой физических и психических сил - очень важная задача современной системы разных уровней образования, будь то школа или образовательные учреждения начального или среднего профессионального образования.

Существует мнение, что коррекционная педагогика расслабляет личность, не прививает навыков преодоления жизненных трудностей. Но сами трудности должны быть соразмерны способностям обучающихся-

ся. Если они непреодолимы, подросток скорее научится избегать их, чем преодолевать. Только преодоление посильных трудностей и переживание в связи с этим социального успеха благотворно сказывается на формировании свободной ответственной личности.

Реабилитация физического и психического здоровья обучающихся средствами образования, создание для них комфортной образовательной-воспитательной среды - одна из важнейших составляющих адаптивной системы образования и воспитания.

Все вышесказанное особенно важно при организации учебно-воспитательного процесса со студентами, имеющими ограниченные возможности в состоянии здоровья. Здесь главное - создать положительный психологический настрой на полноценную жизнь в окружающем социуме, ведь если настрой человека на положительную жизнь утрачен, бесполезно говорить о его здоровье.

С 1991 г. наш колледж начал профессиональную подготовку, работу по физической и социальной реабилитации детей-инвалидов, лиц с ограниченными возможностями здоровья и с отставанием в психическом развитии. В 1992 г. на базе колледжа открыт факультет реабилитации и физического воспитания детей-инвалидов и сирот. Одним из основных направлений деятельности являются научно-практические исследования, методическое обеспечение процесса обучения и реабилитации, проведение практических физкультурно-оздоровительных мероприятий для воспитанников детских домов, специальных и коррекционных школ-интернатов из региона радиационного загрязнения, возникшего в результате хозяйственной деятельности хим.комбината "Маяк".

С 1993 г. в колледже ведется подготовка по специальностям "Социально-реабилитационная работа с глухими" и "Адаптивная физическая культура". За период с 2001 г. по 2004 г. в колледже получили среднее профессиональное образование 46 инвалидов различных патологий. Сейчас в колледже и при центре оздоровительной физической культуры, реабилитации и спорта детей-инвалидов обучается свыше 80 инвалидов, причем среднее профессиональное образование получают 34 студента с ограниченными возможностями здоровья.

Организация учебно-воспитательного процесса со студентами, имеющими ограниченные возможности здоровья, требует особого подхода, специфических форм и методов учебной работы, и, конечно, мы столкнулись с необходимостью поиска особых подходов в организации досуговой деятельности этой категории студентов.

Для обучения студентов с ОВЗ по специальности "Адаптивная физическая культура" разработан адаптивный учебный план для студентов I и II курсов, при этом решена главная задача: не нарушая требований государственного стандарта, адаптировать его к возможностям студентов-инвалидов. Преподавателями колледжа ведется постоянная работа по внедрению новых образовательных технологий, исследовательская работа по разработке, апробации и внедрению методик преподавания общепрофессиональных и специальных дисциплин с учетом уровня подготовки и возможностей студентов, разрабатываются авторские программы, тезаурус по каждой теме учебной дисциплины,

разработаны формы вводного, текущего и заключительного контроля уровня знаний.

В организации воспитательной работы со студентами с ограниченными возможностями здоровья, учитывая специфику колледжа, основной упор делается на использование различных форм спортивно-массовой и физкультурно-оздоровительной работы. Под руководством квалифицированных тренеров инвалиды занимаются в секциях лыжного спорта, плавания, легкой атлетики, настольного тенниса, спортивных игр, пауэрлифтинга.

Ежегодно проводятся спортивные мероприятия: "День инвалида", соревнования по параолимпийской программе, спартакиады по летним и зимним видам спорта среди детских домов и специальных школ-интернатов "Экос-Теча-Исеть", спартакиада колледжа среди инвалидов по пяти видам спорта. Разработан комплекс специальных двигательных режимов для улучшения физического состояния студентов-инвалидов.

Свидетельством успешной работы колледжа, проводимой совместно с центром по физической и социальной реабилитации инвалидов, является то, что есть воспитанники, добившиеся значительных успехов в инвалидном спорте: это Юрий Семянников - серебряный призер Параолимпийских игр в Нагано по лыжным гонкам в категории ИД. В спец.олимпиаде (Нагано, Япония, 2005 г.) Руденко Татьяна заняла I и II места в соревнованиях по лыжным гонкам, Гулькин Вячеслав занял II место в чемпионате России по пауэрлифтингу среди спортсменов с ПОДА, Шабалина Татьяна стала чемпионкой Европы по настольному теннису по программе спец.олимпиады. Фелелова Евгения - чемпионка Европы по л/атлетике на приз спец.олимпиады.

Наряду со спортивной направленностью большое внимание уделяется развитию художественной самодеятельности как эффективному средству социализации студентов-инвалидов. Слабослышащие и глухие студенты занимаются танцами, пением с сурдопереводом, регулярно участвуя в смотрах художественной самодеятельности колледжа наравне со всеми студентами. Создана театральная студия для студентов с ДЦП и ПОДА.

Весь образовательно-воспитательный комплекс колледжа направлен на адаптацию студентов-инвалидов, их успешную интеграцию в современную социальную среду, воспитание у них чувства собственного достоинства, с тем, чтобы каждый из них чувствовал себя полноправной и полноценной личностью. Вместе с тем, решение проблемы реабилитации и социальной адаптации детей и подростков с проблемами развития в полном объеме далеко от завершения. В новых социально-экономических условиях остается нерешенной проблема дифференцированного подхода к социально-трудовой, профессиональной ориентации, устройства нормальной жизнедеятельности детей с ограниченными возможностями, их физического и психического развития.

Решение этих проблем возможно при совместной работе специалистов психолого-педагогического, медико-биологического, социального направлений, реабилитологов, руководствующихся единой идеей облегчения тяжелой судьбы обездоленных от рождения людей.

ПРОБЛЕМЫ ГУМАНИЗАЦИИ ВО ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СО СТУДЕНТАМИ

Ход преобразований сфер общественной жизни России, в том числе и в образовании, ставит новые задачи перед обществом и его организационно-управленческими структурами. Прежде всего, это задачи воспитания современного поколения в духе активного созидательного труда, соблюдения и гармонизации интересов общества и личности, развития духовности человека, сохранения его физического и нравственно-го здоровья.

Организация внеучебной деятельности со студентами в условиях университета имеет важное значение для воспитания и профессионального самоопределения личности. Она способствует раскрытию творческого, организаторского, коммуникационного потенциала студентов, а также помогает развитию их способностей.

Особую роль приобретает внеучебная деятельность для подготовки специалистов педагогического профиля, профессиональная компетентность которых включает навыки общения, организаторские умения, актерские данные и т. п. Теоретические знания психологии, педагогики и методики преподавания студенты приобретают в учебном процессе университета. Практические педагогические умения и навыки формируются в период прохождения практики в образовательных учреждениях, детских оздоровительных лагерях, а также через участие во внеучебной работе факультета и вуза.

Гуманизация воспитательной работы в вузе может осуществляться в нескольких направлениях: демократизация взаимодействия между студентами и преподавателями, между деканатом и студентами; реализация фасилитаторского подхода в преподавании; оказание социальной помощи малообеспеченным семьям; создание благоприятных условий проживания в общежитиях; содействие реализации способностей обучающихся в творческом и научном направлениях, а также организация студенческого самоуправления и самоуправления.

При этом самоуправление можно рассматривать как особую форму инициативной, самостоятельной общественной деятельности студентов, направленной на решение важных вопросов жизнедеятельности студенческой молодежи, развитие ее социальной активности, поддержку социальных инициатив. Наиболее распространенной формой самоуправления на уровне учебного заведения является Студенческий совет. Предоставление студентам возможности участия в управлении факультетом, определенной самостоятельности соответствует принципам гуманизации воспитательного процесса.

Основными направлениями деятельности Студенческого совета являются следующие: поиск и включение в работу социально-активных студентов; участие в организации и управлении учебно-воспитательным процессом на факультете; анализ и решение студенческих проблем; представление интересов студентов; профилактика асоциальных явлений; организация до-

суга, отдыха и оздоровления студентов и др.

Таким образом, определение основных направлений внеучебной работы и путей их реализации на каждом факультете позволит повысить эффективность учебно-воспитательной работы и профессиональной подготовки студентов, обеспечивая гуманизацию деятельности вуза.

А.Л.Михащенко, г. Курган

ОБЩЕСТВЕННО ПОЛЕЗНЫЙ ТРУД ШКОЛЬНЫХ КОЛЛЕКТИВОВ В 1941-1945 гг. (регион Южного Зауралья)

Военные события внесли существенные коррективы в трудовую и общественно полезную деятельность учителей и школьников. Можно выделить несколько направлений в работе школьных коллективов: 1. Участие в производительном труде. 2. Организация гуманитарной и финансовой помощи фронту. 3. Общественно полезная деятельность. 4. Культурно-просветительное обслуживание.

В 1941-45 гг. учителя и школьники принимали активное участие в производительном труде. В свободное от учебы время старшеклассники помогали родителям на их производствах. Учащиеся школы № 28 г. Кургана участвовали в строительстве запасной железнодорожной линии на Свердловск. Летом 1942 г. учащиеся 5-7 классов 29-й семилетней школы под руководством учителя Клепиковой выработали 2086 человеко-дней, за что получили 860 рублей. На эти деньги купили лошадь для подвоза с мясокомбината мясного бульона в школьную столовую. Часть ребят трудилась в подсобном хозяйстве ОРСа НОД-3 и заработали 1020 рублей. Значительную помощь школьные коллективы оказывали сельскому хозяйству. Уже в первую военную осень школы Кургана в течение 1,5 месяцев работали в колхозах Курганского, Белозерского и Варгашинского районов. Бригады учеников, во главе которых стояли учителя, вязали снопы, молотили, сортировали и просушивали зерно, копали картофель, убирали овощи. Учителя и ученики неполных средних школ № 10 и № 11 осенью 1941 г. выработали 1230 трудовых дней, коллектив школы № 29 - 538 трудовых дней. Широкое участие школьников в уборочных работах осенью 1941 г. показало, что не все ученики городских школ хорошо подготовлены к этой работе. В ноябре 1941 г. постановлением ЦК партии и правительства в школе было введено обучение учеников 7-10 классов основам сельского хозяйства и работе на сельскохозяйственных машинах. Учителя биологии, труда, специалисты сельского хозяйства стали готовить учеников к участию в сельскохозяйственных работах второго военного года. Изучались приемы обработки и удобрения почвы, яровизация семян зерновых, картофеля и др. Старшеклассники изучали сельхозмашины, участвовали в практических работах. В течение зимы из старшеклассников были подготовлены сотни специалистов сельскохозяйственных профессий. Весной из учеников городских школ сформировали отряды во главе с учителями и закрепили их за колхозами и совхозами. На отряды учеников, кроме сельскохозяйственного труда, возлагались задачи по проведе-

нию политико-массовой работы с населением (читка газет, помощь избам-читальням в выпуске боевых листов, стенгазет, проведение бесед). К этой деятельности привлекались школьники старших классов, освобожденные по состоянию здоровья от физического труда. Весной 1942 г. из школьников Кургана было сформировано 50 отрядов во главе с учителями, которые принимали участие в сельхозработах в колхозах Курганского, Белозерского и Варгашинского районов. Работа в колхозах и совхозах стала органической частью деятельности сельских школьных коллективов. Так, осенью 1942/43 учебного года учащиеся Погадайской средней школы Шадринского района выработали 3771 трудодень, учителя - 444. На полях колхоза собрали 3,5 центнера колосков пшеницы. В 1943 году учителя и ученики только что образованной Курганской области внесли значительный вклад в уборку урожая. На полях и токах работало 58070 учеников и учителей, которые выработали 1,5 млн трудодней. Осенью 1944 г. трудилось 62750 педагогов и школьников. Им начислили около 2 млн трудодней.

Школьники Южного Зауралья оказывали посильную материальную помощь фронтовикам. По почину московских пионеров они собирали посылки и отправляли их бойцам, командирам, политработникам. Среди подарков были теплые вещи, вышитые кисеты для махорки, носовые платки, конверты, карандаши и др. В посылках из Альменева фронтовики часто получали табак-самосад. Средства на подарки зарабатывались на предприятиях, железной дороге, в колхозах, платными концертами. Работа школьных коллективов активизировалась при подготовке к встрече нового года, дня Красной Армии, к Октябрьским праздникам. В 1942, 1943 годах было отправлено на фронт 44438 посылок, в 1944 - 18200. Гуманитарная помощь из глубокого тыла оказывала положительное эмоциональное воздействие на бойцов, способствовала проявлению высоких морально-психологических качеств: сопереживания, ответственности, любви к детям.

Школьные коллективы оказывали и финансовую помощь фронту, в частности изыскивали средства на вооружение. Ученики Погадайской средней школы собирали деньги на изготовление танка имени Жданова. Коллектив Утятской неполной средней школы послал 20 тыс. рублей на строительство Челябинской танковой колонны. Пионеры и школьники развернули большую работу по сбору средств на постройку боевого самолета "Курганский пионер". В первый же день они подписались на 11 тыс. рублей. Открыла счет школа № 8, собравшая 1900 рублей, за ней последовали ученики школы № 5. Учащиеся средней школы № 12 за три дня собрали 22 тыс. рублей. От платных концертов в клубе имени К. Маркса, проведенных учащимися школы № 29, весь сбор в сумме 11137 рублей был передан на строительство самолета "Курганский пионер". Общая сумма подписки среди школьников Кургана составила 45878 рублей. Из них более 32 тыс. внесли наличными. За сбор средств на боевой самолет курганцы получили благодарственную правительственную телеграмму с подписью И. В. Сталина: "Прошу передать пионерам и школьникам, учителям и учительницам, дошкольным и библиотечным работникам г. Кургана, собравшим 156173 рубля на строительство боевого самолета "Курганский пионер", свой горячий привет и благодарность Крас-

ной Армии". Подобную телеграмму получила Утятская школа: "Передайте учащимся Утятской неполной средней школы, собравшим средства на строительство танков, благодарность Красной Армии и мои пожелания им здоровья, успехов в учебе и общественной работе. И. В. Сталин". Только в 1943 г. школьники Южного Зауралья внесли в фонд обороны 2 млн 133 тыс. 393 рубля.

В свободное от учебы время школьники оказывали значительную помощь взрослым в их нелегком повседневном труде. Общественно полезная работа учащихся во время Великой Отечественной войны изменила свое направление. Они помогали выгружать раненных, перевозить их в госпитали, по специальным графикам дежурили в палатах. С января 1942 г. школа № 29 г. Кургана взяла шефство над госпиталем № 3976 и эвакогоспиталем № 1729. Учащиеся железнодорожных школ помогали взрослым очищать путевые ветки: зимой от снежных заносов, летом от мусора.

Широкое развитие в годы войны получило тимуровское движение. При пионерских дружинах создали штабы как центры руководства. В школах Южного Зауралья функционировало 460 тимуровских команд. Сфера их деятельности была обширной: работа на пользу фронту, оказание непосредственной помощи семьям фронтовиков, помощь в хозяйственных делах своей школы и др. При всех городских школах Кургана и Шадринска и в большинстве сельских были созданы тимуровские команды. Их работой руководили штабы, создаваемые пионерскими дружинами. Активно работали тимуровские команды курганских школ №№ 11, 12, 30. Они собирали макулатуру, металлолом, продавали вторсырье, а деньги перечисляли в фонд обороны или на строительство боевых машин. В августе 1941 г. в шадринском городском саду состоялся слет тимуровцев-патриотов, которые затем стали оказывать посильную помощь фронту. Они собирали металлолом на танковую колонну "Челябинский доброволец", распространяли билеты денежно-вещевой лотереи, облигации военного займа, собирали книги, курительную бумагу, карандаши, кисеты и теплые вещи для бойцов Красной Армии. Пионеры и школьники села Красномылье Шадринского района в течение только четырех дней 1942 г. собрали и сдали более 5 тонн металлолома.

Особое внимание тимуровские команды уделяли эвакуированным из прифронтовых зон детским домам-интернатам. Для них собирали одежду (белье, чулки, обувь, шапки и др.), продукты питания (хлеб, картофель и др.). В 1942 г. тимуровцы Южного Зауралья участвовали во Всесоюзном пионерском воскреснике "Пионер-фронту". В этот день ученики школы № 28 собрали 3000 бутылок для зажигательной горючей смеси. Тимуровцы курганской школы № 29 собрали 5 тонн металлолома, сдали в фонд обороны 300 граммов серебра, заготовили 587 кг лекарственных трав и 43 кг шиповника, отправили партизанам 900 бутылок горючей смеси. В 1943 г. шадринские тимуровцы отправили на фронт 641 посылку, внесли в фонд обороны 81733 рубля. Всего в этом году пионерами и школьниками Южного Зауралья было собрано 506 тонн металлолома, более 3 тонн лекарственных трав, 6 тонн шиповника.

Пионеры-тимуровцы являлись незаменимыми помощниками в семьях фронтовиков. Они помогали престарелым и женщинам заготавливать на зиму дрова,

утеплять помещения, присматривать за малолетними детьми, а иногда и нянчиться с малютками, готовить пищу.

Важной сферой деятельности школьных коллективов в годы войны была культурно-просветительная работа среди населения. Ученики средних и старших классов читали письма, газеты, книги тяжело раненым бойцам, помогали писать письма, выступали с концертами самодеятельности. Большой популярностью у населения пользовался пионерский ансамбль песни и пляски школы № 29 г. Кургана, который часто выступал в клубе имени К. Маркса, в палатах для раненых. Творческий коллектив получил благодарность от комиссара госпиталя. Учителя и ученики старших классов выступали с лекциями и беседами перед населением, молодежью города и села. В средней школе № 12 г. Кургана создали ученический лекторий, в который вошло 32 старшеклассника. Работу возглавил ученик 10 класса Рутберг. Тематика лекций носила патриотический характер, научно-популярную направленность: "Комсомол в первых рядах защитников Родины", "Советская авиация в Великой Отечественной войне", "Энергетика будущего", "Землетрясения и их причины", "Полезны ли мы когда-нибудь на Луну" и др. Целенаправленные встречи с населением были регулярными, собирали много слушателей. За годы войны старшеклассники данной школы прочитали свыше 3000 лекций. В отчете партийной организации школы № 28 г. Кургана за 1945 г. указывалось, что коллективом было сделано два доклада о творчестве Чехова и Маяковского, которые сопровождались художественными выступлениями учащихся. Здесь же провели вечер, посвященный жизни и творчеству Крылова. С его произведениями познакомились комсомольцы-активисты железнодорожного узла и школ города.

Успешно вели культурно-просветительную работу библиотечные кружки. Так, члены кружка "Друзья библиотеки" школы № 29 г. Кургана с начала военных действий регулярно выпускали для школы, госпиталя и агитпункта бюллетень "Победа будет за нами". В ноябре 1942 г. кружковцы провели интересный литературный вечер, посвященный Н. А. Островскому. Юные читатели выходили на производство и рассказывали о лучших произведениях русских и советских писателей. Газета "Гудок на рельсах" отмечала, что пионерка-отличница Галя Колосова читала грузчикам отрывки из произведения "Как закалялась сталь". Литература оказывала моральную поддержку раненым. Для подшефного госпиталя "Друзья библиотеки" собрали 317 книг, свыше 500 послали в полевой госпиталь № 07366 по просьбе его комиссара. Эффективность общественно полезного труда школьников во многом зависела от умелого руководства учительства, беззаветной преданности педагогов делу народного образования.

А.Л.Михащенко, г.Курган

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ И ОБЩЕСТВЕННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЬСТВА ЮЖНОГО ЗАУРАЛЬЯ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

Война существенным образом повлияла на людские ресурсы и человеческие судьбы. Качественные и количественные изменения претерпел и учительский корпус Южного Зауралья. Защитниками Отечества стали директора школ М. И. Банников, А. Г. Журавлев, Н. А. Кузнецов, А. Саидгафаров, Ж.З. Шигапов, Н. А. Шилиев и др. Почти все учителя-мужчины были участниками Великой Отечественной войны. Воинами стали учителя Танрыкуловской семилетней школы Альменевского района Исмагилов, Каримов, Саламатов, Хайруллин. Все представители сильного пола школы № 14 г. Кургана ушли на фронт. Подобные факты были характерными для общеобразовательных учебных заведений. Защитниками Родины стали и женщины.

Так, в 1943 г. призвали в армию Н. К. Григорьеву - учительницу школы № 30. Добровольцами ушли на фронт Е. Я. Иванова, З. И. Пономарева, А. Д. Хвостанцева - педагоги Березовской средней школы Куртамышского района; Е. Н. Соколова, пионервожатая школы № 30 Кургана. Они служили в зенитно-артиллерийском полку, участвовали в освобождении Смоленска, Варшавы, Праги. Бывшая учительница из Звериноголовского района Т. Г. Демьянова стала разведчицей. В мае 1945 г. она расписалась на рейхстаге. В составе 335-го гвардейского артиллерийского полка воевала Н. А. Орлова, бывшая учительница начальных классов школы № 4 г. Шумихи. Она участвовала в штурме Берлина, освобождении Праги.

Учителя Южного Зауралья храбро сражались на фронтах Великой Отечественной войны. Их ратные подвиги отмечены орденами и медалями. Бывшему учителю Портнягинской начальной школы Коурову Федору Анисимовичу было присвоено (посмертно) звание Героя Советского Союза. Много учителей-защитников не вернулись в родные школы. Среди них: Белов Я. И., Буторин П. М., Вермиенко Н. В., Громека А. Ф., Дудин П. И., Клюкин Л. М., Шуплецов И. А., Флоринский М.С., Яковлев Д. С. и десятки других.

Школы потеряли опытных руководителей, хороших преподавателей русского языка и литературы, математики и физики, истории и географии. Кадров катастрофически не хватало, и поэтому нагрузка на работающих значительно возросла. Ветеран педагогического труда Сафакулевской средней школы Г. Ш. Юсупова вспоминала, что приходилось работать с недельной нагрузкой в 50-60 часов. Часто математик проводил уроки физики, географии, истории; учитель русского языка занимался с детьми еще и арифметикой, историей и другими предметами. Варианты были самые необычные. Иногда некоторые предметы вовсе не преподавались, так как не было учителей. Подобная ситуация сложилась в Глядянской средней школе, когда в конце третьей четверти 1941/42 учебного года призвали в армию учителя математики. Старшеклассники стали

самостоятельно изучать алгебру, геометрию, тригонометрию, готовиться к экзаменам. Им помогала сильная ученица Лида Зайцева, эвакуированная из Москвы. Учебный год закончили успешно.

К концу 1942/43 учебного года 26 процентов учителей начальных классов не имели даже среднего образования, из них 24 процента заведовали школами. Среди учителей 5-7 классов было 57 процентов со средним и ниже среднего образованием. Пополнение педагогическими кадрами шло в основном за счет курсовой подготовки. В 1943-44 учебном году таким путем подготовили 380 учителей для начальных школ и 330 для семилетних. Педагогические техникумы выпустили 160 молодых специалистов, Шадринский учительский институт - 60 дипломированных педагогов для семилетних школ.

Примером беззаветной преданности делу народного образования были учителя, проработавшие в школе не один десяток лет. В годы войны они стали незаменимыми организаторами, наставниками, методистами. Начальной школой № 1 г. Кургана умело руководила Е. М. Делинина, которая сформировала очень работоспособный коллектив единомышленников. Высокая требовательность сочеталась с хорошей воспитательной работой и чутким отношением к детям. Проверяющие всегда отмечали образцовую дисциплину и "большевистский порядок" в школе. Высококвалифицированным педагогом и умелым организатором была Е. А. Бурдина, директор школы № 11 г. Кургана. Учительский коллектив, возглавляемый ею, работал, творчески решая важнейшие учебно-воспитательные задачи.

Педагогическая мысль учительства, как и в довоенные годы, была направлена на повышение эффективности учебного процесса. В годы войны продолжала работать З. П. Гиганова, старейший педагог Южного Зауралья. В 1945 г. она отметила 50-летие педагогической деятельности. На основе личного опыта Зинаида Петровна разработала ценные методические материалы и рекомендации. Это морфологические таблицы по русскому языку, работа над безударными гласными, правила переноса слов, методика опроса и грамматического разбора, работа с книгой, приемы обучения учащихся устной и письменной передаче прочитанного. Она составила приложение к стабильным учебникам по морфологии и синтаксису. Материалы, разработанные Гигановой, экспонировались в Москве на выставке Всероссийского совещания по народному образованию. Они вызвали повышенный интерес педагогов, представителей различных регионов республики. Некоторые работы зауральской учительницы рекомендовали для чтения в Академии педагогических наук РСФСР.

Высоким профессионализмом и педагогическим мастерством отличались уроки литературы Л. В. Крючковой, работавшей в школе № 12 г. Кургана. Она будила мысль учеников, помогала овладевать богатством родной речи, вызывала интерес к народному творчеству, формировала духовную культуру будущих граждан СССР. Все это Любовь Васильевна реализовывала через интеграционную программу, в основе которой был синтез литературы, живописи и музыки. При изучении произведений Пушкина старшешклассники обязательно знакомились с романсами и операми Глинки. С патефонных пластинок звучали "Иван Сусанин", "Руслан и Людмила". Картины Брюллова, Венецианова, Тропинина и Кипренского дополняли представления школь-

ников о пушкинской эпохе. Произведения Некрасова, Островского, Чехова лучше усваивались, когда ученики прослушивали произведения композиторов "могучей кучки", видели картины художников-передвижников. Музыка и живопись, увлекательный рассказ Любви Васильевны способствовали глубокому пониманию и осмыслению старшешклассниками работ Горького, Серафимовича, Шолохова и других советских писателей. Искусство привлекало детей и подростков. Во внеурочное время Крючкова вместе с ними слушала Грига, волшебные голоса Козловского, Лемешева, Неждановой, Собинова. Плодотворная деятельность учителя-мастера, интересные захватывающие уроки надолго оставались в памяти старшешклассников. Ее бывший ученик Иван Марковских писал с фронта: "Иду в свой первый бой, вспоминаю Вас и Ваши слова о любви и преданности социалистической Родине. Можете быть уверены, что не уроню чести советского воина". В декабре 1944 г. успешная работа Крючковой по обучению и воспитанию школьников была отмечена орденом Трудового Красного Знамени.

На высоком методическом уровне проводила занятия Л. С. Очаповская, учительница семилетней школы № 10 г. Кургана. Каждый ее урок - это результат тщательной, кропотливой, творческой работы. В учебном процессе Людмила Станиславовна использовала разнообразные методы обучения, с помощью которых повышала грамотность учащихся, воспитывала любовь к русскому языку. Свои уроки Очаповская тесно связывала с жизнью и борьбой советского народа и поэтому ее ученики искренне выражали в сочинениях и других письменных работах патриотические чувства, любовь к Родине. Так, весной 1942 г. ученица 7 класса Овечкина закончила изложение словами: "Не уйдешь ты от мести, палач, ярость в сердце народном клокочет ключом. Слушай воинов, Родина-мать, мы клянемся над кровью огнем и мечом наше будущее отстоять".

Творчески работающая учительница хорошо знала индивидуальные и психологические особенности детей и поэтому добивалась высоких результатов. Около 70 процентов ее учеников имели хорошие и отличные оценки по русскому языку, 77 процентов - по литературе.

Глубокие и прочные знания давали своим ученикам педагоги Курганских общеобразовательных учебных заведений. В школе № 12 успешно трудились учителя русского языка А. И. Сединкина и З. П. Селиванова, математики - Н. Г. Храмцов и Ф. В. Гольтиков; в школах № 11 и № 15 учителя географии О. П. Лукашук и А. Н. Маркова. Они добивались прочных знаний, прививали любовь к своим предметам, учили использовать полученные знания на практике. В результате у учителей-мастеров была стопроцентная успеваемость.

Добросовестно и умело работающие педагоги были в каждом районе Южного Зауралья. Среди них А. У. Каминская, учительница Карпунинской начальной школы Мокроусовского района, Л. Н. Лукина, учительница Мурзинской начальной школы Мехонского района. Подлинным энтузиастом народного образования в годы войны стала Х. Х. Гайнуллина, которая преподавала русский язык в Альменевской средней школе. Она не только хорошо учила своих воспитанников, но и оказывала большую методическую помощь молодым учителям, возглавляла предметную комиссию учителей русского языка нерусских школ. Высоких показателей

в обучении школьников добивался Ф. К. Железов, преподаватель химии и биологии Чумлякской средней школы Щучанского района. Еще в 30-х годах сельчане уважительно называли его "наш ученый", так как Федор Кузьмич многое знал, давал полезные советы, был общительным человеком и интересным собеседником. Он учил детей любить и знать родной край, его флору и фауну, видеть закономерности и взаимосвязи в природе. Вдохновенный 45-летний педагогический поиск Железова отмечен двумя орденами Ленина.

Профессиональная деятельность учительства была тесно связана с общественной работой, которая проходила под лозунгом: "Все для фронта, все для победы!" Наставники молодежи помогали медицинским работникам в госпиталях, собирали средства для фронта, возглавляли ученические бригады при уборке урожая, занимались просветительством. В 1941-1943 годах, когда был особенно большой приток раненых, учителя оказывали помощь в их выгрузке, перевозке в госпитали. В палатах помогали бойцам писать письма, организовывали импровизированные выступления школьников. Приходилось иногда и стирать госпитальное белье. Большую работу среди раненых проводили Бухров, Дружинина, Мальцева и другие учителя курганской школы № 29, которые создали пионерский ансамбль песни и пляски.

Педагогов привлекали к инструкторской работе по противохимической обороне (ПВХО). Курганские учителя проходили предварительную подготовку по 84-часовой программе и сдавали итоговый экзамен. В программу курсов входило изучение защиты от фугасных и осколочных бомб, зажигательных средств, от отравляющих веществ. Учителя овладевали техническими и инструкторскими навыками, умениями подготовки населения к ПВХО. В январе 1943 г. выпускная комиссия отметила отличные знания и умения П. Н. Серебrenиковой, учительницы начальных классов курганской школы № 28. Она получила удостоверение инструктора ПВХО.

Педагогические коллективы принимали активное участие в оказании материальной помощи фронту. Так, в мае 1943 г. партийная организация школы № 29 г. Кургана одобрила решение партии и правительства о выпуске второго Государственного военного займа. Коммунисты постановили организовать разъяснительную работу среди всех сотрудников школ, которым предлагалось внести в военный заем сумму не менее пятидневного заработка. Практиковались коллективные отчисления и персональные. Например, учителя школ Альменевского района внесли в государственный банк 15000 рублей наличными и 25000 рублей облигациями займа в помощь детям фронтовиков. Об этом они сообщили правительству. Из Москвы пришла телеграмма: "Прошу передать учителям Альменевского района... мой братский привет и благодарность Красной Армии. И. В. Сталин". В 1944 г. работники школ Шадринского района внесли в фонд обороны по месячному окладу, а 9 человек пожертвовали по 3000 рублей из своих сбережений. Педагоги обратились к правительству с просьбой о принятии их денег на строительство самолета "Ольховский учитель". Пришел ответ за подписью Сталина, в котором рекомендовалось вложить собранные деньги в фонд помощи семьям погибших. На эти средства открыли детский дом на 50 человек и содержали его до 1946 года. Учительница одной из школ Мостовского района Ю. А. Милютинина обратилась с

призывом ко всем коллегам организовать сбор средств на станковый пулемет "Мостовской учитель". Сама энтузиастка внесла 450 рублей, то есть месячный оклад. Учителя района поддержали призыв Милютининой и сдали в фонд обороны 13000 рублей. Коллектив Шумихинской школы № 2 отчислил однодневный заработок в размере 400 рублей, птичанской - 320, коллектив Каменской школы Шумихинского района внес 131 рубль. Фонд обороны пополнился 35000 рублями, которые выделила из своих сбережений М. И. Белых, завуч Иковской школы. За целевой взнос на строительство танков Матрена Ивановна получила благодарность Верховного Главнокомандующего.

Большое внимание педагоги Южного Зауралья уделяли общественно-просветительной работе среди населения. Так, в одном из документов партийной организации школы № 28 г. Кургана за 1945 год было отмечено, что учителя сделали доклады в госпиталях о творчестве Маяковского и Чехова, которые сопровождались художественными выступлениями учащихся. На ТЭЦ провели лекцию "Мученики науки"; на вокзале станции Курган сделали доклад "Происхождение и развитие жизни на Земле"; в дорстрое, на ТЭЦ и в клубе имени К. Маркса прочитали доклад о Международном Женском дне 8 Марта. Учительницей Войсят были проведены вечера, посвященные Крылову, которые сопровождались лекциями о творчестве великого баснописца, декламацией его басен, пьесами. Крыловские вечера состоялись в госпиталях для раненых, клубе имени К. Маркса для комсомольского актива железнодорожного узла, в школе для актива учащихся-комсомольцев города. Силами школьников их наставники организовывали платные концерты в пользу детей фронтовиков. Заслуженная учительница школы РСФСР У. И. Поставалова вспоминала, как многосложны и трудны были обязанности педагогов. Надо было помогать колхозу в полевых работах, выступать с политинформациями, читать в бригадах сводки Совинформбюро, помогать сельским советам и др. Учительница Утятской школы А. Т. Потанина во время войны преподавала литературу и была заместителем председателя сельсовета. Когда он ушел на фронт, Анна Тимофеевна стала и председателем и учителем. Под руководством директора этой же школы В. И. Ивановой учителя принимали активное участие в общественной жизни села, шефствовали над Утятским детдомом, собирали деньги на строительство танковой колонны. Силами учителей-энтузиастов В. И. Ивановой, А. Т. Потаниной и А. Г. Девятовой в годы войны был открыт сельский краеведческий музей, который стал своеобразным культурным центром села, предметом гордости всех жителей села Утятского.

В 1945 г. за самоотверженный труд в годы войны правительство наградило орденами и медалями большую группу учителей Курганской области, присвоило почетное звание заслуженного учителя школы РСФСР Делининой Е. М., Железову Ф. К., Крючковой Л. В., Каминской А. У., Начапкиной Е. А., Сединкиной А. И.

Таким образом, при выполнении учительством профессиональных и общественных обязанностей приходилось работать с двойной нагрузкой, заменяя коллег, ушедших на фронт; находить более эффективные пути обучения и воспитания школьников; оказывать физическую, материальную и интеллектуальную помощь предприятиям, фронту, населению.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА, ОБЕСПЕЧИВАЮЩЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ

Под образовательным пространством мы понимаем освоенную подростком в процессе диалогического взаимодействия культурную среду. На сегодняшний день в условиях полипарадигмальной культурной ситуации востребуется неклассическая рациональность, реализация принципов которой осуществляется в теоретико-деятельностном проектировании.

Профессиональное самоопределение подростков как процесс профессиональной ориентации необходимо строить с учетом детских возрастных особенностей, способствующих нахождению адекватных этим особенностям способов и средств выражения человеком своей индивидуальности и успешному профессиональному становлению. Культурный феномен профессионального самоопределения имеет социальную и государственно-общественную ценность и способность влиять на общественные интересы отдельного человека и всей страны, является своеобразным опережающим механизмом, стабилизирующим развитие современного общества. В последние десятилетия в связи с кардинальными изменениями положения человека в мире вопросы профессионального самоопределения являются одним из ведущих направлений современного образования. Профессиональное самоопределение подростков приобретает особую актуальность в связи с тем, что происходящие в настоящее время социально-экономические преобразования привели к обострению противоречия между новыми требованиями рынка к работнику и тем, что "поставляет" существующая система образования. В соответствии с "Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года" необходимо его обновление, направленное на обеспечение решения проблем социально-экономического характера. Новое понимание целей образования предполагает проектирование образовательного пространства, обеспечивающего профессиональное самоопределение подростков, анализ и освоение той части культурно-исторической среды, которая необходима ему для оптимального вхождения в последующую жизнь в социуме в качестве свободной и ответственной личности. Проектирование образовательного пространства, обеспечивающего профессиональное самоопределение подростков, осуществляется посредством педагогических подходов. В теории и практике проектирования образовательного пространства выделяется позиция личностно-ориентированного подхода. Для него характерным является ориентация на личность подростка. Акцент делается на необходимости подбора специальных средств, способствующих выявлению потенциальных профессиональных возможностей учащихся, проявлению и активизации развития их способностей к профессиональному самоопределению. В зарубежной педагогике подобный подход в той или иной

мере реализуется в экзистенциальной педагогике и педагогической антропологии (И. Дерболав, Г. Рот, А. Флитне, М. Лангфельд и др.), а также в идеях, разрабатываемых на основе гуманистической и феноменологической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Фром и др.). При этом большая часть традиционной модели образовательного процесса связана с пересмотром линейных представлений об образовательном процессе как каузально определенном канале, по которому должен нормативно двигаться ученик. Как говорит И. Г. Шендрик, важно создавать условия для актуальности включения учащихся в решение своих образовательных и социокультурных проблем посредством выработки собственной индивидуальной образовательной траектории, что само по себе предполагает его движение в некотором пространстве, отмечается в работах А. А. Вербицкого, И. А. Зимней, Н. Ф. Родионовой, И. Н. Семенова и многих других. Предполагается, что здесь надо искать основу для организации профориентационного образовательного процесса подростков. Попытки учета многофакторности профориентационного процесса развития личности подростков связаны с тем, что последняя является открытой системой, приводят к необходимости рассмотрения некоего виртуального пространства, осваивая которое субъект формирует у себя необходимые личностные качества, способствующие успешной профориентации. Учитывая тот факт, что на каждой возрастной стадии профессиональное и личностное становление отличается своим содержанием и динамикой, целесообразно сделать акцент на проектировании образовательного пространства, обеспечивающего профессиональное самоопределение подростков. По мнению большинства как отечественных, так и зарубежных авторов, чем раньше начнется направленное личностное и профессиональное развитие человека, тем в большей степени можно прогнозировать душевное благополучие, удовлетворенность жизнью и личностный рост каждого субъекта в современном, меняющемся мире. Мы учитываем тот факт, что особенности поведения и переживания человека в ситуации широкого социального выбора актуализируются в юношеском возрасте и, следовательно, целенаправленное влияние на процесс профессионального самоопределения целесообразно начинать, ориентируясь на зону ближайшего развития, со старшего подросткового возраста. Именно в подростковом возрасте, по мнению А.Н.Леонтьева, начинается второе рождение личности, которое выражается в появлении стремления и способности осознавать свои мотивы, а также проводить активную работу по их подчинению и переподчинению. Проектирование образовательного пространства, обеспечивающего профессиональное самоопределение подростков, являются особенно актуальным в условиях трансформации ценностных ориентаций и жизненных установок, характерных для современного российского общества. Так, Л.М. Митина указывает на то, что в настоящий момент происходит изменение образа профессии, и, как следствие, изменение системы общих ориентиров в общественном и индивидуальном сознании людей. Раньше идеальный образ профессионала во многом был связан с образом конкретных людей и их профессиональной биографией, их определенными профессиональными ценностями (иногда это был собирательный образ, но он обла-

дал той конкретностью, которая способствовала процессу идентификации). Сейчас можно наблюдать, что в некоторой степени "идеальный образ профессионала" заменен "идеальным образом жизни" ("американский", "европейский", "новых русских" и др.). Неопределенность ценностных представлений о самой профессии сменила ориентиры на выбор предпочитаемого, желаемого образа жизни, при этом профессия уже выступает средством достижения этого образа жизни, а не его существенной частью.

Пространственные представления дают возможность объединять и рассматривать с единых позиций многокачественные явления образовательной действительности. Для выделения той части окружения, от которой зависит реальное развитие ребенка, Д. И. Фельдштейн воспользовался термином "пространство детства". Реальный феномен образовательного пространства, обеспечивающего профессиональное самоопределение, представляется как некоторая совокупность природных и социальных факторов, оказывающих как позитивное, так и негативное воздействие на процесс профориентации личности ребенка, это пространство, позволяющее соприкоснуться с процессом развития труда и научиться пониманию видов трудовой деятельности человека, которые требуют определенного уровня знаний, специальных умений, и способны служить источником доходов.

Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой, В. Д. Караковским вводится представление о воспитательном пространстве. Оно рассматривается как специфически организованная педагогом совместно с детьми "среда в среде". Образовательное пространство, способное обеспечивать профессиональное самоопределение, должно проектироваться как среда, создающая не только дополнительные, но и принципиально новые возможности для развития профессионального самоопределения личности подростков, являясь сочетанием источников энергии, способных обеспечить развитие профориентационных знаний в соответствии с целью профессионального самоопределения.

В процессе взаимодействия человека с окружающей действительностью мир осмысливается и интерпретируется в его пространственно-временных связях, становясь "образом мира" (А. Н. Леонтьев, С. Д. Смирнов), который представляет собой "...отображение в психике человека предметного мира, опосредованное предметными значениями и соответствующими когнитивными схемами и поддающееся сознательной рефлексии" [1, с. 115]. Образовательное пространство должно помогать становлению у подростков "образа мира", включающего мировой богатейший опыт по вопросам профориентации. В образе мира не только интегрируются результаты отражения человеком действительности, но и предвидится будущее. В нем, по замечанию А. А. Бодалева, "и происходит жизнь". У человека, живущего в объектно и событийно наполненной среде, формируется ее субъективный образ, который и является пространством, в характеристиках которого отражается индивидуальное своеобразие профессионально-деятельностного взаимодействия субъекта с действительностью. Проектирование образовательного пространства подростка представляет собой интеграцию профориентационных характеристик, отражающих объективно существующие и культурно

обусловленные способы взаимодействия подростка с действительностью, неразрывно соединенные с его отношением к этим способам. Логика освоения ребенком способов взаимодействия с действительностью приводит к пониманию того, что оптимальность включения учащегося в социум напрямую зависит от правильности сочетания его личностных возможностей с особенностями требований интересующих его профессий. Подростковый возраст являет собой стадию оптации, когда ребенок с желанием готов делать выбор интересующих его профессий. В связи с этим образовательное пространство, способствующее профессиональному самоопределению, можно рассматривать прежде всего с инструментальных позиций. Потребности, связанные с профориентационным развитием личности, создают предпосылки для освоения и упорядочения среды, в которой пребывает подросток, и тем самым превращения ее в конституирующее образ образовательное пространство, обеспечивающее профессиональное самоопределение.

Проектирование образовательного пространства подростков наполнено совокупностью реальных и потенциальных взаимодействий, оно позволяет снять эпистемологические затруднения, а также открывает возможности для того, чтобы свести в единое пространство действия, обусловленные личным профориентационным выбором и предписанные социальными и культурными нормами.

Пространственные представления дают возможность объединять и рассматривать с единых позиций различные профориентационные явления образовательной действительности. Во введенном Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой, В. Д. Караковским представлении о воспитательном пространстве оно рассматривается как специфически организованная педагогом совместно с детьми "среда в среде".

Обеспечению подросткам профессионального самоопределения более всего соответствует развивающее образовательное пространство, для проектирования которого требуется выделить необходимое ребенку культурное содержание по профессиональному самоопределению и освоить диалогическое взаимодействие в качестве практики профориентационного образования.

Таким образом, проектирование образовательного пространства, обеспечивающего профессиональное самоопределение подростка в условиях современной полипарадигмальной культурной ситуации, должно осуществляться в теоретико-деятельностной парадигме как более всего отражающей суть профессионального самоопределения.

В нашем понимании школьник как будущий профессионал - это цельная личность, разносторонне развивающаяся на основе усвоения профессионального и общекультурного опыта предыдущих поколений, живущая по гуманистическим принципам, обладающая комплексом качеств, необходимых в современных социокультурных условиях, то есть личность образованная, духовная, нравственная, самостоятельная, способная к профессиональному диалогу и творчеству. Для реализации выше сказанного мы применяем культурологический подход. Он предполагает понимание профессиональной культуры как ценностной и смысловой основы жизни, развития, деятельности человека

и общества. Человек рассматривается как субъект культурного развития, творец культуры и её результат. Способами развития при этом являются профориентационная культурная деятельность, творчество, коммуникативные связи, диалогические взаимоотношения и т.д. Средствами формирования личности школьника, способной к профессиональному самоопределению на основе культурологического подхода, являются профессиональная культура, профессиональные образцы, нормы и ценности, уклад и образ жизни, интересы, профессионально-культурологические познания, которые определяют успешность в профессиональном самоопределении и как следствие - успешность в культурной деятельности индивида.

Список литературы

1. Леонтьев, А. А. Деятельный ум [Текст] / А. А. Леонтьев - М.: Смысл, 2001. - 175с.
2. Мелик-Пашаев, А. А. Акмеология и творчество. К постановке проблемы [Текст] / А. А. Мелик-Пашаев / Мир психологии. - 1999. - № 2.
3. Плигин, А.А. Личностно ориентированное образование: история и практика: монография. [Текст] / А.А. Плигин. - М.: "СП+", 2003. - 432с
4. Ткаченко, Е. В. Дизайн-образование: концептуальные версии. [Текст] / Е.В.Ткаченко, В.П. Климов/Образование и наука. - 2000. - № 1 - С. 94-100.
5. Шалавина, Т.И. Теория и практика личностно-ориентированной подготовки будущего учителя к профессиональному самоопределению школьников: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Т.И.Шалавина. - М., 1995.-170с.
6. Щуркова, Н. Е. Воспитание: новый взгляд с позиции культуры [Текст] / Н.Е. Щуркова. - М.: Педагогический поиск, 1997. - 77 с.

И.В. Трунова, г. Шадринск

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВЛЕННОСТЬ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Проблемы, связанные с профессиональным развитием человека, постоянно находятся в центре внимания ученых. В настоящее время в связи с изменениями, происходящими во всех сферах жизни человека, вопросы, связанные с профессиональным самоопределением личности, ее самореализацией в профессиональной деятельности приобрели особую актуальность.

Новые социально-экономические условия предъявляют все более высокие требования к профессионализму специалистов с высшим образованием, в частности их конкурентоспособности, мобильности, быстрому приспособлению к новым условиям труда. Все это требует серьезного внимания к личностному и профессиональному становлению студента.

Проблема профессионального самоопределения рассматривается в контексте возрастного аспекта (Э. Эриксон), в связи с жизненным самоопределением личности (Г. Томе), с анализом ограниченности жизненной перспективы и трудностями ее перестройки (П. Масек, А. Комфорт, Н.В. Панина, Е.И. Головаха, А.А. Криник), с потерей смысла жизни (В. Франкл), с невозможностью удовлетворить жизненные потребности (Е.А. Донченко), с переживанием непродуктивности своего жизненного пути (Р.А. Ахмеров), в связи с обнаружением и разрешением внутриличностного противоречия (Б.С. Братусь).

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что решение данной проблемы во многом зависит от уровня профессионального самоопределения специалиста, которое можно рассматривать как многоаспектное явление, отражающее:

- 1) процесс, в ходе которого личность познает, творчески преобразует, развивает и совершенствует себя;
- 2) особый вид деятельности, имеющий ярко выраженный субъектный характер;
- 3) интегративное образование, включающее в себя развитие личности как целостности;
- 4) определенную линию поведения человека в процессе его профессиональной деятельности, направленную на становление профессиональной и жизненной позиции, ценностных ориентации.

Наряду с понятием "профессиональное самоопределение", существует ряд родственных понятий: профессиональное становление, профессиональное развитие, идентификация, самореализация в профессии, которые характеризуют процесс вхождения, овладения профессией и охватывают весь профессиональный путь человека. Профессиональное становление представляет собой процесс, включающий определенные этапы, стадии, каждая из которых характеризуется специфическими психофизиологическими и социально-психологическими особенностями, которые обеспечивают успешно осуществление профессиональной деятельности.

Близким по смыслу к понятию "профессиональное становление" является понятие "профессиональное развитие", основной сутью которого является закономерное изменение индивида и личности в ходе профессиональной деятельности. Это процесс, который характеризуется количественными, качественными и структурными преобразованиями, обеспечивающими нормальное функционирование человека как субъекта труда. Идентификация личности с профессией предполагает такое слияние жизни профессионала с его деятельностью, при котором приобретенные им типичные черты начинают проявляться во всех других сферах жизнедеятельности и определяют его отношение к действительности.

Мы полагаем, что результатом профессионального самоопределения личности, в том числе и учителя, является профессиональная подготовленность к деятельности. Система профессиональной подготовки специалистов является важнейшим социальным институтом общества, особенно на современном этапе его развития. От эффективности функционирования этой системы зависит развитие всего общества.

Понятие "профессиональная подготовка" можно рассматривать в широком и узком смыслах. Так, например, Н.Н. Дьяченко и Л.А. Кандыбович характеризуют профессиональную подготовку как процесс развития профессиональных интересов, профессиональных навыков, овладения методами труда, изучения передового опыта по данной профессии, изготовления образцов продукции. А Н.Ф. Ганцен утверждает, что профессиональная подготовка нацелена на формирование у специалиста профессионально важных, необходимых качеств, обеспечивающих ему полноценное выполнение своих профессиональных функций.

На основании анализа литературы, под понятием "профессиональная подготовленность" мы понимаем

наиболее важную часть профессионального образования, которая предназначена обеспечивать вхождение на рабочее место, успех в профессиональном развитии и становлении, а также конкурентоспособность на рынке труда.

В современной научной литературе особое внимание уделяется системному анализу профессиональной подготовки. На наш взгляд, она включает общекультурную, психолого-педагогическую и предметную подготовку.

Общекультурная подготовка направлена на овладение студентами философскими знаниями, передовыми достижениями культуры, что соответствует требованиям общества к специалисту с высшим образованием, способному разрешать вопросы возникающие в общественной жизни и имеющему высокий культурный уровень.

Психолого-педагогическая подготовка предполагает овладение будущими учителями структурой педагогической деятельности путем ее прогнозирования, проектирования, программирования и реализации, а также обеспечение их средствами профессионального самоопределения и саморазвития.

Предметная подготовка осуществляется при изучении цикла специальных дисциплин, обеспечивающих будущих учителей знаниями по конкретной специальности, включающими знания о содержании и методах науки, которая является основой учебного предмета в школе, и умениями, обеспечивающими эффективность образовательного процесса.

Интеграция данных компонентов способствует достижению поставленной цели - обеспечению качественной подготовки педагога как специалиста.

Неотъемлемой частью профессиональной готовности применительно к трудовой деятельности является "психологическая готовность".

Представители данного направления исследований (И.Н.Грызлова, Н.Н. Трушина и др.) считают, что психологическая готовность к труду определяется: 1) психическим состоянием, обеспечивающим активность, направленную на какой-нибудь трудовой процесс; 2) свойствами личности, проявляющимися в профессиональной деятельности в виде устойчивых психических образований (склонностей, намерений, умений, навыков, черт характера и др.).

В исследованиях, затрагивающих проблему готовности к педагогической деятельности, особое внимание уделяется нравственно - психологической готовности. Л.В. Кондрашова определяет данное понятие как "сложное сочетание психических особенностей и нравственных черт личности, составляющих основу установки будущего учителя на осознание функций педагогического труда, профессиональной позиции, оптимальных способов деятельности; соотношение своих возможностей с преодолением трудностей, возникающих при решении профессиональных задач и достижении планируемых результатов".

Таким образом, проблема профессионального самоопределения и совершенствования профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в настоящее время приобретает особую актуальность в связи с кардинальными преобразованиями во всех сферах жизни нашего общества. Разработка вопросов становления личности будущего педагога в процессе про-

фессиональной подготовки в вузе имеет важное значение, поскольку учитель является ключевой фигурой в педагогическом процессе, направленном на подготовку учащихся общеобразовательной школы к активной самостоятельной жизнедеятельности.

Список литературы

1. Батаршев А.В. Базовые психологические свойства и профессиональное самоопределение личности: Практическое руководство по психологической диагностике. - СПб.: Речь, 2005. - 208 с.
2. Волкова О.А. Педагогические условия и средства профессионального самоопределения будущего учителя :Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01.- Саратов, 2000.- 154 с.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов.- 2-е изд., перераб., доп.- М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003.- 336 с.
4. Ипполитова Н.В., Колесников М. А., Соколова Е.А. Система профессиональной подготовки студентов педагогического вуза: личностный аспект: Монография. - Шадринск: Издательство ПО "Исеть", 2006. - 236с.
- 5.Карташев В.А. Профессиональное самоопределение будущих учителей музыки в условиях среднего профессионального образования: автореф ... канд. пед. наук: 13.00.08.- М., 2007.
- 6.Кремь С.А. Диагностическое изучение индивидуальных особенностей личности, обеспечивающих эффективность профессионального самоопределения будущего учителя: Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01.- Смоленск, 2000.- 190 с.

С.В. Чаркова, г.Тобольск

РОЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОТЧУЖДЕНИЯ

Важнейшим критерием осознания и продуктивности профессионального становления личности является ее способность находить личностный смысл в профессиональном труде, самостоятельно проектировать, творить свою профессиональную жизнь, ответственно принимать решения о выборе профессии, специальности и месте работы [3]. Эти жизненно важные проблемы возникают перед личностью в течение всей ее жизни. Они требуют от нее определения своего отношения к профессиям, иногда анализа и рефлексии собственных профессиональных достижений, принятия решения о выборе профессии или ее смене, уточнения и коррекции карьеры, решения других профессионально обусловленных вопросов. Весь этот комплекс проблем в профессиональном объясняют понятием *профессиональное самоопределение*.

Большинство ученых сходятся во мнении о том, что профессиональное самоопределение связано с формированием образа той или иной профессии, с поиском "своей" профессии и себя в ней, а также *в нахождении смысла своей профессиональной деятельности*.

По выражению Е.А.Климова, человеку вообще свойственна потребность самоопределения, т.е. "переживание некоторой нужды в этом" [1]. Под профессиональным самоопределением он понимает важное проявление психического развития, формирования себя как полноценного участника сообщества "делателей" чего-то полезного, сообщества профессионалов.

Согласно Н.С.Пряжникову, сущность профессионального и жизненного самоопределения заключается

в поиске смысла в выбираемой (осваиваемой или уже выполняемой) деятельности и во всей своей жизнедеятельности в целом, а также поиск смысла в самом процессе самоопределения. Собственно профессиональное самоопределение Н.С. Пряжниковым определяется как выбор и реализация способа взаимодействия с окружающим миром и нахождение смысла в данной деятельности.

Н.В. Самоукина определяет профессиональное самоопределение как длительный процесс внутреннего субъективного плана, связанный с поиском человеком "своей" профессии и "себя в профессии", собственной профессиональной роли в ней, определение для себя профессиональных позиций и перспектив, достижение их.

Профессиональное самоопределение рассматривается как процесс, охватывающий весь период профессиональной деятельности личности: от возникновения профессиональных намерений до выхода из трудовой деятельности.

На разных стадиях развития личности одни и те же задачи профессионального самоопределения решаются по-разному. Постоянное уточнение своего места в мире профессий (либо конкретной профессии), осмысление своей социально-профессиональной роли, отношения к профессиональному труду, коллективу и самому себе становятся важными компонентами жизни человека. Иногда возникает отчуждение от профессии, человек начинает ею тяготиться, испытывает неудовлетворенность своим профессиональным положением. Нередки случаи вынужденной смены профессии (специальности) и места работы.

Адекватность профессионального самоопределения зависит, главным образом, от сложившегося в самосознании личности "образа" будущей профессии, который соотносится с образом Я [4].

Профессиональное самоопределение предполагает выработку собственной позиции в ситуации, характеризующейся большой степенью неопределенности. Чтобы определиться в проблемно-ориентационной ситуации, личности нужно соотнести свои потребности, позиции, интересы, мечты с собственными возможностями: подготовленностью, способностями, эмоционально-волевыми качествами, состоянием здоровья. Возможности, в свою очередь, необходимо соотнести с требованиями профессионального учебного заведения, профессии, специальности, конкретной трудовой функции.

Нередко согласование всех этих позиций затруднено. Если иметь в виду еще и социально-экономические факторы, позиции родственников, то становится очевидным, что профессиональное самоопределение, как правило, означает конфликт, который имеет внутриличностный характер.

Сторонами внутриличностного конфликта самоопределения являются различные составляющие структуры личности. Конфликты могут быть обусловлены следующими факторами:

- рассогласованием составляющих направленности: противоречиями между социально-профессиональными ожиданиями и профессиональной действительностью, между мотивами профессионального роста, успеха и материального благополучия, между высоким уровнем притязаний (самооценки) и самоуваже-

нием, между неосознаваемыми мотивами (стремление к власти, подчинению) и ценностными ориентациями и др.;

- несовпадением характера профессиональной деятельности и уровня профессиональной компетентности, порождающим внутриличностные конфликты между осознанной необходимостью в повышении квалификации и недостаточной профессиональной активностью, между неудовлетворенностью содержанием труда и нежеланием сменить профессию, между отсутствием перспектив карьеры и уровнем профессиональной компетентности и др.;

- противоречием между направленностью личности на достижение успеха, карьеру, высокие материальные блага и недостаточным уровнем развития социально-профессиональных способностей, качеств, психофизиологических свойств, состоянием здоровья и др.;

- несовпадением представления о своих профессиональных достоинствах и реальных профессиональных возможностях: противоречиями между "Я-возможным" и "Я-реальным", между "Я-идеальным" и "Я-деформированным". Важнейшим конфликтообразующим фактором выступает мотив соответствия самому себе. Этот мотив связан с самооценкой и обеспечивает непротиворечивость "Я-образов";

- противоречиями между профессиональными возможностями, потенциалом, способностями и социальными ограничениями, обусловленными возрастом, полом, этнической принадлежностью, внешностью; между необходимостью профессиональной мобильности и отчетливо выраженной возрастной ригидностью; между потребностью в продолжении профессиональной карьеры и вынужденным уходом на пенсию и др. [3].

Разрешение конфликтов самоопределения осуществляется путем ревизии и коррекции профессиональных устремлений, и конечно, может разрешаться продуктивно и деструктивно.

Согласно Н.О.Садовниковой и Э.Э.Сыманюк, конфликты самоопределения могут стать основой кризисов профессионального становления личности, выступать в качестве основных детерминант развития профессионально обусловленных деструкций. Еще на стадии выбора профессии, профессионального обучения могут возникнуть предпосылки развития искаженного профессионального развития. Они могут корениться уже в мотивах выбора профессии. Пусковым механизмом развития деструкций могут стать неоправдавшиеся ожидания на стадии вхождения в самостоятельную профессиональную жизнь. Все это указывает на значимость адекватности протекания процессов самоопределения. Во многом от особенностей протекания этих процессов зависит дальнейшая профессиональная жизнь личности.

Основываясь на положении, что ключевым моментом профессионального самоопределения является поиск и нахождение смысла будущей или выполняемой деятельности, можно полагать, что особенности протекания процессов самоопределения, их результат могут явиться причиной развития профессиональной деструкции личности, связанной с потерей смысла профессиональной деятельности, - профессионального отчуждения.

В трактовке понятия профессионального отчужде-

ния мы опираемся на позиции Э.Ф. Зеер и Э.Э. Сыманюк, Л.Б. Шнейдер.

Согласно Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк, профессиональное отчуждение проявляется в изменении профессиональной Я-концепции. Профессиональная Я-концепция - система сопряженных с оценкой представлений человека о себе как о личности и о субъекте профессиональной деятельности. Субъектно-деятельностные и личностные черты, складываясь в целостную концепцию себя, могут усиливаться, взаимоотрицать друг друга или дифференцироваться в изолированные подсистемы. Их взаимодействия в целостной Я-концепции определяются конкретными жизненными обстоятельствами, реальными отношениями человека, местом профессии в его жизни и местом самого человека в его профессии. Но определение места и роли профессии в контексте всей жизнедеятельности человека есть определение смысла профессии, под влиянием которого и организуются в профессиональную Я-концепцию представления субъекта о себе [3].

Концепция Л.Б.Шнейдер основывается на понимании *профессионального отчуждения* как процесса обратного профессиональной идентификации. Профессиональная идентификация - это объективное и субъективное единство с профессиональной группой, делом, которое обуславливает преэминентность профессиональных характеристик (норм, ролей и статусов личности).

Идентификация и отчуждение в профессиональной деятельности и бытии человека вообще являются звеньями одного процесса - становления и развития идентичности. Результатом их дисгармонии могут стать без принятия ответственности, по определению Л.Б. Шнейдер, "вынужденное отчуждение" или "вынужденная идентификация", а при принятии ответственности - "произвольное отчуждение" и "произвольная идентификация". В данном случае в качестве исходного критерия выделено принятие человеком ответственности за нахождение смысла и реализацию ценностей.

Причиной профессионального отчуждения без принятия ответственности может стать негативно оцениваемое свое дело. Вынужденное профессиональное отчуждение является по сути дела синонимом функционального вакуума, где отчужденным является профессиональное будущее как таковое. Человек стремится освободиться от восприятия профессиональной информации (знаний); от необходимости совершать профессиональный выбор; от профессионально обусловленных переживаний; от компонентов профессиональной деятельности. Профессиональное отчуждение на основе принятия ответственности предполагает свободное владение профессиональной ролью, умение отодвигаться от личностного и концентрироваться на профессиональной ситуации, умение сознательно и адекватно использовать свой профессиональный опыт в личной жизни [4].

В сфере отношений вынужденное профессиональное отчуждение имеет место при избегании причисления себя к низко оцениваемой профессиональной группе, проявляется в разнообразных формах вплоть до агрессивной враждебности. Данное явление имеет место, быть когда человек обнаруживает черты, несомненно коррелирующие с чертами негативно оцениваемой группы и ее членами. Вынужденное профессиональное отчуждение осуществляется намеренно, когда

люди пытаются скрыть свои высоко диагностические профессиональные черты. Профессиональное отчуждение возможно при принятии ответственности как сознательный отход от профессиональной группы, дела, отдельного человека. Оно предполагает освобождение от вынужденного общения, необходимости постоянно находиться в формальном контакте, играть с Другими в социальные игры; от внешних условий и условностей жизни; от ожиданий и оценок другими людьми, не совпадающими со своим представлением о себе; от манипуляций, попыток внедрения на территорию личностного пространства; от порабощения власть имущими.

В сфере образа Я возможны процессы самоотчуждения. Так вынужденное профессиональное самоотчуждение при неприятии ответственности является следствием неуспешной профессиональной идентификации. Произвольное самоотчуждение при принятии ответственности может быть связано с самотрансцендентией, ориентирующей человеческое бытие на нечто высшее, что не является им самим. Такое самоотчуждение включает в себя возможности преодоления личностного эгоизма (в пределе - это самопожертвование).

Профессиональное отчуждение является обратным процессом профессиональной идентификации, результатом нарушения профессиональной идентичности. Поскольку устойчивая профидентичность реализуется: 1) через свой профессиональный опыт, свое дело (успешная профессиональная ситуация); 2) через отождествление (идентификацию) себя с профессиональной группой, которая оценивается позитивно, и дистанцирование (отчуждение) с другими профессиональными сообществами (успешные профессиональные отношения); 3) через себя, раскрытие своего функционального потенциала, самоосуществление (позитивный образ профессионального Я), то ее нарушение в виде профессионального отчуждения может иметь корни в одной из этих сфер: деятельность, отношения и образ Я.

Таким образом, профессиональное отчуждение проявляется в нарушении профессиональной идентичности, профессиональной Я-концепции, потере смысла профессиональной деятельности.

Профессия становится лишь средством достижения иных, внепрофессиональных личных целей, а не способом гармоничного существования человека в деятельности. Человек не идентифицирует себя с выполняемой деятельностью, не принимает на себя ответственность за происходящее в организации, не разделяет организационные ценности. Характерными поведенческими признаками профессиональной отчужденности являются закрытость в отношениях с коллегами, агрессивность, ложь как неосознанное искажение фактов, заведомая ложь, преувеличение своих заслуг, цинизм. Все это делает сотрудника функционально непригодным к выполнению профессиональной деятельности [3].

Понятия "профессиональное самоопределение", "профидентичность" и "профессиональное отчуждение" связаны со смыслом будущей или выполняемой профессиональной деятельности. Только первые два процесса связаны с поиском, нахождением и владением смыслом, отчуждение - с его потерей и отсутствием. Неадекватность профессионального самоопределения, неосознанный профессиональный выбор, кон-

фликты профессионального самоопределения могут стать предпосылкой развития профессионального отчуждения.

Таким образом, можно сделать вывод, что повышенное внимание к вопросам личностного и профессионального самоопределения профессионала, психолого-педагогической помощи в осознании смысла своей профессиональной деятельности, своего места в ней являются профилактикой развития отчуждения в профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Климов Е.А. Пути в профессионализм (Психологический взгляд). - М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2003. - 320с.
2. Прайский Н.С. Психологический смысл труда. - М.: Изд-во Института практической психологии, Воронеж: НПО "МОДЭК", 1997. - 352с.
3. Садовникова Н.О., Сыманок Э.Э. Профессиональные деструкции педагогов и пути их коррекции. - Екатеринбург, 2005, 193с.
4. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперименты, тренинг. - М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО "МОДЭК", 2004. - 600с.

Ю.С.Малышева, г. Курган

ИЗУЧЕНИЕ АКСИОЛОГИЧЕСКИХ ОРИЕНТАЦИЙ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ

Критерием, позволяющим судить о готовности отечественного специалиста к инженерной профессиональной деятельности, по мнению А.Купавцева, выступает не только профессиональная компетентность, но и субъектно-личностная компонента, включающая наличие у будущего специалиста профессионально значимых качеств [2].

Исследуя проблему формирования аксиологических ориентаций будущих инженеров, на первом этапе мы определили, что личные качества человека относятся к числу наиболее значимых [3,4].

На следующем этапе мы поставили задачу определения наиболее значимых для будущих инженеров личных качеств и отношения студентов к возможности их формирования средствами математики. Изучение провели методами ранжирования и анкетирования, в исследовании приняли участие студенты I, II, III курсов технических специальностей Курганского государственного университета.

Д) Отношение студентов к личным качествам и способностям, обеспечивающим успешность выполнения профессиональной деятельности

Студентам предлагалось проранжировать список личных качеств и способностей, обеспечивающих успешность выполнения профессиональной деятельности. За основу вычисления рангового коэффициента (РК) мы взяли методику "семантический дифференциал". Каждому качеству нужно было поставить в соответствие число от 0 до 5 по принципу: не важно

0	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

важно. Ранговый коэффициент определил место качества и способности в списке 12 предложенных (коэффициент МК). Далее студентам было предложено выписать номера тех качеств и способностей, которые можно "укрепить" или развить с

помощью математики в процессе обучения. Процент студентов от числа опрошенных определил новое место каждого качества (УК). Полученные данные представлены в табл. 1.

Анализируя данные табл. 1, можно прийти к выводу, что студенты I и II курсов считают, что 6 способностей из 7 наиболее важных по их мнению можно "укрепить" и развить с помощью математики. Студенты III курса относят в данную категорию 7 из 7 наиболее важных способностей. Несмотря на то, что ранговые места на первых семи позициях немного отличаются, студенты I, II, III курсов на эти позиции отнесли практически одни и те же способности, за исключением способности "хороший глазомер", которая занимает 7 позицию у II курса и 6 позицию у I.

Что касается личных качеств, то у II курса в первую семерку (коэффициент УК) не вошли эмоциональная устойчивость, аккуратность, любознательность; у I курса 8-ю позицию занимает изобретательность и ни один из опрошенных студентов I курса не считает, что математика способствует "укреплению" эмоциональной устойчивости. В целом, можно сделать вывод, что процесс дифференциации качеств более четко формируется от курса к курсу. То, что 12 личных качеств, предложенных III курсу, поделили между собой первые семь позиций (коэффициент УК) свидетельствует об осознании важности формирования всех предложенных личных качеств посредством математики.

Наличие высоких ранговых коэффициентов, которые все можно сгруппировать в промежутке $3,04 \leq PK \leq 4,64$ (минимальный из возможных 0, максимальный 5), свидетельствует о том, что студенты заинтересованы в формировании профессионально важных качеств. Проследившая тенденцию изменения среднего значения коэффициента РК, можно прийти к выводу, что I курс более оптимистично относится к важности и личных качеств, и способностей, чем II курс, но осознание важности рассматриваемых параметров формируется более четко к III курсу.

II) Отношение студентов к предметам естественнонаучного блока

В табл. 2 представлены данные, полученные при ранжировании теми же студентами списка учебных дисциплин естественнонаучного блока. Так как преподавание теоретической механики начинается только в IV семестре, а опрос проводился в первом полугодии, то данные, полученные в результате опроса I и II курса, воспримем как "ожидание полезности" для будущей профессии от данного предмета.

Хотя математика в данном списке занимает 2-ю позицию у студентов II, III курсов, и 3-ю у студентов I курса, в целом, так как отличие лишь в десятых единицах (по первым трем позициям $3,6 \leq PK \leq 4$), можно сказать, что студенты заинтересованы в изучении информатики, математики, теоретической механики, физики. Наличие стабильного 4-го места и значительно низкий ранговый коэффициент по химии говорят о значительно меньшей заинтересованности студентов в данной дисциплине.

III) Отношение студентов к приемам преподавания
Используя ту же методику расчета рангового коэффициента, при анкетировании была затронута тема

Таблица 1

Личные качества	III курс			II курс			I курс		
	РК	МК	УК	РК	МК	УК	РК	МК	УК
Ответственность	4,64	1	7	4,46	1	7	4,46	1	4
Изобретательность	4,3	2	4	3,78	6	4	4,22	3	8
Герпеливость	4,3	2	1	3,94	4	2	3,9	6	1
Самостоятельность	4,14	3	3	4,08	2	3	4,14	4	3
Настойчивость	4,12	4	4	3,82	5	3	3,56	10	3
Тщательность	4,08	5	3	3,96	3	5	4,26	2	5
Рациональность	3,98	6	2	3,7	8	1	3,64	9	2
Наблюдательность	3,92	7	5	3,64	9	6	3,86	7	7
Эмоциональная устойчивость	3,92	7	7	3,58	10	9	3,64	9	-
Аккуратность	3,82	8	7	3,72	7	8	4,12	5	6
Любознательность	3,68	9	6	3,04	11	10	3,06	11	7
Усидчивость	3,66	10	4	3,64	9	2	3,76	8	2
Промежуток для коэф. РК	$3,66 \leq РК \leq 4,64$			$3,04 \leq РК \leq 4,46$			$3,06 \leq РК \leq 4,46$		
Среднее значение коэф. РК	3,96			3,83			3,89		
Способности	РК	МК	УК	РК	МК	УК	РК	МК	УК
Технические способности	4,5	1	7	4,42	1	7	4,4	1	5
Аналитические способности	4,26	2	2	4,04	3	2	4,02	4	2
Гибкость мышления	4,24	3	3	3,88	5	3	3,84	7	3
Пространств. воображение	4,2	4	6	4,22	2	5	3,96	5	7
Высокий уровень конц. внимания	4,16	5	5	3,72	6	5	4,28	2	4
Математические способности	4,1	6	1	3,96	4	1	3,78	9	1
Память	4,06	7	4	4,22	2	4	4,18	3	3
Образное мышление	3,88	8	8	3,64	8	6	3,8	8	6
Организаторские способности	3,7	9	11	3,58	9	9	3,5	11	-
Хороший глазомер	3,54	10	10	3,66	7	8	3,88	6	9
Коммуникат. способности	3,54	11	-	3,56	10	10	3,7	10	-
Творческие способности	3,38	12	9	3,1	11	8	3,32	12	8
Промежуток для коэф. РК	$3,38 \leq РК \leq 4,5$			$3,1 \leq РК \leq 4,42$			$3,32 \leq РК \leq 4,4$		
Среднее значение коэф. РК	4,05			3,78			3,89		

Таблица 2

Приемы	III курс		II курс		I курс	
	РК	МК	РК	МК	РК	МК
Наличие наглядн. материала (видеопр.и др.)	4,12	1	3,72	2	3,92	1
Решение прикладных задач	4,06	2	3,84	1	3,8	2
Применение прикладных программ	3,74	3	3,62	3	3,5	3
Наличие раздат.материала(таблицы, схемы и др.)	3,66	4	3,3	4	3,28	4
Контроль знаний(самостоятельные, тесты и др.)	3,3	5	2,76	5	2,3	7
Большая доля самост.работы с инф.источниками	2,64	6	2,42	6	2,38	6
Исторические справки	2,6	7	2,28	7	2,44	5
Дисциплины	РК	МК	РК	МК	РК	МК
Информатика	4	1	3,9	1	3,7	3
Теоретическая механика	3,9	2	3,6	3	3,8	2
Математика	3,9	2	3,8	2	3,7	3
Физика	3,7	3	3,6	3	3,84	1
Химия	2,9	4	2,4	4	3	4

повышения интереса к математике. Студентам предлагалось проранжировать 7 приемов, наиболее часто употребляемых на занятиях, и предложить свои варианты эффективных приемов. Результаты представлены в табл. 2.

Анализируя данные табл. 2, можно сделать следующие выводы. Студенты I, II, III курсов солидарны в том, что наличие наглядного материала, решение приклад-

ных задач, применение прикладных программ, наличие раздаточного материала в первую очередь способствуют повышению интереса к предмету. То, что контроль знаний, осуществляемый в виде самостоятельных, тестов и других форм, занял у I курса последнее 7 место, свидетельствует скорее о наличии страха перед контролем в потоке постоянно меняющейся информации

и о неполной адаптации к сменившимся условиям обучения. Студенты предложили следующие виды своих эффективных приемов:

III курс: 1) привлечение большего числа студентов к участию в научной работе (конференции); 2) индивидуальный подход; 3) обязательная помощь в решении задач; 4) персональная работа с отстающими; 5) заинтересованность преподавателя; 6) индивидуальные задания; 7) на лекциях вызывать желающих к доске решать задачи, подобные тем, которые были решены на данной лекции ранее.

II курс: 1) большее количество консультаций; 2) логические задачи; 3) интересные примеры; 4) увеличение часов практических занятий; 5) преподаватель должен найти индивидуальный подход к каждому; 6) доступность и понятность языка преподавателя.

I курс: 1) более глубокое объяснение материала на лекциях; 2) поощрение за решенные примеры; 3) правильно разбирать ошибки каждого.

Возрастание числа пожеланий от младших курсов к старшим говорит о заинтересованности студентов и в проблеме мотивации, и в повышении эффективности в изучения курса высшей математики. При этом приемы обучения должны меняться от курса к курсу.

IV) Отношение студентов к профессиональному выбору

Изучалось с помощью анкетирования. Студентам были заданы вопросы: 1) Считаете ли вы профессию инженера перспективной? 2) Популярна ли профессия инженера среди молодежи в нашем городе? 3) Считаете ли вы, что общество заинтересовано в вашем профессиональном росте? 4) Вы выбрали свою профессию самостоятельно? 5) Ваши родители или родственники имеют инженерное образование? 6) Ваши родители или родственники работают в сфере связанной с инженерной деятельностью? 7) Знаете ли вы историю своей профессии? 8) Владаете ли Вы достаточным объемом знаний о своей профессии? 9) Что-нибудь может заставить Вас отказаться от своего профессионального выбора? 10) Рассматриваете ли вы свой выбор как окончательный? 11) Может ли что-нибудь помешать Вам реализовать свой профессиональный выбор? 12) Выбор профессии должен быть выбором на всю жизнь? Результаты анкетирования (в процентном соотношении) представлены в табл. 3.

В целом можно сказать, что опрошенные студенты всех трех курсов считают свою профессию перспективной и осознают все более возрастающую заинтересованность общества в их профессиональном росте, хотя большая часть студентов I и III курсов признались, что их профессия не популярна среди молодежи города. Хотя историю своей профессии знает менее трети от опрошенных студентов и процент студентов владеющих достаточным объемом знаний, менее 40%, тем не менее большая часть из них выбрали свою профессию самостоятельно, скорее всего, это связано с тем, что информацию о своей будущей профессии подрастающее поколение получило в семейном окружении, так как почти половина родителей и родственников имеют инженерное образование или работают в сфере, связанной с инженерной деятельностью. Последние четыре вопроса так или иначе связаны с дальнейшим обучением и реализацией профессионального выбора. От курса к курсу возрастает уверенность в том, что в силу каких-либо причин все большее число студентов могут отказаться от своего профессионального выбора. 64% третьекурсников и 52% первокурсников и второкурсников не рассматривают свой выбор как окончательный, что подтверждается ответами на вопрос о реализации своего профессионального выбора и в вопросе о выборе профессии на всю жизнь.

В целом, несмотря на отсутствие энтузиазма в отношении реализации своего профессионального выбора, радует высокий процент "ожидания" перспективности своей профессии. Таким образом, разработка индивидуально ориентированной модели формирования личностно-значимых ценностей у будущих инженеров средствами изучаемых учебных предметов, в том числе и средствами математики, является актуальной и практически значимой.

Таким образом, разработка индивидуально ориентированной модели формирования личностно-значимых ценностей у будущих инженеров средствами изучаемых учебных предметов, в том числе и средствами математики, является актуальной и практически значимой.

Таблица 3

№ вопроса	III курс			II курс			I курс		
	Да (в%)	Нет (в%)	Свой вариант ответа	Да (в%)	Нет (в%)	Свой вариант ответа	Да (в%)	Нет (в%)	Свой вариант ответа
1	90	10	-	98	2	-	96	4	-
2	30	66	2% не знаю	54	44	2% не знаю	22	66	12% не знаю
3	70	30	-	64	34	2% не знаю	68	26	6% не знаю
4	70	30	-	78	22	-	86	14	-
5	50	50	-	54	46	-	46	52	2% не знаю
6	40	60	-	58	42	-	46	54	-
7	26	74	-	20	78	2% хотелось бы знать больше	22	78	-
8	20	80	-	34	64	2% немного	38	62	-
9	58	38	2% не знаю; 2% возможно	46	54	-	44	56	-
10	36	64	-	48	52	-	48	52	-
11	74	26	-	52	48	-	56	42	2% не знаю
12	20	80	-	38	62	-	44	56	-

Список литературы

1. Купавцев А. Методическая система профессиональной деятельности преподавателя физики в вузе // *Alma Mater*. - 2003. - № 4.
2. Мальшева Ю.С. Актуальные проблемы формирования аксиологических ориентаций студентов технических специальностей в университете // *Сборник научных трудов аспирантов и соискателей Курганского государственного университета*. - Вып. IX, -Курган, 2007.
3. Федько Д.С. Ранговая корреляционная связь ценностных ориентаций студентов I и II курсов технических специальностей. Вып. VIII, Курган, 2007.

Т.Г. Колбасова, г. Муравленко, ЯНАО

МОДУЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Процесс профессионального самоопределения охватывает длительный период жизни человека - от проявления профессиональных интересов до окончательного утверждения в избранной сфере профессиональной деятельности. На протяжении этого периода происходит не только собственно профессиональное, но и социальное, и жизненное самоопределение.

По данным Центра социально-профессионального самоопределения института содержания и методов обучения РАО, 20-25% поступающих в учреждения профессионального образования прерывают учебу, не получив профессии, до 30% выпускников устраиваются не по специальности. К одной из причин сложившегося положения можно отнести пассивное восприятие обучающимися учебного материала и неудачи в процессе профессионального обучения, снижение мотивации к обучению, и как следствие низкие самооценку и конкурентоспособность.

Проблема профессионального самоопределения существует и у молодых людей в возрасте за 30 лет. В этом случае возможны два пути: либо утвердиться в избранной профессии, становиться профессионалом, либо сменить профессию.

В том и в другом случае личность должна уметь производить рефлексию своего бытия, самоанализ и самооценку "Я-концепции", быть готовой к корректировке и реализации перспектив своего развития, "самостоятельно найти личностно-значимые смыслы в конкретной профессиональной деятельности" (Пряжников Е.Ю., Пряжников Н.С. *Игры и методика для профессионального самоопределения старшеклассников*. - М.: Первое Сентября, 2004.).

Следовательно, особенно важным становится профессиональное самоопределение молодых людей во время обучения в профессиональном учреждении. Педагогам следует перестраивать учебный процесс из пассивного усвоения знаний в активный процесс формирования навыков и их применения в процессе жизнедеятельности. Успешность перенесения теоретических знаний в профессиональную деятельность помогает студентам повысить свою самооценку, повышает его самостоятельность, позволяет овладеть способами самостоятельного получения информации в процессе профессионального образования.

Период обучения в учреждении профессионально-

го образования является важнейшим этапом профессионального самоопределения специалиста, в течение которого происходит формирование компетентного специалиста (Мондонен О.Ю. *Профессиональное самоопределение студентов как условие формирования компетентного специалиста (мотивационно-ценностный аспект)*// Некрасовские чтения "Компетентностный подход в образовании", 2004.)

Профессиональное самоопределение студентов в процессе обучения будет эффективным, если будет выполняться ряд условий:

- индивидуальная или коллективная деятельность студента при движении его по индивидуальной траектории обучения;
- осуществляется дифференцированный подход к студентам с различными уровнями подготовленности;
- реализуется постоянный педагогический контроль деятельности студента.

Производственная сфера задает определенные требования к подготовке и формированию специалиста, не только профессиональные, но и социально-коммуникативные. Возрастающие требования к выпускникам диктуют новые подходы к подготовке специалистов.

Актуальной проблемой при подготовке специалиста, который решает профессиональные задачи, эффективно сотрудничает, информационно грамотен, способен приобретать новые знания и умения, является внедрение педагогических технологий. Одной из них является технология модульного обучения, основанная на компетентностном обучении, которая как альтернатива традиционному обучению появилась и приобрела большую популярность в учебных заведениях США и Западной Европы в начале 60-х гг. XX века. В отечественной дидактике наиболее полно основы модульного обучения изучались и разрабатывались П.Юцявичене и Т.И. Шамовой (*Шамова Т.И. и др. Управление образовательными системами: Учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Под ред. Т.И. Шамовой*. - М.: Изд. центр "Академия", 2002.).

Она предусматривает управление учебным процессом в соответствии с выдвигаемыми требованиями по специализации к выпускнику, что позволяет уменьшить, а иногда и исключить адаптацию специалиста к конкретному виду деятельности. Цель модульного обучения - содействие развитию самостоятельности обучающихся.

Модульная система обучения обеспечивает каждому обучающемуся достижение поставленных дидактических задач, предоставляет обучающемуся самостоятельный выбор индивидуального темпа продвижения по программе и саморегуляции своих учебных достижений. Она характеризуется следующими критериями: наличие модульных программ, обладающих гибкой структурой; разбивка содержания на модули и учебные элементы, имеющие самостоятельное значение. Модуль структурируется на результаты деятельности, ориентирующиеся на формирование практических умений и демонстрацию освоенного результата. Целевая направленная система самостоятельной работы и максимальная индивидуализация продвижения в обучении. Модуль включает законченный блок информации, целевую программу действий и рекомендации по ее успешной реализации.

Модуль дает понимание: что делать, как это делать, зачем это делать, кто должен это делать, где это нужно

делать, как сделать иначе, если необходимо, кто должен сообщить о возможном возникновении затруднений, каковы последствия неправильного исполнения. Переход к новому модулю осуществляется только тогда, когда достигнуты все результаты предыдущего. Это позволяет наиболее полно узнать уровень подготовленности и учесть индивидуальные особенности студентов. Студент сам оперирует учебным содержанием, при этом развивается интеллект, формируется способность к самообучению, самообразованию, самоорганизации. Работа в парах или малых группах позволяет овладевать организационными и коммуникативными умениями.

У преподавателя появляется возможность уделять, при необходимости, больше внимания наиболее трудным профессиональным знаниям и умениям. В традиционном обучении ответственность брал на себя преподаватель, при модульном - ответственность за полученную профессиональную компетентность берет на себя студент.

При модульном обучении оценивается конечный результат. У студента есть возможность сверить результаты своей деятельности с эталоном ответов. Модульное обучение обеспечивает для студента самодиагностику и стимулирование качественной и ритмичной работы, а для преподавателя позволяет осуществлять непрерывную диагностику текущего состояния успеваемости.

Опыт работы в учреждениях профессионального образования показывает, что первокурсники не владеют абстрактным, образным, наглядно-действенным мышлением. Многие не умеют планировать работу, распределять ее во времени, выбирать целесообразные средства, соотносить полученные результаты с поставленной целью, оценивать результаты.

Среди прочих задач, мы ставим задачу формирования у студентов как будущих специалистов социально-коммуникативной компетентности, основными компонентами которой, на наш взгляд, являются: мыслительный, информационный, коммуникативный, организационный.

Проверка эффективности модульной технологии обучения учащихся состояла в определении: качества знаний, уровня сформированности социально-информационной компетентности, сформированности положительной мотивации к профессиональному обучению.

Логика процесса по модульной технологии предполагала постепенное продвижение учащегося от подробного инструктирования преподавателем по осуществлению образовательной деятельности к выработке у них самостоятельности в обучении и включению самообразования в образ жизни. Деятельность по модульной технологии начиналось с обучения целеполаганию, способам достижения поставленной цели, актуализации мотивов обучения, средствами которого являлись поле жизненных и профессиональных проблем, реализация возможности выбора образовательного уровня. Модули усложнялись, становились более лаконичными для осуществления выбора способа достижения поставленной цели, самостоятельного планирования обучения, формирования социально-коммуникативной компетентности, становление положительной мотивации профессионального обучения. Обучение средствами модульной технологии стало осмысленным,

повысилась творческая активность учащихся, появился интерес к выбранной профессии.

Можно отметить, что основой профессионального самоопределения личности во время обучения в учреждении профессионального образования является социально-информационная компетентность. Владение данной компетентностью помогает личности находить решение при выполнении любых конкретных задач, дает общую ориентировочную основу любой деятельности. Вооружение обучающихся мыслительными, информационными, коммуникативными, организационными умениями положительно сказывается на характере и результатах их учебной и другой деятельности. Повышение качества знаний формирует у студентов положительную мотивацию перспективы, дает позитивную установку на дальнейшее самосовершенствование.

Выпускники системы профессионального образования должны не только хотеть продолжать образование, но и уметь это делать. Модульная технология обучения дает возможность личности научиться корректировать и реализовывать перспективы своего развития - образовательного, профессионального, жизненного, личностного - и является одним из средств обеспечения профессионального самоопределения личности.

Т.П. Днепровая, г. Екатеринбург

НАЦИОНАЛЬНАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ В ОБРАЗОВАНИИ КАК УСЛОВИЕ ПОЗИТИВНОГО ЖИЗНЕННОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА

Профессиональное самоопределение личности может рассматриваться как составная часть жизненного самоопределения человека. Это предполагает вхождение его в какую-либо социальную и профессиональную группу, сознательный выбор образа жизни, сферы трудовой деятельности и конкретной профессии. Жизненное самоопределение подрастающего поколения осуществляется под воздействием внутренних и внешних факторов. Среди внешних факторов, на наш взгляд, серьезное влияние оказывает система образования (учителя и преподаватели).

Сегодня педагогическая интеллигенция, в силу ряда причин (социально-экономических, возрастных, идейных и др.), поляризована и порой интолерантна к другим взглядам, позициям. Отсюда несогласованность в целях воспитания и обучения подрастающего поколения, появление учебных пособий, имеющих порой полярные точки зрения на общечеловеческие ценности, исторические факты, события.

На наш взгляд, такое явление связано с противопоставлением консервативных и либеральных тенденций в отечественной педагогической науке и практике, представляющих собой "дуальную оппозицию" (термин А. С. Ахиезера), два полюса в образовании. Эти тенденции формировались под влиянием противоречивых процессов в государственной политике нашей страны. Каждая из данных тенденций имеет свои ориентиры. *Консервативная педагогическая парадигма* отражает идеи традиционализма, национал-патриотического толка, где приоритет отдается воспитанию по отноше-

нию к обучению. *Либеральная педагогическая парадигма* ориентирована на инновации в образовании, на образ другой, более развитой культуры, где, наоборот, приоритет на стороне обучения и научных знаний.

В истории отечественного образования постоянно наблюдается инверсионный переход от одного полюса к противоположному, происходит резкая смена одной оппозиции другой (консервативной или либеральной). Эта односторонность, абсолютизация полярностей дуальной оппозиции приводит к расколу в обществе, в сознании человека, что ведет к снижению ценности и качества образования, дезориентации в жизненном самоопределении человека. В результате установления в отечественном образовании той или иной дуальной оппозиции происходит следующее.

Консервативная педагогическая парадигма, ориентированная на традиционное (национальное) воспитание, на духовно-нравственное совершенствование человека, приводит к сужению образовательного пространства и созданию "своего мира", который сопровождается неприятием иного, "чужого", как враждебного, сочетающего с презрением к "прагматической" культуре Запада. Порой это проявляется в апологетике прошлого, преувеличении культурно-духовной силы народа, распространении идей о превосходстве православной веры над всеми другими религиями. Это непосредственно отражается на цели и содержании образования, особенно в гуманитарных и общественных науках, что приводит к фальсификации событий, фактов в угоду идеологической конъюнктуре. Осуществляется процесс формирования позитивного образа своей культуры при негативном восприятии другой. В обществе создается ситуация недоверия и интолерантности по отношению к инакомыслию и другому образу жизни. Наблюдается рост национал-патриотических настроений в молодежной среде, способствующих проявлению конфессиональной, этнической и межнациональной (антизападной) интолерантности, что неизбежно приводит к социальной нестабильности.

Либеральная педагогическая парадигма, ориентированная на приобретение научных знаний, на овладение новыми образовательными технологиями, наоборот, расширяет образовательное пространство, т. к. открыто для любого влияния извне. Несмотря на явные позитивные тенденции этого влияния, наблюдается и негативный процесс в российском образовании. Либеральная оппозиция, прежде всего, следует идее быстрого, скачкообразного приобщения России к цивилизованному миру, порой игнорируя ее самобытность и своеобразие. Это приводит чаще всего к подражанию более развитым культурам, хаотическому "выхватыванию" внешних западных ценностей, идей и переноса их на почву отечественного образования, без учета национальных традиций и российского образовательного опыта. Наблюдается процесс формирования позитивного образа другой культуры при негативном восприятии своей собственной. В системе образования происходит массовое увлечение информатизацией и технологизацией процесса обучения, в ущерб гуманитарной составляющей, имеющей воспитательное значение для молодежи, т. к. в российской ментальности традиционно приоритетное положение занимало стремление к нравственному совершенствованию человека, опирающееся на духовное наследие гуманитарного

знания. Это, в свою очередь, затрудняет процесс гражданско-патриотического воспитания молодежи, что порождает инфантильное, безответственное поколение, открытое для любого влияния, пренебрегающее нравственными принципами в угоду сиюминутным утилитарным потребностям.

Однако образование человека и его жизненное самоопределение может осуществляться лишь в единстве воспитания и обучения. Каждая из сторон "дуальной оппозиции" (консервативная и либеральная) неоднозначна и несет в себе определенную культурно-образовательную программу, являясь национальным достоянием России. Та и другая выполняют свои функции, первая - сдерживающую, охранительную, вторая - развивающую, преобразовательную. Можно сказать, что они нуждаются во взаимодополнении друг друга. Поэтому необходим поиск синтеза противоположных сторон дуальной оппозиции через диалог, не растворение одной в другой, а стремление к "золотой середине".

Сегодня от педагогической интеллигенции требуется иной подход к осмыслению прошлого и настоящего отечественного образования, необходим примирительный анализ педагогической науки и практики. Это, в свою очередь, предполагает переход на креативный уровень педагогического сознания, которое лишено манихейской инверсионной логики, основанной на абсолютизации жесткого противопоставления "добра и зла", консерватизма и либерализма, логики, противящейся всякому усложнению культуры, многообразию форм самовыражения и проявления человеческой индивидуальности.

Мы считаем, что синтезирующей основой дуальной оппозиции может служить *национальная толерантность*, потому что консервативная и либеральная парадигмы в отечественном образовании являются составными частями национального историко-педагогического процесса, они связаны генетически. *Национальная толерантность в образовании* определяется нами как медиационный процесс, направленный на гармоничное сочетание конструктивных консервативных и либеральных тенденций в отечественной образовательной политике при сохранении и укреплении своей позитивной национальной идентичности. Являясь процессом медиации (термин А.С. Ахиезера), национальная толерантность характеризуется отказом от абсолютизации полярностей дуальной оппозиции и максимальным вниманием к их существованию друг через друга, появлением новых смыслов в отечественном образовании, нового содержания образования, лишённого националистической риторики и легкомысленного подражательства.

На наш взгляд, утверждение национальной толерантности в образовании как целевого компонента государственной политики может стать одним из условий позитивного влияния системы образования на жизненное самоопределение подрастающего поколения.

ИССЛЕДОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО СОХРАНЕНИЮ СВОЕГО ЗДОРОВЬЯ

Одной из центральных педагогических проблем современного образования выступает обеспечение качества образования. Изменение качества образования в современных условиях связано с изменением в понимании смысла образования и назначении педагогической деятельности. Это уже не передача знаний, умений и навыков от учителя к ученику, не достижение результата, соответствующего некоему стандарту, а духовно преобразующее общение, которое предполагает взаимное уважение, большую коммуникативную культуру, и требует от учителя высоких нравственных качеств и постоянного стремления к самосовершенствованию. Требуется, чтобы современный учитель был здоров - здоров физически, духовно и нравственно.

Медико-психологические, педагогические обследования педагогов свидетельствуют о том, что подавляющее большинство из них имеют проблемы со здоровьем. По данным исследований 85% педагогов испытывают в школе состояние устойчивого стресса, 70% педагогов страдают неврозами, различными соматическими заболеваниями, прежде всего, сердечно-сосудистой системы, практически все испытывают утомление в конце рабочего дня. Педагоги также осознают и фактор негативного влияния уровня собственного здоровья на педагогический процесс: до 2% респондентов проявляют себя агрессивно; 21,7% испытывают апатию, желание уйти от действительности; такое же количество учителей подвержены эмоциональным взрывам; для 41,3% педагогов характерно раздражение.

К негативным последствиям следует отнести возможность формирования у педагогов таких свойств личности, как несдержанность, грубость, неуверенность в своих силах, тревожность. У трети из них показатель степени социальной адаптации ниже, чем у больных неврозом. К этой категории, в основном, относятся педагоги с большим стажем работы в образовательном учреждении, но есть здесь и педагоги со стажем 10 - 15 лет, и даже молодые, начинающие педагоги. Для педагогов со стажем работы более 20-ти лет характерно снижение всех показателей эмоциональной устойчивости, то есть через 20 лет работы в школе у подавляющего числа педагогов наступает "эмоциональное старение".

По результатам валеологических исследований, проведенных Г.К. Зайцевым "лишь 9,6% учителей чувствуют себя достаточно здоровыми. У них поддерживается

относительно высокий уровень работоспособности и нет хронических заболеваний. Большинство из них обладают от природы "железными нервами" или научились хорошо восстанавливаться после психического напряжения и утомления". Среди факторов, которые обуславливают такое состояние здоровья, выделяются следующие: хорошие природные (генетические) данные, благополучие в семье (полноценный сон, нормальное питание, гармоничная половая жизнь), а также занятия физическими упражнениями и закаливание. Во многих случаях у учителей этой группы положительное влияние на здоровье оказывает школа, точнее - удовлетворение от педагогического труда.

При исследовании готовности педагогов к деятельности по сохранению своего здоровья были выявлены две тенденции:

1. Проявилась четкая тенденция снижения заинтересованности в своем здоровье в зависимости от стажа работы учителя. Если в первые годы работы в школе у педагогов присутствует готовность заниматься здоровьесбережением, то в течение последующих 39 лет она постепенно снижается и несколько возрастает только после сорокалетнего стажа. В этот период большинство педагогов выходит на пенсию, но многие продолжают работать, и именно в этот период у них просыпается желание заниматься здоровьем (рис. 1).

Однако, в этом возрасте (около 60 лет) способности организма к самовосстановлению уже очень ограничены и даже огромные усилия дают лишь очень небольшой эффект. Тем более что, как показывают исследования, с возрастом у педагогов накапливается все больше профессиональных деформаций, нервно-психических расстройств и психосоматических заболеваний.

2. Относительно высокий уровень заинтересованности в здоровьесберегающей деятельности связан не с заинтересованностью в укреплении своего здоровья, а с необходимостью использовать здоровьесберегающий подход в работе с детьми. То есть здоровье, не являясь личностной ценностью для учителей, оказывается лишь предметом обучения. При этом, не будучи самому достаточно убежденным в необходимости следить за своим здоровьем, учителю трудно убедить школьников в важности этого. Все это возможно в силу существующего на данном этапе в системе образования принудительно-информационного подхода в обучении, деформирующего мотивационную сферу детей, приводя к отклонениям в нравственном и социальном поведении школьников, их отношении к своей учебе и здоровью.

Восстановление здоровья педагога - это не просто лечение, а управление механизмами, детерминирующими физическое и психическое развитие личности,

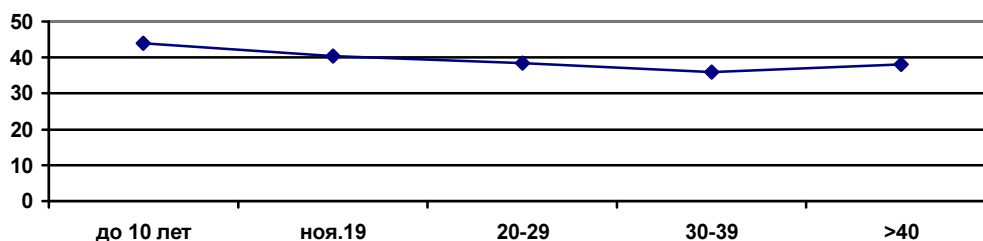


Рис. 1

способствующими формированию принципов здорового образа жизни, позитивного самоотношения, открытому взаимодействию с миром, готовности к изменениям, принятию на себя ответственности.

Обусловливаясь объективными обстоятельствами и определяясь мотивационными компонентами структуры личности, отношение к здоровью проявляется в конкретных действиях и поступках, переживаниях и вербально реализуемых мнениях и суждениях людей относительно факторов, влияющих на их физическое и психическое состояние. Еще Гиппократ обращал внимание на то, что усилия целителя могут оказаться бесполезными, если сам человек не проявит активности в укреплении своего здоровья.

Общеизвестно, что в объективно схожих условиях жизнедеятельности при относительно равных природных предпосылках, но при разном отношении к здоровью вероятность быть здоровым или больным может существенно различаться. Таким образом, рядом с необходимостью создания объективных условий сохранения и укрепления здоровья педагога, необходимо рассматривать проблему формирования культуры здоровья учителя и повышения ответственности самого педагога за достижение приемлемого уровня индивидуального здоровья, за личный выбор форм и средств оздоровления, целенаправленное и постоянное следование принципам здорового образа жизни.

Т.А. Федорова, г. Курган

ДОБРАЧНОЕ СЕМЕЙНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Самоопределение осуществляется личностью в отношении различных сфер жизнедеятельности, одной из которых являются супружеские отношения. Однако проблема семейного самоопределения, несмотря на всю свою значимость, не получила пока достаточного рассмотрения в качестве самостоятельного объекта психологического и педагогического исследования. В то же время, системный подход в семейной психологии (М. Боуэн, С. Минухин, В. Сатир и др.) подчеркивает необходимость комплексного исследования добрачного самоопределения студентов университета.

Образовательный путь молодежи является важнейшим средством ее социального развития, способом приобщения к социальному опыту, к эмоционально-ценностным отношениям между людьми. Данный период должен быть использован для подготовки личности к вступлению в брак и семейного самоопределения.

В настоящее время сложились предпосылки для качественно нового решения данной проблемы: реформирование образования, в частности высшего; включение в образовательные стандарты вариативной части, то есть курсов по выбору; и в целом гуманизация и гуманитаризация образования.

Поскольку далеко не каждая семья может осуществить правильное всестороннее добрачное воспитание молодежи, то возникает необходимость в планомерной и целенаправленной психолого-педагогической работе со студентами, главная цель которой - форми-

рование готовности к семейной жизни. Среди основных направлений в этом плане: развитие мотивационно-ценностного отношения к семье и браку, овладение учащимися специальными знаниями в области психологии семьи и семейных взаимоотношений, воспитание у студентов нравственных, эмоционально-волевых качеств, различных умений, необходимых в семейной жизни, психологическая подготовка к браку.

В современной педагогической литературе достаточно полно представлен теоретический анализ путей подготовки молодого поколения как через общую систему нравственного воспитания (И.В. Дубровина, Д.В. Луцк), так и через специальный курс этики и психологии семейной жизни (И.В. Гребенников). Следует отметить, однако, что в работах анализируются основные задачи, направления, пути и методы подготовки к семейной жизни в старшем школьном возрасте. Возможность же формирования готовности студентов к семейной жизни практически остается мало изученной. Вместе с тем, анализ источников позволил выделить ряд новообразований периода ранней взрослости, делающих его наиболее сензитивным для подготовки к будущей семейной жизни: возникновение ориентаций на будущее, новое качество оценочной деятельности; интенсивное формирование ценностных ориентаций в области семейно-брачных отношений, направленность на создание семьи и воспитание детей.

На основе анализа социологической, психолого-педагогической литературы, изучения опыта образовательной деятельности учреждений высшего профессионального образования и собственного опыта работы в вузе была выявлена проблема исследования, актуальность которой обусловлена противоречиями между:

- объективной основой повышения роли семьи как социального института в социальном развитии общества и субъективным характером ее формирования;
- объективными условиями формирования семьи и субъективными возможностями молодых людей в ее создании;
- необходимостью создания семьи и готовностью молодых людей к ее созданию;
- имеющимися образовательными возможностями учреждения высшего профессионального образования в подготовке студентов вуза к формированию семьи и их использованию в образовательной практике.

Мы определяем готовность к семье и браку как интегративную личностную и социально-психологическую систему с диалектически развивающимися внутренними и внешними связями, предопределяющими подготовленность в данной области жизнедеятельности человека, представляющее собой единство ценностного отношения к семье и браку, а также определенных знаний и умений, базирующихся на психологической основе.

Сущность подготовки включает в себя следующие основные аспекты: этический, общесоциальный, психологический, физиолого-гигиенический, правовой, педагогический, эстетический, хозяйственно-экономический.

Структура формирования готовности студентов университета к браку и семейной жизни представлена компонентами, их содержанием, критериями, показателями и уровнями. Знание показателей и уровней готовности студентов к семейной жизни дает возможность

выявлять индивидуальные особенности каждого студента, корректировать его деятельность в плане формирования идеалов, давать обоснованные рекомендации по совершенствованию тех качеств личности, которые необходимы для создания будущей семьи.

В качестве инновационного подхода к формированию готовности студентов к семейной жизни мы предлагаем использовать технологию, которая представляет из себя совокупность форм, методов и средств для реализации определенного содержания обучения и воспитания в ходе образовательного процесса в университете. Целью личностно-ориентированной технологии формирования готовности студентов к семейной жизни в процессе обучения является формирование личности, которая приобрела бы в процессе развития способность осмысливать и анализировать возникающие перед ней жизненные проблемы и самостоятельно строить свою будущую семью.

Технология подготовки студентов университета к браку и семейной жизни включает в себя: концептуальную основу, процессуальную характеристику, программно-методические материалы.

Содержательно личностно-ориентированная технология формирования готовности студентов университета к браку и семейной жизни складывается из следующих составляющих: факультативного курса "Семейная педагогика" и методик отслеживания результатов формирования данной готовности.

Основой предлагаемой личностно-ориентированной технологии стала программа факультативного курса, ведущей целью которой является формирование готовности студентов к семейной жизни. В программе факультативного курса обозначаются задачи формирования будущего семьянина, представлен тематический план с распиской по каждой теме и определением организационных форм проведения занятий, определено содержание факультативного курса, предложена литература для студентов, словарь терминов.

Программа факультативного курса определяет следующий алгоритм занятий: лекция, практикум. Такой порядок проведения занятий выбран совсем не случайно, поскольку он дает возможность комплексного решения проблемы формирования готовности студентов к семейной жизни, формируя одновременно личностно-целевой, информационно-гностический и рефлексивно-оценочный компоненты.

В исследовании, помимо педагогической технологии, нами разработана модель формирования готовности студентов университета к семейной жизни. На наш взгляд, главное назначение данной модели состоит в том, чтобы добиться желаемого результата в минимальные сроки с максимальным эффектом. Модель рассматривается нами как сложная, целостная и многоуровневая динамическая система, состоящая из следующих компонентов: целевого, процессуального, критериально-оценочного, результативного.

На сегодняшний день данная технология подготовки к семейной жизни и добрачного самоопределения осваивается студентами Курганского государственного университета и должна найти широкое применение в различных сферах профессиональной и частной жизни общества, в том числе и в образовательных учреждениях.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ-ЗАОЧНИКОВ

Практические потребности общества в высококвалифицированных кадрах ставят перед высшей школой задачу улучшения качества подготовки специалистов. В выполнении поставленной задачи первоочередное место занимает решение проблемы профессиональной адаптации студентов.

Ведущим видом адаптации студентов является адаптация к педагогической деятельности. Другие виды адаптации: к специальности, условиям вуза в целом, к коллективу преподавателей и студентов, по данным нашего исследования, осуществляются быстрее при качественном формировании ведущей адаптации.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме профессиональной адаптации и результаты исследования позволили считать условием повышения ее эффективности педагогизацию всего учебного процесса (связь преподавания всех предметов с учительской профессией).

Однако многие ученые и педагоги отмечают снижение профессиональной направленности преподавания. Особенно остро эта проблема стоит в системе заочного обучения и заключается в недостаточной оснащенности учебного процесса методической литературой, специально разработанной для студентов-заочников (монографии, учебники, задачки не адаптированы под специальность, не учитывают категорию обучаемых); в недостаточной ориентации проводимых занятий на профессиональную деятельность; в слабой связи изучаемого материала со школьной программой. Монологическое изложение материала, методы обучения не всегда способствуют приобретению профессиональных умений и навыков; вопросы к экзаменам не способствуют развитию приемов самообучения.

Анализ современного заочного обучения учителей позволил выделить следующие несоответствия:

- между потребностью современной школы в профессионально зрелых учителях, способных к эффективной педагогической деятельности, и недостаточной готовностью выпускников заочной формы обучения к такой деятельности;

- между современными целями обучения в школе, ориентированными на развитие мышления учащегося, и формальным усвоением учебного материала студентами-заочниками;

- между современными тенденциями развития высшего образования (личностно-ориентированное, деятельностное), предполагающими широкое и системное использование активных методов в обучении, и недостаточным использованием этих методов в системе заочного обучения;

- между наблюдающейся в настоящее время тенденцией к расширению заочного образования и отношением к такой системе обучения как к "второстепенной".

Появилась необходимость провести подробный анализ обучения студентов-заочников. Данный анализ опирается на материалы, полученные в ходе анкетирования, изучения документации студентов заочного от-

деления специальности "Математика", обучающихся в сокращенные сроки. В результате был получен социальный портрет студента-заочника. Нами были выявлены: состав контингента; мотивы приобретения высшего образования; удовлетворенность студентов процессом обучения и системой контроля; состояние успеваемости студентов, их отношение к собственным результатам учения; характер учебной работы студентов в период между сессиями; трудности, испытываемые студентами в связи с обучением и др. Опираясь на анкетные материалы, отметим, что более 75% студентов-заочников имеют постоянную работу, около 50% имеют намерения в будущем работать по специальности, однако деятельность 45% студентов мотивирована только получением высшего образования.

В то же время было выявлено, что имеются все возможности для профессиональной адаптации будущих педагогов, что обусловлено содержанием дисциплин и применением технологий развивающего обучения.

Наше внимание, в рамках технологий развивающего обучения, было обращено на адаптивную технологию обучения, в которой без кардинальной ломки учебного процесса студент вовлекается в разнообразную самостоятельную деятельность через специально подготовленные дидактические материалы.

В опытно-экспериментальной работе на педагогическом факультете осуществлялось внедрение адаптивной технологии обучения на практических занятиях по алгебре.

Типовая схема учебного занятия в рамках адаптивной технологии включала в себя следующие основные элементы: актуализацию знаний, презентацию нового материала, самостоятельную работу студентов, самоконтроль и взаимоконтроль результатов работы, контроль за знаниями, умениями и навыками обучаемых.

Одним из продуктивных способов обучения на этапе актуализации знаний являлось включение системы вопросов и заданий, которые составлялись на основе использования следующих когнитивных операций: знания, понимания, применения.

Практическое занятие обычно начиналось с фронтального опроса или с работы в статической паре (студенты, сидящие рядом, отвечали друг другу на вопросы теории). Для усвоения теоретического материала на более высоком уровне ("понимания" и "применения") предлагались тестовые задания. Обучение на этом этапе, организованное таким образом, позволило всем студентам подойти подготовленными к основной части занятия: презентации нового материала и самостоятельной работе студентов.

На этапе презентации нового материала преподаватель чему-то обучает всех. Несмотря на то, что это практические занятия, монолог преподавателя все же бывает необходим, так как тематика лекционных и практических занятий в основном различна, большая часть теоретического материала для студентов-заочников выносится на самостоятельное изучение. Профессионально-педагогическая направленность учебной деятельности студентов осуществлялась следующим образом: целевая установка была сделана не только на приобретение специальных математических знаний, но и на способы овладения этими знаниями, на необходимость обучения этим способам учащихся в самостоятельной педагогической деятельности. В процессе преподава-

ния алгебры был осуществлен историко-генетический подход, предусматривающий знакомство студентов с элементами истории математики; наряду с математическими задачами, требующими специальных знаний и методов решения, увеличено число задач, которые возможно решить методами элементарной математики; для наиболее трудных задач на занятиях проводился анализ их условия и методическое обоснование выбора метода решения задач; каждое новое понятие сопоставлялось (если возможно) с его определением, данным в школьных учебниках. Для выработки навыков профессионального поведения на этапе презентации нового материала активно применялись ролевые игры, часть занятия проходила в форме регламентированной дискуссии.

Основная доля учебного времени в рамках адаптивной технологии обучения отводилась самостоятельной работе студентов. Основными формами организации самостоятельной деятельности являлись индивидуальная, групповая и парная; ведущей осталась парная. Принцип работы в паре состоит в передаче на период такой работы студентам функций, традиционно выполняемых учителем: информационных, организационных, контролирующих и частично оценивающих. Группа обычно делилась на несколько подгрупп. Каждой подгруппе предлагалось стать специалистами по определенным вопросам, которые сообщались заранее. Студентами изучался теоретический материал, составлялся план изложения этого материала, формулировались вопросы для контроля, подбирались задачи, решение которых помогало овладеть данной темой. Затем начиналась работа в парах. Использовались пары трех видов: статические, динамические и вариационные. Перед началом работы студентам сообщалось, содержание каких вопросов они будут объяснять своему партнеру. Кроме объяснения теоретического материала они проверяли усвоение теории через решение задач, оценивали работу друг друга, выставляя оценки в лист взаимного контроля.

Как показала практика, такая работа способствовала формированию следующих профессиональных умений: выделять главное, существенное в изучаемом материале; доступно излагать учебный материал; логически правильно строить и вести рассказ, беседу и применять другие методы, объяснять материал различными способами; подбирать задания для закрепления; диагностировать характер понимания нового материала; перестраивать ход обучения в случае необходимости; оценивать знания и умения.

Особенностью индивидуальной самостоятельной работы в условиях данной модели обучения является то, что все студенты работают в разном темпе. Основным средством, позволяющим значительно преодолеть в процессе обучения это неравенство, являлись многоуровневые задания с адаптацией, применение которых в системе заочного обучения становится особенно актуальным, так как именно здесь наиболее велико различие реального усвоения студентами программного материала: одни студенты должны достичь определенного уровня математической подготовки, называемого базовым, а другие, проявляющие интерес к математике и обладающие математическими способностями, могут добиться более высоких результатов.

В соответствии с этим в многоуровневых заданиях

сочли необходимым выделение базового и повышенного уровней. Чаще всего эти задания были трехуровневые. Первый уровень - обязательный или базовый. К заданиям второго уровня отнесли задачи типа обязательных, но требующих более сложных вычислений или преобразований, комбинации двух или нескольких заданий обязательного уровня. В третий уровень включались задания комбинированного характера, требующие установления связей между отдельными компонентами курса, и развивающего характера, требующие нестандартных приемов решения. Кроме этого, включались задания, требующие применения знаний, добытых самостоятельно, так как значительная часть материала выносится на самостоятельное изучение.

При составлении заданий учитывалась, прежде всего, их профессиональная направленность: задания строились на материале, близком будущей педагогической деятельности, кроме того, система заданий удовлетворяла реализации принципов межпредметных связей, активности и самостоятельности.

Как показывает практика, педагогизация учебного процесса способствует более глубокому усвоению студентами-заочниками учебного материала, формированию у них профессиональных умений на начальном этапе обучения, интереса к педагогической деятельности. Все это позволяет ускорить процесс профессиональной адаптации.

Ю.Г.Горшков, Е.Л.Ташлыков, Т.А.Евтодеева, г. Курган

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ПОРТРЕТ СПЕЦИАЛИСТА ГЛАЗАМИ СТУДЕНТОВ (НА ПРИМЕРЕ КУРГАНСКОГО БАЗОВОГО МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА)

В настоящее время социально-экономическая ситуация в стране становится всё более динамичной. Кардинально изменился рынок труда. Интенсивное развитие экономики диктует необходимость профессиональной мобильности и конкурентоспособности работников.

Растущие требования к качеству медицинской помощи диктуют необходимость профессионального отбора медицинских работников на основе чётко сформированных критериев, которыми являются профессионально важные качества. *Профессионально важные качества* - это психологические качества личности, определяющие продуктивность профессиональной деятельности.

Актуальность проблемы профессионального самоопределения будущих специалистов системы здравоохранения в процессе их профессионального образования в условиях медицинского колледжа обусловлена следующим:

1. Отсутствием научно-разработанной модели медицинского работника среднего звена.
2. Переходом от экстрафункциональной основы формирования содержания образования (квалификационных характеристик) к интрофункциональному содержанию (профессиональной компетентности).

3. Недостаточной разработанностью проблемы профессионального самоопределения будущих специалистов в процессе различных форм процесса образования.

4. Необходимостью формирования у будущих специалистов целостного понимания содержания характера условий профессиональной деятельности в сфере медицины.

5. Необходимостью реализации личностно-ориентированного подхода в профессиональном становлении будущих специалистов в плане формирования у них профессионально важных качеств.

Решение данной проблемы на наш взгляд может быть успешным, если у студентов медицинского колледжа будет сформировано целостное представление о совокупности необходимых профессионально важных качествах. С этой целью нами проведено исследование, содержанием которого является решение следующих задач:

1. Выявить представления о профессионально важных качествах среднего медицинского работника, их иерархию среди студентов первого года обучения, выпускных групп и медицинских сестер лечебно-профилактических учреждений г. Кургана со стажем работы более 5 лет.

2. Провести сравнительный анализ, проследить становление профессионально важных качеств.

3. Дать рекомендации по формированию профессионально важных качеств медицинских сестер нового набора и студентов выпускных групп.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы:

- анализ и обобщение литературных данных, анкетирование;
- обработка материалов методом математической статистики.

В исследовании приняли участие 294 респондента: 77 студентов первого года обучения, 106 студентов выпускных групп и 111 медицинских сестер - слушателей курсов повышения квалификации со стажем работы более 5 лет.

На I этапе была изучена имеющаяся литература по проблеме ценностных ориентаций. На II этапе было проведено анкетирование респондентов. Анкета "Профессионально значимые качества медицинских сестер лечебно-профилактических учреждений", из которой нами выбраны семь наиболее важных качеств. Анкета разработана совместно с преподавателем кафедры валеологии, профессором психологических наук Поварницыным Аполлоном Петровичем в 2004 году. На III этапе на основании полученных данных сформированы выводы и обобщения, разработаны практические рекомендации.

В основу иерархии профессионально значимых качеств положен анализ ответов медицинских сестер лечебно-профилактических учреждений со стажем работы более 5 лет.

На первое место медицинские сестры лечебно-профилактических учреждений ставят: "Любовь к своей профессии, увлеченность работой" (71,2%), такой же высокий процент набрали студенты нового набора (68,8%) и выпускных групп (69,8%). Определиться в своем профессиональном выборе - очень сложная и ответственная задача. Высокий процент студентов ново-

го набора, выдвигающих это качество на 1 место, указывает на то, что выбор специальности осознан, а не случаен, благодаря активной профориентационной работе, проводимой в колледже.

На второе место респонденты поставили такое качество как "Чувство профессионального долга".

Совершенно очевидно, что у студентов нового набора процент этого качества сравнительно низкий (44,2%) относительно медицинских сестер лечебно-профилактических учреждений (62,2%), так как оно формируется только в самостоятельной профессиональной деятельности. У студентов выпускных групп, имеющих возможность общаться с пациентами на учебно-производственной практике, этот показатель значительно возрастает (53,7%).

На третье место было поставлено "Глубокое знание своей профессии".

Студенты выпускных групп выводят это качество на первое место (78,3%), что говорит о необходимости накопления профессиональных знаний и подготовке к выпускным экзаменам, будущей профессии. Относительно высокий показатель (63,6%) у студентов нового набора говорит о стремлении студентов приобретать знания по специальности. У медицинских сестер лечебно-профилактических учреждений этот показатель не высокий (61,3%) относительно студентов выпускных групп, так как в процессе профессиональной деятельности умения и навыки доведены до автоматизма.

На четвертом месте - "Доброта, чуткость, отзывчивость".

Студенты колледжа оценивают это качество практически одинаково (у студентов нового набора - 49,4% и 48,1% - у студентов выпускных групп), но ниже, чем у медицинских сестер лечебно-профилактических учреждений (59,5%), чья профессиональная деятельность носит более прикладной характер.

На пятом месте - "Хорошее здоровье профессионала".

В нашем исследовании мы выявили проблему в оценке студентами выпускных групп собственного здоровья (19,8% - они ставят это качество на последнее место), относительно студентов нового набора (37,7%), и медсестер лечебно-профилактических учреждений (39,6%). Можно предположить, что здоровый человек недооценивает важность собственного хорошего здоровья. Несмотря на проводимую в колледже спортивно-массовую работу (спортивные секции, турниры, соревнования, круглые столы, дискуссии по профилак-

тике вредных привычек и др.), остается проблема в оценке важности собственного хорошего здоровья. К сожалению, такая же тенденция прослеживается в аналогичных исследованиях, проводимых на кафедре валеологии Курганского государственного университета в 2001-2004 годах, среди студентов 1 курсов и выпускных групп.

На шестом месте - "Дисциплинированность".

Более высокий процент качества "дисциплинированность" у выпускных групп (20,7%) по сравнению со студентами нового набора (18,2%). Дисциплинированности студентов выпускных групп способствует организация в колледже различных форм студенческого самоуправления (таких как актив студенческой группы, студпрофком, студсовет в общежитии и др.). Но в сравнении с медсестрами лечебно-профилактических учреждений этот показатель ниже (36,1%), так как профессиональная деятельность и ответственность за здоровье пациента организует и дисциплинирует человека.

На седьмом месте - "Высокая профессиональная культура" (широкий кругозор в профессиональной деятельности).

В выпускных группах этот показатель выше, чем у студентов нового набора и составляет соответственно 29,2% и 16,6%, так как в колледже большое внимание уделяется выведению студентов последнего курса на уровень самообразования: учебно-исследовательские работы студентов, олимпиады, конкурсы профмастерства, интеграция с лечебно-профилактическими учреждениями, школами (профориентация, санитарно-просветительская работа по формированию у школьников установок на здоровый образ жизни). Медицинские сестры лечебно-профилактических учреждений отводят этому качеству 36%.

В результате исследования были сделаны следующие выводы:

1. Выявлена иерархия профессионально важных качеств медицинской сестры лечебно-профилактических учреждений студентов нового набора и выпускных групп и прослежена динамика развития этих качеств.

2. Проведен сравнительный анализ, мониторинг этих качеств у студентов в процессе обучения. Выявлено влияние учебно-воспитательной работы, проводимой в колледже, на становление профессионально важных качеств.

3. Студенты колледжа и медсестры лечебно-профилактических учреждений положительно относятся к занятиям физической культурой, однако невысокий уровень самосознания не позволяет им подходить с до-

Таблица 1

*ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫЕ КАЧЕСТВА
в представлении медицинских сестер ЛПУ*

№ п/п	Профессионально важные качества	Самые важные	Важные	Менее важные
1	Любовь к своей профессии, увлечённость работой	79	29	3
2	Чувство профессионального долга	69	34	8
3	Глубокое знание своей профессии	68	35	8
4	Доброта, чуткость, отзывчивость	66	38	7
5	Хорошее здоровье	44	32	35
6	Дисциплинированность	40	53	18
7	Высокая профессиональная культура	17	30	63

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫЕ КАЧЕСТВА
в представлении студентов выпускных групп

№ п/п	Профессионально важные качества	Самые важные	Важные	Менее важные
1	Любовь к своей профессии, увлечённость работой	74	22	10
2	Чувство профессионального долга	57	37	11
3	Глубокое знание своей профессии	83	15	8
4	Доброта, чуткость, отзывчивость	51	39	16
5	Хорошее здоровье	21	30	55
6	Дисциплинированность	22	53	31
7	Высокая профессиональная культура	31	34	41

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫЕ КАЧЕСТВА
в представлении студентов нового набора

№ п/п	Профессионально важные качества	Самые важные	Важные	Менее важные
1	Любовь к своей профессии, увлечённость работой	53	19	5
2	Чувство профессионального долга	34	34	8
3	Глубокое знание своей профессии	49	23	3
4	Доброта, чуткость, отзывчивость	38	26	12
5	Хорошее здоровье	29	20	27
6	Дисциплинированность	13	29	34
7	Высокая профессиональная культура	13	21	42

статочной ответственностью к вопросам сохранения и укрепления здоровья.

Изучение ценностных представлений студентов, медицинских сестёр лечебно-профилактических учреждений продиктовано практическими потребностями повышения качества преподавания, совершенствования воспитательного процесса.

Список литературы

1. Поварницын А.П. Ценностные ориентации специалистов физической культуры в процессе обучения в вузе: Монография. - Курган, 2005.
2. Организационно-педагогические условия реализации личностно ориентированного образования в профессиональном училище: Методические рекомендации / Под ред. Л.Г. Бобковой, Л.С. Заур - Курган: ИПКиПРО, 2002. - 73 с.
3. Юсков В.Н. Профессия - медработник. - Ростов н/Д.: Изд-во "Феникс", 1999. - 320 с.
4. Медицинская сестра. -2000. - № 4. - С. 15-17 (48).
5. Титма М.Х. Ценностные представления, выступающие критериями выбора профессии //Высшая школа и социально-профессиональная ориентация учащейся молодежи. - Вып. 1.- Тарту: ТГУ, 1975. - С. 205.

Н.В. Корс, Литва

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ЛИЦЕИСТОВ

Социально-профессиональную готовность старшеклассников к выбору профессии и жизнедеятельности в современном социуме целесообразно рассматривать в качестве цели профориентированного процесса обучения химии. Как целостное свойство личности эта цель (модель) структурируется взаимосвязью системных компонентов: содержательно-процессуального, мотивационно-целевого, социально-нравственного и профессионально-ориентирующего. *Содержательно-процессуальный* как главный, стержневой, включает прикладные и профессионально направленные знания химии и химико-биологических закономерностей функционирования живого организма, обеспечивающие адекватную регуляцию поведения и деятельности человека в различных условиях окружающей действительности, умения учебной деятельности с ориентацией на учебную деятельность в вузе, творческие умения учебной и умственной деятельности как основы развития этих умений в вузовской и далее - в профессиональной деятельности. *Социально-нравственный* компонент включает в себя понимание той ответственности в сфере будущей и настоящей деятельности, которая возла-

гается на специалиста в условиях современного социума, а также выражает степень сформированности химического здравого смысла, опираясь на который он сможет принимать решения как гражданин, сможет достичь состояния полного физического, духовного и социального благополучия. *Мотивационно-целевой* включает стремление, увлечение, потребности в углублении и обновлении естественнонаучных знаний, умений, навыков их творческого применения в различных видах профессиональной и социальной деятельности, установку на достижение физического и психического состояния оптимальной жизнедеятельности, максимального раскрытия своих потенциальных возможностей. *Профессионально-ориентирующий* отражает такие стороны личности, которые несут отпечаток профессиональных убеждений, ориентации на отдельные виды учебной и умственной деятельности, способствующие развитию знаний, умений и навыков профессионального мышления.

Новые цели профориентированного процесса обучения естественнонаучным дисциплинам, в частности, химии как системного целого, задают в единстве с традиционными и его новые функции - личностно-значимую, социально-адаптационную и профессионально-ориентационную. Система этих функций обусловлена влиянием современных тенденций развития общества и естественнонаучного знания, которые находят отражение в учебном процессе. Так, особую значимость для проведенного исследования на современном этапе имеет тенденция фундаментализации наук, их взаимодействия и взаимопроникновения. В качестве второй важнейшей тенденции современного научного знания рассматривается тенденция экологизации научных исследований во всех областях естествознания. И как следствие этих тенденций - необходимо вытекающая из них тенденция ранней профессиональной ориентации молодежи. Отражение этих тенденций в учебном процессе требует расширения функций этого процесса. В этой связи выявлены и обоснованы в единстве с традиционными такие функции как личностно-значимая, социально-адаптационная и профориентационная. Реализация в учебном процессе личностно-значимой функции способствует формированию перспектив личностного самовыражения и профессионального развития обучаемых, что усиливает интериоризацию в процессе обучения, влияет на сознание и внутренний план личности, тем самым способствуя экстериоризации обучаемых. Главным условием, как показало исследование, является единство процессов интериоризации и экстериоризации при обучении. Реализация в учебном процессе социально-адаптационной функции способствует адаптации школьников к жизнедеятельности в современном социуме. И, наконец, профессионально-ориентационная функция способствует усвоению школьниками способов творческой индивидуальной и коллективной профориентированной проектной деятельности. Эти функции в единстве с традиционными определяют профессиональную направленность процесса обучения химии.

Развитие социально-профессиональной готовности старшеклассников к выбору профессии и жизнедеятельности в современном социуме обусловлено взаимосвязью следующих педагогических условий. Во-первых, отбором содержания естественнонаучных дисциплин

на основе синтеза различных областей знаний в единстве с содержанием изучаемой области знаний химии. Во-вторых, вводом интегрированных междисциплинарных прикладных задач. В-третьих, использованием специальных методов решения междисциплинарных задач на основе синтеза известных методов интегрируемых систем знаний. В-четвертых, реализацией принципа историзма и связи с современностью изучаемого содержания. В-пятых, проектированием развития умений умственной деятельности высокой степени организации, навыков творческой деятельности.

Л.Н. Филонова, г.Курган

МОДЕЛЬ СОДЕЙСТВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ СТУДЕНТОВ ВУЗА

В настоящее время наблюдается возрастание интереса к вопросу содействия, сопровождения, поддержки профессионального самоопределения студентов вуза. Это связано с тем, что недостаточная разработанность проблемы и ее актуальность обусловили противоречие между социальным заказом на подготовку будущих специалистов, адекватно, осознанно и самостоятельно выбравших направление своей профессиональной деятельности, и его реализацией в процессе образовательной практики учреждений высшего профессионального образования.

Для обеспечения условий по формированию, развитию и коррекции профессионального самоопределения будущих специалистов в условиях вузовского образования нами была разработана модель содействия профессиональному самоопределению студентов.

В качестве научной основы модели явилась концепция профессионального самоопределения молодежи, разработанная С.Н.Чистяковой, В.А.Власовым, М.С.Туткиным, С.П.Зуевой, Г.Н.Кибардиной, В.В.Коменько, Н.И.Мелешко, Е.А.Рыковой, М.А.Холодной, Т.И.Шалавиной под общим руководством В.А.Полякова, а также научные исследования по проблеме. В частности, нами использовались монографии Н.Н.Захарова, Е.А.Климова, А.Д.Сазонова, В.Л.Савиных, Э.Ф.Зеева и др.

В ее состав входят следующие компоненты: целевой, процессуально-содержательный, функциональный, критериально-оценочный, ресурсного обеспечения и результативный. Рассмотрим их более подробно.

В первый компонент модели мы включили цели образовательного учреждения, а также цели субъектов процесса профессионального самоопределения преподавателей и студентов. Цель высшего профессионального образовательного учреждения состоит в подготовке дипломированного специалиста в какой-либо области хозяйствования: образования, здравоохранения, промышленности, транспорта, энергетики, сельского хозяйства и др. В процессе профессионального обучения происходит формирование, проектирование личности будущего специалиста, продолжается развитие целостной личности человека как субъекта труда. Цель педагога регламентируется задачами образователь-

ного учреждения, в котором он работает, и конкретизируется характером, содержанием его профессиональной деятельности. Преподаватель решает задачи содействия профессиональному самоопределению в плане развития познавательно-образовательной сферы личности будущего специалиста. Целью будущего специалиста является реализация личных потребностей в своем профессиональном самоопределении на основе получения совокупной системы профессиональных знаний, умений и навыков, развития профессионально важных качеств.

Для успешного решения проблемы профессионального самоопределения будущего специалиста в условиях вуза необходимо согласовать цели участников процесса, организовать их совместную деятельность. Это можно сделать, если соотнести этапы процесса самостоятельной деятельности студентов по своему профессиональному самоопределению с этапами процесса содействия. Поэтому вторым звеном рассматриваемой модели является процессуально-содержательный компонент, в состав которого входят вышеназванные процессы.

Процесс самостоятельной деятельности студентов по своему профессиональному самоопределению представлен следующими этапами: адаптационный, индивидуально-диагностический, коррекционный, проектировочный и реализующий. Первому - адаптационному этапу процесса самостоятельной деятельности студентов соответствует стадия "содействие в формировании профессиональных представлений" процесса содействия. Следующему этапу - индивидуально-диагностическому - отвечает период "содействие в мониторинге профессиональных качеств", коррекционному - "содействие в коррекции профессионального выбора", а проектировочному и реализующему - "содействие в освоении профессии и проектировании профессиональной деятельности". На всех этапах процесса содействия профессиональному самоопределению будущим специалистам определены формы и методы работы со студентами.

Третий компонент модели - функциональный. Он определяет функции, их содержание, а также полномочия участников процесса профессионального самоопределения. Содержание функций связано с определенным этапом процесса профессионального самоопределения студента в условиях вузовского образования. Так функция содействия состоит в оказании помощи в формировании и реализации плана профессиональной карьеры и в коррекции выбора будущего специалиста. Профессионально-образовательная и развивающая функции способствуют развитию профессиональных и познавательных качеств студентов, выявлению и формированию их профессионально-образовательных интересов. Адаптивная функция связана с оказанием помощи в адаптации к образовательной и профессиональной деятельности студентов в процессе обучения их в вузе. Проориентационная функция состоит в выявлении задатков, способностей, склонностей обучающихся, их интересов к деятельности, к предметам труда.

Критериально-оценочный компонент изучает вопросы профессионально-образовательной грамотности, профессиональной направленности студентов, наличие у них опыта деятельности по специальности и плана профессиональной перспективы, а также исследует

уровень системной организации содействия профессиональному самоопределению студентов.

Нормативно-правовое, научно-методическое, кадровое, информационное, мотивационное, материально-техническое и финансовое обеспечение входят в состав компонента "ресурсное обеспечение" рассматриваемой модели.

Нормативно - правовой основой деятельности по формированию готовности студентов к будущей профессиональной деятельности являются: закон РФ "Об образовании", трудовое законодательство, устав вуза.

Методическое обеспечение заключается в наличии:

- методов сбора эмпирической информации про- ориентационного характера;

- набора методик, определяющих уровень сформированности профессионально значимых качеств (физических, психических, личностных);

- программы спецкурса "Профессиональная карьера специалиста" и методических рекомендаций по его проведению.

Для того чтобы содействие профессиональному самоопределению будущих специалистов было более эффективно, необходимо кадровое обеспечение, к которому относится профессорско-преподавательский состав высшего учебного заведения, медицинские работники, представители данной профессии.

В информационное обеспечение входят следующие направления работы: информирование студентов, преподавателей об организации и проведении различных мероприятий, занятий и т.п.; иллюстративно-информационный материал стендов, папок, альбомов.

Под материально-техническим и финансовым обеспечением имеется в виду а) кабинет "Профессионального становления специалиста", который является организационно-методическим центром работы по содействию профессиональному самоопределению будущих специалистов в процессе обучения их в вузе; б) выделение средств на подготовку стендов и приобретение научно-методической литературы; в) материальное стимулирование труда педагогов.

И, наконец, мотивационное обеспечение, к которому относится создание положительного имиджа вокруг организации системы содействия профессиональному самоопределению будущего специалиста в условиях вуза; формирование положительного отношения педагогов, специалистов и студентов по участию в этой работе.

Результативный компонент модели определяется готовностью будущих специалистов к профессиональной деятельности, которая характеризуется тремя уровнями сформированности: высоким, средним и низким. При этом высокий уровень готовности обусловлен знанием студентом условий труда и требований профессии к личности, представлением о возможностях трудоустройства, наличием адекватного суждения об индивидуальных особенностях и состоянии здоровья, самостоятельным выбором профессии, уверенностью в его правильности. А также наличием ярко выраженного интереса к профилю получаемого образования, твердой убежденности в преодолении всех трудностей, которые могут встретиться на пути к овладению профессией, высоким уровнем овладения знаниями по дисциплинам данного профиля профессионального образования, существованием положительного опыта дея-

тельности по специальности, а также адекватного плана профессиональной карьеры.

Список литературы

1. Захаров Н.Н., Симоненко В.Д. *Профессиональная ориентация школьников*. - М.: Просвещение, 1989. - 192 с.
2. Зеер Э.Ф. *Психология профессионального образования*. - М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО МОДЭК, 2003. - 480 с.
3. Климов Е.А. *Психология профессионального самоопределения*. - Ростов н/Д., 1996. - 509 с.
4. Прызников Н.С. *Методы активации профессионального и личного самоопределения: Учебно-методическое пособие*. - М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО "МОДЭК", 2002. - 400с.
5. Савиных В.Л. *Профессиональное самоопределение подростков группы риска: Монография*. - Курган: Зауралье, 2000. - 332 с.
6. Сазонов А.Д., Симоненко В.Д. и др. *Профессиональная ориентация учащихся*. - М.: Просвещение, 1988. - 223 с.

М.К.Лисицын, г. Курган

БАЗОВАЯ КУЛЬТУРА КАК ФАКТОР ЖИЗНЕННОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

Целью педагогического процесса общеобразовательного учреждения является формирование базовой культуры выпускника, характеризующей его внутреннее богатство, уровень развития духовных потребностей и способностей, интенсивности их проявления в дальнейшей созидательной практической деятельности.

Базовая культура - общекультурная основа для дальнейшего образования, стартовый фундамент для полноценной жизни в обществе, гражданского и профессионального становления. Вся последующая богатая, разнообразная культура людей, выраженная в типах и формах их жизнедеятельности, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях, строится на начальной базе, полученной в школе.

Базовую культуру можно представить как систему нескольких значимых направлений:

- интеллектуальная культура;
- нравственная культура;
- физическая культура;
- экономическая культура и культура труда;
- политическая и правовая культура;
- эстетическая культура;
- экологическая культура;
- культура общения;
- культура семейных отношений.

Все эти компоненты в своей совокупности должны определить культуру жизненного самоопределения личности учащегося в четырех важных сферах: человек, общество, природа, ноосфера (продукты человеческой деятельности).

Формирование базовой культуры учащихся происходит в целостной системе жизнедеятельности общеобразовательного учреждения, при участии всех структур и функциональных компонентов, подчиненных достижению указанной цели. Система работы школы по формированию базовой культуры воспитанников включает в себя деятельность всех участников педагогического процесса - руководителей, учителей, классных ру-

ководителей, родителей и самих учащихся; все направления деятельности общеобразовательного учреждения - учебный процесс, внеклассную и внешкольную воспитательную работу, взаимодействие с общественностью, самообразование и самовоспитание школьников.

Решающая роль в приобретении детьми социального, трудового и жизненного опыта, нравственных норм и ценностей, многих других качеств принадлежит семье. При тесном сотрудничестве со школой, постоянном повышении педагогической культуры, получении методической помощи со стороны учителей родители смогут сделать многое для гармонического развития ребенка, способного находить решения в своей жизни и нести социальную ответственность за себя и других.

Огромными воспитательными возможностями обладают совместные дела, направленные на совершенствование окружающей жизни детей. Включение учащихся в разнообразную, целесообразную деятельность обогащает их личный опыт, вооружает знаниями о разнообразии человеческой деятельности, практическими умениями и навыками, способствует развитию у школьников интереса к технике, искусству, спорту, опыта межличностного взаимодействия.

В ходе работы по формированию базовой культуры учащихся необходимо добиваться единства сознания, практических действий и эмоционально-волевой сферы личности воспитанника. В волевой сфере, на наш взгляд, заключена наиболее деятельная сторона сознания, поэтому ее недооценка ослабляет качество подготовки выпускников.

Нами выявлен ряд педагогических условий эффективного функционирования процесса формирования базовой культуры учащихся:

1. Понимание педагогическим коллективом указанного процесса как целостного явления, его системной природы. Усилиями руководителей школы и всех педагогов учебно- воспитательный процесс общеобразовательного учреждения должен постоянно приближаться к уровню целостности.

2. Осуществление междисциплинарного подхода к процессу формирования базовой культуры. Такой подход способствует определению места и роли каждого изучаемого в школе предмета, согласованию содержания, форм и методов работы педагогов, выработке единой логики развития основных ее компонентов.

3. Вовлечение учащихся в разнообразную деятельность в соответствии со структурой базовой культуры личности. Общеизвестно, что человек формируется, развивается и проявляется в деятельности.

4. Стимулирование самообразовательной, самовоспитательной деятельности школьников учителями в педагогическом процессе.

5. Ознакомление учащихся с многочисленными видами созидательной деятельности людей в обществе.

6. Реализация в жизни школы педагогики "больших дел". Образовательное учреждение добивается больших успехов в воспитании подрастающего поколения тогда, когда ее деятельность строится вокруг крупных, интересных, полезных для себя и окружающих людей дел, рассчитанных на длительный период; когда в школе создается четкая система вовлечения учащихся в непрерывную общественно полезную деятельность, начиная с первого класса.

Формирование базовой культуры идет от простого усвоения элементарных норм общежития (I уровень) к эмоциональному уровню сопричастности обществу, людям, природе (II уровень) и к осознанию социального значения и личностного смысла социальных ценностей и реализация их в жизненной практике школьников (III уровень). Длительные наблюдения подтверждают, что только на третьем уровне развития создаются максимально благоприятные условия для жизненного самоопределения учащихся.

Базовая культура учащегося, его четкие нравственные ориентиры, умение трудиться во благо себе и обществу, полученные в общеобразовательном учреждении, становятся стержнем жизнедеятельности взрослого человека, обеспечивая при этом жизнедеятельность государства в целом.

С.А.Пуйман, Республика Беларусь

ИСТОКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА

Народная мудрость гласит: "Мы учимся у тех, кто нас любит". Наверное, это все-таки одна из главных причин того, что до сих пор память хранит их облик. В книге "Истоки мастерства и творчества" я попытался дать литературные портреты своих наставников, сумевших все-таки повернуть меня лицом к настоящей педагогике. Тем не менее, оказалось совсем не просто раскрыть или хотя бы приблизиться к секрету их мастерства и обаяния.

Главной сферой деятельности, а точнее, смыслом их жизни, была педагогическая наука. Все они - и Л.Ю. Гордин, и В.М. Коротов, и Б.Т. Лихачев - верили в ее живительную силу и неисчерпаемые возможности. Все трое на протяжении длительного периода и совместно, и каждый в отдельности разрабатывали теоретические проблемы педагогического мастерства. Тем не менее ни один из них не был "кабинетным" ученым, оторванным от живого человеческого общения и образовательной практики. Теоретические наработки постоянно проверялись в профессиональном общении с аспирантами, студентами, слушателями академического института повышения квалификации.

Например, В.М. Коротов выделял следующие важнейшие источники и характерные черты педагогического мастерства.

1. Главным источником педагогического мастерства, как и педагогики в целом, является педагогический опыт мастеров обучения и воспитания. Мастерство итожит многовековой опыт людей, поэтому педагогику с полным правом можно назвать опытной наукой.

2. Личность настоящего педагога начинается с верности и преданности учителям и в этом состоит еще один источник научного творчества и педагогического мастерства.

3. Третий источник педагогического мастерства - это внимательное и вдумчивое изучение педагогической литературы, в том числе и в художественной форме.

4. Высокий уровень общей и профессиональной культуры, культуры речевого общения, поведения, сдержанности, терпения, огромная самоотдача, уме-

ние выстраивать правильные отношения с воспитанниками, скромность и щедрость таланта.

5. Действенная любовь к детям и заботливая ответственность за судьбу каждого из них.

6. Постоянный поиск, стремление не останавливаться на достигнутом, а целеустремленно работать на завтрашний день.

7. Развитие творческой самодеятельности воспитанников, поощрение их творчества.

Все эти важнейшие моменты не оставались на бумаге, а находили конкретное воплощение в практической деятельности моих наставников.

Если сказать, что общение с ними происходило в душевной, теплой, домашней обстановке, этого будет далеко не достаточно. Чего стоят, например, слова Коротова, директора крупного института, маститого ученого, обладателя многих почетных званий, степеней и наград, как бы невзначай, между делом, брошенные аспиранту: "А ты заходи ко мне в кабинет запросто!" И какая волна симпатии захлестывала тех, кто почти ежедневно мог наблюдать трогательные проявления многолетней дружбы Гордина и Коротова. С какой тревогой и надеждой в голосе Коротов по несколько раз на день звонил безнадежно больному Гордину домой, готовый на все ради друга.

Тем не менее, ни один, ни другой никогда не заигрывали с аспирантами, не "таскали их на помочах", говоря словами Ушинского. Может быть, ненавязчиво пытались опекать, тактично интересовались бытом и личной жизнью.

Вряд ли когда-либо они насильно навязывали какое-то свое решение, пусть даже правильное. Губительность такого пути для творческой личности Коротов и Гордин прекрасно понимали. Конечно, они любили повозиться со своими учениками, хотя далеко не все из них сумели раскрыться и оправдать возложенные на них надежды. Во всем давался широкий простор самодеятельности - от выбора темы до методики проведения самого исследования. Не случайно в последние годы жизни Коротов весьма тщательно разрабатывал и готовил к изданию Концепцию развития самодеятельности личности. Они умели поддержать взглядом, отношением, всем своим существом внушая: "У тебя получится!"

Еще один интересный прием работы Коротова с аспирантами. На каком-то этапе он стал дарить мне свои только что изданные книги с дарственными надписями, носившими неизменно опти-мистический характер и выражавшими самые лучшие и светлые надежды. При этом ставилось лишь одно условие - прочитать обязательно от корки до корки, а затем объективно изложить свое мнение, даже если оно в чем-то отрицательное. Это приучало к внутренней дисциплине умственного труда, развивало культуру мышления и, в конечном итоге, открывало новые перспективы.

Долгое время их имена нераздельно звучали вместе, образуя своеобразный тандем. Даже на защитах и заседаниях они всегда сидели вместе. И хотя Коротов и Гордин обладали бесспорным авторитетом, все же первенство сохранялось за Лихачевым. Не только аспиранты, но даже руководство побаивались Бориса Тимофеевича, страшно было попасть в поле его критической атаки. Отбиваться в этом случае было практически бесполезно.

Безукоризненная речь Лихачева, отношение к родному слову, эмоциональный подъем, убежденность производили на собеседников и слушателей неизгладимое впечатление. Никогда Борис Тимофеевич не повышал голоса до крика. В этом просто не было необходимости.

Думаю, что Лихачев хорошо видел и понимал, с кем необходимо основательно поработать, из кого может выйти толк, а на кого, скорее всего, не следует тратить драгоценное время. Ведь аспиранты приходят с разным уровнем подготовленности и мотивации. Несмотря на свой академический и респектабельный вид, Лихачев, как, впрочем, Коротов и Гордин, был всегда доступен и открыт. В его кабинет можно было зайти в любое время дня. В отличие от Коротова, обращавшегося к аспирантам и большинству окружающих на "ты", Лихачев, по-моему, ко всем обращался уважительно на "вы", отвешивая при встрече легкий полупоклон. Причем и у одного, и у другого это получалось органично.

Далеко не все из написанного этими учеными-педагогами сохраняет свою свежесть и актуальность. Время беспощадно оценивает и выносит свой окончательный вердикт всем достижениям человеческой мысли. Как при жизни Л.Ю. Гордина, В.М. Коротова и Б.Т. Лихачева, так и после их ухода можно было услышать или прочитать в прессе критические замечания по поводу их деятельности и публикаций. Чаще всего критики высказывались некорректно, реже - справедливо и объективно.

Лаборатория методологических и теоретических проблем воспитания, которой руководил Л.Ю. Гордин, ставший моим научным руководителем, в числе прочего занималась изучением педагогического наследия А.С.Макаренко. Впечатляло, что о последователях Антона Семеновича - Козлове, Терском, Кель, Костяшкине и многих других рассказывал живо, с интересом, как о живущих среди нас людях. Еще бы, ведь не только Коротов, Лихачев и Гордин, но и многие сотрудники хорошо их знали и даже близко общались, вместе работали.

Способы подачи материала у Коротова и Лихачева были абсолютно разными. Стиль письма и разговорная речь Бориса Тимофеевича воспринимались людьми подготовленными и были рассчитаны на специалиста. Были и такие, кто не понимал и не воспринимал его. Совершенно иначе подавал материал Коротов, будь то в устном виде, на семинарах или совещаниях, или в письменной форме. "Надо всегда думать о своем читателе и представлять его", - говорил Виктор Михайлович. Коротов всегда старался самые трудные вопросы и проблемы излагать простым, доступным языком, привлекая для этого красноречивые примеры из своего личного опыта или обращаясь к опыту и книгам других учителей. Он неизменно обращал внимание на историю той проблемы, которую стремился решить в своих исследованиях.

Правильно говорил Виктор Михайлович о том, что педагогика - это наука, но наука особая, опытная, основанная на передовых традициях воспитания и тесном профессиональном общении с мастерами своего дела, потому что, читая книги, мастерству не научишься. В результате такого общения с мастерами самым замысловатым образом переплетаются и желание подражать, следовать вроде бы понятным на первый взгляд приме-

рам и образцам, и едва только начинающий формироваться интерес к профессии, да и способности, которые дремали где-то внутри, вдруг получают невиданный ранее стимул для своего бурного развития.

Думаю, что по своей натуре Коротов был коллективистом. Он бесконечно любил подобранный им коллектив научных сотрудников института. Как никто другой, Виктор Михайлович умел объединить вокруг себя коллектив единомышленников, который платил ему той же монетой, при необходимости переизбирая его на новый срок. Даже не по своей воле покидая в 1992 г. директорское кресло, Коротов с грустью произнес: "Больше всего мне жаль оставлять с таким трудом созданный коллектив!"

Итак, с чего же начинается педагогическое мастерство? Как и любое другое ремесло, с подражания самым лучшим образцам педагогической деятельности. Не случайно Виктор Николаевич Терский, один из ближайших сподвижников А.С. Макаренко, подчеркивал: "Мастерство - это такая вещь, которую из книжек не почерпнешь. Это на девяносто процентов от человека к человеку передается. Правильно ведь сказано: лучше один раз увидеть". Понятно, что значение литературных источников и чтения при этом не преуменьшается. И все-таки на первом месте стоит личностно ценное общение с мастерами и профессионалами своего дела. Именно они, мудрые наставники, и являются носителями и хранителями классических традиций.

О.П.Коркина, г. Курган

СОСТАВ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

В современных условиях нарастания процессов мировой интеграции и глобализации во всех сферах человеческой деятельности происходит становление новой парадигмы образования, которая должна соответствовать современным требованиям общества. Меняется характер образования. Оно все более ориентируется на "свободное развитие человека", на творческую инициативу, самостоятельность обучаемых, конкурентоспособность, мобильность будущих специалистов.

В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года отмечается, что первейшей задачей образовательной политики на современном этапе является достижение современного качества образования, его соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства.

Современный специалист должен:

- уметь трансформировать приобретаемые знания в инновационные технологии;
- знать, как получить доступ к глобальным источникам знаний;
- иметь мотивацию к обучению на протяжении всей жизни;
- владеть методами проведения научных исследований;
- обладать коммуникативными способностями;
- разделять ценности, необходимые для жизни в условиях демократического общества;

- обладать необходимыми гражданскими и социальными компетенциями.

Одним из важных концептуальных положений обновления содержания образования является смена парадигмы результата образования с существовавшей долгие годы "ЗУН (знания, умения, навыки) - парадигмы результата образования" на ключевые компетенции.

В соответствии с Концепцией модернизации российского образования до 2010 года под ключевыми компетенциями понимается "система универсальных знаний, умений и навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся".

В настоящее время не представляется возможным точное определение состава ключевых компетенций.

Так например, ученые С.Е.Шишов и И.Г.Агапов предлагают следующую структуру содержания общих (ключевых) компетенций:

- способность и готовность искать;
- способность и готовность изучать;
- способность и готовность думать;
- способность или готовность включаться в деятельность;
- способность и готовность сотрудничать;
- способность и готовность адаптироваться.

Хуторской А.В. выделяет следующие ключевые образовательные компетенции:

- ценностно-смысловая,
- общекультурная,
- учебно-познавательная,
- информационная,
- коммуникативная,
- социально-трудова,
- компетенция личностного самосовершенствования.

В зарубежной профессиональной педагогике важное значение придается следующим компетенциям:

- социальная компетенция - способность взять на себя ответственность, совместно выработать решение и участвовать в его реализации, толерантность к разным этнокультурам и религиям;
- коммуникативная компетенция;
- социально-информационная компетенция, характеризующая владение информационными технологиями и критическое отношение к социальной информации, распространяемой СМИ;
- персональная компетенция - готовность к постоянному повышению образовательного уровня;
- специальная компетенция - подготовленность к самостоятельному выполнению профессиональных действий, оценке результатов своего труда.

Состав ключевых компетенций конкретизируется и на уровне учебных предметов. Так например, при обучении иностранному языку в вузе ключевыми компетенциями, на наш взгляд, являются:

- социальная,
- межкультурная,
- коммуникативная,
- информационная,
- учебно-познавательная.

Анкетирование студентов первого курса факультета математики и информационных технологий и факультета естественных наук показало, что у них средний уровень развития социальной, информационной,

учебно-познавательной компетенции. Выше среднего уровня коммуникативная компетенция.

Ключевые компетенции студентов можно развивать, применяя различные технологии (модульное, проектное, контекстное обучение, игровые технологии и др.). Сформированные ключевые компетенции проявят себя не только в вузе, но и в семье, в кругу друзей, в будущих производственных отношениях.

В.Н.Куминова, г. Санкт-Петербург

ОРИЕНТАЦИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА НА ПРОФЕССИЮ УЧИТЕЛЯ: РЕФЛЕКСИВНЫЙ АСПЕКТ

Государственным образовательным стандартом среднего профессионального образования повышенного уровня определены требования, предъявляемые к выпускникам: быть готовыми к постоянному профессиональному росту, обладать устойчивым стремлением к самосовершенствованию, стремиться к творческой самореализации. Одной из главных задач образования становится формирование студента как личности, готовой принимать на себя ответственность за собственные решения, умеющей определить свою собственную позицию и осознанно определить свой жизненный и профессиональный путь еще во время обучения в среднем профессиональном учебном заведении.

Профессиональное самоопределение студента в образовательной среде педагогического колледжа является непрерывным, сложным, противоречивым процессом и одновременно результатом поиска и обретения смысла профессиональной педагогической деятельности, открытием и реализацией своего "Я" будущего педагога. Исследования показывают, что если студент рассматривает годы обучения как самоценный период и относится к учебе творчески, то это отношение он проецирует и на свою будущую профессиональную деятельность.

Еще одной объективной предпосылкой необходимости усиления личностной активности студентов являются возможности данного возрастного этапа. Период студенчества является одним из наиболее значимых и определяющих общую жизненную стратегию в личностном и профессиональном развитии человека.

Студенческий возраст ограничивается периодом юности или первым периодом зрелости, который характеризуется сложностью становления личностных черт (Б.Г. Ананьев, М.Д. Дворяшина, И.С. Кон). Сложности обусловлены противоречиями, которые возникают в этом возрасте:

- между усилением сознательных мотивов поведения, укреплением таких качеств, как целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, инициативность и неготовностью к сознательной регуляции своего поведения;
- между повышением интереса к собственным проблемам и невозможностью их разрешения;
- между склонностью к самооценке и еще не сформированным, не выраженным образом "Я" [1].

Этот возраст характеризуется достаточно высоким

уровнем социализации [4]. С другой стороны, М.Д. Дворяшина называет этот возраст критическим, так как он часто связан с разочарованиями в будущей профессиональной деятельности. Разочарования сопряжены с поиском и анализом причин их повлекших, определением дальнейших поведенческих стратегий [3].

Период юности для человека также связан с принятием ответственных решений: выбором и овладением профессией, своего места в жизни, завершением сознательного образа "Я". Формируется личностная и профессиональная рефлексия как понимание и знание человека самого себя и выяснение того, как другие знают и понимают его личные особенности. Результатом этого формирования, как отмечает И.С. Кон, будет состоявшаяся личность, которая должна "мочь, смочь и уметь выбирать свой путь и принимать на себя ответственность" [4,323].

Таким образом, проведенный анализ показал, что в условиях колледжа есть определенные практические предпосылки решения проблемы развития личностной активности студентов в освоении будущей специальности.

Мотивы поступления в учебное заведение - один из основных показателей формирующегося отношения к профессии. Начальная мотивация оказывает существенное влияние на личную заинтересованность и потребность в совершенствовании рефлексивной деятельности. Проводимое в Курганском педагогическом колледже исследование по изучению мотивов выбора профессии учителя выявило общие тенденции в выборе мотивов поступления в колледж. В анкетировании приняли участие 319 студентов колледжа. Как показали результаты проведения анкеты, мотивы поступления в колледж, связанные с проявлением интереса к педагогической профессии, выявлены у 21,1 % опрошенных, с осознанием своего призвания к данной профессии - у 15,2 % студентов.

Профессиональные ориентации респондентов распределились следующим образом. Только одна пятая часть опрошенных студентов в будущем мечтают совершенствоваться в профессиональном плане (продолжат педагогическое образование в очной или заочной форме и будут работать по специальности). Более одной трети студентов не определились с тем, каким они видят свое профессиональное будущее. Почти половина студентов неустойчивы в своем профессиональном выборе.

Результаты диагностики показали, что у студентов третьего курса не сформированы профессиональные ценности, связанные с педагогической профессией; студенты не задумываются о профессиональном самоопределении, о своем образе "Я" как будущем педагоге. Деятельность студентов мотивирована только получением среднего профессионального образования.

В то же время было выявлено, что образовательная среда педагогического колледжа обладает разнообразными источниками, обуславливающими возможности среды для профессионального становления будущих педагогов. Образовательная среда рассматривается как совокупность развивающихся возможностей удовлетворения комплекса потребностей всех субъектов образовательного процесса и стимулирования их деятельности [5].

Качество возможностей образовательной среды

колледжа определяется следующими компонентами: информационным (содержанием дисциплин психолого-педагогического блока и спецкурсов; библиотечным фондом; аудио-визуальными средствами); социальным (диалогичностью субъектных отношений и традициями колледжа); технологическим (вариативностью форм деятельности студентов и преподавателей). Технологический компонент обеспечивает различные пути и способы приобретения и применения профессиональных знаний и опыта социальных отношений, а также является основой взаимодействия студентов с информационным компонентом.

Различные формы и методы деятельности обучающихся широко представлены в педагогической литературе (И.Г.Абрамова, И.С. Батракова, О.С.Газман, А.Г. Гогоберидзе, А.П. Тряпицина, И.С. Чекалева, В.А. Ясвин и др.). Необходимо подобрать такие формы и методы деятельности студентов, которые помогли бы им познакомиться со средой колледжа, осознать ее возможности для их профессионального развития.

Одним из методов, обеспечивающих создание условий для принятия субъектом образовательной деятельности оптимальных решений в различных ситуациях профессионального выбора, является педагогическое сопровождение студента. Возможности данного метода позволяют рассматривать его как оптимальное условие содействия развитию субъектной позиции студента и его ориентации на будущую профессию.

О.С. Газман определяет ведущие теоретические идеи педагогического сопровождения: рассмотрение процесса образования как процесса, основанного на принципах внутренней свободы, творчества, гуманизма взаимоотношений; отношение к обучающемуся как к субъекту свободного выбора и деятельности; предоставление студенту возможности осознанного личностного выбора позиции, целей и средств их достижения; оказание педагогической помощи обучающемуся в ситуациях затруднения в осмыслении личностной системы ценностей и принятия решений [2]. Метод педагогического сопровождения включает развитие профессиональной педагогической рефлексии.

Профессиональная рефлексия учителя связана с особенностями педагогической работы, с собственным опытом, перепроектированием способов педагогических действий (в том числе, в связи со складывающимися тенденциями в современном образовании и социокультурной политике). В исследованиях Ю.Н. Кулюткина, Н.В. Марковой, В.А. Слостенина показано, что рефлексия своих профессиональных знаний и умений ведет к рождению новых педагогических идей, которые служат саморазвитию личности учителя. Профессиональные рефлексивные умения не образуются в процессе обучения автоматически, самопроизвольно, поэтому возникает необходимость в их формировании под руководством преподавателя. Организация педагогической помощи в профессиональном становлении студента особенно сложна, поэтому задача педагогического сопровождения заключается в проектировании новых, нетрадиционных форм информирования студентов о вариантах построения образовательного маршрута, о будущей профессии, о перспективах образования. В ходе исследования установлено, что целенаправленная работа по развитию педагогической рефлексии и использованию метода педагогического сопрово-

вождения в условиях колледжа будет способствовать успешному формированию ориентации на профессию учителя.

Список литературы

1. Анянцев Б.Г. К психологии студенческого возраста // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. - М.: ВШ, 1974. - С.12-21.
2. Газман О.С. От авторитарного образования к педагогике свободы // Новые ценности образования. Вып. 2. - М., 1995. - С.20-30.
3. Дворянина М.Д. Человек в системе высшего образования // Человек: индивидуальность, творчество, жизненный путь / Под ред. В.Н.Келасьева - СПб.: Изд-во С.-Петербургского университета, 1998. - С. 178-187.
4. Кон И.С. В поисках себя. Личность и самосознание. - М.: Мысль, 1984. - 335с.
5. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. - М., 2002. - 288с.

Н.Л. Кириченко, г. Муравленко, ЯНАО

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В МНОГОПРОФИЛЬНОМ КОЛЛЕДЖЕ

Иностранный язык сегодня осознается как фактор социально-экономического, научно-технического и общекультурного прогресса нашего общества.

Поэтому нельзя недооценивать роль иностранного языка как общеобразовательной дисциплины многопрофильного колледжа, служащей формированию личности, ее профессиональному становлению.

В последнее десятилетие проблема профессионального самоопределения личности приобрела большую значимость.

Изучение иностранного языка в колледже имеет определенную специфику.

Перед преподавателем иностранного языка - не школьники, которые только стоят на пути определения своего жизненного пути: выбора профессии, а те, кто уже нацелен на получение будущей специальности или профессии.

Это и заставляет нас, преподавателей иностранного языка колледжей, искать пути формирования положительного отношения студентов и учащихся к иностранному языку, показывая им его важность в их профессиональном самоопределении. Преподаватель иностранного языка колледжа несет ответственность за поддержание высокого уровня мотивации к этой дисциплине на протяжении всего процесса обучения.

Иностранный язык, призванный заложить основы иноязычного общения, способствует формированию профессионально важных качеств личности. Такие возможности данной учебной дисциплины определяются следующими причинами.

Во-первых, обучение иностранным языкам сегодня рассматривается под углом зрения обучения коммуникативной деятельности, умению общаться.

Во-вторых, иностранный язык может и должен служить средством профессионального самоопределения личности, в процессе которого решаются задачи, влияющие на карьеру будущего специалиста.

В третьих, профессионально ориентированное преподавание иностранного языка обусловлено характером связей с дисциплинами общеобразовательного, естественно-гуманитарного, общетехнического и профессионального циклов.

Рассмотрим возможности профессионального самоопределения личности средствами иностранного языка на примере группы СПО по специальности "Техническое обслуживание и ремонт вычислительной техники и компьютерных средств". В учебном плане по подготовке специалистов данного профиля, иностранный язык представлен как обязательная дисциплина. Обучение по ней осуществляется с первого до последнего курса по два академических часа в неделю. Очевидно, такое количество часов по сравнению с часами по специальности не позволяет говорить об очень широких возможностях для реализации практических целей обучения.

В созданных условиях обучения необходимо акцентировать внимание студентов на обязательности самостоятельной работы для достижения стабильных результатов в совершенствовании умений профессиональной деятельности.

С этих позиций целесообразно наметить ряд конкретных задач, решаемых средствами иностранного языка в колледже и направленных на профессиональное самоопределение личности.

К таким задачам относятся:

1) развитие индивидуальных способностей студентов, их склонностей и интересов, которое осуществляется через работу по совершенствованию памяти, внимания, мышления обучаемых;

2) расширение кругозора студентов через ознакомление их с культурными ценностями стран изучаемого языка, с достижениями в различных областях науки и техники;

3) воспитание у обучаемых самостоятельности мысли и действий через активное включение их в деятельность иноязычного общения;

4) совершенствование учебных умений работы студентов с источниками информации на иностранном языке по специальности, со словарями, в том числе и электронными, со справочной литературой и т.д.

В целях решения коммуникативных задач студенты должны уметь аннотировать и реферировать иноязычные тексты, пользоваться инструкциями по эксплуатации и ремонту вычислительной техники, вступать в беседу и вести ее как в социокультурной, так и в профессионально ориентированной сфере общения.

Существуют самые разнообразные средства решения перечисленных задач, которые позволяют реализовать указанную цель обучения иностранному языку в колледже. Одним из таких средств является уже ранее упомянутая самостоятельная работа на занятии и внеаудиторная работа.

Исходя из конкретных условий обучения, мы организуем самостоятельную работу студентов с помощью двух групп текстов:

1. Текстов общего характера (например, "Ямал, его природные и климатические особенности").

2. Текстов, включающих информацию об электронике, информатике, робототехнике, вычислительной технике и т.д.

Тексты первой группы, а также учебно-тренировоч-

ные упражнения, разработанные по конкретной теме, помогают обучать умениям понимать речевую задачу, выбирать способы ее решения, обмениваться информацией в процессе беседы, вести монолог-комментарий.

С этой целью сообразно использовать оценочные суждения, выражать свое мнение, дополнять чей либо рассказ и др.

Тексты второй группы также способствуют развитию коммуникативных умений, кроме того с их помощью реализуются важные компоненты профессионального самоопределения обучаемого: профессиональное просвещение, профконсультация, профадаптация и т.д.

Работа с текстами может проходить следующим образом.

Группа делится на 2 подгруппы, каждая из которых получает текст для чтения и инструкцию для выполнения самостоятельной работы.

Образцы инструкций.

Инструкция №1

Цель: обмен информацией в процессе беседы.

Источник информации: текст на английском языке "Living Yamal" ("Живой Ямал").

1. Каждый член подгруппы внимательно читает текст и старается уяснить его основное содержание;

2. Члены подгруппы делят текст на части. Каждый обучаемый выбирает ту часть текста, содержание которой он хотел бы передать;

3. Каждый член подгруппы внимательно перечитывает свою часть текста, затем готовит ее пересказ, при этом, в случае необходимости, подбирает опорные слова и выражения.

4. Члены подгруппы решают, кто начинает, кто продолжает, и кто завершает пересказ.

5. Пересказ должен продолжаться () минут, и за это время необходимо сказать () предложений. Чтобы рассказ получился связным и проходил в форме бесе-

ды, желательно использовать следующие выражения:

- The story is about...
- I want to add...
- I like that because...
- Oh, it's wrong ...
- Don't you know that...?
- It is interesting to know that...
- Sorry, but...

Инструкция №2

Цель: вступление в беседу с помощью вопросов, задаваемых для получения дополнительной информации.

Тема для беседы: Текст на английском языке "Living Yamal" ("Живой Ямал").

1. Каждый член подгруппы внимательно читает текст и старается уяснить его основное содержание;

2. Члены подгруппы делят текст на части и выбирают абзацы, по которым каждый будет задавать вопросы (общие, специальные, вопросы к подлежащему);

3. Каждый из членов подгруппы внимательно перечитывает свою часть текста и составляет к ней () вопросов, обобщающих ее содержание;

4. Если кто-то забыл порядок слов в английских вопросах, целесообразно использовать карточку - ключ (помещенную в конце инструкции);

5. Каждый из спрашивающих должен подумать, как бы он ответил сам на свои вопросы.

6. Для вступления в беседу желательно использовать следующие вопросы и выражения:

- May I ask you a question?
- Will you answer my question?
- Can you answer my question?
- Thank you, you are quite right.
- Sorry, but you are wrong.
- Do you know that ...?
- Don't you know that...?

7. Задать вопросы своим оппонентам.

Карточка-ключ

Вспомогательные глаголы в англ. вопросах	Порядок слов в английских вопросах		
<p>a) Do(does), am, is, are – Pr. Simple</p> <p>b) Did, was, were – Past Simple</p> <p>c) shall, will – Future Simple</p> <p>d) have, has – Pr. Perfect</p> <p>e) had - Past Perfect</p>	<p>Общих</p> <p>Вспомогательный глагол</p> <p>Подлежащее</p> <p>Основной глагол</p> <p>(сказуемое)</p> <p>Обстоятельство места</p> <p>Обстоятельство времени</p> <p>Нпр: Did you go to the college yesterday?</p>	<p>Специальных</p> <p>Вопросит слово:</p> <p>What, where, when, why, how, how many (how much).</p> <p>Дальше – как в общем вопросе:</p> <p>Нпр: Where did you go yesterday</p>	<p>Вопросах к подлежащему</p> <p>Вопросительное слово:</p> <p>Who, What</p> <p>Дальше - как в повествовательном предложении</p> <p>Нпр:</p> <p>Who went to the college yesterday?</p>

Необходимо добавить, что описанные этапы работы носят подготовительный характер и способствуют переходу к более интересным и эффективным формам иноязычного общения.

Например, после предъявления подгруппам обучающихся нескольких текстов по теме "Ямал" и выполнения ими заданий в соответствии с инструкциями преподаватель организует общение студентов во время обсуждения социальных и экологических проблем Ямала, последствий техногенных катастроф, связанных с нефтегазовым бизнесом.

Подобным образом может быть организована ра-

бота с текстами второй группы, отображающими профессиональные интересы будущих специалистов.

Профессиональное самоопределение студентов на занятиях иностранным языком осуществляется через все виды речевой деятельности, а особенно - чтение, аудирование и перевод иноязычных текстов. Одним из подготовительных заданий для студентов (каждой из подгрупп) является перевод отдельных (опорных) предложений текста на русский язык. Более продвинутым этапом в этой работе может являться обратный перевод текста с русского языка на иностранный.

После подготовительных упражнений предлагают-

ся более интересные формы общения.

Например, студенты получают домашнее задание подобрать из указанных источников информацию об услугах Интернета, их разнообразном использовании, подготовить рекламу для размещения в Интернете, составить виртуальный диалог с зарубежным студентом смежной специальности и т.п.

Организуемая преподавателем работа знакомит студентов с новейшей информацией по избранной специальности и с употребляемой в ней профессиональной терминологией, возвышает их до уровня специалиста - профессионала. Это способствует формированию у студента таких важных в социальном и профессиональном плане качеств личности, как самостоятельность и инициативность.

Таким образом, средствами иностранного языка мы помогаем сегодняшнему студенту стать востребованным специалистом в избранной профессии и самодостаточной личностью.

Г.И. Медведев, г.Курган

ОБУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЯМ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Обзор исследований и литературы по проблемам межкультурной коммуникации показывает, что концепция культурного знания широка и многогранна. Культурные знания могут приобретаться различными способами. Например, фактологическую информацию получают посредством образования, эмпирические знания - посредством вовлечения в чужую культуру. В подготовке студентов вузов к участию в межкультурной коммуникации реально осуществим первый способ, т.е. приобретение фактологической информации. Для этого преподавателям и студентам предлагается воспользоваться результатами культурологических исследований о каждой отдельной стране, которые публикуются правительством США, частными компаниями и университетами. Например, Департамент коммерции США (The U.S. Department of Commerce) предоставляет информацию по 133 странам, Отдел экономической информации (Economist Intelligence Unit) охватывает 180 стран, Culturegrams в деталях описывают обычаи народов 174 стран и публикуются Центром международных и региональных исследований (Center for International and Area Studies).

Ошибки, которые совершаются на международном рынке, но которых можно было бы избежать, обладая фактологическими знаниями, обходятся слишком дорого. Поэтому следует уделять должное внимание подготовке будущего специалиста к участию в межкультурной коммуникации в процессе обучения его иностранному языку в вузе.

Повышение интереса к проблемам межкультурной коммуникации в современном мире связано с процессами глобализации не только в процессах бизнес-интеграции, но и расширении информационного пространства, развитии новых технологий, укреплении деловых и личных контактов.

Первоначально термин "межкультурная коммуни-

кация" ("intercultural communication") применялся в связи с психологическим тренингом, проводимым в США, а затем в Европе и готовившим его участников к пребыванию за границей: распознавать вербальные и поведенческие особенности чужой культуры, соотносить их с родной культурой и адекватно реагировать на них. Затем этот термин стал употребляться и в методике преподавания иностранных языков.

Наиболее полное определение термина "межкультурная коммуникация" дано в докторской диссертации В.П.Фурмановой, которая показывает, что в межкультурной коммуникации присутствует культурный, лингвистический и социологический компоненты.

Конечно, межкультурное обучение не является прерогативой преподавания лишь иностранных языков, однако усвоение иностранного языка способствует проникновению в менталитет, жизнь другого народа и предполагает знакомство с взглядами, оценками и опытом другой культурной общности, т.к. за каждым национальным языком стоит национально-культурная специфика мира. В самом общем виде выделяют следующие элементы культуры, которые необходимо учитывать, включаясь в международный бизнес: язык (вербальный и невербальный), религию, ценности и убеждения, манеры и обычаи, материальные элементы, эстетику, образование, социальные институты.

Язык многомерен по своей природе. Это касается как его вербального, так и невербального вариантов. Знание языка должно быть значительно шире, чем просто узнавание слов. Психологами установлено, что в устном общении от 60% до 80% коммуникации осуществляется за счёт невербальных средств и только 20-40% информации передаётся с помощью вербальных средств.

Поэтому необходимо быть знакомым с особенностями невербального языка, характерного для других культур, как отношением к понятиям времени, пространства, особенностями проявления дружеских взаимоотношений. Например, во многих частях мира время является очень гибким понятием - для представителей некоторых национальностей опаздывать на встречу или не приходить вообще является вполне естественным. Проявление негодования или нетерпения по поводу непунктуальности удивило бы бразильца, латиноамериканца или араба. В национально-специфических моделях поведения немаловажную роль играют невербальные средства общения: жесты, мимика, телодвижения, выражения лица и т.п. Выбор того или иного невербального средства общения представителем иноязычного социума связан с ситуацией общения, полом, возрастом, принадлежностью к социальной группе. Неправильное использование невербальных средств общения чревато не только культурным шоком, но даже прерыванием коммуникации (например, использование не принятых в английской культуре рукопожатий и поцелуев при встрече и прощании). Важно помнить, что какой-то жест может быть общепринятым и иметь чёткую интерпретацию у одной нации, а у другой нации он может не иметь никакого значения или иметь противоположное значение. К примеру, кольцо из пальцев руки имеет значение "ОК" в Америке, Европе и Азии, а во Франции он означает "ты - пустое место, ноль", в Японии он означает "деньги", в Греции - это неприличный сексуальный жест, в Италии - оскорбле-

ние, а в некоторых странах Закавказья этот жест используется для обозначения пикантного вкуса пищи. В русской этнокультуре он отсутствует вовсе.

Для достижения практических целей межкультурной коммуникации необходимы социально-психологические знания и нормативно-адаптивные умения их применения. К ним можно отнести: а) знание "безопасных тем" ("safe topics"). В большинстве развитых индустриальных странах не принято спрашивать и говорить о доходах, самочувствии, можно говорить только в общем; в начале знакомства не принято расспрашивать о семейном положении, возрасте, количестве детей, отношениях на работе и т.п.;

б) знание социально-обусловленных сценариев и национально-специфических моделей поведения. К ним относятся ритуально-этикетные правила и нормы поведения в стандартных речевых ситуациях, в которых вербальное и невербальное поведение жестко регламентировано социально-речевыми традициями и этикетом. Незнание национально-обусловленного подтекста "understatement", приводит к межкультурным недоразумениям. Например, частым случаем недопонимания между общающимися является приглашение. Для британца сделанное приглашение не является действительным приглашением, если в нём не конкретизированы дата, время и место встречи. Однако социально-речевые традиции и нормы не стабильны и изменяются с течением времени. Так, реакция на комплимент в европейском пространстве предусматривает краткую благодарность и выражение удовольствия или согласия (Thank you. I'm glad you like it. Nice to hear that. Thank you for the compliment), а в нашем обществе ещё до недавнего времени такая реакция расценивалась как нескромность, а нормой считали отказ или несогласие (Да что Вы говорите! Вы преувеличиваете. Ну что Вы!). А причина заключалась не только в официальной идеологии скромности, но и во влиянии азиатских традиций, например, китайских, где это и сегодня считается нормой.

Незнание особенностей американского и британского вариантов английского языка может привести к драматическим последствиям. Например, во время переговоров для представителей США выражение "tabling a proposal" означает, что они хотят отложить принятие решения, а их партнёры из Великобритании понимают это выражение как необходимость немедленного принятия мер. Если британцы говорят, что переговоры "bombed", то они имеют в виду, что достигли успеха, а для американцев это слово имеет противоположное значение. В других языках подобные явления также имеют место. Компания Goodyear, производящая покрышки для автомобилей, насчитала пять различных терминов для обозначения понятия "покрышки" в испаноговорящих странах. Поэтому компании приходится учитывать эти различия при передаче вербальных сообщений.

Таким образом, овладение иностранным языком как средством межкультурного общения невозможно без изучения и усвоения соответствующей культуры, а включение культуры в содержание обучения вызывает необходимость усвоения лексики с социокультурным потенциалом, национально-культурной спецификой речевой и неречевой коммуникации.

Е.Г.Федосимов, г.Курган

ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ: СУЩНОСТЬ, СОДЕРЖАНИЕ, ТЕНДЕНЦИИ

Одной из наиболее актуальных проблем современности является ухудшение состояния здоровья населения во всех странах планеты. В связи с этим разрабатываются и проводятся различные социальные и медицинские мероприятия направленные на сохранение и укрепление здоровья людей. В оздоровлении общества медицина пошла главным образом путём "от болезни к здоровью", превращаясь всё более в чисто лечебную, госпитальную. Социальные мероприятия направлены преимущественно на улучшение среды обитания и на предметы потребления, но не на воспитание человека.

Более детальное рассмотрение данной проблемы показывает, что на уровень здоровья населения, в том числе и детей, оказывают воздействие множество факторов, основными из которых являются: 1) генетическая конституция человека (больное поколение не может воспроизвести здоровое потомство), 2) состояние окружающей его природной и социальной среды (людям следует пользоваться благами природы, учитывая свою принадлежность к ней), 3) образ жизни (взрослых, а особенно детей можно и нужно учить быть здоровыми через воспитание соответствующего поведения и целенаправленное формирование у них положительной установки на активное поддержание своего здоровья в течение всей жизни).

Так, по мнению Ю.П. Лисицина, наиболее сильно влияет на индивидуальное здоровье человека фактор "образ жизни" (50-55 %), в меньшей степени - "экологическая обстановка" (20-25 %), "наследственность" (20%), "уровень медицинского обслуживания" (10%).

Термин "образ" в философии трактуется как результат образовательной (познавательной) деятельности субъекта, отражение в сознании предметов, явлений объективной реальности. Словосочетание "образ жизни" в словарях истолковывают как понятие, характеризующее особенности повседневной жизни людей, определяемые общественно-экономической ситуацией. Образ жизни охватывает труд, быт, формы использования свободного времени, нормы и правила поведения людей, их участие в политической и общественной жизни.

В последние годы в исследовании этой проблемы появилось несколько направлений: философско-социологическое, медико-гигиеническое, социальное и психолого-педагогическое. Наиболее разработано медико-гигиеническое. Так, по мнению А.П. Лаптева, "ЗОЖ - это комплекс оздоровительных мероприятий, обеспечивающих гармоническое развитие и укрепление здоровья, повышение работоспособности людей, продление их творческого долголетия". Важным показателем здоровья является работоспособность человека. ЗОЖ включает в себя плодотворную трудовую деятельность, отказ от вредных привычек, оптимальный двигательный режим.

В философско-социологической трактовке "здоровый образ жизни - это все, что способствует выполнению человеком профессиональных, общественных и бытовых функций в оптимальных для здоровья услови-

ях", это ориентированность деятельности личности на сохранение, укрепление и формирование здоровья.

ЗОЖ - это часть образа жизни человека, который обусловлен социально-экономическими условиями и в то же время во многом зависит от особенностей психики конкретного человека, от мотивов его деятельности, состояния здоровья и функциональных возможностей организма. Этим объясняется многообразие вариантов образа жизни различных людей. Образ жизни человека включает три категории-характеристики: уровень жизни, качество жизни и стиль жизни.

Уровень жизни - экономическая категория, представляющая степень удовлетворения материальных, духовных и культурных потребностей человека.

Качество жизни - социальная категория, представляющая степень комфорта в удовлетворении человеческих потребностей.

Стиль жизни - социально-психологическая категория, характеризующая поведенческие особенности жизни человека.

Первые две категории носят общественный характер. Отсюда следует, что здоровье человека в первую очередь зависит от стиля жизни.

Наиболее полно взаимосвязь между образом жизни и здоровьем выражается в понятии здоровый образ жизни (ЗОЖ). В основе здорового образа жизни лежат биологические и социальные принципы. К биологическим принципам относятся: учет возрастных особенностей; энергетическая обеспеченность; образ жизни должен быть укрепляющим; ритмичность; умеренность, и др.

К социальным принципам относят: эстетичность; нравственность; самоограниченность.

Анализ теоретических источников показывает, что в понятие ЗОЖ входят следующие составляющие:

- отказ от вредных пристрастий (курение, употребление алкогольных напитков и наркотических веществ);
- оптимальный двигательный режим;
- рациональное питание;
- закаливание;
- личная гигиена;
- положительные эмоции.

Резюмируя вышеизложенное, здоровый образ жизни включает в себя следующие основные элементы: плодотворный труд, рациональный режим труда и отдыха, искоренение вредных привычек, оптимальный двигательный режим, личную гигиену, закаливание, рациональное питание и т.п.

Одним из интегральных показателей ЗОЖ является численный охват населения различными его формами. Анализ динамики численности занимающихся ЗОЖ в стране выявляет тенденции роста и снижения за период с 1980 до начала XXI столетия.

В Послании Президента Российской Федерации В.В.Путина Федеральному Собранию "О положении в стране и основных направлениях внутренней и внешней политики государства" на 2001 год отмечается, что "... здоровье народа сегодня напрямую связано не только с состоянием общественного здравоохранения, но и с самим образом жизни людей...".

В начале XXI столетия в России проявляются значительные изменения в экономике, политике и социальной жизни. Они находят отражение и в образе жизни

россиян. В последние годы Госкомспорт России установил очень тесные и деловые контакты с руководителями субъектов Российской Федерации, были проведены региональные совещания в федеральных округах. Возросло внимание к вопросам развития физической культуры и спорта в регионах, особенно со стороны губернаторов.

В государственных документах, научных исследованиях достаточно четко прослеживаются различные виды направленности в развитии и совершенствовании здорового образа жизни.

1. Повышение социальной роли физической культуры и спорта. Оно проявляется в усилении роли государства в развитии физической культуры и спорта для широкого использования ее в профилактике заболеваний и укреплении здоровья населения и организации досуговой деятельности, профилактики асоциального поведения молодежи.

2. Использование физической культуры и спорта в профилактике заболеваний и укреплении здоровья населения. Хотя и остается низким уровень вовлеченности взрослого населения в занятия физической культурой и спортом (8-10% от общей численности населения), но явно происходят позитивные количественно-качественные изменения.

3. Развитие физкультурно-оздоровительной и спортивной инфраструктуры с учетом интересов и потребностей населения. Появление спортивных комплексов, дворцов, открытие спортзалов, катков стало реалиями сегодняшнего дня во многих городах и поселках России.

Среди других позитивно проявляющихся тенденций следует отметить: увеличение производства спортивного инвентаря и оборудования; развитие рынка физкультурно-оздоровительных услуг населению; увеличение количества изданий спортивной тематики, публикаций в печатных СМИ, специализированных изданий, ориентированных на конкретный вид спорта на спортсменов-инвалидов и ветеранов спорта; увеличение общего объема финансирования физической культуры и спорта.

Совокупность данных тенденций, несомненно, оказывает позитивное влияние на физическое и духовное состояние населения страны.

С.А. Быстрова, г.Курган

РАЗРАБОТКА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН И КРИТЕРИИ ИХ ОЦЕНКИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ "ДИЗАЙН"

Проблема повышения качества образования актуальна сегодня. Проблема эта подразумевает различные пути решения. Понятие "качество образования" включает много компонентов: уровень компетентности преподавателя, уровень оснащённости дисциплин, организация учебного процесса, условия преподавания, а также уровень подготовленности студента к процессу обучения, его мотивацию к обучению. И, следовательно-

но, работа над решением задачи повышения качества образования должна идти по данным направлениям.

Тема данной статьи: "Разработка практических заданий специальных дисциплин и критерии их оценки для студентов специальности "Дизайн" касается практики всех составляющих процесса образования и путей повышения его качества. Примером может служить разработка практических заданий дисциплины специального курса "Композиция и макетирование". Предлагаю вниманию коллег собственный опыт работы по содержанию практических заданий для студентов.

При разработке практических заданий необходимо ориентироваться на государственный стандарт среднего профессионального образования, где содержатся требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников. Эти требования разбиваются на цели и задачи для каждой дисциплины, а в рамках каждой дисциплины по курсам, разделам, темам. В итоге выполнения всех заявленных задач и достижения поставленных целей можно обучить и воспитать идеального специалиста, т.е. специалиста, соответствующего идее, заложенной в стандарте. На практике воплотить идеальные образцы сложно, но, тем не менее, этот идеал, образец или эталон специалиста должен быть общим для всех и именно на него нужно ориентироваться при разработке любых программ и методик. И уже в конкретных условиях каждое учебное заведение, каждый руководитель или преподаватель ищет пути решения проблем.

В рабочей программе дисциплины должны присутствовать все дидактические единицы, включённые в стандарт, которые подразумевают определённый объём, структуру и содержание курса дисциплины. Каждая рабочая программа реализуется через практическую работу, выраженную в конкретных заданиях.

Целью курса дисциплины "Композиция и макетирование" является формирование у студентов профессиональных навыков работы в сфере дизайна. Эту цель можно разбить на несколько задач, которые станут определёнными этапами в процессе обучения законам, правилам и приёмам композиции.

Перечень практических заданий дисциплины "Композиция и макетирование" имеет творческий характер и рассчитан на статистически среднего студента, имеющего определённый уровень исполнительского мастерства в графике, живописи и способного усвоить материал курса. Практические задания разрабатываются также с учетом объективных условий, т.е. конкретного контингента, и задают "планку", которую студент должен "взять". И в соответствии с этими требованиями вырабатываются критерии оценки творческих работ студентов.

Критерии также носят объективный и в то же время общий характер. В них закрепляются требования, которым должна соответствовать практическая работа студента и необходимый объём работ.

Программой дисциплины "Композиция и макетирование" предусматривается достаточный объём практических творческих работ, различных по содержанию и сложности. В конце каждого семестра по данному предмету проводится экзамен, на который студенты должны предоставить творческие работы, выполненные в течение семестра. Критерии оценки творческих работ:

1. Количество выполненных практических заданий.
2. Качество выполненных практических работ.

Оба эти критерия важны и неразделимы на всех этапах обучения, т.к. обучиться секретам мастерства можно, только выполняя большое количество творческих заданий, улучшая качественные показатели от задания к заданию. И, несмотря на большой объём заданий, разбор достоинств и недостатков каждой работы должен быть проведён со всей тщательностью. Студент должен получать оценку каждому своему штриху или цветовому пятну и адекватно воспринимать замечания преподавателя. Только в этом случае возможен его рост как будущего специалиста.

Особенностью дисциплины "Композиция и макетирование" является небольшой объём теории композиции и большой объём практических заданий. Теория композиции в своем общем и принципиальном ключе выдаётся на первых курсах обучения специальным дисциплинам. В процессе дальнейшего обучения совершенствуются навыки, уточняются приёмы композиционного проектирования. Растёт мастерство именно в процессе работы над творческими практическими заданиями, которые от раздела к разделу усложняются и дают студенту возможность раскрыть и развить свой талант.

Весь курс дисциплины "Композиция и макетирование" рассчитан на 244 часа, имеет 8 разделов, 28 тем и 41 практическое задание. Почти каждому практическому заданию соответствует отдельная тема, т.к. все задания, помимо единых требований к композиции, имеет свою специфику. И соответственно каждый раздел, тема и практическое задание имеют свои цели и задачи.

Разберём это на примере разработки практических заданий дисциплины "Композиция и макетирование" 2-й, курс, 3-й семестр. Это самое начало изучения курса композиции. И здесь стоят перед преподавателем сложные задачи - раскрыть перед студентами увлекательный мир дизайнера, где они могут творчески раскрыться и реализоваться, и заинтересовать их, т.е. повысить мотивацию студентов к обучению. Это обстоятельство даёт повод серьёзно задуматься о том, как лучше организовать учебный процесс на уровне разработки практических заданий. И прежде всего эта работа начинается с целеустрояния курса.

Цель курса "Композиция и макетирование"

- Изучение основ композиции, ее закономерностей, свойств и выразительных средств, этапов процесса проектирования и метода композиционного макетирования.
- Развитие у студентов творческого мышления, воли и самостоятельности в процессе композиционного проектирования.
- Воспитание у студентов общей и художественной культуры, формирование эстетических взглядов, развитие творческого потенциала студентов.

Цель 2 курса "Композиция и макетирование"

- Знакомство с основами композиции, ее закономерностями, свойствами и выразительными средствами, с особенностями метода и принципами макетирования на примере разработки декоративного орнамента и монокомпозиции.
- Развитие практических навыков композицион-

ного проектирования, пластической и цветовой грамоты в построении тематического эскиза.

- Воспитание чувства стиля и гармонии цветовых сочетаний.

Цель раздела 1 "Декоративный орнамент" дисциплины "Композиция и макетирование"

3 семестр, 2 курс обучения

- Изучение правил композиционно грамотного решения орнаментального мотива.
- Развитие навыков переработки природных мотивов в графике и цвете.
- Воспитание культуры выполнения декоративных работ в графике и цвете.

Тема 1.1. Зарисовки растительных форм

Цели:

- Изучение различных техник и приёмов выполнения натуральных зарисовок, основных графических материалов.
- Развитие наблюдательности и навыков анализа растительных мотивов при выполнении натуральных зарисовок.
- Формирование мотивации самовыражения в натуральных зарисовках.

Практическое задание № 1

"Зарисовки растительных форм"

Цель практического задания № 1:

- Изучение живописных и графических приёмов зарисовок растительных мотивов.
- Развитие способности передавать характерные особенности пластики природного мотива совершенствования практических навыков выполнения графических натуральных зарисовок.
- Воспитание культуры выполнения эскизной работы с природными мотивами. Соблюдение норм и требований, предъявляемых к натурным зарисовкам.

Содержание задания: выполнить серию натуральных зарисовок растительных мотивов, используя различные техники графики и живописи.

Материалы: карандаш, тушь, перо, кисть, акварель, гуашь, пастель, сангина, уголь.

Количество работ: 6-7 зарисовок

Формат листа: А-4, А-3.

Такая системная работа должна проводиться по каждому практическому заданию. Очень важно видеть общую, большую цель, частью которой является цель и задачи конкретного практического задания. И, решая эти задачи постепенно, можно достигнуть желаемого результата - выпускника учебного заведения, полностью соответствующего современным требованиям, предъявляемым к специалисту в сфере дизайна. Конечно, эта работа по целеустройению курса дисциплины всего лишь видимая часть "айсберга", называемого учебным процессом. На практике ещё придётся потрудиться, чтобы реализовать эту идеальную модель. А для этого у каждого преподавателя есть знания и опыт работы.

И.В.Горбунова, г. Курган

ПРОБЛЕМАТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СПО

Проблема девиантного поведения является актуальной проблемой современности. Это проблема общества в целом, и ее решение способствует успешному духовному и нравственному развитию общества и государства.

В настоящее время среди исследователей наблюдается повышенный интерес к проблеме отклоняющегося поведения, потому что более 70 процентов подростков нуждаются в коррекции поведения. Возрастание актуальности профилактики и коррекции девиантного поведения подростков становится особенно очевидным в связи с тем, что напряженная, неустойчивая социальная, экономическая, экологическая, идеологическая обстановка, сложившаяся в современном мире, обостряет возможность различных отклонений в личностном развитии и поведении учащихся.

В учреждениях среднего профессионального образования специфика девиантного поведения и его социально-педагогическая коррекция мало изучена и слабо исследована. Недостаточная разработанность отдельных положений, нерешенность многих проблем дополняются наличием несхожих точек зрения к определению социальной коррекции девиантного поведения ее сущности и характерных черт. Среди отклонений в поведении подростков особую тревогу у педагогов, психологов, социологов и родителей вызывают не только прогрессирующая отчужденность, повышенная тревожность, духовная опустошенность детей, но и возрастающий цинизм, жестокость, агрессивность, которые начинаются с недисциплинированного поведения учащегося.

Первым в России ввел в употребление термин "девиантное поведение", который в настоящее время употребляется наравне с термином "отклоняющееся поведение", Я.И. Гишинский. Исследованиями в области девиантного поведения занимались А.А. Александров, В.В. Королев, В.Н. Кудрявцев, Ю.А. Клейберг, А.Е. Личко, В.Д. Менделевич, И.А. Невский, В.Ф. Пирожков, В.Г. Степанов, Л.М. Семенюк, Л.Б. Шнейдер и другие. Проблематику отклоняющегося поведения в системе СПО изучали Б.Н. Куган, В.Л. Савиных, С.В. Духновский и другие.

Ряд ученых считает, что девиация - это граница между нормой и патологией, крайний вариант нормы. Девиантность нельзя определить, не опираясь на знание норм. В медицине норма - это совершенно здоровый человек; в педагогике - успевающий по всем предметам ученик; в социальной жизни - отсутствие преступлений. Труднее всего определить "психологическую норму" как совокупность неких свойств, присущих большинству людей, своеобразный эталон поведения.

Таким образом, под девиантным поведением следует понимать систему поступков, отклоняющихся от принятых в обществе правовых, нравственных, эстетических норм, проявляющихся в виде несбалансированности психических процессов, неадаптивности, нарушении процесса самоактуализации, в виде уклонения

от нравственного контроля над собственным поведением.

В ходе исследования склонности к девиациям, проведенного на базе Курганского технологического колледжа, было установлено, что из общего числа обследованных трудных учащихся 21% имеет трудности в общении со сверстниками, 43% проблемы с выполнением учебных домашних заданий, 64% не умеют организовывать свободное время, 35% не способны мирно разрешать конфликты со сверстниками. И лишь 17% опрошенных обсуждали свои проблемы с мастерами производственного обучения, социальным педагогом, психологом.

Задача современного педагога в учреждениях среднего профессионального образования состоит именно в том, чтобы установить доверительные отношения с "трудным" подростком и способствовать его развитию, а также создать благоприятные условия для саморазвития и становления самосознания.

Е. Подоба, Федеративная Республика Германия

СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ В ГЕРМАНИИ

Обязательное школьное образование было введено в Германии в 1844 году. Когда ребенку исполняется 6 лет, его отдают учиться. Законом предусмотрено 9-10 лет обязательного образования и еще 2-3 года профессиональной подготовки. Обучение бесплатное, так же как и большинство учебников. Все школы по способу финансирования делятся на государственные, частные и прочие (католические, коммунальные).

Первые четыре года учатся читать, считать, писать, изучают природоведение. Если родители и ребенок не в состоянии сразу решить, в какую школу дальше идти, то они имеют возможность, в зависимости от успеваемости и предпочтений, выбрать переходную ступень (Orientierungsstufe, 2 года).

Средние школы делятся на основную (Hauptschule), реальную (Realschule), гимназию (Gymnasium) и общую (Gesamtschule, смесь первых трех типов).

Основная школа (Hauptschule) рассчитана на 5-6 лет обучения (до 9 класса) и плавный переход к параллельной учебе в профтехучилище (ПТУ, в обязательном порядке) до 18 лет. Основная школа дает основополагающее общее образование: родной язык, математика, естественные науки и труд. Иностранный язык учат только желающие - только английский и на очень примитивном уровне. В ПТУ учатся 1-2 раза в неделю. Окончание ПТУ дает возможность поступать только в технические вузы (Fachhochschulen).

В реальной школе (Realschule) учатся 6 лет - с 5 по 6 класс, один иностранный язык в ней обязателен (английский), а с 7 класса можно учить второй. После окончания реальной школы выдается свидетельство о среднем образовании. Если же по окончании школы ученик собирается в университет, то он должен закончить 9-летнюю **гимназию**. Она дает углубленное образование по трем основным направлениям: гуманитарному (языки, литература, искусства), общественному (общественные науки) или техническому (естественные науки, математика, техника).

Последний год гимназии называется **Abitur**, то есть подготовка в вуз (абитуриент). Чтобы получить "абитур - аттестат", надо сдать четыре выпускных экзамена. Диплом Abitur с отличными и хорошими оценками - пропуск в университеты Германии. Чем выше средний балл Abitur, тем больше шансов поступить в желанный университет. Немецкий Abitur является эквивалентом диплома бакалавра (BAQ) во Франции и британского. В настоящее время в Германии насчитывается 2252 частных школы, педагогические концепции которых заметно различаются между собой. Частные школы рассчитаны на более состоятельную часть населения и имеют элитарный характер. В основном только в частные школы принимают иностранцев. Частные школы объединяет Федеральный союз немецких частных школ.

Еще одна особенность частных школ Германии - обучение профессиям. Например, в школах профессионального обучения можно овладеть основами ряда профессий для работы в сфере экономики, гостиничного и ресторанного дела, туризма, социального обеспечения, косметологии. Другие варианты получения и совершенствования профессий - профессиональные, специальные, специальные старшие и другие школы. Система **профессионального обучения** в Германии так разветвлена, что многим ее этапам нет аналогов в российском образовании. Среди самых востребованных профессиональных программ частных школ - экономика, обработка данных, техника, социальная педагогика, иностранные языки.

Н.Н.Песцова, г. Тюмень

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Выбор профессии... Как много при этом волнений, тревог и надежд. Каждый человек в своей жизни постоянно находится в ситуации выбора. Есть ситуации, когда принятое решение меняет нашу жизнь. Одна из таких ситуаций - это выбор будущей профессии.

Основную часть жизни человек связан с определением профессии, которая в дальнейшем влияет на качество его жизни и карьеру. Поэтому очень важно правильно выбрать профессию. А в этом, на мой взгляд, может помочь довузовская подготовка. Ведь ядром довузовской подготовки является профессиональная культура как цель, процесс и результат развития готовности к сознательному выбору будущей профессиональной деятельности. Конкретными проявлениями довузовской подготовки выступают подготовительные курсы, профильные классы в образовательных учреждениях, образовательные структуры при высших учебных заведениях (лицеи, образовательные центры). Каждая из этих форм реализует принцип непрерывности профессионального образования.

Цель довузовского образования состоит в развитии готовности к сознательному выбору сферы профессионального самоопределения и основ профессиональ-

ной карьеры, которая начинается с выбора профессионального образования.

Довузовская подготовка представляет собой развивающую образовательную среду дальнейшей самоактуализации, самореализации и самоопределения будущего специалиста.

В системе довузовской подготовки должны создаваться условия для дальнейшего развития творческой личности будущего специалиста через всю систему образовательной деятельности и образовательных условий, способствующих развитию ценностной ориентации на профессию как средство осознания личностью своей неповторимости, самооценности при адекватной самооценке, умении посмотреть на себя со стороны, способности к саморефлексии, самодиагностике, самооценке. Образовательная культура высшего учебного заведения превращается в средство развития у будущих абитуриентов не только жизненных ценностей, лежащих в гуманистической парадигме, но и ответственности перед собой и другими за выбор жизненного пути.

Изменяющаяся социальная обстановка диктует свои критерии будущих профессий, и в большинстве выбираются престижные профессии. Значит, социальная, профессиональная ситуация предполагает развитие у будущего профессионала самостоятельности и креативности мышления, интегративных характеристик, которые обеспечивают свободу ориентации в различных жизненных и профессиональных ситуациях.

Организация довузовской подготовки должна базироваться на принципах:

- интеграции образования с наукой и техническим процессом;
- системности форм, средств, педагогических воздействий и отношений, обеспечивающих становление профессионального поведения;
- непрерывности интеллектуального, социального, профессионального и личностного роста будущего специалиста;
- прагматизма и творческой направленности, позволяющих адаптироваться к рыночной экономике и другим социально-экономическим изменениям;
- гармонизации общественных и личных интересов будущих специалистов;
- комфортности образовательной среды.

Использование довузовской подготовки как педагогического средства непрерывного развития личности и профессионала будет обеспечивать становление начальной ступени профессиональной компетентности на уровне сознательного выбора и готовности к самоопределению.

Л.И. Якобюк, г. Тюмень

ВЛИЯНИЕ НОВЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ И ЕГО БУДУЩУЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Программа "Развитие единой образовательной информационной среды" была принята правительством РФ еще в 2001 году. Ее основная цель - это создание и развитие в РФ единой образовательной информационной среды, которая обеспечивала бы единство образовательного пространства на всей территории страны; способствовала повышению качества образования во всех регионах России; создавала бы условия для предоставления российских образовательных услуг русскоязычному населению за рубежом и многое другое [1].

В настоящее время становятся все более заметными результаты работы этой программы. Компьютерные технологии все шире входят в жизнь обычных людей, во многом облегчая им работу с необходимой информацией. Но они не только меняют само существо связанной с ними деятельности, но и оказывают как прямое, так и косвенное воздействие на личность человека.

Наблюдения ученых за использованием информационных технологий в системе образования показали, что происходят некоторые изменения в развитии личности обучаемого. А именно, наблюдается развитие конструктивного, алгоритмического мышления благодаря особенностям общения с компьютером и работе со специализированными обучающими программами; развитие творческого мышления за счет изменения содержания репродуктивной деятельности; развитие коммуникативных способностей на основе выполнения совместных проектов, в ходе проведения компьютерных деловых игр; формирование умений в принятии оптимальных решений и адаптации в сложных ситуациях и т.д. Также наблюдения показали, что у школьников, получающих углубленную компьютерную подготовку, значительно усиливаются требования к точности формулировок, логичности и последовательности изложения [2].

Применение информационных технологий, их виртуальных возможностей на этапе обучения позволяет расширить кругозор учащихся, сделать информацию более "живой" и наглядной. Это способствует более осознанному восприятию обучаемым подаваемой информации, определения ее смысла, следствием чего является развитие познавательных интересов учащихся в тех или иных областях знаний. Данный момент очень важен при определении профессиональных интересов учащихся. Определение своей будущей профессии, нахождение места в жизни является одним из самых значительных решений, которые приходится принимать человеку.

Выбор профессии зависит от множества факторов, но хотелось бы выделить следующие из них: проявление интереса к данному виду деятельности и способность к обучению. При отсутствии этих факторов не

может быть превращения ученика в специалиста и тем более в профессионала. Для достижения высоких результатов в профессиональной деятельности человек должен постоянно саморазвиваться. Это особенно важно в настоящее время, так как растет конкурентоспособность на рынке труда. Саморазвитие лежит в основе профессионального развития как динамического и непрерывного процесса самопроектирования. Осознание человеком своих потенциальных возможностей, перспективы личностного и профессионального роста побуждают его к постоянному экспериментированию, творчеству. Саморазвитие определяется с помощью различных источников информации, одним из которых опять же является использование информационных технологий.

Таким образом, использование информационных технологий влияет на развитие личностных качеств человека уже на начальных этапах обучения и является неотъемлемой частью в его будущей профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Официальные документы об образовании. - 2001 . - № 30.
2. Захарова И. Г. Возможности информационных технологий в совершенствовании образовательного процесса высшей школы: Монография. - Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2002.- 176 с.

Л.Н.Белобородова, г. Курган

НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ (КК) БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Подписанием в 1999 году Болонской декларации было положено начало одной из самых масштабных реформ в образовании. Одно из направлений реформы связано с переходом к оценке результатов обучения в виде компетенций. В настоящее время все более заметным является спрос не столько на узкоспециализированных специалистов, сколько на работников, располагающих определенным личностным потенциалом, способных эффективно решать сложные профессиональные проблемы комплексного характера.

Компетенции представляют собой состояние характеристик, которые описывают уровень или степень, в какой человек способен эти компетенции реализовать. Результаты образования, выраженные на языке компетенций, считают западные эксперты, - путь к расширению академического и профессионального признания и мобильности. На рынке труда большим спросом пользуются сейчас работники, владеющие не только специальными знаниями, но и коммуникабельные, с грамотной речью.

Основная образовательная программа подготовки инженерно-педагогических кадров ориентирована на международный уровень педагогической и профессиональной компетентности. После окончания вуза мо-

лодой человек включается как в профессиональную, так и в социальную деятельность. Умения эффективно осуществлять социальное взаимодействие, в различных ситуациях устанавливать и поддерживать контакты с людьми, согласовывать свои действия с действиями коллег, выбирать оптимальный стиль общения в различных деловых ситуациях, поддерживать диалог, прогнозировать возможные напряженные межличностные ситуации, разрешать конфликты относятся к важным и значимым умениям любого человека.

Профессиональная среда педагога профессионального обучения широка: от учителя до преподавателя вуза, руководителя и инженера образовательного или производственного обучения. Будущий педагог учреждения профессионального образования реализует две задачи: обучение профессии и формирование обучающихся как социально активных личностей, способных работать в условиях рыночных отношений. Да и самим выпускникам вузов приходится сталкиваться с конкуренцией на рынке труда. Как будущий педагог профессионального обучения выпускник вуза должен быть коммуникативно компетентным, так как весь процесс воспитания, обучения в нашей жизни осуществляется посредством общения. Часто человек, замечательный специалист в своей области, становясь учителем, не может передать свои знания, умения, опыт из-за отсутствия навыков межличностного общения. Общение - основа, средство, результат профессионально-педагогической деятельности. Насколько педагог будет компетентен в общении, настолько эффективным будет результат его работы.

На основании вышеизложенного мы решили разработать и реализовать спецкурс "Основы формирования коммуникативной компетентности будущего педагога профессионального обучения". Цель спецкурса - научить студентов, как стать компетентным в общении, сформировать базовые коммуникативные навыки и специальные знания, умения и установки, необходимые для осознанного достижения желаемых результатов в общении с людьми. В лекционные занятия мы включили следующие темы: роль и виды КК, сущность и структура КК, диагностика КК, основные направления совершенствования КК, критерии оценки сформированности КК.

Семинарско-практические занятия включают следующие разделы: диагностика КК, психологический тренинг, тренинг КК в деловом взаимодействии, тренинг педагогического общения, нейролингвистический (НЛП) тренинг, практикум по решению коммуникативных задач, профессиограмма специалиста, ораторское искусство выдающихся людей.

Как видно из тематики лекционных и семинарско-практических занятий, мы включаем в содержание КК студента следующие структурные компоненты:

1. Знания основ КК.
2. Коммуникативные умения - способность использовать свои знания в деятельности, в организации взаимодействия.
3. Личностные качества, способствующие конструктивной коммуникации как в педагогической, так и в управленческой деятельности и составляющие его элементы: рефлексивность, эмпатичность, гибкость личности, общительность, способность к сотрудничеству и эмоциональная привлекательность (М.И Лукьянова).

Наиболее распространенными в методике формирования коммуникативных умений будущего педагога профессионального обучения являются тренинговые технологии. Основным тренингом будущего педагога профессионального обучения мы считаем тренинг педагогического общения, который мы не отделяем от психологического тренинга, а принимаем совокупность психологических и педагогических подходов.

Тренинг педагогического общения - наиболее приемлемая для учебного процесса интерактивная имитационная технология, не требующая длительного времени для освоения и применения и востребованная педагогической практикой. Преимущество тренингового обучения перед традиционным (лекции, семинары) заключается в моделировании реальных ситуаций педагогического общения, что дает возможность прямо на занятии (здесь и сейчас) обсудить с его участниками эффективные приемы и техники взаимодействия, вербальный репертуар, предложить различные упражнения и ролевые игры для закрепления конструктивных навыков, освоения сценариев партнерского общения.

Тренинг педагогического общения должен включать в себя как социально-ролевое, так и интимно-личностное общение. При этом он должен быть направлен на развитие межличностных отношений в деловой сфере, на освоение технологий малого разговора, говорения и слушания, вопросов и ответов, установления обратной связи в ходе собеседования. Как отмечают специалисты (Ф. Бурнард, Т.А. Солтицкая, Е.В. Сидоренко и др.), тренинг общения, КК как раз и направлен на научение участников одновременной включенности в несколько дел и на несколько потоков обсуждения, с быстротой реакций, адаптацией и умением переключаться. Такой тренинг учит ведению любого разговора, публичной коммуникации, он должен содержать приемы личностного влияния и контрвлияния, обогащать участников технологиями противостояния вербальной агрессии, умению подстраиваться под партнера с помощью невербальной коммуникации. В будущем в такие тренинги будут включать и овладение виртуальной коммуникацией, навыками письменного и символического формулирования сообщений, общения по электронной почте.

Примером нововведений в тренинг педагогического общения является включение многих элементов из НЛП. Нейролингвистический (НЛП) тренинг педагогического общения относится к процессному тренингу, основанному на использовании специфических НЛП-технологиях коммуникации. Авторы этой технологии - Дж. Гриндер (лингвист) и Р. Бэндлер (математик и программист). Основанный на изучении мышления, языка и поведения, НЛП-тренинг предполагает наличие трех элементов в любом умении и поведении. Участники НЛП-тренинга педагогического общения учатся считывать информацию о собеседнике до вступления с ним в коммуникацию и фиксировать истинные (неосознаваемые) мотивы поведения человека. На таком тренинге отрабатывается модель эффективной коммуникации собеседников, предполагающая три этапа моделирования успешного результата в общении: присоединение (отзеркаливание), закрепление (якорение) и ведение собеседника (калибровка). Участники тренинга обучаются отслеживать собственное взаимодействие с партнерами, на НЛП-тренинге происходит раз-

бор типичных ошибок взаимодействия; техники рефрейминга (переформирование, изменение реалий) смысла и рефрейминга контекста применяются к ситуациям, предложенным участниками из реального педагогического опыта.

Методы и технологии, с помощью которых проводятся занятия на тренинге педагогического общения, разнообразны. Это методы анализа ситуаций: кейс-стади и кейсы, метод "инцидента", метод "разыгрывания" ситуаций в ролях, ролевые и имитационные игры, ситуационные упражнения, видеотренинг, дискуссии и т.д. Кроме того, на тренинге могут быть использованы мини-лекции, диагностические технологии и технологии обратной связи: послеигровая дискуссия, рефлексия, дебрифинг.

Для эффективного проведения тренинга педагогического общения очень важна его тщательная предварительная подготовка.

Н.В. Уварина, г. Челябинск

ЛОГИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ВЗАИМОСВЯЗИ САМОРАЗВИТИЯ И САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Усложнение в ходе исторического развития форм жизнедеятельности человека, изменение социально-исторических условий его бытия сопровождаются выявлением новых аспектов проблемы человека, требующих теоретического и практического разрешения.

Саморазвитие личности - интегративный процесс многогранного самоосознания и самоизменения. В современной науке существуют разные подходы к структуре этого процесса. Одни авторы считают этот процесс трехкомпонентным, например, по И. Ф. Харламову, он включает самопознание, саморегуляцию, самореализацию [15], по А. В. Мудрику, саморазвитие - становление самосознания, самоопределение, самоутверждение [13]. О. С. Газман в саморазвитие личности включил процессы самоопределения как выбор и сознательную постановку целей, самореализацию как творческую реализацию своих целей и самореабилитацию как умения восстанавливать потребности и энергию. Имеются свои подходы к структуре процесса саморазвития у В. И. Андреева [2], М. Т. Громовой, Н. Б. Крыловой [5], С. Д. Полякова [9]. В концепции Л.Н. Куликовой саморазвитие личности - это процесс саморазвития относительно зрелой, взрослеющей личности как целостности; представляет собой совокупность взаимосвязанных процессов, в состоянии которых непрерывно личность пребывает и которые, по существу, представляют разные грани ее самоотношения, в том числе: самопознание; волевая саморегуляция; самовоспитание; повышение собственной продуктивности; духовно-нравственное самоукрепление; самоопределение; самоактуализация (как интеллектуальное выдвижение в зону интенсивного анализа необходимых личностных ресурсов для решения возникших задач); самореализация как практическое проявление в деятельности и поведении своих возможностей с целью решения практических задач и одновременно развития своих потенциалов.

В "Педагогической энциклопедии" понятие "само-

развитие" связывается с потребностью в самосовершенствовании, самодвижении, в построении себя как личности, оно возможно при наличии основных психических образований: рефлексии, целеполагания, планирования и предвосхищения результатов поведения. При этом определяется, что саморазвитие - закономерное изменение индивида, в результате которого возникает новое качественное состояние личности и ее деятельности, соответствующие процессу актуализации потенциала личности [8].

Понятие "саморазвитие" имеет свои отличительные особенности. Поскольку в отечественной психологии понятие "развитие" трактуется довольно широко - как любое качественное изменение в сознании и поведении личности, саморазвитие может приводить как к личностному росту (самосовершенствованию), так и к деформации или деградации личности [3].

Другая особенность данного понятия заключается в том, что саморазвитие понимается, с одной стороны, как возможность качественных изменений в поведении человека, при этом подчеркивается непрерывная динамика явления. С другой стороны, в связи с включением человека в разнообразные социальные сферы жизнедеятельности (профессиональный труд, обучение, семья, общественные и самодетельные организации и др.) в условиях самостоятельного выбора своего жизненного пути ему необходимы не только знания, но и выработка сознательного отношения к различным сторонам жизни, формирование определенной позиции. "Позиция личности как субъекта общественного поведения в многообразных социальных действиях представляет сложную систему отношений личности (к обществу в целом и общностям, к которым она принадлежит, к труду, людям, самой себе), установок и мотивов, которыми она руководствуется в своей деятельности. Вся эта сложная система субъективных свойств реализуется в определенном комплексе общественных функций - ролей, выполняемых человеком в заданных социальных ситуациях развития" [1, с.224].

Саморазвитие тесно связано с самореализацией, однако не тождественно ей и имеет другую мотивационную основу. Так, для ряда традиционных восточных культур характерна направленность на углубленное саморазвитие при минимальном стремлении к самореализации [11]. Значимость саморазвития личности определяется ее регулирующей функцией. Человек принимает то или иное решение именно на основе учета своих субъективных отношений к разным сторонам окружающей действительности. В его сферу включается также отношение к себе как к субъекту социальных отношений и как к личности в целом [3]. А.В. Брушлинский акцентирует внимание на своеобразной диалектике развития субъекта: "Чем ближе сам индивид подошел к успешному решению задачи, тем, казалось бы, ему меньше нужна помощь извне, но и тем легче ее реализовать; и наоборот, чем дальше он находится от верного решения, тем больше ему необходима помощь со стороны, но тем труднее ему ее использовать. Данный парадокс саморазвития разрешается благодаря непрерывному взаимодействию общественного и индивидуального в ходе формирования психики человека" [10, с. 97].

Таким образом, саморазвитие - это закономерное изменение индивида при непрерывном взаимодей-

ствии общественного и индивидуального, в результате которого возникает новое качественное состояние личности.

Наиболее близким к понятию "саморазвитие" является понятие "самореализация", которое разрабатывается в философии, психологии и педагогике.

Самореализация личности в философском аспекте имеет неоднозначную природу. Данное утверждение может быть подтверждено наличием разных точек зрения о сущности описываемого явления.

В отечественной философии процесс самореализации личности раскрывается на основе теории "опредмечивания - распредмечивания", суть которой заключается в том, что личность, распредмечивая формообразования социального опыта, опредмечивает свою человеческую сущность [4].

Понятие "самореализация" подчеркивает определенную сторону процесса реализации возможностей, заложенных в субъективности личности, а именно - реализацию их в соответствии с волей личности, а не в результате стихийного воздействия обстоятельств; самореализация - это процесс *осознанного*, целенаправленного и свободного опредмечивания сущностных сил личности в ходе её многообразной жизнедеятельности [6]. Данная позиция прослеживается в работах В.И. Муляра, который считает, что самореализация личности - это индивидуальный процесс деятельного опредмечивания сущностных сил личности, осуществляющийся в соответствии с требованиями культуры. Исходя из того, что необходимым условием самореализации личности является свобода, автор утверждает, что самореализация личности выступает как свободное раскрытие индивидуальности личности в процессе её многогранной деятельности, как опредмечивание сущностных сил личности в процессе свободной деятельности - самодетельности, осуществляемой в индивидуальной форме. Также подчеркивается, что самореализация - процесс *сознательного и целенаправленного* раскрытия сущностных сил личности, основанного на их адекватном самопознании и самооценке, процесс наиболее полного опредмечивания сущностных сил личности в ходе её деятельности [7].

В работе Л.А. Цыреновой отмечается, что человеческое существо лишь в качестве индивида несамореализуемо, поскольку оказывается неспособным проявить собственную индивидуальную природу как личность, которой оно потенциально является. Реализовать себя, свою самость - значит, прежде всего, быть творцом самого себя, собственного бытия на "материале" своей индивидуальности (индивидуальных природных черт) и своего социального содержания. Самореализация личности - это не просто актуализация индивидуальных возможностей и способностей, не просто исполнение определённых социальных ролей, но и осуществление свободы [16].

Субъектом самореализации является личность - свободное и ответственное человеческое существо. Свобода личности выражает стремление быть "самим собой" найти себя и выразить свою самость в своих действиях, деяниях и отношениях с другими. Так понимаемая свобода не является ни естественно и просто данной человеку в качестве внешних социальных установлений или некоего абсолютного внутреннего условия, ни полностью обусловленной различными детерминан-

тами человеческого бытия, хотя и оказывается в определенной степени ограниченной в каждый данный момент со стороны природной определенности конкретного индивида и со стороны социально-исторических и культурных обстоятельств, очерчивающих специфические "границы" ("поле", возможности) личностного самоосуществления. Свобода как стремление быть самим собой в со-бытии с другими всегда является завоеванием, основанным на способности самости к трансцендированию и дистанцированию от данного и заданного, а процесс самореализации как осуществление свободы - незавершенным процессом самосовершенствования, диалектически сочетающим в себе самоизменение и самостановление личности на протяжении всего жизненного пути [16].

Данная позиция созвучна с экзистенциальным направлением в философии, предполагающим, что сущность человека содержит в себе потенциал самого различного содержания. Поэтому у человека есть свобода выбора, - он может актуализировать и раскрывать как позитивные, так и негативные стороны собственной личности. Но при этом, с точки зрения философов-экзистенциалистов, он несет ответственность за свой жизненный выбор, за свое осуществление в этом мире и свое личностное состояние. Понятие ответственности в работах экзистенциалистов всегда рассматривается рядом с понятием свободы. Ж.П.Сартр в своих исследованиях провозглашает зависимость свободы одного от свободы других окружающих его людей [12]. Данная мысль развивается и в работах К.Ясперса: "Я могу быть свободным в той степени, в какой свободны другие. Свобода осуществляется лишь в сообществе свободных людей" [18, с. 167]. Только при наличии свободы возможна самореализация человека, несмотря на то, что абсолютной свободы не существует несмотря на то, что, принимая решения и обретая, тем самым, свободу, человек берет на себя выбранную им же самим несвободу. В.Франкл полагает, что вопрос о смысле жизни свойственен самой природе человека. Сомнения в смысле жизни, по его мнению, гораздо больше отличают человека от животных, чем прямохождение, речь и понятийное мышление. Человек стремится к трансценденции, выходу за пределы самого себя к человечеству, к отдельным его представителям, где он обретает многомерный смысл. В результате осуществления смысла происходит самореализация и самоактуализация человека [14].

Рассматривая общественный характер самореализации личности, А.В. Шинкин указывает, что общественные потребности и цели служат источником самореализации личности, проявлением ее индивидуальных качеств. Именно общественные цели и задачи, потребности в значительной степени определяют не только направление самореализации личности, но и навязывают ему господствующие навыки, тенденции и т.д. Однако, считая самореализацию личности общественным явлением, автор утверждает, что оно касается самых глубоких личностных моментов, выступает в единстве с многообразными проявлениями человеческой индивидуальности [17].

Таким образом, взаимосвязь саморазвития и самореализации проявляется в сущностных проявлениях "самости" как направленности развития человека на самого себя, но в тесной связи с социумом.

Список литературы

1. Ананьев, Б. Г. *О проблемах современного человекознания* [Текст] / Б. Г. Ананьев. - М.: Наука, 1977. - 380 с.
2. Андреев, В. И. *Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: основы педагогики творчества* [Текст] / В. И. Андреев. - Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1988. - 236 с.
3. Битянова, М. Р. *Проблема саморазвития личности в психологии* [Текст]: аналитический обзор / М. Р. Битянова. - М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1998. - 48 с.
4. Исаев, И. Ф. *Творческая самореализация учителя: культурологический подход* [Текст] / И. Ф. Исаев, М. П. Ситникова. - М.: Белгород: Изд-во БГУ, 1999. - 224 с.
5. Крылова, Н. Б. *Школы без стен: перспективы развития и организация продуктивных школ* [Текст] / Н. Б. Крылова; под ред. М. А. Ушакова. - М.: Сентябрь, 2002. - 176 с.
6. Кулик, Н. Л. *Самореализация личности как философская проблема* [Текст]: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11 / Н. Л. Кулик. - Киев, 1992. - 178 с.
7. Муляр, В. И. *Самореализация личности как социальный процесс: (Методолого-социологический аспект)* [Текст]: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11 / Муляр Владимир Ильич. - Киев, 1990. - 170 с.
8. *Педагогическая энциклопедия: актуальные понятия современной педагогики* [Текст] / под ред. Н. Н. Тулькибаевой, Л. В. Трубайчук. - М.: Изд. Дом Восток, 2003. - 274 с.
9. Поляков, С. Д. *Школа: поиск в пути: кн. для учителя: из опыта работы* [Текст] / С. Д. Поляков. - М.: Просвещение, 1989. - 175 с.
10. *Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории* [Текст]: под ред. А. В. Брушлинского. - М., 1997. - 568 с.
11. *Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии* [Текст] / под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Шур. - М.: Смысл, 1997. - 336 с.
12. Сартр, Ж. П. *Экзистенциализм - это гуманизм* [Текст] / Ж.П. Сартр // *Сумерки богов*. - М.: Политиздат, 1989. - С. 319-345.
13. Соколова, Н. А. *Теоретико-методологические основы социально-педагогической поддержки ребенка в дополнительном образовании: монография* [Текст] / Н.А. Соколова. - Челябинск: МГОУ, 2006. - 251 с.
14. Франкл, В. *Человек в поисках смысла* [Текст] / В. Франкл. - М.: Мысль, 1990. - 336с.
15. Харламов, И. Ф. *Педагогика* [Текст]: учебник для педвузов / И. Ф. Харламов. - Минск: Университетское, 2002. - 560 с.
16. Цыренова, Л. А. *Самореализация личности как предмет философского исследования* [Текст]: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.01 / Цыренова Ляйла Ахнафовна. - М., 1992.- 154 с.
17. Шинкин, А. В. *Социальный тонус и самореализация личности как факторы управления* [Текст]: дис. ... д-ра философ. наук: 09.00.01 / Шинкин Андрей Владимирович. - М. Рос. Академия управления, гуманит. центр, 1992. - 386 с.
18. Ясперс, К. *Смысл и назначение истории* [Текст] / К. Ясперс. - М.: Республика, 1994. - 527 с.

Г.В.Щагина, г. Челябинск

КАЧЕСТВО ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВУЗА КАК ОБЪЕКТ УПРАВЛЕНИЯ

Воспитательный процесс является, наряду с обучением и научной деятельностью, одним из основных в жизни высшего учебного заведения. Воспитательный процесс осуществляется в каждом из основных подразделений вуза (институты, факультеты, кафедры, группы) и заключается в преобразовании сознания и поведения сотрудников (студентов, преподавателей, администрации) в соответствии с заданными требованиями и нормами общества, государства, образовательного учреждения на основе их сознательного принятия субъектом образовательного процесса, а также в создании условий и возможностей для его самореализации в различных сферах жизни: научной, культурной, общественной, спортивной, технической и другой позитивно направленной деятельности.

В каждом из отдельных подразделений вуза его со-

трудники так или иначе участвуют в воспитательном процессе и реализуют поставленные перед ними цели по созданию того или иного воспитательного продукта: отдельного мероприятия, совокупности взаимосвязанных мероприятий или проекта, изменяющего ситуацию в вузе, совокупности проектов или программы, кардинально улучшающих ситуацию в вузе.

Здесь непосредственно сочетаются воспитательный и информационный процессы. Если первый из них представляет собой воспитательный труд, то результатом информационного процесса является выработка управленческих решений, обеспечивающих четкую организацию, согласованность воспитательной работы между отдельными подразделениями, институтами, кафедрами, группами и отдельными сотрудниками, нормативную регламентацию их действий для выполнения заданной воспитательной программы.

Система общего руководства деятельностью вуза в области качества воспитательного продукта является составной частью системы руководства деятельностью вуза по созданию воспитательного продукта. Основная цель такой системы - реализация общей воспитательной политики вуза в области качества воспитательной продукции путем обеспечения на уровне высшего руководства вуза (ректор, проректор по молодежной политике) эффективной координации деятельности всех воспитательных подразделений и служб вуза, осуществляющих руководство, выполнение и проверку работ, которые влияют на качество воспитательной продукции.

В соответствии с существующим понятием качества, под качеством воспитательного процесса мы можем понимать соответствие характеристик воспитательной продукции предварительно установленным требованиям, например, таким как надежность формируемых ценностей, качеств личности, группы, коллектива, требований к квалификации пользователей, технологичности.

Однако такой подход отражает главным образом точку зрения воспитателя, между тем как потребителя воспитательного продукта интересует, прежде всего, способность этого продукта к использованию в своих интересах, в нашем случае в интересах самовоспитания, саморазвития, самореализации. Именно такой подход к качеству воспитательного процесса в вузе представляется нам наиболее правильным и подходящим для использования в условиях высшего учебного заведения.

Международная организация стандартизации определяет качество как совокупность свойств и характеристик продукции или услуги, которые придают им способность удовлетворять обусловленные или предполагаемые потребности. Этот стандарт ввел такие понятия, как обеспечение качества и управление качеством. Требования к качеству на международном уровне определены системой стандартов ИСО 9000. Эти стандарты вторглись непосредственно в производственные процессы, сферу управления, в том числе образовательным и воспитательным процессами, установили четкие требования к системам обеспечения качества.

Если подобно системе качества в промышленном производстве систему качества воспитательного процесса представить в виде пирамиды, то наверху пирамиды будет находиться всеобщий менеджмент качества

воспитательного процесса, который предполагает высокое качество всей воспитательной работы для достижения требуемого качества воспитательной продукции. Прежде всего, эта работа связана с обеспечением высокого организационно-технического уровня воспитания, требуемых условий воспитания (предметно-пространственная среда, технологии, социальный компонент и т.п.), наличием высокопрофессиональных менеджеров воспитания и исполнителей их управленческих решений.

Таким образом, качество воспитательной продукции (гражданской, научной, художественной, спортивной и т.п.) непосредственно связано с качеством воспитательной работы всех подразделений вуза на всех стадиях создания воспитательной продукции - это качество руководства и управления воспитательным процессом, а также качество его исполнения.

Современное управление качеством исходит из положения, что деятельность по управлению качеством не может быть эффективной после того, как продукция произведена. Эта деятельность должна осуществляться в ходе производства продукции. Важна также деятельность по обеспечению качества, которая предшествует процессу производства.

Качество определяется действием многих случайных, местных, субъективных факторов. Для предупреждения отрицательного влияния этих факторов на воспитательный процесс необходима система управления качеством воспитательного процесса в вузе. Если это так, то нужна и совокупность мер постоянного воздействия на процесс создания воспитательного продукта с целью поддержания соответствующего уровня качества.

Управление качеством воспитательного процесса может оперировать такими понятиями как воспитательная система, воспитательная среда, воспитательная цель, воспитательная программа.

Вузы, функционирующие в условиях рыночной экономики, формулируют политику в области качества образования и воспитания таким образом, чтобы она касалась деятельности каждого сотрудника вуза, а не только качества предлагаемых воспитательных продуктов. В политике максимально четко определяются уровни стандартов качества работы для конкретного подразделения вуза и все важнейшие аспекты обеспечения качества. При этом воспитательная продукция заданного качества должна быть поставлена потребителю в заданные сроки, в заданных объемах и, если есть такая возможность, за приемлемую цену.

Думаем, что в недалеком будущем в управлении качеством воспитательного процесса в вузе важное значение, как и в других видах деятельности, приобретет система сертификации, являющаяся гарантией высокой стабильности и устойчивости качества продукции.

Мы можем выделить следующие пять основных этапов в практике менеджмента управления качеством воспитательного процесса:

- 1) принятие решений - "какой воспитательный продукт производить?" и подготовка технических условий;
- 2) проверка готовности производства воспитательного продукта и распределение организационной ответственности;
- 3) процесс изготовления воспитательной продукции или воспитательных услуг;

4) устранение дефектов и обеспечение информацией обратной связи в целях внесения в процесс создания воспитательного продукта контроля изменений, позволяющих избегать выявленных дефектов в будущем;

5) разработка долгосрочных - планов по качеству воспитательного продукта.

Рассмотрим более подробно возможное содержание этапов управления качеством воспитательной работы в вузе.

На первом этапе качество воспитательной работы означает ту ступень, на которой воспитательные продукты или услуги вуза соответствуют его внутренним технологическим (методическим) и техническим условиям. Этот аспект качества воспитательной работы можно назвать качеством соответствия технологическим и техническим условиям.

На втором этапе оценивается качество конструкции воспитательного продукта. Это качество воспитательного продукта может отвечать требованиям вуза, само по себе может быть и высокого, и низкого уровня.

На третьем этапе качество воспитательной работы означает ту ступень, на которой воспитательная работа или функционирование воспитательных услуг вуза удовлетворяет реальным потребностям потребителя.

Система управления качеством воспитательной продукции опирается на следующие взаимосвязанные категории управления: объект, цели, факторы, субъект, методы, функции, средства, принцип, вид, тип критериев.

Под управлением качеством воспитательной работы и воспитательной продукции мы будем понимать постоянный, планомерный, целеустремленный процесс воздействия на всех уровнях на те факторы и условия воспитательной работы, которые обеспечивают создание воспитательной продукции оптимального качества и полноценное ее использование.

Система управления качеством воспитательной продукции может включать в себя следующие функции:

- функции стратегического, тактического и оперативного управления;
- функции принятия решений, управляющих воздействий, анализа и учета, информационно-контрольные;
- функции специализированные и общие для всех стадий жизненного цикла воспитательной продукции.

Система управления качеством воспитательной продукции в вузе должна представлять собой совокупность управленческих органов и объектов управления, мероприятий, методов и средств, направленных на установление, обеспечение и поддержание высокого уровня качества воспитательной работы и воспитательной продукции вуза.

Таким образом, обеспечение качества воспитательной продукции вуза - это совокупность планируемых и систематически проводимых мероприятий, создающих необходимые условия для выполнения воспитательной продукции, которая удовлетворяла бы требованиям к качеству.

Список литературы

1. Васильченко, Н. Г. Современная система управления предприятием [Текст] / Н. Г. Васильченко. - М., 2003. - 180 с.
2. Саломатин, Н. А. Управление производством [Текст] /

Н. А. Саломатин. - М., 2001 - 230 с.

3. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию [Текст] / В. А. Ясвин. - М., 2001. - 140 с.

Т.П.Воробьева, г.Курган

ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Одной из актуальных на сегодняшний день проблем образования является профессиональное становление и самоопределение подростков.

Проблема профессионального самоопределения имеет свою историю. Известно, например, что проверка и отбор на те или иные виды труда в соответствии со способностями и качествами человека практиковались еще в незапамятные времена. Так, в середине третьего тысячелетия до нашей эры в Древнем Вавилоне проводились испытания выпускников школ, где готовились писцы, а в Древнем Китае уже существовала система проверки способностей лиц, желавших занять должности правительственных чиновников и др. [1].

По мере развития в человеческом обществе производственных отношений с проблемами выбора профессии столкнулось значительное число людей, которые стали мигрировать в поисках работы. При этом с данной проблемой столкнулись не только люди, ищущие работу, но и работодатели, перед которыми реально возник рынок рабочей силы, т.е. возможность выбирать наиболее достойных. В итоге к концу XIX - началу XX в. сложилась необходимость в развитии специальных профориентационных служб, которые обслуживали бы значительные массы людей и отвечали бы потребностям как претендентов на новые рабочие места, так и предпринимателей, предлагающих эти места и готовых оплачивать профориентационные услуги.

Само возникновение профессиональной ориентации обычно связывают с появлением первого кабинета профориентации в 1903 г. в Страсбурге (Франция) и бюро по выбору профессий в Бостоне (США) в 1908 г. Работа этих первых профориентационных служб основывалась на "трехфакторной модели" Ф. Парсонса, когда у претендента на те или иные профессии выявляли способности и психологические качества, соотносили их с требованиями профессий и уже на основании этого выдавали рекомендации о пригодности или несоответствии человека данной профессии, т.е. впервые применили научный подход.

Однако, как отмечает Н.С. Пряжников [1], критерий появления профориентации, связанный с ростом и развитием крупной промышленности, является скорее социально-экономическим и не объясняет психологических причин возникновения проблемы профессионального самоопределения. Особенностью нового времени стала реально возникшая перед значительными массами людей проблема свободы выбора (свободы самоопределения). По словам Н.С. Пряжникова [1], "культурно-историческая и социально-экономическая обусловленность возникновения профессиональной ориентации, а также ее связь со сложнейшими проблемами бытия человека, определяемыми проблемой сво-

боды выбора, позволяют выдвинуть предположение о том, что уровень развития профориентации в том или ином обществе (стране) является одним из показателей реальной свободы выбора для большинства членов данного общества".

Следует заметить, что в России первое бюро по профессиональной консультации возникло в 1927 г. при Ленинградской бирже труда. В развитие профессиональной ориентации внесли вклад не только профконсультанты, но и педагоги в школах [2].

30-50-е годы XX в. были для России не самыми демократичными, и свобода выбора в этот период скорее декларировалась, нежели имела место в реальности.

Период с конца 50-х до середины 60-х годов прошлого столетия характеризуется возрождением некоторых свобод и именно в это время как бы заново возрождается отечественная система профессиональной ориентации. Однако с конца 60-х до середины 80-х годов XX в. в стране вновь усилились тоталитарно-бюрократические тенденции, что сразу же сказалось на развитии профориентации. Как справедливо подчеркивает Н.С. Пряжников, на этот раз ее не запрещали, а ограничивали определенными рамками, обусловленными целесообразностью укрепления обороны, развития народного хозяйства и "потребностями общества", но очень часто не потребностями самих людей.

С середины 80-х годов прошлого века в связи с демократизацией общественной жизни свободы стало намного больше и появилось известное постановление "О реформе общеобразовательной и профессиональной школы" (1984), давшее значительный импульс для развития профессиональной ориентации. В стране было открыто свыше 60 региональных Центров профессиональной ориентации молодежи, во многих школах появились кабинеты профориентации, началась активная подготовка профконсультантов [3].

Вместе с тем, начиная с 1991-92 гг. XX в., социально-экономические проблемы, захлестнувшие страну, привели к снижению возможности выбора профессии и места работы, что повлекло за собой снижение уровня развития профориентации.

Особенность настоящего периода состоит в том, что в общеобразовательной школе усиливаются тенденции профильной дифференциации обучения, в связи с чем вновь возникает необходимость систематической, глубокой профориентационной работы с учащимися. Уже сейчас с развитием рынка труда педагогическим сообществом предпринимаются шаги по формированию у школьников внутренней потребности и готовности к полноценному, свободному профессиональному и личностному самоопределению.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в системе профориентации на протяжении многих лет доминировала установка на профессиональную сферу, а не на человека, создавалась обобщенная модель профориентации без учета индивидуальных особенностей личности, не осуществлялся дифференцированный подход к учащимся с различными уровнями готовности к профессиональному самоопределению, не учитывался длительный характер развития, только лишь декларировалось положение о том, что личность - это субъект профессионального самоопределения. Основной задачей современного образования является воспитание готовности к самоопределению.

Список литературы

1. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. - Москва-Воронеж, 1996. -256 с.
2. Профессиональная ориентация молодежи / А.Д. Сазонов и др. - М.: Высш. школа, 1989. -272 с.
3. Григорьянц С.В. Сущность и особенности профессионального самоопределения подростков // Технологическое образование: состояние, проблемы, перспективы: материалы международной научно-практической конференции. - Брянск: Изд-во БГУ, 2007. - 254 с.

М.А. Михалищева, г. Курган

ЭВРИСТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТА- БАКАЛАВРА

Профессиональное самоопределение личности - сложный и длительный процесс, эффективность которого определяется степенью согласованности психологических особенностей человека с содержанием и требованиями профессиональной деятельности, а также сформированностью у личности способности адаптироваться к изменяющимся социально-экономическим условиям [3]. В современном обществе, чтобы получить полное высшее образование, необходимо обладать определенными личностными качествами, в том числе и творческим мышлением.

"Эвристические функции мышления развиваются и реализуются в образовательном процессе, т.е. в процессе освоения тех или иных учебных дисциплин. Представляя образовательный процесс как сложную организованную деятельность по решению учебно-познавательных задач, становится понятным, что от студента-бакалавра требуются вполне определенные специальные умения и навыки организации поиска решения таких задач. Наиболее оптимальной деятельностью, в которой развиваются продуктивные способы мышления, умения достигать цели и получать результат решения задачи, является эвристическая деятельность" [1].

Учебная эвристическая деятельность представляет собой деятельность, в ходе которой целенаправленно развиваются творческие способности студентов, такие как: понимать пути и методы продуктивной учебно-познавательной деятельности на своем и заимствованном опыте; систематизировать учебную информацию в межпредметные комплексы и оперировать ею в эвристическом поиске при выполнении конкретных учебных, профессиональных действий; адаптироваться к изменяющимся видам учебной деятельности и предвидеть ее результаты; планировать и прогнозировать интеллектуальную деятельность на основе эвристических и логических операций и стратегий; формировать и принимать решения с последующей их логической проверкой; определять профессиональную направленность, необходимость в выборе поступления в магистратуру.

По мнению В.Н. Соколова, существует ряд факторов, способствующих успешному осуществлению эвристической деятельности, а значит, с нашей точки зрения, формированию творческого мышления и, следовательно, формированию профессионального самоопределения студента-бакалавра. Так, для студента важ-

ны: способность и умение проводить оценочные мыслительные действия одного из вариантов решения до его практической проверки. Оценочные действия сопровождают процесс эвристического поиска от начала до завершения; рациональность действий помогает объединять вновь воспринимаемую информацию с ранее известной, включать ее в систему имеющихся знаний, группировать и перегруппировывать данные задачи различными способами, останавливаясь на наиболее оптимальном варианте решения проблемы. В дальнейшем данная стратегия обучения обеспечит студенту возможность развития способности генерировать творческие идеи; необходимо тщательно исследовать возможность привлечения наиболее ценного материала по рассматриваемой задаче. Эвристический поиск будет продуктивным, если он сопровождается настойчивым желанием студента найти решение, достичь учебной (научной) цели.

Элементы эвристической деятельности (эвристические правила, эвристические операции и стратегии) как мыслительные операции имеют место в традиционных подходах к обучению. Однако в них не учитываются многие существенные характеристики элементов (характер деятельности, информационная динамика, эвристические функции), что значительно снижает их творческий потенциал.

Элементы эвристической деятельности должны найти применение в образовательном процессе двухуровневой системы образования университета, что, несомненно, активизирует мыслительную деятельность студентов, сделает ее организованной, целенаправленной, результативной.

В образовательном процессе университета, по нашему мнению, эвристическая деятельность должна способствовать формированию образного видения проблемы студентом, оригинальности его мышления. Эвристическая способность играет важную роль как в практическом, так и в теоретическом мышлении, так как ускоряет и делает желательным процесс логической обработки полученного результата, показывает интерес студента к творчеству, приводит студента-бакалавра к необходимости обучения в магистратуре, содействует его профессиональному самоопределению. Эвристический потенциал личности способствует дальнейшему интенсивному росту творческих способностей студента, его профессиональной компетентности, формированию творческого мышления, необходимого для поступления в магистратуру, аспирантуру.

Список литературы

1. Соколов В.Н. Педагогическая эвристика. - М.: Аспект пресс, 1995. - 255 с.
2. Соколов В.Н. Методологические и теоретические основы педагогической эвристики: Дис... д-ра пед. наук. - Самара, 1999.
3. Технология профессионального успеха/ Под ред. С.Н. Чистяковой. - М.: Просвещение, 2003.

И.А. Струнин, г. Курган

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Сорбонская декларация 1998 г. инициировала подписание министрами европейских стран в г. Болонье в 1999 г. декларации о "Европейском пространстве высшего образования". Появилось общеевропейское образовательное движение, называемое "Болонский процесс". Цель процесса - создание общеевропейского пространства высшего образования, повышение мобильности граждан на рынке труда и усиление конкурентоспособности европейского высшего образования, способного к предоставлению его гражданам необходимых сведений для противостояния вызовам нового тысячелетия одновременно с пониманием общности ценностей и принадлежности к общему социальному и культурному пространству. Основными положениями явились: двухуровневая система высшего образования; введение единого механизма учета освоенного студентами объема знаний/компетенций в зачетных единицах (кредитах); создание условий для повышения академической мобильности студентов и преподавателей; создание единого общеевропейского приложения к диплому о высшем образовании; создание внутривузовской системы контроля качества образования и привлечение к внешней оценке деятельности вузов студентов и работодателей; создание единого европейского исследовательского пространства (<http://www.bologna.spbu.ru>).

Российская Федерация присоединилась к Болонскому процессу в сентябре 2000 г. на Берлинской конференции министров образования стран-участниц, к тому времени уже 33-х. Одной из возможных причин вступления нашей страны стала глобализация образования, необратимость вступления в НАТО для ближайших к России соседей, и противостояние натиску американской образовательной системы. Российская Федерация в лице министра образования В.М. Филиппова поставила свою подпись под Болонской декларацией, тем самым обязавшись до 2010 г. воплотить в жизнь основные принципы Болонского процесса. Страны, включенные в Болонский процесс, выстраивают свои образовательные системы, взаимно согласуя их, благодаря чему дипломы, выданные в одной стране, признаются действительными и у всех остальных участников соглашения. Таким образом, чтобы стать полноправным участником Болонского процесса, России предстоит перестраивать систему высшего профессионального образования.

Президентом России подписан Федеральный закон РФ от 24 октября 2007 г. N 232-ФЗ "О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации" (в части установления уровней высшего профессионального образования) от 27 октября 2007 г., принятый Государственной Думой 11 октября 2007 года, и одобренный Советом Федерации 17 октября 2007 года, вводящий в России двухуровневую систему высшего

образования и устанавливающий самостоятельные образовательные уровни с отдельными стандартами с присвоением квалификации "бакалавр" (1-й уровень) и "магистр" либо "специалист" (2-й уровень - с углубленной профессиональной специализацией). Это означало, что Россия перестает быть в изоляции и получает возможность влиять на решения, принимаемые участниками Болонского процесса вместе с другими присоединившимися странами. Взаимопроникновение системы российского высшего профессионального образования и единого общеевропейского образовательного пространства не вызывает сомнения.

Концепция модернизации высшего профессионального образования до 2010 года требует принятия практических стратегий: разработки инновационных моделей и совершенствования систем управления; внедрения в учебный процесс современных образовательных технологий; перехода на кредитно-модульную организацию учебных программ; разработки и внедрения системы управления качеством образования (Н.Ю. Мельникова, 2005; В.Ф. Костюченко, 2006).

Сегодня в вузах начинается, а в дальнейшем усилится интенсивная работа по переходу на использование основ системы European Community Transfer System (ECTS): кредитов, модульной системы обучения, балльно-рейтинговой системы оценивания знаний.

Для обеспечения эффективности механизмов предоставления качественного образования и его доступности необходима институциональная перестройка системы образования, направленная на наиболее эффективное взаимодействие образования и рынка труда. Экономика завтрашнего дня - это инновационная экономика знаний, инвестиционных проектов и наукоемких технологий. А потому самое пристальное внимание должно быть уделено существованию разрыва между содержанием образования, образовательными технологиями, всей структурой и инфраструктурой образовательной сферы, уровнем кадрового потенциала системы образования и потребностями новой экономики. При этом важно создать механизмы, ориентированные не только на внутренние социально-экономические потребности страны, но и на обеспечение конкурентоспособности на мировом рынке труда (О.В. Матыцин, 2005).

Главным в подготовке специалистов становится не передача знаний, а формирование базовых компетенций, таких как индивидуальная, личностная, социальная, экстремальная профессиональная; передача универсальных способностей деятельности; формирование принципиальных представлений об устройстве сфер деятельности; передача норм и правил осуществления профессиональной деятельности (В.Ф. Костюченко, 2006; А.И. Исмаилов, 2006).

Данный вопрос не обходит и высшее профессиональное образование в области физической культуры и спорта. Физическая культура и спорт как отрасль научного познания имеет свою специфику. Поэтому автоматическая адаптация к принципам Болонской реформы не возможна. В связи с этим вузы физической культуры не должны оставаться в стороне, а проявлять активность по интегрированию в европейское образовательное пространство.

Сложно и противоречиво происходит смена целевых доминант на всех уровнях отечественного высше-

го образования. На пути поиска оптимального соответствия между образованием и трудом в области подготовки квалифицированных кадров встает множество преград, вызывающих усиление взаимных претензий между образовательным сообществом и работодателями. В этой ситуации у отечественной высшей школы по физической культуре и спорту пока больше потерь, чем находок. Наиболее серьезным негативным последствием являются попытки сделать высшее образование частью формирующего "рынка", свести его к "услугам" для этого рынка (Н.Н. Зволинская, В.И. Маслов, 2006).

Профессиональное образование и современные тенденции его модернизации отображают как определенное недовольство в обществе, так и неудовлетворение ученых процессом и результатом подготовки специалистов. В этой связи поиск новых подходов и условий по проектированию модели подготовки профессиональных кадров физической культуры и спорта, совершенствования образования, учебно-познавательной деятельности, профессионального самоопределения личности студентов вузов становится актуальной научной проблемой.

Процесс реформирования сферы физической культуры и спорт может быть результативным при ориентации на образ-модель будущего. Но как свидетельствует опыт высшей школы, наличие плана-программы "желаемого" в современных условиях уже недостаточно. Сегодня, утверждается необходимость иметь проект образования будущего, причем проект "ресурсно обеспеченный" (Н.Н. Зволинская, В.И. Маслов, 2006).

Под проектно-целевым подходом рассматривается: во-первых, само образование как важный ресурс развития государства; во-вторых, в самом образовании считают источником средств и развития - т.е. ресурсом - инициативное творческое действие, имеющее возможность предвидеть и формировать ожидания, представления, образы, требования, нормы и в конечном итоге новые цели. Видится один выход: на всех образовательных уровнях - от теории до практики, от изменения содержания обучения до перехода вузов на новые структуры - рассматривать цели не в контексте требований заказа - государства к личности или личности к государству, - но в контексте ресурсного подхода, при котором образование - именно та сфера общественно-политической, экономической и культурной жизни, в которую перспективно и выгодно делать инвестиции для воспроизводства и создания новых социальных и личностных ресурсов.

В соответствии с изучаемой проблемой, выделяется совокупность педагогических условий, обеспечивающих возможность и эффективность личностно-профессионального самоопределения студентов, состоящего из создания индивидуальной траектории личностно-профессионального развития будущего специалиста (Е.Г. Пухаева, В.И. Ларионов, 2006).

Профессиональные качества специалиста физической культуры и спорта начинают уступать так называемым "общим компетенциям", способностям быть гибкой, мобильной, развитой личностью, но в то же время и уметь начать "с чистого листа", воспринимать новые культивируемые ценности и новые навыки. Профессионалом быть уже не модно, если понимать профессионализм в традиционном смысле. Это значит, что общее

знание начинает по-новому осмысливаться и вписываться в структуру современного образования. К профессиональному образованию теперь предъявляются новые требования, касающиеся усиления в нем роли универсального знания. Изменению подвергается и профессиональная структура - она становится все более подвижной, приветствуются транспрофессионалы, "люди - портфели"- специалисты, способные к освоению новых или смежных профессий, носители уникального "пакета" знаний и навыков (М.Н. Макарова, 2007).

Профессиональное физкультурное образование становится частью непрерывного образования, следовательно, должно выполнять основные функции: быть гибким, ориентированным на постоянные изменения и повышать адаптивные способности специалистов. Современное состояние физической культуры и спорта требует пересмотра не только содержания, форм и методов учебно-методического, воспитательного процессов в вузе, но и продолжения поиска новых подходов в подготовке специалистов, отвечающих современному пониманию общечеловеческих ценностей в сочетании с бережным отношением к достижениям теории и методики физического воспитания, к традициям национальной российской культуры.

Владение теорией определяет уровень и степень образованности специалистов, а также уровень их профессиональной компетентности (Ю.Ф. Курамшин, 2003).

Можно утверждать, что для модели подготовки специалиста физической культуры и спорта сложились благоприятные предпосылки: общая относительная стабилизация ситуации в стране; стремление к гармонизации интересов человека и общества; возросшее внимание к личностному развитию и благополучию, личностная стратегия образования; позитивный потенциал традиции высшего образования (В.И. Загвязинский, 2004).

Несмотря на возрастающую роль культуры, интеллекта, профессионализма, образованности специалиста физической культуры и спорта, выпускники факультетов, требующиеся на рынке постоянно меняющихся физкультурно-спортивных услуг, не способны быстро перестраиваться, ориентироваться на разнообразные физкультурно-спортивные потребности населения. Возможно, это обусловлено слабой реализацией вариативной части ГОСа в сфере физической культуры и спорта; низкой мотивацией обучающихся студентов; низкой потребностью студентов в самообразовании, самопознании. Одним из выходов в сложившемся положении является проектирование профессионально-педагогической модели специалиста физической культуры и спорта (Е.А. Короткова, 2004).

Модель специалиста в этом случае становится своеобразным эталоном, который надлежит воплотить в конкретных мероприятиях учебно-педагогического процесса. Практическая ценность модели зависит от того, как адекватно и полно она будет отражать основные требования, предъявляемые к специалисту на современном этапе, взаимодействию с миром труда, основанного не только на потребностях рынка, но и на принципах социального и человеческого развития.

Мы идем к периоду существенных изменений в физкультурном образовании и условиях труда, к разнообразию путей становления профессиональной карьеры. На образовательном горизонте появляются новые субъекты, определяющие направления и методы

подготовки - профессиональные сообщества, объединения, ассоциации. Они определяют не только объем и направленность необходимых профессиональных знаний и умений, но и формируют профессиональные ценности, этические кодексы представителей конкретных профессий или их групп (М.Н. Макарова, 2007).

На сегодняшний день вузы физической культуры и спорта не в полной мере могут обеспечить качественную потребность в высокопрофессиональных кадрах. Эта проблема многопланова - от набора студентов в вузы до содержательного наполнения обучения, конкретизации цели подготовки специалистов. При подготовке необходимо учитывать как уровень педагогической направленности, профессиональной компетенции, так и профессионально значимые личностные качества, проявление педагогических, тренерских, организационно-управленческих, рекреационно-реабилитационных способностей, необходимых для предстоящей профессиональной деятельности (Е.А. Короткова, 2004; Е.Н. Медведева, 2005). Обучение должно способствовать профессиональному самоопределению личности в современных условиях и удовлетворению потребностей и мотивов в разнообразной профессиональной деятельности, развитию интеллектуальной и духовной сферы. Возможно, именно такие специалисты физической культуры и спорта наиболее конкурентноспособны и востребованы в современных условиях.

Я.Б. Каплан, г. Екатеринбург

ПРЕОДОЛЕНИЕ ДЕФОРМАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ФОРМИРОВАНИИ ОСНОВ ПОЖАРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В жизни современного человека, пожалуй, трудно найти более актуальную и более общую для всех проблему, чем обеспечение безопасности. Говоря о безопасности детей, мы не можем не остановиться на проблеме пожарной безопасности, так как из всех видов чрезвычайных ситуаций, происходящих в нашей стране, пожары занимают значительное место среди других ЧС, таких как аварии, катастрофы, землетрясения и др., поэтому необходимо введение в действие системы преемственного обучения населения мерам пожарной безопасности от детского сада до вуза. Решение проблемы обеспечения безопасности, в том числе и пожарной безопасности, возможно только через обучение, то есть образование зависит от изменения общественного сознания, что может быть достигнуто путем коррекции содержания образования всех уровней и активизацией стремления личности к ценностным ориентирам.

Актуальность проблемы обязательного обучения детей мерам пожарной безопасности обусловлена, прежде всего, увеличением общего количества пожаров в стране, погибших и травмированных детей при пожарах. В России из общего числа погибших ежегодно в среднем около 700 (!) человек - дети. Наша страна

стала бесспорным мировым лидером по этим показателям, опережая в 5-12 раз развитые страны мира [2]. Проанализировав статистические данные основных показателей обстановки с пожарами в Российской Федерации, мы видим, что по причине детской шалости с огнем гибнет в среднем около 250 человек ежегодно. Виновниками пожаров, в основном, становятся дети в возрасте до 7 лет, следующая возрастная категория 7-14 лет. На примере Свердловской области мы видим, что ежегодно на пожарах погибает в среднем 30 детей, получают травмы в среднем 40 детей [3], количество погибших и травмированных детей при пожарах, к сожалению, почти не снижается, а в отдельные годы даже возрастает. Особенно печален тот факт, что большинство погибших детей - в возрасте до 14 лет.

Обучение мерам пожарной безопасности осуществляется педагогами по специальным программам, согласованным с федеральным органом исполнительной власти, уполномоченным на решение задач в области пожарной безопасности [1]. Этим органом в соответствии с действующим законодательством на сегодняшний день является МЧС России. Обучение учащихся безопасному поведению в чрезвычайных ситуациях стало одним из приоритетных направлений в деятельности образовательных учреждений. С этой целью в образовательных учреждениях России с 1 октября 1991 года введен специальный курс "Основы безопасности жизнедеятельности" (ныне - курс КБЖ). На сегодняшний день в результате изучения программы курса КБЖ выдвигаются следующие требования к уровню подготовки обучающихся на ступени начального общего образования (с учетом требований регионального (национально-регионального компонента) государственного образовательного стандарта): иметь представление об опасностях, угрожающих человеку, в чрезвычайных ситуациях природного, техногенного и социального характера; использовать полученные знания для укрепления здоровья, безопасного поведения в различных жизненных ситуациях, адекватно действовать в конкретных ситуациях, угрожающих здоровью и жизни человека.

Наряду с положительным опытом работы по организации и проведению обязательного обучения младших школьников в образовательных учреждениях мерам пожарной безопасности имеются и недостатки. Одним из них является так называемая деформация педагогических представлений о формировании основ пожарной безопасности у детей.

Деформация педагогических представлений - это устойчивое искажение реального положения, сформировавшееся самопроизвольно на уровне обыденного педагогического сознания, которое может существенно понизить результативность и эффективность образовательного процесса. Предпримем попытку рассмотрения деформации педагогических представлений о формировании основ пожарной безопасности у младших школьников.

Одним из самых больших заблуждений является мнение многих педагогов, что в возрасте 7-10 лет нет необходимости обучать детей младшего школьного возраста эвристическим действиям в случае возникновения пожара. Однако анализ причин возгораний показывает, что у детей младшего школьного возраста недостаточно сформированы представления о пожарной

безопасности. Ребенок данной возрастной категории совершенно не представляет, как можно противодействовать опасности, в чрезвычайной ситуации не всегда может действовать осознанно, т.к. у него недостаточно знаний и умений, и совершенно нет навыков - умений, доведенных до действия, реализуемого без непосредственного участия сознания [4].

Рассказывая ребенку, почему нельзя играть со спичками, зажигалками, нужно стремиться к тому, чтобы он осознал, что эти пожароопасные предметы - не игрушка, а огонь - не забава, чтобы у него сложилось впечатление о пожаре как о тяжелом бедствии для людей. Систематизированные представления о пожарной безопасности дети должны получать с самого раннего возраста: начиная еще с детского сада, у них необходимо воспитывать навыки осторожного обращения с огнем и эвристические умения действовать в чрезвычайной ситуации. Важнейшей необходимостью обучения детей в возрасте 7-10 лет является то, что ученикам младшего школьного возраста требуется получить необходимый багаж знаний с тем, что когда они вырастут, у них уже должна быть заложена теоретическая база, которой можно было бы воспользоваться в более старшем возрасте. Имея сформированные представления о действиях во время пожара, они могли бы избежать чрезвычайной ситуации, а попав в нее, действовать без риска для жизни и здоровья. Если упустить время, то старшими школьниками эти знания будут восприниматься как очевидные, поэтому - излишние. Школьники среднего и старшего возраста их не усвоят и не будут готовы к применению на практике.

Во время пожара страх парализует ребенка, поэтому он не может самостоятельно спастись из огня, не может действовать рационально. У детей плохо развита пространственно-временная ориентация - умение находить выход из задымленного помещения, пути эвакуации в условиях дефицита времени. Но если у младших школьников грамотно сформировать представления о пожарной опасности и безопасности, то ребенок сможет действовать в чрезвычайной ситуации осознанно. Немаловажно научить школьников действовать в целях спасения собственной жизни при пожаре не только правильно, но и быстро: ведь счет идет иногда на минуты и даже секунды. В данном случае фактор времени становится важнейшим. Также у детей необходимо формировать не только объектную позицию (например, спасение своего дома, школы и т.д.), но и субъектную позицию, которая предусматривает адекватные обстановке действия по самоспасению и спасению младших членов семьи. Ведь дети могут оказаться в огне и не по своей вине, поэтому надо научить их эвристическим действиям в целях спасения собственной жизни при пожаре, т.к. от правильно сформированной самостоятельности ребенка зависит его спасение.

Рассмотрим следующую деформацию педагогических представлений об эффективности запрета детям обращения с пожароопасными предметами и жидкостями. В возрасте 7-10 лет дети проявляют интерес к способности различных материалов к воспламенению. Но в результате неосторожного обращения с пожароопасными предметами этот интерес часто приводит к пожарам, поэтому детям в этом возрасте взрослые часто запрещают бесконтрольно иметь с ними дело. Запреты, как показывает практика, провоцируют детей втай-

не испробовать их. Следовательно, запрещать это детям нельзя, интерес младших школьников нужно удовлетворять. Поэтому необходимо проводить занятия по правильному и безопасному обращению с пожароопасными предметами и жидкостями до приобретения обучаемыми устойчивых навыков осторожного обращения с огнем. Тем самым зажигательные средства теряют свою почти что магическую власть над детьми. Путем доверительного общения с детьми можно добиться того, чтобы они использовали горючие вещества только в присутствии взрослых.

При выработке соответствующих предпосылок и создании условий для безопасного проведения занятий уже в младшем школьном возрасте нужно говорить об опасности пожаров и демонстрировать способы их тушения. Здесь тоже возникает определенная деформация педагогических представлений, т.к. многие считают, что детям в таком возрасте можно самостоятельно тушить пожар. Но в данном случае очень важно обратить внимание на то, что именно младшие школьники не должны тушить пожар самостоятельно, т.к. у них еще нет достаточных знаний, сформированных умений и навыков, которые можно применить при пожаре. В первую очередь дети 7-10 лет обязаны покинуть горящее помещение, не приступая к тушению, только потом сообщить о пожаре по телефону 01. Важна именно такая последовательность действий: позвонить в единую службу спасения можно, находясь и на улице, т.к. уже у многих детей есть личные мобильные телефоны.

Рассмотрим следующую деформацию педагогических представлений, имеющую непосредственное отношение к программе курса КБЖ. В настоящее время учащиеся 1-4 классов изучают курс "Культура безопасности жизнедеятельности", в состав которого входит раздел "Опасности окружающего мира и защита человека в чрезвычайных ситуациях". В соответствии с распределением учебного времени на тему "Пожарная безопасность" уделяется всего лишь 15 часов на всю параллель младших классов (1 класс - 5 часов, 2 класс - 4 часа, 3 класс - 3 часа, 4 класс - 3 часа). Анализ курса КБЖ показал, что в рамках существующей программы за такой короткий промежуток времени совершенно невозможно трансформировать полученную информацию в личностно-ценные знания и умения, а о навыках не может быть и речи. К сожалению, большое внимание в данной программе уделяется вопросам, которые для младших школьников не имеют такого глобального значения как сохранность жизни и здоровья ребенка. В программе курса КБЖ нужно обучать детей алгоритму действий в той или иной чрезвычайной ситуации, надо учить тому, что делать и, самое главное, как делать, чтобы обеспечить собственную безопасность и безопасность окружающих людей.

Одной из деформаций педагогических представлений о привитии детям навыков осторожного обращения с огнем является мнение, что школьников нужно обучать традиционными способами. Но положительный опыт коллег показывает, что важную роль в формировании представлений о пожарной безопасности у младших школьников играет внеклассная работа, витаминное образование, в рамках которых нужно не только пополнять багаж знаний ребенка в данном направлении, но и необходимо создать условия, способствующие

работке алгоритма действий на случай возникновения пожара. Поэтому основной акцент необходимо перенести на внеклассную и внешкольную работу, которую могут проводить не только преподаватели курса КБЖ, но и классные руководители, а также инспекторы государственного пожарного надзора. Время настойчиво требует вплотную заняться формированием у детей представлений о пожарной безопасности как жизненно необходимым знании. Только тесное взаимодействие и сотрудничество педагогических коллективов и специалистов в области пожарной безопасности сможет в короткие сроки достичь поставленной цели - воспитать у детей культуру пожаробезопасного поведения, и, как следствие, это приведет к улучшению обстановки с пожарами как в конкретных регионах, так и в целом по стране.

Современное образование в области безопасности жизнедеятельности не должно отставать от темпов развития общества и национальных потребностей, оно должно иметь опережающий характер. В результате обучения общеобразовательная школа должна не только дать общие знания по сохранному образу жизни, но и воспитать уважительное отношение к вопросам безопасности, в том числе пожарной безопасности.

Список литературы

1. Федеральный закон Российской Федерации от 21 декабря 1994 года № 69-ФЗ "О пожарной безопасности" // СЗ РФ. 1994. № 35. Ст. 3649.
2. Алексин Е.М., Бруиллинский Н.Н., Вагнер П., Коломиец Ю.И., Лупанов С.А., Соколов С.В. Пожары в России и в мире. Статистика, анализ, прогнозы / Под ред. Н.Н. Бруиллинского. - М.: Академия ГПС, 2002. - 158 с.
3. Обстановка с пожарами в городах и районах Свердловской области за последние пять лет // по данным ГУ МЧС России по Свердловской области.
4. Днепров С.А. Педагогика в терминах и понятиях: пособие-справочник для самообразования / С.А. Днепров, В.М. Кадневский. - Омск: Изд-во ОмГУ, 2006. - 191 с.
5. Ретин Ю.В. Теория и методика обучения безопасности жизнедеятельности: Учебное пособие / Урал. гос. пед. ун-т. - Екатеринбург, 2003. - 158 с.

И.Б. Гоголев, Н.Ф. Данилов, г. Курган

УЧЕНИЧЕСКИЙ ДОГОВОР КАК ФОРМА РЕАЛИЗАЦИИ ПРАВА НА ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ПОДГОТОВКУ, ПЕРЕПОДГОТОВКУ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ РАБОТНИКОВ

Как показывает мировой опыт, вопрос о правах человека и гражданина является составной частью проблемы фактического положения личности в обществе и государстве.

Для характеристики правового статуса личности имеют значение не только закрепленный за человеком фактический объем прав и свобод, но и те начала, принципы, на основе которых осуществляется их использование. Их воздействие на правовой статус личности многогранно. Они показывают, обеспечивается ли в государстве равенство прав и свобод человека и гражданина, активна ли деятельность государства по соблюдению и охране этих прав и свобод, признает ли государство в полной мере и полном объеме те права, которые

соответствуют достигнутому общественному уровню материально-технического развития, существуют ли какие-либо границы в использовании прав и свобод, допускаются ли их ограничения, имеются ли у человека законные механизмы для защиты своих прав и свобод [3, 196].

При любом демократическом устройстве права и свободы граждан, а также их обязанности составляют важнейший социальный и политико-юридический институт, объективно выступающий мерилем достижений данного общества, показателем его зрелости, цивилизованности. Он - средство доступа личности к духовным и материальным благам, механизмам власти, законным формам волеизъявления, реализации своих интересов. В то же время это непереносимое условие совершенствования самого индивида, упрочения его статуса, достоинства [4, 188].

В историческом плане современные исследователи выделяют следующие три поколения прав:

- политические, гражданские и личные права, провозглашенные в свое время первыми буржуазными революционерами;

- социально-экономические права, возникшие под влиянием социалистических идей (право на труд, отдых, социальное обеспечение, медицинскую помощь и т.д.), они дополнили собой прежние права, получили отражение в соответствующих документах ООН;

- коллективные права, выдвинутые в основном развивающимися странами в ходе национально-освободительных движений (право народов на мир, безопасность, независимость, самоопределение, территориальную целостность, суверенитет и т.д.).

Вопросы профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации относятся к числу социально-экономических прав и рассматриваются, с одной стороны, как право граждан на образование, а с другой - как право на труд.

Конституция РФ 1993 года содержит новое для конституционного законодательства положение об отношениях государства к человеку и гражданину. Согласно ст.2 Конституции, человек, его права и свободы являются высшей ценностью. Признание, соблюдение и защита прав и свобод человека и гражданина - обязанность государства. Это исходное базовое положение определяет содержание и структуру специальной главы 2, посвященной правам и свободам человека и гражданина, в том числе и прав на образование и труд. Содержащиеся в Конституции принципы и нормы значительно расширяют круг прав и свобод с учетом опыта цивилизованных государств и содержания международно-правовых актов. Например, Конвенция МОТ №142 "О профессиональной ориентации и профессиональной подготовке в области развития людских ресурсов" (1975г.) предусматривает, что каждый член организации принимает и развивает всесторонне скоординированные политику и программы профессиональной ориентации и профессиональной подготовки, тесно связанные с занятостью. МОТ разработала и приняла рекомендации № 88, 136 по вопросам профориентации, подготовки и переподготовки кадров.

С развитием мировой цивилизации, особенно с повышением культуры и ростом знаний людей, усложнением процессов организации производства, появлением все более совершенных технологий, систем инфор-

мации, ростом требований к управлению, рыночная экономика выдвигает принципиально новые требования к работникам (руководителям, специалистам, рабочим), к организации и содержанию их профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации.

С учетом современного развития экономики различные организации переходят на новую технологию, выпуск новой продукции, меняют профиль деятельности, в связи с чем происходит высвобождение рабочих мест и сокращение численности или штата организации, индивидуального предпринимателя.

Под влиянием этих обстоятельств законодатель, впервые в истории трудового права, вынужден был включить в Трудовой кодекс РФ раздел девятый, содержащий нормы, регламентирующие профессиональную подготовку, переподготовку и повышение квалификации работников, включая ученический договор.

Права и обязанности работодателя по подготовке и переподготовке кадров определены ст. 196 Трудового кодекса РФ. В соответствии с данной статьей работодатель имеет право:

- определять потребность в кадрах необходимых профессий и квалификационных условия для собственных нужд;

- определять необходимость профессиональной подготовки и переподготовки кадров для собственных нужд;

- проводить профессиональную подготовку, переподготовку и повышение квалификации работников, обучение их вторым профессиям в организации, а при необходимости - в образовательных учреждениях среднего, высшего профессионального и дополнительного образования на условиях и в порядке, которые определяются коллективным договором, соглашениями, трудовым договором;

- определять с учетом мнения представительного органа работников формы профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации работников, а также перечень необходимых профессий и специальностей.

В случаях, предусмотренных федеральными законами, иными правовыми актами, работодатель обязан проводить повышение квалификации работников, если это является условием выполнения работниками определенных видов деятельности.

Работникам, проходящим профессиональную подготовку, работодатель должен создавать необходимые условия для совмещения работы с обучением, предоставлять гарантии, установленные Трудовым кодексом РФ, иными нормативными правовыми актами, коллективным договором, соглашениями, трудовым договором.

Право работников на профессиональную подготовку, переподготовку и повышение квалификации в соответствии со ст. 21 Трудового кодекса РФ названо среди основных прав работника. Конкретизация этого положения, включая право на обучение новым профессиям и специальностям, находит свое дальнейшее отражение в ст. 197 Трудового кодекса РФ.

Если работник состоит в трудовых отношениях с организацией, то право на профессиональную подготовку, переподготовку и повышение квалификации, в соответствии с ч.2 ст. 197 ТК РФ, реализуется путем

заключения дополнительного договора между работником и работодателем. Таким договором является ученический договор.

Для лица, ищущего работу (не состоящего в трудовом отношении), обучение необходимой работодателю профессии осуществляется также на основе ученического договора, заключенного этим лицом и будущим работодателем.

Следовательно, Трудовой кодекс РФ предусматривает две разновидности ученического договора:

- с лицом, ищущим работу;
- с работником данной организации.

Ученический договор - это соглашение между работником и с лицом, ищущим работу, на профессиональное обучение, а с работником организации - на профессиональное обучение или переобучение без отрыва или с отрывом от работы.

Поскольку работнику принадлежит право на профессиональную подготовку, переподготовку и повышение своей квалификации, он может проявить инициативу в постановке соответствующего вопроса перед работодателем. Рассматривая заявление работника, работодатель учитывает как указанное право работника, так и потребности производства в кадрах определенных профессий, специальностей, определенного квалификационного уровня. При наличии потребности в кадрах той профессии, специальности, квалификации, которую хочет получить работник, работодатель обеспечивает реализацию данного права непосредственно в организации либо в образовательном учреждении, создает работнику необходимые условия для успешного освоения изучаемой профессии, специальности, осваиваемой квалификации в соответствии с законодательством, коллективным договором, соглашениями, трудовым и дополнительным (ученическим) договором.

По мере возможности профессиональное обучение должно давать основные знания в области того занятия, к которому готовятся обучающиеся, и в той отрасли, в которой они желают работать, с целью, в частности, облегчения их продвижения по работе. Термин "профессиональное обучение" в соответствии с рекомендациями МОТ № 88, означает любой вид обучения занятию, дающий возможность приобрести или развить знания и мастерство технического или профессионального характера либо необходимые для выполнения функций младшего руководящего персонала независимо от того, преподаются ли они на предприятии или вне его, и включает профессиональное обучение.

В организации при необходимости для работодателя могут проходить переобучение не только младшие руководители, но и другие работники, занимающие руководящие должности в организации.

В первоначальной редакции ч.2 ст. 198 Трудового кодекса РФ характеризовала ученический договор с лицом, ищущим работу, как гражданско-правовой договор, регулируемый гражданским законодательством. Однако гражданским законодательством такой договор не предусмотрен. Под признаки имеющихся гражданско-правовых договоров он не попадает. Кроме того, эта характеристика данной разновидности ученического договора находилась в прямом противоречии с последующими нормами главы 32 Трудового кодекса РФ об ученическом договоре. Статьи этой главы свидетель-

ствуют о трудо-правовой природе ученического договора. Статья 205 ТК РФ прямо указывает, что на ученичество распространяется трудовое законодательство. Статья 206 объявляет недействительными и не подлежащими применению условия ученического договора, противоречащие Трудовому кодексу РФ, коллективному договору, соглашению. По этим причинам бывшая ч. 2 из статьи 198 ТК РФ исключена. Тем самым законодателем безоговорочно придана именно трудовая природа ученическому договору, заключенному любым лицом - работником или ищущим работу(5,469).

Согласно ст. 199 Трудового кодекса РФ ученический договор должен содержать:

- наименование сторон (ученик и обучающая организация);
- указание на конкретную профессию, специальность, квалификацию, приобретаемую учеником;
- обязанность работодателя обеспечить работнику возможность обучения в соответствии с ученическим договором;
- обязанность работника пройти обучение;
- обязанность работника в соответствии с полученной профессией, специальностью, квалификацией проработать по трудовому договору с работодателем в течение срока, установленного ученическим договором;
- срок ученичества;
- размер оплаты в период ученичества.

Ученический договор, согласно вышеупомянутой статье трудового кодекса РФ, может включать в себя и иные условия, определенные соглашением сторон.

Приобретение знаний и навыков по разным профессиям, специальностям, разному уровню квалификации по одной и той же профессии требует разного времени. Поэтому ученический договор заключается на срок, необходимый для обучения данной профессии, специальности, квалификации.

В соответствии со ст. 202 Трудового кодекса РФ ученичество организуется в форме:

- индивидуального обучения;
- бригадного обучения;
- курсового обучения.

Индивидуальное обучение осуществляется путем прикрепления ученика к квалифицированному работнику, либо включения в производственную бригаду, где с ним занимается бригадир или рабочий высокой квалификации - член данной бригады. При данной форме обучения возникают определенные трудности, связанные с тем, что необходимый теоретический курс ученик изучает самостоятельно, консультируясь с соответствующими специалистами организации.

При групповой (бригадной) форме обучения предусматривается объединение учеников в специальные группы, занятия с которыми проводят рабочие высокой квалификации, мастера.

Курсовая форма подготовки кадров применяется при обучении сложным профессиям. Теоретическое обучение при курсовой и групповой (бригадной) формах подготовки осуществляется в учебных группах, учебно-курсовых комбинатах (пунктах), создаваемых работодателем.

Из всех форм ученичества, регламентированных Трудовым кодексом РФ, работодателями Курганской области наиболее эффективно используется индивиду-

альное обучение. За 2007 год индивидуальное обучение прошли в:

- ОАО "КМЗ" - 443 человека
- ОАО "КЗКТ" - 229 человек
- ОАО "КАВЗ" - 430 человек
- ОАО "СИНТЕЗ" - 135 человек
- ОАО "КУРГАНСЕЛЬМАШ" - 114 человек

Групповая (бригадная) форма обучения за 2007 год использована только ОАО "КУРГАНСЕЛЬМАШ", где подготовку прошли 12 человек.

Курсовая форма подготовки кадров применялась в ОАО "КЗКТ", ОАО "КМЗ", где обучение прошли соответственно 15 и 17 человек.

Перечень форм ученичества, закрепленный в Трудовом кодексе РФ, не является исчерпывающим, что позволит в будущем работодателям, с учетом специфики производственной деятельности различных организаций, выработать новые формы подготовки и переподготовки кадров.

Список литературы

1. Конституция Российской Федерации. - М., 2004.
2. Трудовой кодекс Российской Федерации. - М., 2007.
3. Козлова Е.И., Кутафин О.Е. Конституционное право России. - М., 2001.
4. Матузов Н.И., Малько А.В. Теория государства и права. - М., 2001.
5. Служков О.В., Снегирева И.О. Трудовое право. - М., 2008.

Л.В.Холоднякова, г. Курган

САМООБРАЗОВАНИЕ В МОДЕЛИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПО ИНДИВИДУАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ТРАЕКТОРИЯМ

В педагогическом словаре нет понятия "индивидуальная образовательная траектория", рассматривается только понятие "индивидуальное обучение" как одна из форм организации учебных занятий, при которых осуществляется педагогическое воздействие учителя на ученика, находящегося вне коллектива. В советской школе эта форма применялась преимущественно в виде консультаций, временной индивидуальной работы с отстающими учащимися [3, с.422].

Толкование термина "маршрут" и "траектория" мы находим в Словаре иностранных слов и в Советском энциклопедическом словаре, в принципе оно идентично. Маршрут - это заранее намеченный или установленный путь следования [8, с.296], маршрут - это путь следования, обычно заранее намеченный [9, с.768]. Траектория (от позднелатинского *trajectorius*) - линия полета пули от дульного среза до встречи с преградой, целью [8, с.302], траектория - это линия, которую описывает точка при своем движении [9, с.981].

В последнее время в педагогической литературе появляются исследования, посвященные индивидуальным траекториям образования при обучении школьников. Мы согласны с мнением С.В. Воробьева, А.П. Тряпицына, Н.А. Лабунской, Ю.Ф. Тимофеева в том аспекте, где они определяют индивидуальный образовательный маршрут как целенаправленно проектируемую диф-

ференцированную образовательную программу, обеспечивающую учащемуся позиции субъекта выбора, разработки и реализации образовательной программы при осуществлении преподавателем педагогической поддержки его самоопределения и самореализации [11, с.93].

Процессам саморазвития, самопознания, самоанализа, рефлексии, самовоспитания, самообразования, самоутверждения, самоопределения, саморегуляции и самореализации при педагогической поддержке преподавателя в построении индивидуальной образовательной траектории отводит значительную роль Г.К. Селевко. В статье "Современная российская гимназия в системе полного среднего образования" автор использует понятие "индивидуальная образовательная траектория" [4, с.25] и "индивидуальная программа обучения" [4, с.32], учитывающие психофизические, генетические и другие качества учащегося и дополняющиеся такими существенными особенностями организации учебного процесса как:

- индивидуальный режим посещаемости;
- особая структура расписания;
- применение урочно-зачетной системы (досрочный зачет);
- экстернат;
- возможность дистанционного обучения.

В основном проблемы построения индивидуальной образовательной траектории рассматриваются исследователями по отношению к средней общеобразовательной школе. Мы не встретили исследований, связанных с разработкой индивидуальных образовательных траекторий в системе среднего профессионального образования.

На наш взгляд, индивидуальная образовательная траектория - это такая модель организации учебного процесса, основными признаками которой являются:

1. Природоопределенная индивидуальность конкретного учащегося ставится в центр образовательного пространства.

2. Индивидуализация учебной деятельности (как выбор способов, приемов, темпа обучения и различные учебно-методические, организационно-управленческие мероприятия, обеспечивающие индивидуальный подход) является основным средством достижения целей обучения.

3. Учебный процесс организуется с помощью технологий индивидуализированного обучения, при которых индивидуальный подход и индивидуальная форма обучения являются приоритетными.

4. Самостоятельная познавательная деятельность обучаемого (учение, а не преподавание) в основе которой лежит инициатива самого обучающегося, становится значительной частью учебной деятельности.

Таким образом, самостоятельная познавательная деятельность является обязательным требованием при построении индивидуальной образовательной траектории, самостоятельная работа напрямую готовит студента к непрерывному образованию через всю жизнь, т.е. к самообразованию.

Современные условия предъявляют широкий спектр требований к квалификации человека, но никто не может ничему научиться, если он сам не будет учиться, если он не владеет умениями самостоятельного добывания знаний. Существует множество опре-

делений понятия "самообразование" с точки зрения социологии, психологии, педагогики. Например, в рамках теории непрерывного образования самообразование рассматривается как стержень системы, пронизывающий различные элементы подсистемы и обеспечивающий эффективность их функционирования на различных этапах жизнедеятельности человека (А.П.Владиславлев, А.В.Даринский, В.Г.Онушкин, В.Н.Турченко.).

В педагогике средней и высшей школ самообразование рассматривается как одно из условий, обеспечивающих готовность обучающихся к непрерывному образованию (А.Е.Аргунов, Т.В.Воронова, А.К.Громцева, Г.Н.Сериков, М.Н.Скаткин, А.В.Усова) и трактуется по-разному: как целенаправленный систематический познавательный процесс; как средство поиска и освоения социального опыта; как высшая форма самовыражения личности; как творческая деятельность, в процессе которой человек, саморазвиваясь, создает духовные и материальные ценности.

Нам близка точка зрения Ю.Е.Калугина, который понимает самообразование как процесс и средство усвоения и присвоения человеком социального опыта из различных источников, основной путь - самостоятельная деятельность, метод - самостоятельная работа, организуемая самим участником. Но заниматься самообразованием может только человек, подготовленный к этому.

Основные черты личности специалиста, подготовленного к самообразованию, определил Г.Н.Сериков:

1. Эмоционально-личностный аппарат самообразования (мотивация самообразовательной деятельности, связанной с решением проблем, правильное соотношение личных интересов с общественными и др.);

2. Знания, усвоенные личностью (фундаментальных теоретических положений, основ системного анализа, основных путей поиска решений и др.);

3. Умения работать с основными источниками информации - умение выбрать источник информации, сочетать источники информации, рационально усваивать необходимую информацию;

4. Организационно-управленческие умения (ставить задачи самообразования, планировать свою деятельность, провести самоконтроль, самоанализ, самооценку и др.).

Как и где могут быть сформированы эти черты личности? На наш взгляд одним из основных путей решения данной проблемы является формирование у студентов навыков самообразования в стенах образовательного учреждения. Наиболее продуктивный путь формирования таких навыков - занятия по индивидуальной образовательной траектории (или сочетание индивидуальной и общей образовательной траектории). Именно такой способ организации занятий позволяет обучающемуся варьировать время в зависимости от состояния здоровья, от способностей к восприятию учебного материала, позволяет совмещать образование с работой, одновременно обучаться по двум специальностям и таким образом соответствовать при трудоустройстве требованиям современного рынка труда, быть востребованным специалистом.

Список литературы

1. Калугин Ю.Е. Самообразование, формирование готовности к профессиональному самообразованию. - Челябинск: Изд. ЮУрГУ, 2000. - 120с.

2. Олейникова О.Н., Муравьева А.А., Коновалова Ю.В., Сартакова Е.В. Разработка модульных программ, основанных на компетенциях. - М.: Альфа-М, 2005. - 283 с.

3. Педагогический словарь. - М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1960.

4. Селевко Г.К. Современная российская гимназия в системе полного среднего образования //Завуч. -2006.- №7.

5. Сериков Г.Н. Образование и развитие человека. - М.: Мнемозина, 2002.-415с.

6. Сериков Г.Н. Образование. Аспекты системного отражения. - Курган,1997.- 461 с.

7. Сериков Г.Н. О непрерывности образования человека в современной действительности //Вестник ЮУрГУ.- 2005. -№ 15.

8. Словарь иностранных слов. - М.: Русский язык, 1985. - 608 с.

9. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М.Прохоров. - 3-е изд. - М.: Советская энциклопедия, 1985. - 1600 с.

10. Холина Л.И., Инкина О.Н. Творческая самостоятельная работа студентов как условие формирования способности к самообразованию// XXI век - век глобальной трансформации русской культуры и цивилизации: Материалы Международной научно-практической конференции.- Новосибирск: Издательство ООО "Архивариус - Н", 2003 . - 622 с.

11. Чагин С.С. Обучение школьников по индивидуальным траекториям образовательного маршрута.- М., 2004.

Н.Н.Соколова, г.Курган

ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТИЙ "КОМПЕТЕНТНОСТЬ" И "КОМПЕТЕНЦИЯ" В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Повышение качества российского образования является одной из актуальных проблем. Ее решение тесно связано с модернизацией содержания образования, оптимизацией способов и технологий организации образовательного процесса, переосмыслением цели и результатов образования. Одной из перспективных тенденций реформирования современного высшего образования является выдвижение в качестве приоритетного компетентностного подхода при подготовке специалистов в различных областях. Под компетентностным подходом понимается ориентация всех компонентов учебного процесса на приобретение будущим специалистом компетенций, необходимых для осуществления профессиональной деятельности.

Характеристика понятий "компетентность" и "компетенция" помогает раскрыть методологическую основу построения модели формирования профессиональных компетенций. Некоторые исследователи считают, что основателем подхода к человеку с точки зрения компетенций был Аристотель, который изучал возможности состояния человека, обозначаемого греческим атерe - "сила, которая развивалась и совершенствовалась до такой степени, что становилась характерной чертой личности" [1]. Другие полагают, что понятия "компетентность" и "компетенция" начали использоваться с 1958 года [3]. Широкий интерес к проблеме исследования компетенций появился после запуска искусственного спутника Земли СССР в октябре 1957 года и последовавшей вслед за этим критикой системы образования в США. По мнению некоторых ученых интерес к проблеме исследования компетенций "обычно совпадает с кризисными ситуациями в экономике, образовании и культуре" [2].

И.А. Зимняя отмечает два варианта толкования понятий "компетентность" и "компетенция" [1]. Согласно первому варианту, наиболее эксплицитно представленному в Глоссарии терминов ЕФО (1997), компетенция определяется как: "1) Способность делать что-либо хорошо или эффективно. 2) Соответствие требованиям, предъявляемым при устройстве на работу. 3) Способность выполнять особые трудовые функции. Там же отмечается, что "... термин *компетентность* используется в тех же значениях. Компетентность обычно употребляется в описательном плане". В рамках такого отождествления этих понятий (Л.Н. Болотов, В.С. Леднев, Н.Д. Никандров) авторы подчеркивают практическую направленность компетенций - "Компетенция является сферой отношений, существующих между знанием и действием в человеческой практике".

Второй вариант толкования понятий "компетентность" и "компетенция" предполагает их различие. А.В. Хуторской [7] разграничивает часто используемые в научной литературе как синонимы понятия "компетентность" и "компетенция" следующим образом: компетенция - отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере. Компетентность - владение учеником соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Н.И. Алмазова определяет "компетенции" как знания и умения в определенной сфере человеческой деятельности, а компетентность - это качественное использование компетенций [4]. В.И. Байденко дает определение профессиональных компетенций как готовности и способности целесообразно действовать в соответствии с требованиями дела, методически организованно и самостоятельно решать задачи и проблемы, а также самооценивать результаты своей деятельности [5].

Таким образом, мы считаем, что "компетенция" - определенное качество личности, которое может быть сформировано, а "компетентность" - наличие сформированных компетенций, адекватное применение компетенций в профессиональной деятельности. Профессиональная компетенция - профессионально значимое качество личности, которое может быть сформировано во время учебы в вузе или в процессе профессиональной деятельности.

Профессиональные компетенции подразделяются на ключевые, общепрофессиональные, специализированные и узкоспециализированные [6]. А.В. Хуторской [7] выделяет группы ключевых компетенций: ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, социально-трудовые, компетенции личностного самосовершенствования. Ключевые компетенции необходимы в любой профессиональной деятельности, связаны с успехом личности в быстро меняющемся мире и проявляются, прежде всего, в способности решать профессиональные задачи на основе использования информации, коммуникации, социально-правовых основ поведения личности в гражданском обществе.

Общепрофессиональные компетенции отражают специфику определенной профессиональной деятельности (педагогической, медицинской, инженерной и т.д.). Специализированные отражают специфику конк-

ретной предметной сферы профессиональной деятельности. Специализированные компетенции можно рассматривать как реализацию ключевых и общепрофессиональных компетенций в конкретной области профессиональной деятельности. Профессиональные компетенции должны быть прописаны в соответствующих Государственных образовательных стандартах. Также должны быть, на наш взгляд, разработаны модели формирования заранее заданных, определенных компетенций на различных уровнях обучения профессии (начальное, среднее, высшее профессиональное образование).

Дальнейшее развитие понятия "компетенции" в профессиональном образовании предполагает разработку структуры профессиональных компетенций у студентов университета в зависимости от избранной специальности (направления подготовки), разработку модели формирования профессиональных компетенций, построение системы заданий, выполнение которых предполагает развитие у студентов конкретных, заранее определенных компетенций.

Список литературы

1. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
2. Исаева Т.Е. Педагогическая культура преподавателя как условие и показатель качества образовательного процесса в высшей школе (Сравнительный анализ отечественного и мирового образовательного процесса). - Ростов-н/Д.: Рост. гос. ун-т путей сообщения, 2003.
3. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. // Модернизация российского образования. Документы и материалы. - М.: Изд-во ВШЭ, 2002.
4. Алмазова Н.И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. - СПб., 2003.
5. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): Методическое пособие. - М., 2005.
6. Литвиненко М.В. Проектирование результатов подготовки специалистов в условиях модульной системы обучения: Методическое пособие. - М., 2006.
7. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Интернет-журнал "Эйдос". - 2005. - 12 декабря.

Ю.В.Палюшкевич, г. Курган

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ПЕДАГОГИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ПРОФПРИГОДНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Установившийся в настоящее время уровень развития российского общества, обусловленный вступлением в информационное пространство, выдвигает новые требования к существующим способам мышления и мировосприятия личностью окружающей действительности, что, безусловно, влечет за собой изменения в системе образования, в частности, в системе высшего профессионального образования.

Согласно национальной доктрине образования в РФ, "система образования призвана обеспечить: подготовку высокообразованных людей и высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информатизации общества и развития новых наукоемких технологий".

Педагогические исследования в области информатизации образования, имеющие разносторонний характер, представлены в работах Ю.К. Бабанского, Ю.С. Брановского, Я.А. Ваграменко, А.Г. Гейна, Г.С. Гершунского, А.П. Ершова, И.Е. Машбица, И.В. Роберт и многих других ученых.

Ряд исследователей (Ю.С. Брановский, А.Л. Денисова, В.А. Слостенко и др.) в качестве факторов становления современной системы образования в России рассматривают возможности и перспективы использования новых информационных технологий в процессе отбора, накопления, систематизации и передачи знаний будущим специалистам. Следовательно, на современном этапе развития высшего профессионального образования в России в качестве средств обучения можно выбрать информационно-компьютерную технику и технологию.

Изменяющееся содержание знаний, умений и навыков, которыми должны владеть современные специалисты, приводит к поиску способов интенсификации и модернизации системы профессиональной подготовки студентов и повышению качества обучения с использованием новых информационных технологий. Умение использовать информационные технологии для решения профессиональных и учебных задач становится обязательным элементом подготовки студентов вуза и одним из факторов, влияющих на повышение профпригодности будущих специалистов.

Задача подготовки студентов педагогических специальностей как компетентных пользователей программного обеспечения компьютерной техники решена в рамках информационных дисциплин, изучаемых на начальной ступени профессионального образования в вузе. Однако еще более сложной и мало обсуждаемой задачей является применение информационных технологий на занятиях по педагогическим дисциплинам, позволяющее использовать программное обеспечение компьютерной техники для изменения традиционного подхода к обучению.

Одним из условий повышения профпригодности будущих специалистов можно считать использование информационных технологий в преподавании педагогических дисциплин. Внедрение в образовательный процесс презентационной графики, представленной на интерактивной доске с применением анимационных эффектов, позволит продемонстрировать студентам педагогических специальностей современные методы индивидуализации обучения, а также возможности в области разработки, адаптации и творческого использования новых информационных технологий в будущей профессиональной деятельности.

В рамках исследований по проблемам формирования педагогической культуры у студентов вуза средствами информационных технологий был проведен опрос на статистически значимой выборке студентов педагогического факультета Курганского государственного университета. Анализ результатов опроса пока-

зал, что 65% опрошенных заинтересованы в более глубоком изучении новых информационных технологий с целью применения полученных знаний в будущей профессиональной деятельности. При этом выявлена весьма низкая персональная активность у студентов педагогического факультета к самообразованию в сфере новых информационных технологий. 54% опрошенных признают возможность и целесообразность использования программного обеспечения компьютерной техники в своей учебной и будущей профессиональной деятельности, но только 37% из опрошенных готовы выбрать после окончания университета профессию преподавателя.

Полученные результаты исследования показывают социальную необходимость и практическую значимость применения информационных технологий на занятиях по педагогическим дисциплинам, так как внедрение презентационной графики позволяет не только представить материал в виде схем, графиков, логически связанных текстовых блоков, и акцентировать внимание на основных моментах с помощью анимационных эффектов, но и проследить межпредметные связи информатики и педагогики, пополнить знания студентов педагогических специальностей в области средств, способов и методов использования новых информационных технологий в будущей профессиональной деятельности.

Л.С. Заур, г. Курган

И.В. Заур, г. Муравленко, ЯНАО

ПРОЕКТИРОВАНИЕ МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ВЫПУСКНИКА УЧРЕЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ ОСНОВЕ

Овладение профессией - это сложный диалектический процесс, в котором взаимосвязаны и взаимообусловлены объективные и субъективные факторы, стихийные, регулируемые и сознательные действия, активность самой личности. Неоспоримым фактом педагогики и психологии является то, что наиболее успешно личность формируется в деятельности, когда подросток является субъектом деятельности, когда сам активно участвует в своем формировании и развитии. Собственная активность личности есть необходимое условие образовательного процесса, при этом очень важно, на что направлена эта активность.

Профессиональная деятельность в жизни человека является основой обеспечения его социальных притязаний, самореализации, социального самоопределения. Центральным звеном системы социального самоопределения личности является профессиональное самоопределение, связанное со способностью личности осознанно, с учётом своих внутренних ресурсов (задатков, потребностей) планировать свою профессиональную карьеру.

Успешность социального самоопределения лично-

сти зависит от соотношения трех факторов: 1) потребностей рынка труда (составляющая "надо"); 2) задатков, способностей личности (составляющая "хочу"); 3) профессиональные знания и умения, сформированные в ходе профессионального обучения, ключевые квалификации (составляющая "могу"). При пресечении полей этих факторов расширение возможности профессионального самоопределения личности будет зависеть от сформированности в ходе обучения системы профессиональных знаний, умений, навыков, опыта самостоятельной деятельности, компетентности личности. Чем качественнее сформированы профессиональные компетенции специалиста, чем адекватней перечень компетенций требованиям производства, тем успешнее будет строиться профессиональная карьера выпускника на рынке труда.

При анализе содержательных параметров факторов профессионального самоопределения личности обнаруживается их взаимосвязь и логическое продолжение в русле компетентностного подхода при организации учебно-воспитательного процесса.

Так, рынок труда, диктуя перечень востребованных компетенций, в то же время предопределяет необходи-

мость разработки образовательных стандартов нового поколения, в которых должны быть выверены требования к профессиональной деятельности выпускника, как со стороны работодателя, так и со стороны учебного заведения. При выборе школьником профессии весь арсенал профориентологии как науки должен быть направлен на более детальную диагностику задатков, склонностей, профессиональной пригодности, если необходимо, то профессиональную коррекцию, выявление профессионально важных качеств, чтобы внутренние ресурсы личности были использованы во благо самой личности и с наибольшей результативностью. Для этого нужна переориентация проектирования содержания образования от предметного "обязательного минимума" (то есть характеристики образовательной системы "на входе") на постановку целей образования через перечень необходимых профессиональных компетенций (характеристики результата "на выходе", и только после этого формирование самого содержания образования "на входе". Такой интегральной характеристикой "результата на выходе" может быть система ключевых и профессиональных компетенций выпускника УНПО.

Факторы профессионального самоопределения личности			Факторы компетентностного подхода	
Внешняя среда, социум	ВХОД: потребности рынка труда	составляющая «надо»	Анализ востребованных компетенций	Новое поколение образовательных стандартов
Внутренние ресурсы личности	Задатки, способности личности	составляющая «хочу»	Профпригодность, профессионально важные качества	Технологии профориентологии
Ключевые квалификации	ВЫХОД: модель выпускника	составляющая «могу»	Формирование профессиональных компетенций, компетентной личности	Изменение содержания образования, форм, методов, технологий обучения

Под профессионально важными качествами мы понимаем индивидуальные свойства субъекта, которые необходимы и достаточны для успешного профессионального обучения и осуществления профессиональной деятельности на нормативно заданном уровне. Под компетенцией понимаем использование профессиональных знаний, умений и опыта для эффективного решения определенного класса профессиональных задач. Совокупность компетенций, необходимых для продуктивной деятельности в выбранной предметной области, назовем компетентностью. Получение знаний как основополагающего компонента будущей компетентности личности происходит в ходе теоретического обучения на первом этапе формирования учебно-познавательной деятельности. Развитие умений осуществляется в ходе производственного обучения на квазипрофессиональном (искусственно созданном) этапе формирования познавательной деятельности. Приобретение навыка и опыта осуществления профессиональной деятельности осуществляется как в ходе производственной практики, организованной в учебном заведении (профессиональный этап формирования познавательной деятельности), так и самостоятельно - во время летнего, сезонного трудоустройства.

Таким образом, при необходимости выхода в целе-

полагании на гарантированный результат обучения необходимо дальнейшее совершенствование модели выпускника в части определения перечня ключевых и профессиональных компетенций как итога работы образовательного учреждения и личностного результата каждого обучающегося.

Ф.В.Куравин, г. Челябинск

К ВОПРОСУ О САМООПРЕДЕЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА

Современная наука одним из компонентов базовой культуры считает способность человека к самоопределению и творческой самореализации. Это связано с тем, что на определенном уровне своего развития человек приобретает способность осознать себя как субъекта деятельности, произвольно регулировать свое поведение, сознательно организовывать свою жизнь, а значит в той или иной мере определять свое собственное развитие как личности.

Феномен самоопределения личности многогранен. Отражая в себе всю полноту философского закона един-

ства и борьбы противоположностей, он диалектически включает в себя понятия свободы, любви, выбора, ответственности. Демокрит, Сократ, Спиноза рассматривали проблему самоопределения позиции любви и свободы. В поучениях Владимира Мономаха любое дело предлагается делать ради души, а не власти, осуждается мстительность во всей форме. Принцип свободы в воспитании разделяли Н.И.Бецкой, С.И. Гессен, Н.А.Добролюбов, Н.И.Новиков, Л.Н.Толстой и др. Осознание самого себя, своего предназначения, смысла жизни, рассматривал в своих работах С.Л.Франк [7]. Разрабатывая принципы новой школы, П.П.Блонский затрагивал и проблему самоопределения. Он писал: "Мы не должны желать заранее определить грядущую жизнь ребенка... должны... воспитывать человека, способного создавать свою собственную жизнь, способную к самоопределению. Воспитывать - значит самоопределяться" [2,42].

Проблемами самоопределения личности занимались К.А.Абульханова-Славская, А.Г.Асмолов, В.Г.Афанасьев, С.Я.Батышев, Л.И.Божович, И.С.Кон и др. По мнению И.С.Кона, самоопределение и поиск себя неразрывно связано с формированием мировоззрения; взросление - процесс социального самоопределения [5, 186].

Во многих работах рассматриваются проблемы профессионального самоопределения как выбор карьеры, сферы приложения и саморазвития личностях способностей, а также формирование практического, действительного отношения личности к социокультурным и профессионально- производственным условиям ее общественно-полезного бытия и саморазвития [1; 2].

Многие авторы используют отдельные понятия: "профессиональное самоопределение"; "жизненное самоопределение", "личностное самоопределение".

Но часто эти понятия оказываются мало отличными друг от друга. Например, Е.И.Головаха считает, что "самоопределение предполагает акцент на самодетерминации личности", ее ориентации на будущие перспективы; профессиональное самоопределение должно осуществляться обязательно в контексте жизненной перспективы, важным элементом ("ядром") которого является ценностные ориентации, жизненные планы и цели [3,119].

Рассуждая о самоопределении и самореализации личности, И.С. Кон отмечает, что любое описание человеческой жизни предполагает два главных вопроса: 1) что человек делает, какова его предметная деятельность и как он сам к ней относится, 2) каковы его взаимоотношения с окружающими людьми [4,209].

Нередко при рассмотрении самоопределения личности говорят одновременно и о самореализации, и о самоактуализации. Это означает, что самоопределение связывается не только с актом выбора, но и с совершенствованием себя и выбранной деятельности.

Н.С. Пряжников обозначает следующие типы самоопределения: самоопределение в конкретной трудовой функции, операции; самоопределение на конкретном трудовом посту; самоопределение в специальности; самоопределение в профессии (группе родственных специальностей); личностное самоопределение (как высший уровень жизненного самоопределения в культуре (как высший уровень личного самоопределения) [8,123-124].

Для нас наибольший интерес представляет личностное самоопределение. Оно рассматривается как высший тип жизненного самоопределения (помимо профессиональной деятельности относятся учеба, досуг, вынужденная безработица, карьера). Жизненное самоопределение предполагает достаточно высокий уровень свободы выбора и диапазон маневра - "овладение ролью".

Принципиальное отличие личностного самоопределения от самоопределения жизненного заключается в том, что человек не просто "овладевает ролью", а создает новые роли и в каком-то смысле даже занимается нормотворчеством. "Личностное самоопределение, - по мнению Н.С.Пряжникова, - это нахождение самобытного образа "Я", постоянного развития этого образа и утверждение его среди окружающих людей" [8,125].

Рассуждая о самоактуализирующейся личности, А.Г.Асмолов подчеркивает ее обязательную внутреннюю активность, направленную и "на продолжения себя в других людях", что в каком-то смысле позволяет говорить даже о социальном бессмертии человека, хотя бы как о возможности [1, 360-363].

Анализ изученной литературы позволит нам сделать следующий вывод: помочь школьнику самоопределиваться - это значит сформировать у него внутреннюю готовность самостоятельно, осознанно и добровольно строить, корректировать и реализовывать перспективы своего развития, т.е. научить школьника рассматривать себя развивающимся во времени и в жизнедеятельности.

Психологический процесс самоопределения подростка реализуется путем формирования системы отношений к разнообразным сторонам действительности. В основе этого процесса лежит отношение потребностей, интересов, способностей к реальным условиям их реализации, осознанное определение своего отношения к общественному долгу, своего места и роли в жизни общества.

Изучение философской, психологической и педагогической литературы, диссертационных исследований позволяет нам сделать следующие выводы: 1) возрастает интерес ученых к проблеме самоопределения личности школьника; 2) разработаны многие аспекты профессионального самоопределения; существует инструментарий эффективной профессиональной ориентации, консультирования и информирования; 3) недостаточно разработан психолого-педагогический и управленческий аспекты самоопределения школьников; 4) отсутствует приемлемое для нас определение понятия "самоопределение"; 5) одно из ведущих мест в решении проблемы самоопределения принадлежит школе.

Контент-анализ более 30 работ, где встречается понятие "самоопределение личности" позволяет нам определить: самоопределяющаяся личность - социально созревший человек, обладающий высоким уровнем развития интеллекта, физических сил, практических умений и навыков, необходимых для социально направленной деятельности.

Основной признак самоопределения личности - стремление личности определить себя в мире, т.е. понять себя и свои возможности наряду с пониманием своего места и назначения в жизни, в избранной им сфере общественной деятельности, наиболее соответ-

ствующей его личному призванию, способностям и дарованию.

Анализ психолого-педагогической, философской литературы позволил дать следующее определение; под *самоопределением личности* мы понимаем способность личности определить себя в мире, понять себя и свои возможности, осознать свое место и назначение в жизни, в избранной сфере общественной и трудовой деятельности, в личной жизни и карьере, стремление позитивно изменить социум.

Детство и юность - важнейший этап движения человека к самореализации, творения им самого себя. В детстве появляются и формируются способности, возникают ценностные установки, осуществляются профессиональная и социальная ориентации, закладываются основы мировоззрения, идеалы и вкусы. Школа должна помочь ему в этом процессе.

Частные педагогические признаки самоопределения: 1) осознание своих целей; 2) осознание своих жизненных планов; 3) осознание ценностей, личностных и физических свойств.

Самоопределение учащихся осуществляется через поиск и самоутверждение.

Создание условий для самоопределения личности - сложный и противоречивый процесс.

Самоопределение личности осуществляется в ходе специально организованной научно-практической деятельности. Организационно-управленческое обеспечение процесса самоопределения предполагает многообразие форм и методов работы (групповых, индивидуальных, словесных, практических, проблемно-поисковых, наглядных и т.д.). Кроме этого, тактическая гибкость в работе, последовательность в решении педагогических задач и готовность к разумным компромиссам, следование нравственным требованиям педагогической деятельности; обеспечение преемственности, использование всего ценного, что накоплено в работе, стремление к ее системности; установление содружества специалистов; координация деятельности всех участников процесса самоопределения - это то, без чего личность самоопределиваться не сможет.

Образование по выбору, профильное обучение - это краеугольный камень гуманизации, главный механизм повышения общего уровня образованности населения, готовности к самореализации и самоопределению.

Анализ накопленного фактологического материала позволяет изложить основные положения, определяющие перспективы развития теории и практики самоопределения. Полагаем, что это многоступенчатый процесс, который можно рассматривать под разными углами зрения: 1. Как серию задач, которые ставит общество перед личностью (социологический подход); 2. Как процесс поэтапного принятия решений, посредством которых возможно сочетание между собственными предпочтениями и потребностями общества в результате разделения труда (социально-психологический подход); 3. Как процесс формирования индивидуального стиля жизни (дифференциально-психологический подход).

С позиции последнего подхода, на наш взгляд, самоопределение личности трактуется как "Я-концепция" индивида, в которой отражается его понимание переживания и намерения, отношение к предметным действиям социально значимой деятельности в конкрет-

ных социальных условиях.

Самоопределение как смыслообразующая часть "Я-концепции" дифференцированно с учетом таких показателей, как осознанность процесса и результата выбора; гармония (согласованность внутренних и внешних факторов); широта (большее или меньшее число компонентов); степень структурности, "моно-поли-направленности" (если имеется интеграция одного или ряда намерений); устойчивость (осознанность или ситуативность выбора). Понятно, что это не только момент выбора, но и динамический процесс, характерный для всех этапов жизни человека, осуществляемый в системе учебно-воспитательной работы. В русле концепции самоопределения личности возникают альтернативные школы, различные комплексы: "детский сад-школа", "школа-школа", "школа-техникум", "школа-вуз". Большинство социально-педагогических инициатив, связанных с созданием новых типов образовательных учреждений, характеризуется стремлением к качественным изменениям структуры, содержания, в методах и средствах обучения, новыми организационно-педагогическими и управленческими подходами, повышением качества и вариативности образования с учетом индивидуальных особенностей учащихся.

Одной из самых важных задач школы-комплекса самоопределения личности, является процесс формирования и управления призванием как смыслообразующего элемента самоопределения личности.

Управление процессом формирования призвания включает три подсистемы, характеризующие педагогическое развитие: технологию, отношения, возникающие при реализации этой технологии и идущие к образованию социально-психологических характеристик личности, и личностные качества, культурно-личностный строй человека.

Первая подсистема, которую мы называем технологией, включает следующие компоненты:

T_1 - материально-техническое, правовое обеспечение;

T_2 - пространственно-временные условия;

T_3 - люди, отвечающие за выявление склонностей, индивидуальных особенностей учащихся, владеющие различными методиками;

T_4 - средства, методы и приемы: консультации, учение, ролевая игра;

T_5 - набор деятельностей, выполняемых обучаемыми в процессе учения,

обеспечивающих развитие способностей и подготовку к включению в социально-значимую деятельность общества.

Вторая подсистема - отношения - развивается по трем направлениям:

O_1 - отношение к предметному миру в процессе общения, понимание своего предназначения, отношение к избранному занятию, как результат включения в систему массовых коммуникаций, активное участие в коллективных нормах общения;

O_2 - отношение к людям на формальном и неформальном уровнях, широта и разнообразие взаимодействий, их глубина, степень контактов, на личностное самоопределение, на обогащения себя в процессе делового общения;

O_3 - отношение к самому себе как будущему специалисту, видение себя в системе ролевых предписа-

ний творческого характера, умение посмотреть на себя как бы со стороны, соотнести свои личностные установки с более широкими ценностями, ориентациями культурного плана.

Л₁ - соотношение общей направленности личности с условиями среды, установку на развитие качеств личности, необходимых для адаптации в социуме;

Л₂ - нравственно-волевые свойства, необходимые для самореализации, совпадающей с целями общества, для общения с другими людьми в процессе делового сотрудничества, для преодоления трудностей и преград в процессе достижения поставленных целей и осуществление самореализации;

Л₃ - интеллектуально-эстетический потенциал личности, включающий познавательные процессы, общетеоретическую и специальную подготовку, эстетическое отношение к действительности, творческие формы воображения, развитую интуицию, умение ставить гармонические цели и достигать их гармоническими сред-

ствами. Развитие эстетического потенциала выступает как показатель эстетического видения меры совершенства своего труда, т.е. умение оценивать результаты своей деятельности по критериям красоты;

Л₄ - психофизическое состояние - динамический показатель, включающий физическое здоровье и нормальное психическое самочувствие, умение выдерживать серьезные нервные и физические нагрузки без снижения продуктивности, чтобы обеспечить дальнейшее творческое саморазвитие.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что формирование призвания как смыслообразующий элемент самоопределения возможно лишь при специально созданных условиях в школе-комплексе самоопределения личности, эффективном управлении этой системой.

По результатам исследования нами была составлена диагностическая карта способности учащихся к самоопределению.

Критерии	Признак проявления по уровням		
	высокий	средний	низкий
1	2	3	4
Осознание своих целей	Ставит перед собой реальные цели, видит пути их выполнения	Ставит перед собой цели, но затрудняется определить пути их выполнения	Не может сформулировать цель своей жизни
Осознание своих жизненных планов	Хорошо владеет информацией, делает осознанный выбор, мотивирует его, планирует, осознает жизненные перспективы	Имеет сведения, касающиеся будущей профессии, пытается планировать свою деятельность, не в достаточной степени может осознать жизненные перспективы	Мало интересуется тем, что ожидает в будущем безразличен к выбору жизненного пути
Осознание ценностей личных и физических свойств	Объективно оценивает свои личностные возможности, физические и нравственные силы, настойчиво работает над собой	Объективно оценивает свои личностные возможности, черты характера, физические и нравственные силы. Работает над собой, но часто требуется помощь извне	Не может объективно оценить свои качества, свойства личности и способности

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Психология личности.- М.: Издательство МГУ, 1990.
2. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения в 2 т. Т.1/ Под ред. А.В. Петровского.- М.: Педагогика, 1979.
3. Головаха Е.И. Жизненные перспективы и профессиональное самоопределение.- Киев: Наукова думка, 1988.
4. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание.- М: Политиздат, 1984.
5. Кон И.С. Психология ранней юности: Книга для учителя.-М.: Просвещение, 1989.
6. Куравин Ф.В. Педагогические основы управления школой- комплексом самоопределения личности: Дис... канд. пед. наук.- Челябинск, 1997.
7. Педагогическое наследие русского зарубежья, 20-е годы: Книга для учителя / Сост., автор вступительной статьи П.В. Алексеев.- М.: Просвещение, 1993.
8. Понятийный аппарат педагогики и образования: Сб. научных тр./ Отв. ред. Е.В. Ткаченко.- Вып. 1- Екатеринбург, 1995.

О.Н.Ткачева, г. Екатеринбург

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ СПЕЦИАЛИСТА ЛЕСНОГО КОМПЛЕКСА

Современные тенденции российского экономического развития, связанные с внедрением рыночных механизмов управления, переходом экономики на рыночные отношения и становлением новых общественных отношений влекут за собой реформирование профессионального образования, которое выступает как источник роста экономически и социально активных спе-

циалистов и групп населения, способных действовать в рыночной среде.

При проведении исследования по **формированию экономической позиции специалиста лесного комплекса на базе Государственного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования Уральского института подготовки и повышения квалификации кадров лесного комплекса** был реализован принцип непрерывности образования.

Непрерывное образование специалиста характеризуется как процесс роста образовательного (общего, профессионального и дополнительного) потенциала личности в течение жизни, организационно обеспеченный системой образовательных учреждений и соответствующий потребностям личности и общества.

Радикальное изменение качества подготовки кадров, обеспечивающих конкурентоспособность страны, а также развитие всех сфер жизнедеятельности государства и общества требует систематизации дополнительного профессионального образования (ДПО), которое замыкает собой образовательную вертикаль непрерывного образования специалиста и выполняет функции адаптации профессиональной компетентности кадров к требованиям рынка труда.

Система дополнительного образования специалиста лесного комплекса в настоящее время направлена на решение задач профессионально-личностного становления специалиста с учетом специфики видов его деятельности и постоянно изменяющегося круга функциональных обязанностей. Дополнительное профессиональное образование при этом обеспечивает специалистам непрерывность обновления всех видов знаний, среди которых немаловажны знания экономические, обеспечивающие и обогащение опыта. Сочетание фундаментального образования и глубокого усвоения научно-экономических основ профессиональной деятельности с практическим овладением ею, с формированием практических умений и навыков, содействует более эффективной адаптации специалиста.

Основными тенденциями, обнаруживающими необходимость пристального научного внимания к процессу совершенствования дополнительного профессионального образования, являются:

- тенденция ориентации образования на социализацию личности;
- тенденция гуманизации образовательного процесса;
- тенденция социокультурной ориентированности образования;
- тенденция субъект-центрированности образовательного процесса;
- тенденция обновления содержательно-технологического обеспечения образования.

Вышеозначенные социально-педагогические тенденции акцентируют лишь некоторые пути реализации идеи совершенствования дополнительного образования в формировании нового личностного, социального, экономического мышления профессионала, специалиста. Рассматриваемая проблема включает целый комплекс задач по педагогическому обеспечению социализации и формирования позитивного отношения человека к процессу непрерывного образования.

Особого внимания требует экономически ориентированная подготовка специалистов как важнейший фактор выхода национальной экономики в стадию ус-

тойчивого развития на основе развитого экономического сознания хозяйствующей личности.

Актуальность современного экономического образования очевидна, так как в современной российской экономической науке и в отечественной системе экономического образования в настоящее время наблюдается как бы переходное состояние: старая, монистическая, материалистическая, марксистско-ленинская экономическая теория уже устарела, а другой целостной экономической теории, а следовательно, и адекватного ей мировоззрения хозяйствующих субъектов пока не создано. Необходимо при этом учесть духовно-нравственной природы экономического потенциала личности, проявляющего себя в сфере ее хозяйственной практики в виде различных феноменов: культурного капитала, социального капитала, человеческого богатства.

В ходе организации повышения профессионализма специалистов лесного профиля мы учитывали, что особое значение приобретает экономическое сознание специалиста лесного профиля, позволяющее выстраивать не только идеально-мыслительную, но деятельность, а также всю хозяйственную практику человека на наиболее эффективных, объективно правильных социально-оптимальных основаниях. Необходимо было также постоянно расширять экономическое интеллекта специалиста.

Требовалась трансформация внешней среды, в которой происходит обучение, необходимость постоянно прилагать собственные усилия для самоидентификации, самоопределения и самореализации в ней обучающегося.

Рассмотрение экономики как способа жизнедеятельности человека помогло разработать ряд позиций, на которых строился образовательный процесс.

Установлено, что целостное экономическое сознание проявляет себя на трех уровнях: бытие - существование - развитие. Оно всегда деятельностное, активное, мотивирующее, это сознание деятельной, активной, творческой личности. Мы исходили из того, что современный специалист - это специалист, обладающий высоким уровнем сформированности мобильности, обеспечивающий быструю переориентацию и переподготовку в условиях экономического развития страны.

Первоочередной задачей дополнительного образования в этой связи являлась сформированность у специалиста лесного комплекса экономического мышления. Экономическое мышление есть отражение человеком закономерностей общественного производства в виде понятий, а точнее говоря, в их определенной системе логической связи.

Важная особенность экономического мышления заключается в том, что оно непосредственно связано с интересами людей, и особенно материальными. Интересы людей в значительной степени определяют направленность их экономического мышления, склоняют их к определенным выводам и решениям. Они движут поступками людей, являются побудительным фактором человеческой деятельности.

Процесс экономического мышления всегда осуществляется в определенных понятиях, которые являются обобщенным выражением определенных сторон, свойств, качеств, связей и зависимостей, соответствующих явлений и процессов общественного производства. Чем содержательнее, разнообразнее, сложнее эти процессы, тем более развитым является мышление, формируемые им научные понятия, разрабатываемые теоретические положения.

Экономическое мышление в процессе управления предприятием - это глубокое усвоение человеком выдвигаемых экономических идей и задач, умение выявлять, анализировать и обобщать вновь возникающие явления и закономерности в экономической жизни, а также способность быстро учитывать и реализовывать все это в своих практических делах, в целях достижения позитивных результатов.

Современным экономическим мышлением может быть признано только такое, которое является строго научным, т.е. базирующимся на методологическом осмыслении, глубоком познании экономических законов, которые учитывают современные реальные, изменившиеся условия хозяйствования. Суть реалистичности мышления проявляется, прежде всего, в умении действенно и результативно применять теоретические положения в конкретной практике, опираясь на них, правильно оценивать разнообразные хозяйственные ситуации и своевременно принимать единственно верные решения.

Вместе с тем, экономическое мышление отличается конструктивностью, высокой нацеленностью на решение соответствующих задач. Конструктивность мышления, его преобразовательная направленность порождают и такое важное качество, как деловитость. Суть его заключается в способности энергично и правильно решать возникающие экономические проблемы, в умении практически организовывать то или иное дело, в стремлении добросовестно исполнять свои обязанности, доводить принятые решения до полного воплощения в реальную жизнь. Неотъемлемой чертой современного экономического мышления является деловитость человека, его рачительное отношение к использованию материалов, трудовых и финансовых ресурсов.

Масштабность мышления позволяет широко подходить к решению хозяйственных задач, не замыкаться на сиюминутных, текущих вопросах производственной жизни. Масштабность мышления дает возможность управленческому персоналу предприятия далеко заглядывать в завтрашний день, видеть отдаленные последствия своей деятельности в разных сферах и областях, а, следовательно, и своевременно корректировать ее, разрабатывать соответствующие планы дальнейшего развития и успешно воплощать их в деятельность своего предприятия или отрасли производства.

Качество мышления - гибкость, т.е. умение своевременно в ходе анализа выработки решений и их реализации учитывать вновь возникающие обстоятельства, новые явления и процессы. Гибкость мышления способствует быстрому реагированию на рынке труда, способствуя тем самым возрастанию конкурентоспособности своего предприятия.

Инновационный тип экономического мышления предполагает инициативу в труде, предприимчивость, высокую ответственность, творческий поиск путей оптимизации, ведущих к наилучшему решению экономической задачи, хозяйственному результату при наименьших материальных и духовных затратах.

Проанализированные качества мышления, которые следует сформировать у специалиста, являются, как доказывает наше исследование, одними из важнейших в условиях эффективной деятельности лесного комплекса.

У человека, обладающего определенными качествами экономического мышления, предопределено формирование экономической позиции.

Экономическая позиция личности представляет собой устойчивую иерархическую систему мотивов с доминированием экономических, построенных на интересах, желаниях, умениях и готовности личности к выполнению экономических действий и достижению эффективных экономических результатов. Экономическая позиция играет существенную роль для каждого человека в аспекте выбора им индивидуальной траектории дальнейшего самообразования, способствующего полноценной самореализации личности в будущей трудовой и профессиональной деятельности, формированию его ментальности.

Экономическая ориентированность хозяйствующего субъекта помогала сочетать рационализм и гедонизм, с одной стороны, и духовность и гуманизм, с другой, формирование системы социально ответственного бизнеса в нашей стране необходимо было связывать с устремлением человеческого духа к идеалам, к предельным основаниям собственного бытия, ценностных координат, смыслов и установок.

Духовная основа становления личности как субъекта хозяйствования выдвигается и аргументируется как тезис о доминанте духовности в экономике, когда происходит трансформация общих идеалов, ценностных ориентации и понятий в экономические. При этом ценность сочетается с пользой, полезностью, благо - с товаром или услугой, безопасность - с осторожностью и рисками, результат - с рентабельностью или банкротством и т.д. Конкретизация общих, абстрактных представлений о смысле собственного бытия происходила для обучающихся в контексте собственной хозяйственной практики. Целостность экономического сознания, эффективным образом ориентирующая человека на выработку способностей к гармонизированию духовного и хозяйственного его бытия, к поиску продуктивных способов самодетальности и саморазвития позволяли формировать полноценную и целостную личность.

Экономическое образование, таким образом, постоянно дополняет государственную форму образования и участвует в решении общественно значимых задач, нося временный, национальный, региональный, либо специфически профессиональный характер.

В результате обучающиеся в рамках системы дополнительного профессионального образования готовы к решению многих профессиональных проблем, связанных с применением экономических знаний, реализацией своей экономически ориентированной позиции и активным использованием накопленного экономического знания на практике в конкретной сфере деятельности в условиях лесного комплекса.

Список литературы

1. Смирнов И.П. Человек - образование - профессия - личность: Монография. - М.: УМИЦ "Граф-Пресс", 2002. - 420 с., ил.
2. Стожко К.П., Ветошкин А.П. и др. Философия российской экономики: Монография в 2 ч. Под ред. Н.Н. Целищева. - Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та, 2005. - 721 с.
3. Сурин А.И. История экономики и экономических учений. - М.: Финансы и статистика, 2002.
4. Фролова Е.Д. Орлова Т.С. Формирование нового типа поведения предприятия в современной экономике: Монография. - Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та, 2005. - 122 с.
5. Экономика предприятия: Учебник для вузов / Под общей ред. О.И. Волкова [и др.]. - М.: ИНФРА-М, 2003.
6. Экономическая теория / Под ред. А.И. Добрынина, Л.С. Тарасевича: Учебник для вузов. - СПб., 2002.
7. Экономическая теория: Учебник / Под ред. В.И. Ведягина. - М.: ИНФРА-М, 2003.

РАЗДЕЛ 4. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Е.Б. Бабошина, г.Курган

"ЧЕЛОВЕК КУЛЬТУРЫ" КАК СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЙ ОРИЕНТИР СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ведущей социально-культурной проблемой сегодня является возросший уровень противоречий между ценностями и содержанием социально-культурного пространства. Сложности эволюции культурного мира человека углубляют образовательные проблемы. Выступая базовым посредником между культурой и обществом, образование берет на себя функцию трансформации гуманистических идей в сознание подрастающего поколения. "Прорехи" в образовании все сильнее негативным образом сказываются на качестве социально-культурной ситуации общества, в частности российского.

Современное общество предъявляет следующие требования к выпускникам образовательных учреждений:

1) гибко адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях, самостоятельно приобретать знания, умело применять их при решении проблем;

2) самостоятельно критически мыслить, уметь видеть возникающие в реальном мире трудности и искать рациональные пути их преодоления, используя современные технологии;

3) грамотно работать с информацией (уметь искать, анализировать факты, выдвигать гипотезы решения проблем. Формулировать аргументированные выводы и др.);

4) быть коммуникабельными, контактными в различных социальных группах;

5) самостоятельно трудиться над развитием собственной нравственности, интеллекта, культурного уровня.

Этому мешают негативные экономические и социальные факторы:

1) недостаточность финансового обеспечения образовательных учреждений;

2) резкое обострение межнациональных и межрелигиозных конфликтов;

3) стремительное падение нравственности, искажение общечеловеческих принципов гуманизма;

4) социальная пассивность, апатия граждан;

5) резкое падение престижа образования, культуры, профессиональной компетенции (особенно в России).

Любое образование должно быть "пропитано" главной ценностью человеческого бытия - гуманизмом. Развитие идеи гуманизма берет свое начало в глубокой древности (Сократ, Конфуций, идеал "калокагатии" в античном мире). Новый "всплеск" гуманизма происходит в эпоху Возрождения. Однако бурное развитие гуманистических концепций в XX столетии - яркий показатель насущности человековедческих проблем, экзистенциальных проблем человека. Вплоть до конца

XIX века мировая культура не знала сколько-нибудь организованных форм выражения и практики гуманизма (В. Кувакин [3]).

Понимание роли гуманизма трудно назвать однозначным и сегодня. Трактовка его значения и роли варьируется не только в рамках различного, но прямо противоположного. Но сегодня гуманизм мыслится не только как идея человека о лучшей жизни, но как реальная стратегия человеческого существования, как философия жизни, как определенное мировоззрение. Сегодня можно и нужно говорить о его разных видах: политический гуманизм, светский гуманизм, гуманизм в искусстве и т.д. (В. Кувакин).

Под гуманизацией в целом следует понимать рассмотрение человека как ипостаси и мерила всех ценностей. Цель гуманизованного индустриального общества - изменение экономической, социальной и культурной жизни общества таким образом, чтобы оно стимулировало развитие человека, а не уродовало его (Э. Фромм).

Основными ценностями жизни, по мнению академика Н.Д. Никандрова [6], являются: 1. Жизнь. Здоровье. Природа. 2. Любовь и семья. Эротика. Секс. 3. Образование. Культура. Досуг. 4. Труд. Карьера. Собственность. 5. Идеология.

Достижение этих ценностей в полной мере в воспитании мировоззрения молодежи, влияющего на их поведенческие стратегии, может проходить только целостно и только в условиях повышения их общественного престижа. В то же время это не означает, что изменений можно просто дожидаться. Каждый по мере своих возможностей может и должен выступать их активным преемником и творческим продолжателем.

Конъюнктурные соображения влияют на престиж образования. Например: "Будущее за теми, кто будет знать английский язык". Это, конечно, хорошо. И все же, только такая постановка вопроса лишь усиливает вестернизацию нашей культуры и общества.

Такое образование противоречит такой ценности, как гражданственность. При этом гражданское образование - необходимое условие развития гражданского общества и демократизации российского общества.

К.А.Шмыгалев, Н.Н. Аветисян (г. Новосибирск) [11] выделяют следующие системные элементы гражданского воспитания: гражданские знания, гражданские умения, гражданские навыки, гражданские ценности. Важные образовательно-воспитательные "поля" становления гражданственности как социокультурного качества личности: общечеловеческое, поликультурное, нравственное, правовое, социальное, патриотическое, собственно гражданское.

Цель гражданского образования - подготовка человека к ответственной и осмысленной жизни и деятельности в демократическом государстве, гражданском обществе.

Однако воспитание "истинного гражданина" (Н.И. Пирогов) невозможно без глубокой "пропитки" личности образцами настоящей отечественной культуры. Но именно такая культура менее всего представлена в типичной среде социализации современной личности.

Становится все менее доступным "потребление" (усвоение) "высокой" культуры. Дело не только в деньгах, хотя и в них тоже. "Легкая" культура легко усваивается, ее потреблению не надо учиться, разумеется, она

необходима и доходна. Но также, как для развития человека нельзя ограничиться чтением легкого чтива, нельзя ограничиться и посещением рок-концертов. Хотя последние тоже разные. ("Коррозия металла", "Ногу свело!", "Крематорий", "На-на").

Тревожный показатель, что до 20% подростков готовы на все, чтобы стать богатыми, а треть готовы действовать в обход закона, хотя и не пойти на все, что угодно. Увы, грань здесь очень подвижна.

В этих условиях особенно важно насыщать образовательный процесс диалогичным характером, культурными ценностями. Именно диалогичный характер образования предполагает осуществление субъектно-субъектных отношений как ведущих, создает условия для личностной самореализации. "Модульными границами" открытости образования выступают границы самой культуры. В отношении к образованию это означает, что оно становится культурологическим.

Из сказанного вытекают ведущие задачи культурологического образования: 1) создание необходимых условий для культурного развития и саморазвития субъектов образовательного процесса; 2) создание максимально плодотворных условий для творческого саморазвития личности в образовательном процессе; 3) обеспечение возможности активного вхождения личности в мир культуры на правах ее творческого преемника и уникального представителя.

Среди "рабочих" определений культуры общенаучного характера нами было выделено понимание культуры как сложившейся в веках целостности человеческой жизнедеятельности и ее результатов. С позиций социально-антропологического подхода культура может быть рассмотрена как идея, процесс и результат человеческой жизнедеятельности в определенном историческом контексте. В аксиологическом понимании культура представляет собой "последнюю цель природы в отношении человека" (И. Кант), "идеалообразующую сторону человеческой жизни" (Д.В. Пивоваров).

Поскольку образование в отношении к культуре выступает его идеалообразующей частью, постольку главным результатом культурологического образования как образования, основанного на "диалоге культур" (В.С. Библер), выступает "человек культуры". Образ "человека культуры" в его ведущих характеристиках может явиться основным субъектом культурного пространства, в том числе образовательного.

Главным в переходе к культурологической парадигме образования профессиональной школы является качественный переход от традиционной приоритетности ЗУНа к смыслообразующим основам образования как смыслотворческого процесса становления человека. Это означает выход на гармоничное сопряжение процессов формирования общекультурных и профессионально значимых индивидуальных качеств студентов как важнейшего условия их самореализации как личности и как будущего специалиста.

Несогласованность ("неотмоделированность") процессов общекультурного становления и профессионального становления личности студента в образовательном процессе представляется нам важнейшим полем для поиска соответствующих решений.

Период студенчества связан как с личностным, так и с профессиональным становлением, с активным развитием самосознания. Это период начала формирова-

ния акмеологической культуры личности.

Важнейшими критериями развития акмеологической культуры личности, безусловно, выступает осознание себя личностью, представителем той или иной профессии, развитие соответствующих качеств личности. Конечно же, помимо "образовательных" причин недостаточной самоидентификации студентов в профессиональном, да и личностном планах, имеются и другие. Например, объективной причиной можно считать общую нестабильность экономического положения в стране. Многие студенты не хотят себя "ассоциировать" в будущем с неуспешной в экономическом плане личностью (бюджетная сфера). При этом ряд студентов вообще слабо представляют, чем будут заниматься после вуза.

К тому же и общество в силу традиционности еще недостаточно ориентировано на профессионала нового типа - профессионала и одновременно активную и творческую личность. В частности, Е.В. Селезнева справедливо отмечает: "Однако идеи саморазвития и становления человека как субъекта жизнедеятельности пока не являются приоритетными для общества, важнейшей целью и ценностью для которого остается социализация человека как члена прежде всего профессиональной группы" [Селезнева Е.В. Развитие акмеологической культуры личности/ Под ред А.А. Деркача. - М.: Изд-во РАГС, 2004.- С. 3].

Полноценное развитие акмеологической культуры личности, как и культуры вообще, невозможно без развития субъектности как важнейшего качества личности. Как справедливо считает профессор Н.А. Алексеев [4, с.3-4], сегодня важны субъективные эталоны образования: "Оказывается, таким образом, "Я есмь" есть первооснова педагогического процесса". Студент, так или иначе, настроен "брать" из культуры и образования как ее части верования, ценности, нормы и т.п. Этот важнейший аспект образовательного процесса нельзя не учитывать.

В этом смысле необходимо отходить от ряда "казенных" требований к студентам. Важно стремиться сделать учебное взаимодействие с ними как можно менее формализованным. Как обязательные дисциплины, так и курсы по выбору должны быть пронизаны исследовательским и проблемным характером. Важно, чтобы этому соответствовали методы и формы обучения: мозговой штурм, метод фокальных объектов, метод ассоциативных связей, групповая форма работы, анализ психологических и педагогических ситуаций и т.д.

Успешная профессиональная самоидентификация личности студента опирается на его личностное становление. Сущностную основу самоидентификации личности составляет становление ее духовной культуры. В связи с этим образовательное пространство вуза должно содействовать успешному решению таких смысловых проблем: 1) проблемы цели и смысла жизни человека; 2) проблемы личностного выбора или формирования духа свободы; 3) проблемы соотношения эгоизма и альтруизма; 4) проблемы личностной самореализации.

Реализация гуманитарного подхода в образовательном процессе предполагает важнейшей целью становление личности с высоким уровнем развития гуманитарной культуры, ведущими компонентами которой являются эмпатия, толерантность, гибкость интеллек-

туальных и эмоциональных процессов, а также гуманитарные позиции личности как ведущие критерии оценки профессиональной деятельности, всей жизнедеятельности.

Образовательное пространство должно стать в полной мере пространством культуры становящейся личности. Известный культуролог М.М. Бахтин рассматривал пространство не как неподвижный фон, но как становящееся целое. В.В. Лелеко [5, с.58] определяет пространство культуры как "особый вид социального пространства, зависящий от конкретных особенностей культуры, развивающихся в этом пространстве". Обобщив позиции исследователя, выделим основные черты культурного пространства:

1. Прямое и непосредственное влияние на развитие человека. Может быть позитивным, нейтральным, негативным.

2. Формирование его культурной деятельностью людей, то есть деятельностью по производству, распространению и потреблению ценностей культуры.

Безусловно, высшие учебные заведения, как и средние профессиональные, следует отнести к пространствам специализированной культуры. Важнейшим условием культурного пространства профессионального образования является культуротворческий характер образовательной среды.

Гуманитарная среда должна быть ориентирована на создание таких условий, "при которых содержание, структура и методы обучения и воспитания в совокупности отражали бы процессы, происходящие на уровне культуры в целом. Эти условия предполагают использование исторического опыта, богатых духовных и общекультурных традиций, достижений мировой науки и техники. Именно среда оказывает решающее воздействие на формирование и развитие личности" [Смирнова З.В. Университетская гуманитарная среда как условие воспитания личности будущего специалиста: Автореф. дис.... канд.пед.наук. - Саратов, 2001. - 25с.]. Необходимо "пропитывание" студентов культурой, вовлечение их в культурный процесс, "пробуждение у них потребности в культурных ценностях" (З.В. Смирнова).

Задача современного педагога в этом смысле состоит в том, чтобы отойти от функции только "передатчика" знания, стать транслятором, трансформатором и одновременно носителем наиболее ценных культурных смыслов содержания образования. Педагог должен научиться видеть связующие нити между конкретным знанием конкретной науки, его общекультурным смыслом и его общекультурным значением, опираясь при этом не только на научное мировоззрение, но и на ценностное восприятие действительности, гуманистические мироотношения.

Одним из приемлемых способов такого составления образовательных программ является алгоритм, предложенный профессором С.А. Гильмановым. Ученый подчеркивает, что в образовательном процессе важно обращать внимание, как то или иное содержание обогащает личность и культуру, вытекает из нее. Это есть трансляция культурных смыслов общего и частного характера.

Со стороны же студента важна так называемая "обратная реакция". А именно: 1) не просто воспринимать "даваемые" знания, но определять место этих знаний в

личностной картине мира, в том числе с помощью преподавателя; 2) понимать общекультурное значение знания.

В культуросообразном образовании наиболее полно реализуется "принцип отраженной субъектности". Данный принцип выражается в формировании личностных культурных смыслов в процессе усвоения учебного материала. Именно последние составляют истинную "образованность" личности, мир ее культуры.

Личностный культурный смысл - интегративное сложное личностное образование, формирующееся как результат эмоциональной и интеллектуальной деятельности психического мира личности, происходящей в условиях ее активного межсубъектного взаимодействия с окружающим миром.

Личностные культурные смыслы в образовании так или иначе связываются человеком с его смысло-жизненными ориентирами, его целями жизни. Вместе с тем решение проблемы цели и смысла жизни нельзя навязать. От каждого человека оно требует большой затраты психической и физической энергии. Особенно близким в этом отношении нам представляется позиция Л.Н. Когана: "... важнейший для нас вывод: смысл культуры совпадает со смыслом человеческой жизни... анализ смысла культуры практически означает выяснение смысла жизни человека" [3, с.142]. И еще: "Связь смысла и цели жизни, понимаемых таким образом, с культурой личности оказывается не внешней, а глубоко внутренней связью" [там же, с.145].

Если в решении проблемы о цели и смысле жизни на первый план выступают вопросы: "куда?", "к чему?", "зачем?", то, определяясь в ценностных ориентирах, жизненных позициях, человек отвечает на вопрос "как?". Сумма ответов на эти вопросы ("куда?" + "зачем?" + "как?") равна определению полноты бытия.

Обыкновенно личностным знанием становится, когда его изучение вызывает не только интеллектуальное, но и эмоциональное напряжение. К интеллектуальным чувствам, как известно, относятся радость понимания, восхищение чем-либо величественным, удивление необычным и т.д. И, конечно же, венчают интеллектуальные чувства вдохновение, творческое и интеллектуальное озарение.

В процессе смысловотворческого взаимодействия субъектов образовательного процесса осуществляется педагогическое со-бытие - "момент реальности", в котором происходит развивающая, целе- и ценностно ориентированная встреча участников образовательной среды (их событие). Насыщенность образовательной среды педагогическими со-бытиями - показатель ее культуротворчества. Конструктивным результатом такого образования является не только "новое" знание в умах учащихся, но и новый уровень их культурного становления.

В соответствии со сказанным и понятие "образованность" означает степень усвоения личностью культуры, это показатель и одновременно критерий культуры человека, меры его вхождения в культурное поле жизни. Образованность есть также квалифицированный результат процесса образования личности на определенном этапе ее становления.

Итак, только учебные результаты сами по себе не могут являться объективными измерителями (критериями) качества целостного образовательного процесса.

Важнейшей стороной было и остается формирование общей культуры личности студента, его духовности, мировоззренческих позиций.

В условиях профессионального образования очень важно создавать условия для такого развития личности студента, когда культурное становление его личности неотделимо от процесса его профессионального становления. "...Вряд ли кто-либо будет отрицать и тесную связь поисков смысла жизни с профессиональной культурой человека... Надо сказать, что именно в самореализации в любимой профессии, в любимом виде деятельности видят смысл жизни те люди, которые заняты творческим неотчужденным трудом. Если же труд отчужден, человек ищет смысл жизни вне своей профессиональной деятельности: в семье, в досуге, в религии, в политической борьбе и т.д." [3, с. 146].

Быстрыми темпами изменяющаяся социальная действительность "обесценивает" образование, нацеленное на "статичность" своего результата. Наоборот, современный выпускник вуза должен быть подготовлен к качественным переменам в своей профессиональной и социальной деятельности. В связи с этим общекультурное развитие личности студента рассматривается как содействующее развитию социальной и профессиональной гибкости личности, ее активности и инициативе.

С другой стороны, общекультурное развитие личности студента в образовательном пространстве сегодня осложняется "мозаичностью" социальной и культурной жизни (А. Моль), неуклонным развитием массовой культуры (Г. Ортега-и-Гассет). В качестве конструктивного решения данной проблемы педагог-культуролог В.Л. Бенин предлагает развивать "культурологические компетенции" специалиста. Безусловно, между понятиями "общая культура" личности и "культурологическая компетенция" специалиста есть значительная разница.

В нашем понимании понятие "культурологическая компетенция" более технологично, чем понятие "общая культура" личности. Возможно, оно действительно более приемлемо, в особенной мере для естественнонаучного образования. Положительным результатом влияния образовательной тенденции на развитие культурологической компетенции будущего специалиста при этом выступает глубина усвоения профессиональных знаний и умений относительно культурного контекста. Важными в таком образовании становятся такие категории и понятия, как понимание, осмысление, интерпретация, контекстуальная значимость и т.п. Важными личностными характеристиками специалиста являются: амбивалентное восприятие действительности, гибкость мыслительных процессов, креативность.

Процесс формирования внутреннего единения между смысложизненными ориентирами личности, ценностями его жизни и ценностями профессионального плана с опорой на личностные культурные смыслы и означает в нашем понимании формирование социальной и профессиональной зрелости личности. Ведущим же моментом в этом многогранном процессе выступает становление социальной зрелости.

Становление социальной зрелости личности означает также укрепление, коррекцию и развитие основ мировоззрения личности, ее менталитета. "Весь доступный ему мир человек подвергает пробе на "человечность", "человекосоразмерность", и, если наличная

действительность не удовлетворяет его, он своим влиянием, адаптирующим действием решает ее изменить" [1, с.63]. Так, аксиологическая проблематика вопроса не только не снимается, но изначально заложена как важнейшая педагогическая и культурологическая задача.

Б.Г. Ананьев обосновал, что каждый человек обладает яркой индивидуальностью, которая является интегральным свойством, объединяющим его природные и личностные особенности. Обучающаяся личность, в частности, личность студента не является здесь исключением. И многое в этом процессе зависит от самой личности. Но важно учитывать, что развитие мотивов к познанию связано еще и с культурой умственного труда, с целой системой приемов по пробуждению психического, интеллектуального и эмоционального характера возможностей, что можно и нужно воспитывать.

Итак, переориентация целей образования в культурологическом направлении опирается на разработку культуросообразной модели личности. Каждый человек является в той или иной мере представителем определенного типа культуры, то есть культурным типом (Д.Г. Флейбман). Культурный тип является одновременно продуктом и представителем определенной культурно-исторической среды. Вне зависимости от типа культурной среды она может быть рассмотрена с позиций представления, выраженности в ней абсолютных ценностей или сверхидей.

Идеалы есть своеобразные "компасы" будущего, а абсолютные ценности задают вектор движения. Деятельность людей при неясности ценностей и идеалов становится нецеленаправленной, слишком противоречивой, а непосредственные цели этой деятельности могут не только не совпадать с абсолютным, но противоречить ему, то есть вести к разрушению. Но необходимо, чтобы в человеке уже сейчас имелись "зерна" этого будущего.

Сущность современного человека определяется всей совокупностью культурных реалий, в которые он погружен. Но современный человек, хотя и погружен в культуру как пространство своего бытия, одновременно являясь субъектом этого бытия, оказывается способен к его изменению. Взаимный процесс творчества культуры человеком и человека в культуре обогащает самого человека. Дает ему шанс состояться в новом качестве. В этом диалоге Человек - Культура человек все же оказывается Целью. Однако не следует забывать об ущербности несовершенных выборов человека.

Культура - источник и результат смыслообразующего начала человеческого развития, но не щит и не буфер от того, что противостоит этому началу. Культура вне нашего внимания есть не осмысленное бытие, но осмыслить ее можем только мы сами. "Встреча" человека с культурой может не состояться. Человек, не "встречающий" (М.Б. Бубер) культуру как собственный смысл жизни, остается варваром не только в отношении к культуре, но и в отношении к самому себе.

Современный человек все более сознает собственную ответственность за свои действия. "Утратить сознание своей ответственности за происходящее - значит беспечно скользить по пологому склону событий, заглотив в себе предчувствие беды, закрыв глаза на опасность, которая таится в любых, даже самых благоприят-

ных временах" (Х. Ортега-и-Гассет). Формирование нового типа ответственности в человеке - процесс, требующий особых усилий, где особой функцией наделяется и образование. В связи с этим резко возросла и ответственность деятелей образования за свою деятельность.

В педагогической науке широко распространен метод моделирования образа человека, создание его "идеального образца". Этот процесс сегодня характеризуется многоплановостью, вариативностью. Однако "моделирование "образцов личности", как и "образцов деятельности", не должно переходить в самоцель и сколько-нибудь противоречить многогранности и целостности, уникальности формирования конкретной личности в образовательном процессе. Ведь "не «модели выпускника», а живые люди сами выбирают себе жизненные пути" (В.Д. Семенов) [12, с.10].

Очевидно, что в современной образовательной деятельности следует часто действовать не в согласии с имеющимся социальным миром, а вопреки. При этом особое внимание необходимо обращать на социальные идеи, пересмотр их качества, на то, как они впитываются сознанием молодых людей.

Сегодня, по-видимому, важно вновь заговорить об идеале, идеале человека. Говорить об идеале человека значит говорить о главной идее человека полноценного. Пора "переломить" состояние, когда "нам уже не нужны нормы, правила и образцы". Но необходимо создание таких социально-культурных условий жизни, при которых в условиях свободного выбора человек все больше обращается к моментам внутреннего сознания, выстраивая на равновесных основаниях сосуществование себя с подобными.

Полноценность человеческого существования может по-новому себя выразить в органическом сочетании рационального и духовного, а также в активной самореализации индивидуальностей в социально-культурном пространстве. Все сказанное указывает, что в условиях постиндустриальной культуры важно вести речь о человеке культуры как новом типе исторической личности, с развитым чувством собственной индивидуальности и рефлексирующим самосознанием - уровнем нравственности его внутреннего мира.

Модель современного культурного человека должна быть ориентирована на самые сущностные его черты. В этом случае модель не будет "страдать" односторонностью и исключительностью. Кроме того, целостная модель выражает себя в конкретном оформлении в виде определенного "образца" того или иного типа личности.

К ведущему обобщающему свойству в модели "человека культуры" мы относим духовность как способность человека сознавать мир в идеально-нравственных категориях, способность к самосовершенствованию на основе этого сознания. В определенном смысле можно сказать, что человек духовный как модель культурного человека есть качественная трансформация надмирной модели человека. Образ же человека надмирного в условиях роста количества и качества социальных взаимодействий, в условиях роста общей взаимозависимости, по меньшей мере, не всегда уместен. Сегодня важно воспитать именно активную личность, способную к решению стоящих перед ней индивидуальных и социальных проблем, готовую к сотруд-

ничеству и конструктивному диалогу. Такой личностью может стать только человек, успешно и творчески адаптировавшийся в социокультурном контексте. Успешная адаптация предполагает не нивелирование его индивидуальных особенностей, но их достаточно полное раскрытие и развитие в мире культуры. Эта проблема обостряется и развитием массовой культуры, в условиях которой человек начинает терять свою идентичность.

В рамках процесса гуманизации и гуманитаризации образования наблюдается безусловный примат личностного типа (антропоцентрической модели личности). Полифоничный социум запрашивает от человека характеристики личностного типа: субъектность, динамичность, диалектичность, преемственность, неравновесность. Перечисленные характеристики не являются исчерпывающими, но определяют ведущие особенности личности гуманитарного типа.

Человек, могущий осмысливать свое культурное пространство, должен обладать специфическими способностями. Эти способности определяются следующими условиями его социально-культурной жизни: 1. "Человек культуры" обладает способностями к созиданию и поддержанию культурного образа жизни в определенном обществе в определенных социально-исторических условиях. 2. "Человек культуры" успешно реализует смысл своего существования в окружающем культурном контексте, тем самым во многом его и определяя. 3. "Человек культуры" способен к адаптации и самопрезентации одновременно, что задает вектор самокоррекции в меняющихся условиях как путь к совершенству.

Из данных условий самоосуществления "человека культуры" в окружающем его культурном пространстве вытекают его качества: 1) "человек культуры" *позитивен* в отношении к культурному контексту жизни и потому 2) *успешен*, 3) *адаптивен*, но не *конформен*, так как 4) *творчески направлен* и 5) *рефлексивен*.

Итак, "личностный тип" понимается нами как сущностный тип человека, наиболее полно выражающий специфику его как живого существа (его духовно-социальную, когнитивную и индивидуализированную сущность). Основными характеристиками личностного типа человека являются: субъектность, динамичность, диалектичность, преемственность, неравновесность.

1. Субъектность, прежде всего, рассматривается как мера инициативности и активности человека ("Я-это Я", "Я в этом", "Я есть Это", "Я есть"), выражая степень и характер личностной идентификации.

2. Динамичность личности есть ее готовность к самоизменению в условиях возрастающей самоидентичности, связанная с такими культурными характеристиками личности, как историчность, социально-культурная преемственность, а также с мерой и качеством "открытости" по отношению к себе и Другому, миру в целом.

3. Преемственность - характерная черта личности, способствующая осуществлению синтеза между имеющимся опытом и вновь приобретаемым, опирающаяся на традиционность, но не сливающаяся с ней, а ведущая к новому уровню освоения социально-культурного пространства.

4. Неравновесность означает способность лич-

ности к гармонизирующей внутренней (психической) и внешней (социально-культурной) деятельности через поиск вероятностных "отправных точек" саморазвития и развития, способность к личностному выбору в синергетических условиях существования.

Противоположным личностному типу человека выступает "внеличностный", или несущностный, тип человека, как отклонившегося в саморазвитии специфических качеств и вследствие этого проявляющего качественно другие личностные черты:

1. Бессубъектность - невыраженность индивидуального начала, низкий уровень личностной активности и инициативности.

2. Статичность - болезненное стремление к сохранению того, что есть (ведущий способ самосохранения), страх нового, как психическое следствие такого развития - тревожность личности.

3. Традиционность - преобладание количественных показателей личностного развития, выражающееся в стремлении человека к сохранению того, что есть вопреки собственному развитию.

4. Негибкость - низкий уровень адаптации к меняющимся условиям (психологические характеристики - ригидность, стрессонеустойчивость).

5. Стертость проявляется в стремлении к "увекочиванию" своих взглядов на явления и события, непонимание их относительной природы, незрелость способности к иерархизированию происходящего, его контекстному ценностному осмыслению (незрелость способности к объективирующему восприятию действительности). Поведенческий характер выражения "стертости" - в отсутствии глубоких собственных, основанных на всестороннем восприятии действительности, убеждений и принципов; "спутанность" мнений и суждений о жизни, однобокий характер восприятия действительности.

Безусловно, что именно личностный тип человека, в отличие от внеличностного, является современным гуманистическим идеалом, и, по сути, совпадает с сущностными чертами современного "человека культуры", в то время как внеличностный тип характеризует человека-технократа, человека деиндивидуализированного и предельно конформного. Таким образом, личностный тип человека и "человек культуры" являются двумя активно запрашиваемыми "образцами" современного человека, где "человек культуры" именно как социокультурный тип личности в его ведущих характеристиках является необходимой предпосылкой и условием появления и распространения в обществе людей личностного типа.

Духовность, лежащая в основе субъектности "человека культуры", составляет основу нравственного мировоззрения личности. Нравственное воспитание личности - это формирование ее духа, ее позиций по отношению к себе и миру. Эти позиции формируются на основе усваиваемых ценностей жизни. Таким образом, ценностный компонент является доминантой нравственности личности, базисом ее духовности. Главным подходом по реализации гуманистических идей нравственного формирования личности следует признать гуманистический.

С учетом сказанного, главными ценностными установками личности с развитой гуманитарной культурой выступают следующие.

1. Установка на осмысленность бытия (на событие).

2. Установка на свободное самопроявление как ценность.

3. Установка на творческий, согласованный характер решения проблемы эгоистического и альтруистического, конечным образом выражающаяся в чувстве "социальной зрелости" личности, в сформированности "общественного чувства", "социального интереса" и наличии "социального интереса" как качества личности.

4. Установка на целеполагающий характер деятельности.

Освоение ценностного мира отдельной личностью осуществляется постепенно. Этот процесс практически и фактически осуществляется на протяжении всей жизни "как неисчерпаемое человеческое задание" (С.И. Гессен). Становление ценностного мира личности в образовательном процессе имеет целостный характер. Оно не происходит обособленно от обучения. Наоборот, именно в обучении и через обучение личность формирует значительную часть своего мировоззрения, утверждает в одних ценностях и разубеждается в других. Более того, процесс осмысления ценностей опирается на уровень логичности мышления личности, на степень его последовательности, системности и т.д. Следовательно, становление ценностного мира личности, ее нравственного мира предполагает теснейшую связь с ее умственным развитием. Таким образом, в качестве необходимого компонента гуманитарной культуры личности можно определить интеллектуальный компонент. Развитие интеллектуального компонента гуманитарной культуры личности представляет собой развитие способностей к обнаружению смыслов (восхождение к Логосу), логическому анализу, рассуждению, гибкости и "одухотворенности" умственной деятельности.

Понятие "одухотворенность умственной деятельности" рассматривается нами как осознанная позитивная мотивация интеллектуальных процессов личности, так как только в случае положительного настроения можно говорить об одухотворении. Нельзя вдохновиться разрушительными идеями, являясь при этом психически полноценной личностью (учение о "социальном интересе" по А. Адлеру).

Интеллектуальный компонент гуманитарной культуры личности органически дополняет и во многом определяет характер содержания первого. Определяющие мотивы его развития "акцентированы" ориентиром на развитие диалектического мышления, направленностью на обнаружение глубинных смыслов. Ведущими характеристиками мыслительной деятельности личности являются: логичность, гибкость, мобильность, "одухотворенность".

В соответствии со сказанным, обучение должно стать процессом, не только развивающим сознание личности и наполняющим его определенной суммой знаний, умений и навыков, но и процессом, воспитывающим культуру чувств. В результате такой перестройки можно получить творческую рефлексирующую личность, активно настроенную на позитивную деятельность.

Отсюда и новое понимание гуманизма, которое в данном случае заключается в рассмотрении человека не "венцом" природы, но ее АКТИВНЫМ СУБЪЕК-

ТОМ, благодаря которому мир приобретает антропные свойства.

Новое понимание роли человека в мире приводит к осознанию необходимости в осуществлении качественного иного взаимодействия и с природой. Это взаимодействие должно стать взаимодействием равноправных субъектов (идея коэволюции). Но эта идея не осуществима, пока человек остается "за бортом" собственной специфичности существования, пока он остается "варваром". И в этом смысле "варвар" не "природный человек", но индивид, не осознавший собственную суть, оставшийся вне культурного пространства, вне культуры как специфического способа существования человека. Можно также сказать, что "неприродность" человека во многом состоит в его отторжении от культуры как специфического способа своего существования в природе.

Гуманитарная культура личности - необходимая предпосылка для формирования "человека культуры" с его ведущими качествами: позитивность в отношении к культурному контексту жизни, успешность, адаптивность, творческая направленность и рефлексивность.

Позитивность личности в отношении к культурному контексту выражается в социально значимых качествах: эмпатия (способность к сопереживанию); толерантность (терпимость, уважение к другим культурам и представителям иных точек зрения и т. п.); этичность (принятие и соблюдение этических правил и норм), основополагающей основой которых выступает уважительное отношение к себе и другим. В совокупности перечисленные качества составляют базу нравственно-го мира личности.

Успешность личности на культурно-личностном уровне (в самом общем варианте) - это способность к самореализации в социально-культурном контексте, на социально-психологическом - адаптационная готовность и способность личности, ее мобильность.

Адаптивность (но не конформность) "человека культуры" есть готовность личности к преемственности и самовыражению в социально-культурном контексте через осознание себя представителем и носителем определенной культуры. Это также готовность к эффективному информационному обмену и межличностному взаимодействию (коммуникации) в профессиональной сфере (функционально-прикладной компонент), в эколого-валеологическом значении - способность к сохранно-сберегающей деятельности и ведению здорового образа жизни.

Творческая направленность "человека культуры", а также его рефлексивность - важнейшие показатели развития самосознания личности, способности к саморазвитию и самосовершенствованию и творчеству.

Считаем, что содержательное рассмотрение основных качеств "человека культуры", а также гуманитарной культуры личности как его основы позволит более конкретно сориентировать образовательный процесс от узко "знаниевой" парадигмы в сторону смысло- и культуротворчества.

Список литературы

1. Гуманитарное знание. Сущность и функции: Межвуз. сб./ Под ред. Г.А. Подкорытова. - СПб., 1991. - 152с.
2. Коган Л.Н. Теория культуры: Учебное пособие. - Екатеринбург: УрГУ,

1993. - 160с. Коган Л.Н. Цель и смысл жизни человека. - М.: Мысль, 1984.
3. Кувакин В. Современный гуманизм // Высшее образование в России. - 2002. - № 4. - С. 41-54.
4. Культуротворческая среда и ее роль в системе профессионального образования. 25 октября 2001 года. - Тюмень: Изд-во Ю. Мандрики, 2001. - 58с.
5. Лелеко В.В. Пространство повседневности как предмет культурологического анализа: Автореф. дис. ... д-ра культурологии. - СПб., 2002. - 35с.
6. Никандров Н.Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. - М.: Педагогическое общество России, 2000. - 304с.
7. Савицкая Э. Закономерности формирования "модели культурного человека" // Вопросы философии. - 1990. - №5. - С.61-75.
8. Семенов В.Д. Вопреки, но благодаря (этюды о педагогической антропологии конца XX века). - Екатеринбург: Изд-во "Урал НАУКА", 1999. - 76с.
9. Степанова И.Н. Философско-антропологические основания современных стратегий образования и воспитания // Наука и образование Зауралья. - 1998. - №2. - С.107-111.
10. Хазанов И.Я. Актуальные вопросы педагогики и педагогические афоризмы: Учебное пособие. - Курган: Изд-во ИПКиПРО, 2003. - 46с.
11. Шмыгалев К.А., Аветисян Н.Н. Проблемы социальной ответственности молодежи в современной России // Философское осмысление теории и практики современного профессионального образования: Сб. ст. - Новосибирск: ГЦРО, 2006. - Т. XVIII. - Сер. Тр., прил. к журн. "Философия образования". - С. 72-73.

Е.А.Легенчук, г. Курган

ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В УНИВЕРСИТЕТЕ

Совершенствование качества подготовки специалистов в современных условиях будет возможным, если в образовательном процессе университета развитие будущих социальных педагогов осуществляется не через передачу готовых знаний и образцов, а через инновационное обучение, предполагающее формирование у них умений и готовности действовать в новых условиях, развитие креативных способностей.

Одним из инновационных методов обучения являются игровые, имитационные методы профессионально-педагогической подготовки, использование которых позволяет решить такие образовательные задачи, трудно достижимые в традиционном обучении:

- * формирование исследовательского отношения к реальности;
- * развитие не только познавательных, но и профессиональных мотивов и интересов;
- * воспитание системного мышления специалиста, охватывающего не только целостное понимание научной картины мира, формирование научного мировоззрения, профессиональной деятельности, но и себя самого, своего места в них;
- * обучение коллективной мыслительной работе, "должностному взаимодействию и общению, индивидуальному и совместному принятию решений, ответственному отношению к делу и другим людям, творческой инициативе.

Деловая учебная игра (ДУИ) - специфический метод вузовского обучения, позволяющий решить эту проблему. ДУИ все шире входят в практику подготовки будущих специалистов, однако, толкуется понятие "деловая игра" неоднозначно. Анализ различных определений этого понятия позволил нам выделить следующие

шие существенные признаки деловой игры:

- это вид деятельности, для которой обязательно наличие двух аспектов - делового и игрового;

- каждая деловая игра предполагает игровую имитацию определенной деятельности в модели той или иной системы.

Деловая учебная игра - это педагогический процесс, направленный на достижение целей обучения и воспитания: студент выполняет деятельность, несущую в себе черты как учебной, так и будущей профессиональной деятельности.

В деловой игре воссоздается предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности специалистов; моделируются те системы отношений, которые характерны для этой деятельности как целого; воспроизводятся наиболее типичные, обобщенные профессиональные ситуации в сжатом масштабе времени; студент выполняет квазипрофессиональную деятельность, несущую в себе черты как учебной, так и будущей профессиональной деятельности, которая является коллективной; усваивает абстрактные знания, умения и навыки в контексте профессии, как бы положенные на канву профессионального труда; снижаются трудности мотивационного обеспечения учебно-познавательной деятельности студента, поскольку знания, умения и навыки предстают для него в динамике движения реальных объектов труда, составляющих предмет игры.

Имитационные организационно-педагогические игры - один из эффективных методов формирования профессиональной направленности студентов университета - будущих социальных педагогов. В условиях деловой игры студент приобретает не только компетенцию специалиста, но и социальную компетенцию: навыки социального взаимодействия и управления людьми, умения руководить и подчиняться, адекватно себя оценивать, брать на себя ответственность и другие социальные, управленческие качества специалиста. Использование деловых игр на занятиях по социально-педагогическим дисциплинам позволяет формировать личность будущего социального педагога.

Д.В.Легенчук, г.Курган

ПРЕИМУЩЕСТВЕННОСТЬ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ В СРЕДНИХ И ВЫСШИХ УЧРЕЖДЕНИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Социально-экономическая ситуация в современном обществе привела к тому, что все больше людей нуждается в посторонней помощи, поддержке, не могут самостоятельно справиться с жизненными трудностями. Это обусловило появление такой профессии как специалист по социальной работе. С 1998 года Курганский технологический колледж осуществляет подготовку студентов по этой специальности.

В программу подготовки специалистов по социальной работе входят такие специальные дисциплины: "Социальная педагогика", "Теория, методика и прак-

тика социальной работы", "Содержание работы с семьей и детьми", "Содержание работы по социальной защите инвалидов и престарелых", "Менеджмент в социальной работе" и др. На повышенном уровне изучаются "Основы психологии девиантного поведения", "Коррекционная и специальная педагогика", "Психодиагностика и психокоррекция" и др. Наряду с традиционными методами обучения, используемыми в системе среднего профессионального образования, все чаще стали использоваться вузовские: лекции, семинарские и практические занятия.

Содержание образования по специальным дисциплинам ("Теория, методика и практика социальной работы", "Социальная работа с семьей" и др.) объединено в учебно-методические комплексы (УМК), которые позволяют систематизировать материал по блокам на основе межпредметных и внутрипредметных связей, способствуют фундаментализации образования.

Для формирования практических умений и навыков, знакомства с организацией работы в учреждениях социальной защиты проводятся экскурсии в территориальные Центры социальной защиты, в стационарные учреждения (интернаты, пансионаты, социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних, социальный приют и др.), Дом ночного пребывания и т.п., общества ветеранов, инвалидов. Студенты в реальных условиях знакомятся с условиями своей деятельности, должностными обязанностями и т.п. Большую помощь в организации подобных экскурсий, практических занятий и производственной практики оказывает Управление социальной защиты населения Курганской области, его ведущие специалисты.

В колледже разработаны и внедряются программы производственной практики, которые предусматривают интеграцию знаний, умений и навыков будущих специалистов. Производственная практика - составная часть подготовки в системе профессионального образования будущих социальных работников. Основная ее цель - закрепление и углубление полученных знаний, формирование профессиональных умений и навыков, развитие интереса к избранной профессии.

Студенты проходят ознакомительную практику в социальных службах, в центрах социальной защиты семьи, материнства и детства, в инспекциях по делам несовершеннолетних и т.п., где получают информацию о различных направлениях, видах и формах социальной работы, об организационных структурах социальной сферы, закрепляют теоретические знания о социальных проблемах и формах участия государства в их решении, формируют навыки профессионального наблюдения, общения и оказания помощи клиентам. В ходе практики формируются профессиональные навыки работы с клиентами, творческий, исследовательский подход к своей деятельности, потребность к поиску инновационных технологий социальной работы. Вместе со специалистами студент-практикант занимается планированием работы, присутствует на совещаниях и встречах, участвует в составлении программ оказания помощи населению, принимает участие в составлении персональных карт клиентов, социально-экономических карт территориальных центров социального обслуживания, анализирует состояние социальной работы с населением, изучает проблемы социальной защиты; выполняют конкретные задания исследовательского

характера на основе обобщения и анализа опыта работы учреждений социальной защиты населения России и Курганской области.

Студенты занимаются и научной работой по специальности, участвуют в научно-практических конференциях "Актуальные проблемы теории и методики социальной работы", которые стали традиционными в колледже. Будущие социальные работники анализируют опыт учреждений социальной защиты населения, обобщают его, разрабатывают перспективы дальнейшего развития их деятельности. Результаты исследований отражаются в дипломных работах студентов.

Разноуровневые программы подготовки специалистов по социальной работе, построенные по принципу преемственности, позволяют продолжать обучение в Курганском государственном университете по специальностям "Социальная работа" и "Социальная педагогика" и в других высших учебных заведениях в сокращенные сроки.

И.И.Щербак, г. Петропавловск, Республика Казахстан

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Необходимость социальной адаптации людей с нарушениями слуха к слышащей среде не вызывает разногласий у исследователей, стоящих на позиции интеграции людей с нарушенным слухом в общество слышащих. Однако анализ литературы показал, что научно-исследовательская работа, подходы к образованию и обучению детей с нарушениями слуха зачастую строятся по модели обучения обычных детей, без учета их специфических психологических особенностей. Деадаптированность, характеризующаяся социальными отклонениями, сопровождается деформацией социальных связей и отчуждением глухих детей от основных институтов социализации и, прежде всего, семьи и учебного заведения. Преодоление этого отчуждения, включение ребенка в систему общественно значимых отношений, благодаря которым он может успешно усваивать позитивный социальный опыт, является одной из важнейших задач педагогической реабилитации.

Педагогическая реабилитация - это комплексный процесс, основная цель которого - психосоциальное восстановление нарушений, компенсация дефекта и социального отклонения в развитии личности путем социальных, педагогических, психологических, правовых и медицинских мер.

Она является одним из аспектов воспитательной деятельности, включающей в себя специфические установки, методические принципы и практические приемы, цель которых заключается в восстановлении нарушенных связей и отношений со средой обитания: первичным коллективом, семьей, средой неформального общения.

Ведущими принципами педагогической реабилитации являются:

- выявление и экспертная оценка реабилитационного потенциала каждого ребенка;
- использование сильных и слабых сторон личности и индивидуальности детей;

- выделение приоритетного направления реабилитации;
- дифференцированный подход к организации и реализации реабилитационных мероприятий;
- последовательность реабилитационного воздействия;
- преемственность методов реабилитации при комплексном воздействии.

Задачи педагогической реабилитации: выявление, анализ источников и причин, обусловивших социальную дезадаптацию детей; выявление форм и стадий дезадаптации, преодоление первичных её причин; создание равновесия в психике и поведении ребенка, для чего следует изменить прежде всего условия, в которых у него проявились нежелательные формы поведения или реагирования; подобрать индивидуально приемлемую среду воспитания и адаптировать ее применительно к индивидуальным особенностям; создать среду индивидуального и социального пространства, помогающую раскрыть его скрытые возможности; восстановить утраченные контакты с семьей, систему межличностных отношений, их социальный статус в коллективе; коррекция разного рода отклонений в поведении; оказание комплексной медико-психолого-педагогической и правовой помощи; обеспечение реализации программы по индивидуальной или групповой методике.

Педагогическая основа реабилитации - восстановление нарушенных связей и отношений со средой жизнедеятельности индивида, создание ситуации успеха и уменьшение эмоциональной значимости конфликта между сохранением независимости и подчинением групповым интересам, а также сбалансирование интеллектуального и социального развития. Объектом педагогической реабилитации выступает воспитательная среда и ее субъекты.

Педагогический смысл реабилитации - управление естественным развитием познавательных, физических, эмоциональных, когнитивных, духовных и нравственных сил ребенка.

Педагогическая реабилитация детей с нарушением слуха осуществляется в школах-интернатах на основе комплексного дифференцированного подхода. Начинается она с психолого-педагогического обследования, в ходе которого оцениваются:

- уровень развития восприятия и наглядного мышления;
- особенности игры;
- степень сформированности навыков самообслуживания;
- особенности моторных функций.

Важное значение в коррекционной работе с этими детьми имеет развитие речевого слуха. Для развития речевого слуха важен уровень владения устной речью и речевой опыт ребенка. Работа по развитию речевого слуха проводится во взаимосвязи с развитием и коррекцией звукопроизводительной стороны речи, расширением словарного запаса и обучению грамматическим основам речи. Она тесно сочетается с развитием познавательной деятельности. Основу этой работы составляет тесная взаимосвязь слухового восприятия и кинестетических ощущений в речевой мускулатуре в процессе речи, а также зрительного восприятия речевых движений артикуляционной мускулатуры.

Для детей с нарушениями слуха характерно недоразвитие всех компонентов речи, несформированность грамматического строя речи. При коррекции нарушений звукопроизношения у детей с нарушениями слуха опираются на зрительно-кинестетические представления о звуках с опорой на ощущения артикуляционных движений и зрительный образ букв. В процессе проведения работы важное значение имеет развитие мыслительной деятельности, особенно развитие логического мышления.

Комплексная педагогическая реабилитация помогает детям адаптироваться к условиям социума, компенсировать имеющиеся недостатки.

Г.В.Якушевская, г. Петропавловск, Республика Казахстан

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ С ДЕТЬМИ, СКЛОННЫМИ К УПОТРЕБЛЕНИЮ НАРКОТИКОВ

Злоупотребление наркотиками характерно для тех групп общества, которые лишены социально значимых идеалов и устремлений, что особенно характерно для молодежной среды. Некоторые молодые люди оказываются неспособными реализовать одну из ведущих жизненных потребностей - потребность в самореализации и самоутверждении. Эти явления сопровождаются отрицательным эмоциональным фоном, "эмоциональным дискомфортом", и это последнее обстоятельство рождает у молодого человека поиск средств, которые помогли бы справиться с кризисной ситуацией. Наркотик в данном случае является средством, которое временно дарит молодому человеку иллюзию благополучия и эмоционального комфорта.

Анализ причин наркотизации молодого поколения инициирует разработку эффективных подходов по профилактике наркомании в обществе в целом, и у молодежи, в частности. Большая роль в этой деятельности отводится социальному педагогу школы, т.к. именно он, находясь рядом с детьми (иногда даже больше времени, чем родители), наблюдая изменения в их поведении, может заблаговременно принять профилактические меры и предупредить употребление наркотиков.

В настоящее время ряд современных ученых рассматривают разные грани данной проблемы: психологические основы профилактики наркомании в семье (С.В.Березин, К.С.Лисецкий и др.), особенности подростковой наркологии и формы ее профилактики (А.Е.Личко, В.С. Битенский и др.), описывают; девиантное поведение подростков в аспекте деятельности практического психолога и социального педагога (Р.В.Овчарова и др.), выявление факторов зависимости от психоактивных веществ в работе с несовершеннолетними (А.В.Родионов, В.А.Родионов и др.), деятельность социального педагога в целом и методы работы с детьми "группы риска" и с различными девиациями в поведении подростков (Т.А.Шишковец и др.).

Социальному педагогу важно уяснить основания для выбора уже сложившейся методики по профилактике наркомании либо разработать специальную мето-

дику для конкретного случая. Это значит определить:

- цель своих усилий;
- необходимые условия для ее реализации;
- особенности и возможности ребенка, подростка;
- возможности и особенности социума, микросоциума (школы, класса, семьи и др.);
- возможные формы и методы ее реализации;
- временные возможности для достижения поставленной цели [9].

В работах отдельных специалистов предпринимаются попытки определить типовой алгоритм деятельности социального педагога. Л.В. Мардахаев предлагает пять взаимосвязанных этапов:

- диагностико-прогностический;
- этап выбора (разработки) оптимальной технологии;
- этап непосредственной подготовки к реализации выбранной технологии;
- реализационный;
- экспертно-оценочный.

В практической деятельности социальный педагог использует различные методы:

- методы диагностики личности, семьи, социума;
- словесные методы (рассказ, беседа, объяснение, дискуссия, лекция);

- методы воспитания (убеждение, приучение, внушение, поощрение и наказание, мотивирования и приобщения к действию, положительный пример, метод содействия и сотворчества и др.);

- организационно-распорядительные методы (инструктирование, регламентирование, нормирование, контроль и проверка исполнения, критика) и др.

Знание методов позволяет социальному педагогу оптимизировать свою профессиональную деятельность, подняться на уровень профессионального мастерства.

Методы, которые использует социальный педагог, определяются:

- проблемой ребенка;
- особенностями его личности;
- состоянием семейных взаимоотношений;
- уровнем социальной адаптации;
- возможностями самого специалиста и др.

Социальный педагог, умеющий вычленивать проблему ребенка, ставить цели работы с ним, является хорошим стратегом. Осуществить стратегию социально-педагогической деятельности ему помогает владение методиками и технологиями.

Л.Г.Пахомова, г.Курган

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ I КУРСА В УЧРЕЖДЕНИИ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Способность адаптироваться - одна из особенностей личности, формирующейся под влиянием окружающей среды, важной частью которой является образовательное учреждение, где человек проводит один из

главных периодов своей жизни, формируется как профессионал и личность.

Социально-психологическая адаптация - это процесс приобретения людьми определенного социально-психологического статуса (положения в системе межличностных отношений, определяющего его права, обязанности и привилегии), а также овладение теми или иными социально-психологическими ролевыми функциями. В процессе социально-психологической адаптации человек стремится достигнуть гармонии между внутренними и внешними условиями жизни и деятельности, совершенствуются адаптивные способности личности, они становятся более универсальными и надежными. Успешность социально-психологической адаптации зависит от жизненных целей, ценностных ориентаций, их поведенческой реализации и социальной среды, в которой происходит их реализация.

Теоретические подходы к развитию адаптивной образовательной системы раскрыты в исследованиях Н.Н. Бояринцева, С.Н. Митина, П.И. Третьякова и др. Вопросы адаптации к профессиональной деятельности рассмотрены в трудах И.В. Андреевой, Т.Ю. Базарова, В.С. Боровика, Н.М. Воловской, С.В. Кошелевой, В.Н. Машкова, В.А. Спивака и др., особенностям социально-педагогической адаптации посвящены исследования таких авторов как А.С. Белкин, Р.А. Литвак, А.В. Мудрик, В.Д. Семенов и др.

Проблема социально-психологической адаптации наиболее актуальна в юношеском возрасте, в связи с целым комплексом причин: необходимостью профессионального самоопределения, конструирования своего жизненного пути, сменой привычного поведенческого стереотипа в учебной деятельности, характеризующегося интенсивной учебной нагрузкой и возросшими требованиями к самостоятельности и ответственности. Социально-психологическую адаптацию юношества во многом определяет, с одной стороны, эмоциональный план, отношение к миру, с другой - поведение в нем, межличностная и внутриличностная сферы. Межличностная сфера включает в себя комплекс всех общественных навыков. Внутриличностная сфера касается способности молодого человека понимать себя, личностной направленности на успешность, готовности к самостоятельной жизни и деятельности, умения управлять собой. А основной психолого-педагогической задачей выступает гармонизация взаимодействия молодой личности с окружающим социумом. При этом, чем меньше опыт самоопределения, тем больше возможностей для приобретения такого опыта должна предоставлять образовательная среда. Сначала это адаптация в учебном заведении, но в конечном итоге - развитие способности быть эффективным и успешным в реальной жизни.

В осуществлении условий успешной социально-психологической адаптации студентов немаловажную роль играет деятельность социального педагога. Содержательную задачу деятельности социального педагога в учреждении среднего профессионального образования можно определить как помощь в социализации, в формировании социальной компетенции и мобилизации потенциальных возможностей личности на решение собственных проблем.

Анализ современных взглядов на социально-психологическую адаптацию обучающихся к учебно-воспи-

тательному процессу в образовательном учреждении позволяет сделать вывод о том, что одним из важных направлений социально-педагогической работы в колледже является решение проблемы адаптации студентов I курса на базе 9-ти классов, так как им переход из учащихся в студенты является сложным. Изменение социального статуса - превращение из ученика в студента становится для многих из них ситуацией риска. Необходимость принимать на себя роли взрослого человека усугубляет неуверенность в себе, а необходимость профессионального выбора происходит на фоне ограниченного жизненного опыта и противоречивых ценностей. Проблема адаптации первокурсников в колледже имеет свои специфические особенности: 15-16-летние ребята уже имеют опыт межличностных отношений, но они еще недостаточно хорошо разбираются в себе, в окружающих, не умеют правильно оценить складывающуюся вокруг себя ситуацию и находить верные решения. Разрешение этих проблем без должного внимания со стороны преподавателей, социального педагога может привести к стрессам, плохой успеваемости, ухудшению здоровья и в конечном итоге - уходу из учебного заведения. Поэтому особое внимание в колледже уделяется студентам-первокурсникам. Это позволило провести опытно-экспериментальную работу по изучению роли социального педагога в социально-психологической адаптации студентов I курса.

В эксперименте приняли участие студенты I курса медицинского колледжа на базе 9-ти классов: группа студентов специальности "Фармация" в количестве 30 чел. и группа студентов специальности "Сестринское дело" в количестве 29 чел.

В начале учебного года в соответствии с планом эксперимента нами проводилась комплексная психолого-педагогическая диагностика студентов I курса, позволяющая выявить типологические особенности характера, самооценку, уровень тревожности и адаптированности к новым условиям обучения, коммуникативные особенности студентов нового набора.

Для изучения индивидуальных особенностей адаптации студентов к условиям обучения в колледже нами был применен опросник социально-психологической адаптированности (СПА) К.Роджерса и Р.Даймонда. Анализ результатов проведенной диагностики выявил низкий уровень адаптированности: в среднем более 60% студентов обеих групп (63,4% - ф.) и (62,1% - с/д) - отличается тревога по поводу адаптации к новым условиям обучения, склонность к пониженному настроению, фиксация на отрицательных эмоциях, что влечет за собой эмоциональную закрытость, сужение круга общения и снижает эффективность учебного процесса.

Эти показатели связаны с большими эмоциональными и психологическими нагрузками, особенно в начале обучения - первокурсник уже студент по статусу, но еще не готов к профессиональному обучению, что послужило основанием для разработки нами "Программы социально-психологической адаптации студентов I курса", для которых проблема социально-психологической адаптации является наиболее актуальной. Цели и задачи "Программы" направлены на развитие социальной активности, позитивного разрешения различных кризисных ситуаций, осмысления имеющихся результатов и достижений, принятия ответственности за свою жизнь.

СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ И САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ

Процесс обучения в колледже отличается от учебы в средней школе - первокурсники должны приспособиться к совершенно иным условиям и методам обучения, нуждаются в помощи по поводу того, как надо слушать и записывать лекции, уметь находить необходимую информацию и конспектировать первоисточники, работать в библиотеке и лабораториях. Как показывает опыт, одним из эффективных вариантов организации успешной адаптации первокурсников выступает проведение комплексного адаптационно-обучающего курса, включающего социально-психологический и профессиональный аспекты. Первый аспект направлен на обеспечение бесконфликтного вхождения первокурсников в новую социальную среду с ее особыми требованиями и нормами поведения. Второй - на развитие профессионально важных для будущей деятельности качеств.

Поэтому в программу по адаптации студентов-первокурсников вошла дисциплина "Введение в специальность", которая:

- способствует формированию и актуализации у студентов положительной мотивации к учебной деятельности и избранной профессии;
- вооружает студентов знаниями о научной организации учебного труда и быта.

В сентябре проводилось и первое собрание, организованное для родителей студентов-первокурсников. Очень важно максимально подробное информирование не только студентов, но и их родителей об условиях предстоящей деятельности с целью формирования положительной установки на предполагаемые изменения в жизни студентов.

Одним из направлений работы социального педагога по реализации программы адаптации является индивидуальное консультирование студентов и их родителей, что также благоприятно сказывается на мотивации учебной деятельности и адаптации к роли успешного студента.

Анализ результатов опытно-экспериментальной работы по социально-психологической адаптации студентов, показал повышение уровня стрессоустойчивости в экспериментальной группе студентов специальности "Сестринское дело" до 17,2% (против 24,1%), повысилась самооценка и уверенность в себе с 62,1% до 69%. Заметна положительная динамика всех уровней эмоционально-психологического состояния студентов. Незначительная положительная динамика показателей наблюдается и в группе "Фармация": тревожность снизилась на 3% (до 20,0% против 23,4%).

Результаты работы дают основание говорить о правильности выбранного направления деятельности и о значимости роли социального педагога в решении проблем социально-психологической адаптации студентов. Опыт показывает, что в настоящее время нередко именно социально-педагогическая составляющая становится приоритетной в социальном развитии личности, так как всегда предполагает *со-участие* и сотрудничество, побуждение человека к инициативе, к самопомощи в решении собственных проблем, проблем ближайшего окружения и общества в целом.

Процессы социального развития и самоопределения личности взаимосвязаны между собой и оказывают взаимное сильное воздействие друг на друга. Нам представляется, что ведущим здесь является социальное развитие, без которого затрудняется сам процесс какого-то ни было самоопределения.

В этой связи важно рассмотреть этапы и циклы социального развития личности. Наиболее интенсивно и недостаточно управляемо социализация протекает в детском возрасте. Для каждого этапа характерны свои задачи, которые отражают процесс расширения социальной действительности личности. Если какая-либо задача этапа остаётся неосуществлённой, то это сказывается на развитии и через определённый промежуток времени личность может вернуться к её решению. Но этот возврат уже может отрицательно и непредсказуемо сказаться на её развитии, приводя к немотивированным поступкам и действиям.

Изменяющиеся условия жизнедеятельности могут поставить уже адаптированную личность перед новым выбором, "указывая" на неэффективность социализации в новой ситуации. В этой связи особое значение получило понятие *РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ* - изменение или устранение устаревших ценностей, норм и отношений человека в соответствии с появившимися факторами и предписаниями общности, в которую он входит. Ставшие неактуальными ценности не забываются, а "отправляются" в память и становятся опытом человека. Чем шире и богаче этот опыт, тем больше и шире социальный диапазон адаптации личности к изменяющимся условиям.

Человек, полностью адаптированный к обществу и сохранивший свою индивидуальность, целостность, умеющий в некоторых случаях противостоять ему - адаптант, а неспособный к такому противостоянию или слепо идущий, плывущий по течению общественной жизни - конформист. Он может рассматриваться как жертва социализации, отказавшийся от своего лица, пути и т.п.

Адаптироваться можно по-разному: принять свой жребий как данность, превратность или как предначертание судьбы. Адаптация может идти просоциальным, асоциальным и антисоциальным путём. Иной идёт победно по жизни, другой приспособливается и выживает, торгуя семечками или играя на гармошке, третий - попрошайничая у прохожих или продавая своё тело. Человек, ненормально адаптированный в обществе, чувствующий его враждебность, встаёт на путь его разрушения, борьбы с ним, и становится жертвой социализации - девиантом, делинквентом, криминогеном и т.л. Трагедий и драм социализации не счесть. Её процессы и результаты заключают в себе внутренние противоречия между степенью идентификации личности с обществом, степенью её включённости и обособленности в социуме или в конкретной общности.

В каждом возрастном периоде человеческой жизни выделяются три этапа социализации - социальная чуткость, социальная уверенность и социальная компетен-

тность, которые характеризуют уровни его социальной зрелости как показатели адаптированности к существующим факторам и условиям социума.

Социальная чуткость предполагает готовность личности к изменению своего статуса и освоение необходимого объема норм и ценностей в адаптационном процессе; умения и навыки сравнения имеющегося потенциала с вновь приобретаемым и желание его освоения и т.п.

Социальная уверенность предполагает обретение статуса и социальной роли в общности, освоенность принятых стандартов поведения, общения, деятельности и складывающихся взаимоотношений.

Социальная компетентность предполагает внесение и "окрашивание" своей индивидуальностью освоенных коллективных норм и ценностей общности, их дальнейшее развитие и совершенствование.

Такое понятие уровней социализации индивида позволяет говорить о наступлении его социальной зрелости в той или иной общности, в тот или иной возрастной период.

3. Ф. Абросимова, г. Курган

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ КАК СРЕДСТВО РЕАБИЛИТАЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ

В создании реабилитационной педагогической среды образовательного учреждения главную роль играет личность педагога, в частности, профессиональное конструктивное педагогическое общение.

В отечественной науке понятие "общение" рассматривалось в неразрывной связи с понятием деятельности людей. Так, А.Н. Леонтьев считал общение и труд основными видами человеческой деятельности; Б.Г. Ананьев называл общение одним из основных видов человеческой деятельности наряду с трудом и познанием. По общему мнению, общение с людьми оказывает влияние на формирование свойств личности каждого человека. Непосредственное общение со значимыми другими людьми (родителями, учителями, сверстниками) оказывает на становление личности и ее развитие большое влияние. Богатство и уровень развития человека всецело определены богатством его общения в детстве, отрочестве и юности.

В педагогическом процессе воспитательное значение общения заключается не только в том, что оно способствует расширению общего кругозора ребенка, развитию его интеллекта, образного мышления, но, главное, оно способствует духовному развитию личности. По мнению А.В. Гордеевой, общение - это особый, специфический вид совместной деятельности двух и более субъектов, в процессе которого происходит "диалог личностей", их взаимопроникновение и взаимовлияние. Продуктом его является качественно новый уровень сознания каждой отдельной личности.

Именно такой подход к понятию общения важен для реабилитационной педагогики, гуманистической по своей сути, которая ориентирована на "особенных" детей.

Для гуманистической педагогики характерно чутко

и творчески реагировать на особенности детей, характерна неприменная доброжелательность в отношении к ученикам, которая дает им ощущение защищенности. Ребенок постоянно нуждается в пристальном педагогическом внимании, особенный - в двойне. Он испытывает естественную потребность в общении, поэтому от педагога-реабилитатора требуется особое мастерство, чтобы уметь обеспечить "близкую дистанцию" в общении. В современных условиях, как показывает практика, антигуманное прямолинейное воздействие не имеет прежней результативности из-за возросшего сопротивления учащихся, которые выросли в период перестройки, развития открытости общества. Тем более, если речь идет о детях с проблемами в здоровье или сложностями другого порядка - особенных детях.

По словам В.А. Сухомлинского, "школа - это мир душевных человеческих прикосновений". Общение становится не только проводником воспитательных влияний, но и едва ли не основным путем воспитания. Для педагога в такой ситуации важно не столько сообщить ученику некие абсолютные истины, сколько построить с ним взаимоотношения на уровне общечеловеческой культуры, на уровне взаимодействия двух равнозначных личностей, интересных друг другу.

По мнению Л.С. Выготского, психическое развитие отдельной личности выступает как овладение ею культурными ценностями, индивидуальное освоение и присвоение которых может произойти только в процессе общения, сотрудничества, совместной деятельности, а не прямого директивного воздействия. Превращение культурного наследия и созданных человечеством ценностей культуры в достояние личности возможно только через общение. Интеллигентность формируется только в общении.

Общение имеет огромное значение и для развития эмоциональной сферы учащихся, для формирования их чувств, что особенно важно в наш век рационализма и прагматизма. Положительные переживания в процессе общения с педагогом-гуманистом способствуют состоянию спокойного удовлетворения и радости, так необходимых проблемным детям. В общении с проблемными детьми, как показывает опыт, должен преобладать радостный, мажорный тон. Только на этой основе можно создать условия для реабилитации особенных детей. Необходимо отметить, что для оказания реабилитационной образовательной среды для педагога важно умение строить общение на разных уровнях: вербальном и невербальном.

В педагогическом общении значение имеет все: слово, жест, мимика, даже образ жизни и образ мыслей. Часто информация, полученная учащимися невербально, является более достоверной. Угрюмое или злое выражение лица педагога, "испепеляющий" или отсутствующий, равнодушный взгляд, резкие движения, "нависающие", "давящие" или "закрытые" позы учителя убеждают учеников в отсутствии у него доброжелательности. И, наоборот, спокойный и уверенный взгляд, приветливое выражение лица, доброжелательная улыбка, открытая поза обеспечивают оптимальные условия для реабилитационной работы.

В последнее время помимо вербального и невербального каналов выделяют еще общение на так называемом "энергетическом уровне". По выражению К.С. Станиславского, общение предполагает "встречный

ток". Какие-либо проблемы в общении может компенсировать, по его мнению, "обоюдный обмен лучеиспускания и лучевосприятия душевных токов". Общение на уровне слов не всегда бывает исчерпывающим. У отдельных педагогов вместо слов, вместо мимики и пантомимики "говорит" сообщаемая энергия. Общение на энергетическом уровне протекает независимо от того, знакомы ли мы с его закономерностями и особенностями протекания или нет.

По всей вероятности, энергетика, исходящая от педагога, а также положительная энергия заряжает учащихся не только работоспособностью, но и оптимизмом, уверенностью в своих силах, способностью к преодолению проблем, прежде всего, в самом себе.

Таким образом, профессиональное педагогическое общение и реабилитационный процесс в образовательном учреждении тесно связаны. Они в значительной степени зависят от индивидуальности учителя, от уровня его педагогической культуры, от умения учителя организовать и направить процесс общения - с воспитанниками, с родителями учащихся, между собой, - наполнить его глубокой содержательностью, оптимистическим звучанием, обеспечить качество диалогичности образовательной среды.

Богатство общения, которое полностью определяет богатство и уровень развития человека, может способствовать и восстановлению различных сторон его личности в силу своей эмоциональной насыщенности.

Исходя из сказанного, можно утверждать, что профессиональная организация процесса педагогического общения способствует созданию условий, необходимых для обучения и воспитания детей, имеющих различные особенности. Возникает вопрос: а готовы ли педагоги сегодня к профессионально-педагогическому общению на высоком уровне? И рассматривается ли оно как сложный вид педагогической деятельности?

В рамках проблемы нами было проведено исследование, в котором участвовали студенты-первокурсники КГУ, т.е. вчерашние школьники. Было опрошено 120 человек. На вопрос о влиянии общения со значимыми людьми на развитие личности положительно ответили 98% респондентов. Уточняя, общение с кем более всего повлияло на формирование их личности, первокурсники ответили следующим образом: 57% назвали родителей, 41% - друзей и только 2% ответили, что это их школьные учителя.

Отвечая на вопрос, кто в большей степени повлиял на рост их личностной культуры, респонденты указали: 54% - родители, 19,6% - друзья и 26,4% - школьные учителя. Формированию у них интеллигентности способствовало, по мнению опрошенных, общение с родителями - 76,4%, со школьными учителями - 17,6%, с друзьями - 1,9% и 4,1% - другие лица. На вопрос о темах, по которым более всего происходило общение со школьными учителями, около 90% первокурсников ответили: проблемы, связанные с обучением, с оценками по школьным предметам.

Откровенно говоря, получить такую удручающую картину относительно роли школьного учителя от их воспитанников мы не ожидали. По всей вероятности, этот факт говорит о том, что педагоги в большинстве своем к профессионально-педагогическому общению как к деятельности не готовы и не рассматривают его как значимую часть профессионально-личностной

культуры. Перестроечные процессы в обществе не прошли бесследно: многие учителя стали видеть свою основную задачу лишь в передаче знаний по предмету. Для формирования нужной для особенных детей образовательной среды необходимы, в первую очередь, навыки диалогического, индивидуально-ориентированного общения. Только в таком случае педагог может стать стимулятором мобилизации внутренних ресурсов особенных учащихся.

Т.И.Екимова, г.Курган

ОКАЗАНИЕ СОЦИАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Выбор профессии является одним из ответственных моментов, определяющих весь дальнейший жизненный путь человека. Поскольку в жизни все взаимосвязано, правильно выбранная профессия оказывает влияние на все остальные сферы жизни. Отрицательные последствия неправильно выбранной профессии затрагивают как самого человека, так и все общество. По данным американских ученых, правильный выбор профессии в 2-2,5 раза уменьшает текучесть кадров, на 10-15% увеличивает производительность труда и в 1,5-2 раза уменьшает стоимость обучения кадров. Решить проблему профессионального выбора человека призвана профориентация. Профессиональная ориентация - это оказание человеку помощи в профессиональном самоопределении, то есть в выборе профессии, наиболее отвечающей индивидуальным особенностям, склонностям и способностям человека, профессии, которая соответствует потребностям и возможностям человека и запросам рынка труда. Необходимость проведения такой работы возникла давно, более 100 лет назад.

Это было вызвано тем, что к началу XX столетия в связи с бурным ростом промышленного производства в ряде стран с проблемами выбора профессии столкнулось значительное число людей, которые стали мигрировать в города в поисках работы. С этой проблемой столкнулись не только люди, ищущие работу, но и сами работодатели, перед которыми открылась возможность выбирать наиболее достойных. Следовательно, важнейшим толчком в развитии профессиональной ориентации явилось появление перед значительным числом людей реальной проблемы свободы выбора. Как выбрать профессию по душе и не ошибиться с главным делом жизни? Ученые-социологи подсчитали, что примерно 40% молодежи из-за незнания правил выбора профессии, отсутствия опыта в профессиональной деятельности выбирают профессию, не соответствующую их интересам, склонностям, способностям, внутренним убеждениям. Это влечет за собой разочарования и даже психические расстройства.

Эта проблема стояла перед молодежью всегда, а в настоящее время она становится особенно актуальной, так как в связи с новыми социально-экономическими

условиями в России и быстро изменяющимся рынком труда большинство выпускников школы не имеют ясной жизненной перспективы, более трети выпускников школ поступают учиться и работать по специальностям, не соответствующим их индивидуальным запросам и потребностям общества.

Экономическая ситуация в нашей стране способствует более интенсивному перераспределению специалистов из одной области труда в другую. О множестве новых профессий молодежь практически не имеет информации, да и традиционные профессии претерпевают изменения, что требует от современного человека умения быстро перестроиться, быть мобильным, если надо - поменять специальность, предприятие, должность.

В старшем школьном возрасте результатом процесса профессионального самоопределения является выбор будущей профессии, ведь именно подростковый и ранний юношеский возраст отличается ростом самопознания, возрастающим интересом к собственному "я", которое тесно связано со способностью человека к осознанному и уверенному выбору профессии. В связи с этим профориентационную работу в школе нужно проводить в два этапа:

1-й этап - это профессиональное просвещение. Главная цель на этом этапе - знания о мире профессий, требованиях, которые предъявляются профессией к человеку.

2-й этап - это выбор профессии. Главная цель здесь - это определение направленности личности, интересов, склонностей и возможностей в различных специальных видах деятельности, помощь в выборе конкретной профессии, вуза, лица или колледжа.

Профессия и карьера. Между двумя этими словами - тесная взаимосвязь. Каждый человек хочет добиться успеха в жизни, поэтому, находясь на пути своего профессионального самоопределения, задумывается и о своей будущей карьере. "Самая большая ошибка при поиске работы - не знать, на что ты способен, и это в такой области, от которой зависит ваше будущее благополучие", - писал Дейл Карнеги.

Любой человек в своей жизни постоянно принимает какие-то решения, делает различные выборы. Важное место среди личностных особенностей человека занимает направленность его личности, то есть потребности, интересы и склонности человека.

Интересы выражаются формулой "я хочу знать". В том случае, когда с интересами связаны жизненные профессиональные планы человека, говорят о профессиональных интересах. Профессиональные интересы проявляются в эмоционально окрашенном отношении человека к труду и стремлении больше узнать о нем. Они могут формироваться на основе учебных интересов или разнообразных увлечений во внешкольное время.

Если профессиональные интересы проявляются в эмоционально окрашенном отношении человека к труду и стремлении больше узнать о нем, то профессиональные склонности - это стремление человека заниматься теми или иными видами профессиональной деятельности.

Оптимальный вариант в ситуации профессионального выбора - когда интересы и склонности согласованы между собой и дополняют друг друга.

При планировании профильной подготовки учиты-

вается особый, сложный характер проблемы приобретения учащимся основной школы опыта принятия решения о выборе своего индивидуального маршрута в образовательном пространстве. Это определяет необходимость уделять особое внимание ситуации выбора школьниками профиля обучения.

Профильная ориентация - это специально организованная деятельность, направленная на оказание учащимся психолого-педагогической поддержки в проектировании вариантов продолжения обучения в профильных классах школы, профессиональных программах УДОД, в учреждениях профессионального образования. Профильная ориентация рассматривается как помощь в принятии школьниками решения о выборе направления дальнейшего обучения, она предполагает работу по повышению готовности подростка к социальному, профессиональному и культурному самоопределению.

Подготовка учащегося к ситуациям выбора профиля обучения осуществляется поэтапно:

- поисково-диагностический по выявлению образовательного запроса учащихся;
- основной, связанный с моделированием видов деятельности, востребованных в профильном обучении;
- формирующий, направленный на формирование внутренней готовности школьника к выбору профиля обучения.

Каждый этап профильной ориентации сопровождается соответствующими содержанием, формами и методами. На поисково-диагностическом этапе осуществляется:

- презентация "образовательной карты" города;
- диагностика запросов, мотивов предстоящего выбора, интересов и склонностей.

Основной этап предусматривает:

- обучение способам принятия решений о выборе индивидуального образовательного маршрута, способам самодиагностики познавательных, творческих и специальных способностей;
- организация процедур психолого-педагогической самодиагностики;
- анализ социальных и жизненных ситуаций, выявление основных затруднений, проблем свободы выбора профиля обучения.

На формирующем этапе:

- реализуются "пробы выбора профиля обучения", проводятся серии ориентировочных прогностических заданий на соответствие личности школьника требованиям избираемого профиля;

- проводятся специальные занятия по формированию качеств личности, необходимых для реализации ученика на избираемом профиле обучения;

- используются процедуры, позволяющие формулировать, ранжировать и соотносить аргументы "за и против" совершаемого выбора профиля, обнаруживать приоритетные мотивы профильной ориентации. При завершении программы по профильной ориентации у учащегося формируется достаточный уровень социальной зрелости для самостоятельного выбора профиля или профессиональной направленности обучения.

Уровень результативности пройденной программы делит учащихся по следующим признакам:

- способные либо не способные к самостоятельному формулированию образовательного запроса;

- связывающие либо не связывающие профильное обучение с дальнейшей профессиональной деятельностью;

- обладающие либо не обладающие необходимым уровнем сформированности способностей универсального характера, востребованных не только в том или ином профиле обучения, но и в жизненном, профессиональном и социальном становлении. Исходя из базового объема предпрофильной подготовки, объем профильной ориентации можно определить примерно в 36-72 часа.

Для эффективной организации профильной ориентации должны быть использованы ресурсы социокультурной среды учреждения дополнительного образования, позволяющие раскрыть перед учащимися потенциал внешкольного образовательного пространства, востребованный в старшей профильной школе.

Примерными критериями готовности к выбору профиля обучения могут выступать:

- выраженность ценностных ориентаций, связанных с профилем обучения;
- представленность индивидуально выраженных целей профильного обучения;
- информационная подготовленность для дальнейшего продолжения образования, жизненного, социального и профессионального самоопределения;
- наличие опыта по освоению ключевых компонентов, востребованных в профильном обучении.

Л.В. Зудилова, г. Муравленко, ЯНАО

К ВОПРОСУ О СОЦИАЛИЗАЦИИ ВЫПУСКНИКОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

К социализации как предмету исследования обращаются ученые различных областей знаний - философы, социологи, психологи и педагоги. В настоящее время существуют различные подходы к понятию и содержанию социализации.

Мы под социализацией личности понимаем *процесс* включения и *результат* включенности человека в общество благодаря более или менее активному воспроизводству личностью социального опыта, исторически накопленной культуры. Остановимся на понятии социализации как *процесса* включения человека в общество.

Условием процесса социализации является наличие соответствующей человеческой среды (семьи, рода, социальной группы, общества), в которой проходит жизнь человека.

В качестве механизмов процесса социализации личности выделяют социальные роли и ролевое поведение, при котором личность интернализируется, изучает и воспринимает обязательные социальные ценности и нормы, переводя их на "внутренний уровень".

Понятие роли - одно из наиболее сложных в социальных науках - было введено в социальную психологию американским психологом и социологом Дж. Мидом. Этот термин он использовал как метафору для обозначения ряда феноменов социального поведения. Из трех аспектов социального поведения, выделенных М.Дой-

чем и Р.Крауссом, остановимся на роли как открытом, наблюдаемом поведении человека.

Ряд ролей предписан человеку при рождении, другие приобретаются прижизненно. Однако сама по себе роль не определяет деятельность и поведение каждого конкретного ее носителя в деталях: все зависит от того, насколько индивид усвоит, интернализует роль. Акт интернализации определяется целым рядом индивидуальных психологических особенностей каждого конкретного носителя данной роли. Поэтому общественные отношения, хотя и являются по своей сущности ролевыми, безличными, в действительности в каждом конкретном проявлении приобретают определенную "личностную окраску".

Социальная роль есть общественно необходимый вид социальной деятельности и способ поведения личности. Каждая социальная роль не означает абсолютной заданности шаблонов поведения, она всегда оставляет некоторый "диапазон возможностей" для своего исполнителя, что можно условно назвать определенным "стилем исполнения роли", ролевым поведением.

В течение всей жизни человек применяет на себя различные социальные роли. В зависимости от ситуации он может быть: ребёнком, сыном, учеником, студентом, рабочим, подчиненным, начальником, отцом, членом профсоюза, покупателем, пассажиром, экспертом и т.д.

Именно поэтому процесс социализации человека через освоение различных социальных ролей является наиболее естественным.

На освоение человеком роли, её исполнение могут влиять, прежде всего, знание роли, т.е. представление о правах и обязанностях, связанных с данной ролью, умение выполнять данную роль, а также степень *интериоризации* выполняемой роли, которая непосредственно связывается с её значимостью для человека.

Процесс социализации можно представить как последовательность разрешения возникающих перед личностью жизненных (социальных) ситуаций, которые являются в своем роде тестом на "выживание".

Процесс социализации личности протекает в двух направлениях.

Первое - в логике стихийного воздействия на человека. Реальная действительность молодого человека, в силу возраста и отсутствия жизненного опыта, не имеет широкого спектра ситуаций, называемых социальными пробами. Отдельные естественные, стихийные события, акты деятельности, в результате которых личность приобретает некоторый социальный опыт, не всегда приводят к положительным результатам, особенно в случае, если речь идет о юношестве, студентах учреждений профессионального образования.

Второе - в обстоятельствах осознанного планомерного целенаправленного воздействия с целью достижения желаемого результата. Для накопления ими социального опыта, успешного освоения социальных ролей гораздо важнее, не уповая на естественные социальные пробы, создание специальных социально-педагогических ситуаций и обучение студентов поведению в них. Социально-педагогическая ситуация-проба переводит социальную ситуацию в педагогическую и может служить действенным средством социализации будущего специалиста.

Одним из инструментов социализации человека в

обществе является образование, в том числе профессиональное. Государственное образовательное учреждение среднего профессионального образования Ямало-Ненецкого автономного округа "Муравленковский многопрофильный колледж", выполняя свою традиционную роль, вписан в региональный социум и имеет особенно тесную связь с жизнью города, его промышленными предприятиями, для которого он готовит специалистов. Современному обществу требуются квалифицированные специалисты, способные модифицировать собственную профессиональную деятельность в направлении соответствия современному социуму, преодолевая профессиональные затруднения за счет высокого уровня социализации.

Задача колледжа, как любого учреждения профессионального образования, - создать необходимые условия для социализации студентов - будущих специалистов.

Студенчество нуждается в широком и полноценном образовании, основанном на общечеловеческих ценностях, таких как: как человек, семья, отечество, труд, знания, культура, мир, земля, истина, долг, совесть, творчество, вера, любовь, надежда, сопереживание, терпимость. Именно на них важна ориентация студенчества.

В колледже накоплен определенный опыт по социализации будущих специалистов. Разработана модель социализации студентов "Мастерство. Мышление. Культура". Системная работа по социализации студентов разбита на три периода: адаптационный, формирующий и квалификационный, в зависимости от срока обучения студентов и приобретения ими в колледже профессионального и социального опыта, и охватывает всю деятельность образовательного учреждения: учебный, воспитательный, производственный процессы, производственную практику студентов.

Социализация рассматривается коллективом колледжа как результат социального взаимодействия, освоения социальных ролей (Дж. Уотсон, Э. Торндайк, К. Холл), и как самоактуализация Я-концепции (А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Берн).

Модель реализуется во взаимодействии администрации, преподавателей, мастеров производственного обучения, студенческих коллективов, родителей, окружающего социума.

В ней выделены следующие, на наш взгляд, важные социальные и профессиональные роли, которые должен освоить студент - будущий специалист предприятия, активный гражданин общества: *гражданин, семьянин, участник непрерывного образования, специалист - профессионал (труженик), ценитель и творец прекрасного, сторонник здорового образа жизни.*

Комплексная система мероприятий, специальных социально-педагогических ситуаций облегчает студентам процесс адаптации в колледже, производстве и создает условия для социализации в жизни.

Ожидаемыми результатами работы коллектива колледжа по социализации студентов являются:

- целостность мировоззрения и профессиональная идентичность;
- высокий уровень учебно-познавательной и профессиональной мотивации;
- высокий уровень общеучебных умений и профессионально важных качеств;
- соблюдение норм нравственно-этического и про-

фессионального поведения;

- самостоятельность, активность и адекватность самооценки,

- ориентация на успех.

Система работы по социализации сопровождается мониторингом развития личности.

М.А.Весна, г.Курган

ЦЕННОСТИ СОЦИЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Социализация молодежи в конце XX - начала XXI века проходила в условиях системного кризиса социально-экономической, государственно-политической структуры российского общества и государства. Согласно теории этногенеза Л.Н.Гумилева, российский суперэтнос за последние два десятилетия прошел следующие фазы развития: фаза подъема (80-е годы XX века); акматическая фаза (начало 90-х годов XX века); фаза надлома (середина 90-х годов XX века); фаза инерции (конец 90-х годов XX века - начало XXI века).

В настоящее время российский этногенез находится в пограничном состоянии между завершением фазы обскурации и началом фазы регенерации, фазы восстановления этнической системы после фазы обскурации. В это время социум существует за счет материальных и идеальных ценностей, навыков, технологий, моделей поведения, накопленных в предыдущие фазы этногенеза. В этот период исторического развития в обществе господствует морально-этический императив: "Будь таким, как мы".

Социализация современной молодежи происходит противоречиво, по двум моделям, которые в условиях системного кризиса не способствуют общественному прогрессу, актуализации роли молодежи в экономических, политических, социальных преобразованиях. В западной социологической традиции молодежь рассматривается как активный субъект социогенеза, который создает свои субкультуры, предлагает альтернативные пути преобразования социальной реальности. В России молодежь рассматривается как социально-демографическая группа, которая является объектом социального воздействия.

В условиях перманентной перестройки социально-экономической системы, государственного устройства, нормативно-правовой основы различных сфер жизнедеятельности возможны две модели социализации, самоопределения молодежи: "интегративная и дифференцирующая" [1, с. 57]. В современной России интеграция молодежи в социум, находящийся на этапе вялотекущих социально-экономических преобразований, формирует конформистский тип поведения, который, зачастую, воспроизводит всю негативную палитру общества.

Как показали исследования отечественных социологов (И.В.Козловой, М.И.Колесниковой и др.), в современном российском обществе преобладает конформистский тип социальной адаптации как нормативный тип поведения. "Тусовки" становятся основной формой

объединения молодежи, находясь вне сферы культурного, образовательного, воспитательного влияния общества, государства, системы образования, родителей.

Поэтому конформизм молодежи как нормативный тип поведения не способствует преодолению негативных явлений в обществе, а скорее способствует их тиражированию, закреплению, и, таким образом, системный кризис может принять затяжной характер.

Социализация, интеграция молодежи по дифференцирующей модели предполагает социальную инновацию, а в результате способствует дезинтеграции, хаосу на микро- и макроуровне. В условиях кризиса неуправляемая инновация, самоорганизация молодежи приводит к непониманию, деструктивным конфликтам, социальному и экономическому отчуждению. Таким образом, обе модели социализации приводят к деструктивному поведению, дезадаптация молодежи, растягивают по времени процесс социогенеза.

В процессе трансформации закрытой социальной системы в открытое, гражданское, самоуправляющееся общество осуществляется коррекция "старых" ценностей, генерирование, адаптация, усвоение новых социальных целей, морально-этических идеалов, должна происходить перестройка образа жизни молодежи посредством изменения ментальности, ценностного отношения к социально-экономическим, политическим реформам, формирования новой структуры ценностного сознания личности.

Особенности социализации и идентификации личности определяются степенью, скоростью освоения нормативно-ценностных систем, присущих обществу, социальной группе. Социализация молодежи в информационном обществе более, чем в любом другом, происходит путем подражания, следования какому-либо многократно тиражируемому электронными средствами массовой информации (СМИ) образцу, модели поведения. Подражание в подростковом, юношеском возрасте направлено на внешнюю (реже на внутреннюю) идентификацию человека с конкретным образом жизни, значимой личностью, "крутым" киногероем, "раскрученным" представителем шоу-бизнеса, рекламным проектом модного товара и т.д.

Заметим, что транслируемые, активно навязываемые СМИ ценности общества потребления эпохи глобализации не носят диалогический характер. Принятие ценностей не требует включения индивидуального механизма понимания, осмысления их природы, сущности. "Жизнеутверждающий", рекламный, клиповый монолог, льющийся с экранов телевизоров, мониторов персональных компьютеров не предполагает вовлечение "пользователя" в процесс общения, понимания той нормативно-ценностной системы, которая предлагается как безальтернативная.

Реклама общества потребления как средство социализации, адаптации молодежи к рыночным отношениям, условиям построена на принципах эмоционального отклика, "заражения" и "подкрепления". Поскольку эмоции относятся к процессам внутренней регуляции поведения молодого человека, оценки (переоценки) ценностей образа жизни, постольку являются формой выражения, актуализации потребностей развивающейся личности. Эмоции выражают оценочное отношение к социальным условиям, которые способствуют или препятствуют деятельности по самореализации

личности, осуществлению ее жизненных, профессиональных планов.

Студенческие годы в жизни человека - это период "изобретения" своего будущего, а также будущего своей страны, нации. Несомненно, что современные студенты являются носителями прогностических моделей будущего - для себя, для страны и общества. Рано или поздно они станут определять его идеологию, политику, культуру, моду, науку.

Исследование ценностей студенческого образа жизни убедило нас в том, что объективная, интегративная характеристика личности студента может быть получена лишь на основе анализа динамики изменения целей, ценностей реальной жизнедеятельности человека в развивающемся вместе с ним обществе, микросоциуме.

Ценности, доминирующие в обществе, - это основной, проектно-прогнозный элемент культуры, образа жизни человека. Ценностные приоритеты личности реализуются в целях деятельности, поведения. Анализ надличностных ценностей исторической эпохи позволяет увидеть фундаментальные изменения, происходящие в обществе, культуре, ментальности. Кардинальные исторические, социально-экономические перемены ускоряют процессы как социализации, адаптации, так и деперсонализации, деградации личности.

Самоопределение молодежи, в том числе и профессиональное, происходит путем сравнения себя с неким идеалом, который может быть персонифицированным, или может составлять целостную совокупность ценностных ориентаций. Отсутствие такого ценностного самоопределения приводит к кризису идентичности, когда молодой человек утрачивает осознание своего предназначения, способы самореализации. Кризис идентичности молодежи, живущей в эпоху стихийной социализации, усиливается из-за отсутствия научнообоснованных моделей адаптации человека в обществе, находящемся на этапе временной дезинтеграции. Нами разработана и апробирована модель самоорганизации молодежных (студенческих) сообществ с различной целевой направленностью, которая позволяет структурировать хаос межличностных отношений в малой группе, микросоциуме, обществе [2; 3].

Ценности современной молодежной массовой культуры ориентируют молодого человека на пассивное потребление ее "продуктов", определяющих и модели поведения, зачастую низкого качества. Это затрудняет формирование способов творческой самореализации личности, ценностное сознание молодежи формируется путем "проб и ошибок". Высшая профессиональная школа играет важную роль в формировании ценностей самоактуализации, самореализации, самоопределения личности.

В иерархии образовательных ценностей выделяют нормативные ценности, которые являются педагогическим средством достижения необходимого результата, способом регулирования отношений субъектов "преподавания-учения", связанных с содержанием образования, технологиями обучения. К нормативным ценностям также относятся морально-этические нормы, определяющие способность индивидов сознательно, самостоятельно регулировать свое поведение.

Важное место в структуре образа жизни студенческой молодежи играют и жизненные (витальные) ценности. Витальные, образовательные ценности учащихся,

студентов системы начального профессионального образования (НПО), среднего профессионального образования (СПО) и высшего профессионального образования (ВПО) Уральского федерального округа (УрФО) изучаются социологами, философами, педагогами. Для нашего исследования особую ценность представляют результаты Всероссийского социологического исследования: "Современный учащийся НПО", проведенного под научным руководством И.П. Смирнова и Е.В. Ткаченко в 2001 году [4].

Обобщая результаты проведенного социально-педагогического исследования, И.П. Смирнов, Е.В. Ткаченко пришли к выводу о том, что "происходит переориентация (учащихся.- М.В.) на индивидуалистический прагматизм" [4, с. 26].

Социологические, педагогические исследования, проведенные среди учащихся системы НПО, СПО таких мегаполисов, как Екатеринбург и Москва, показали, что жизненные, образовательные ценности имеют и свои специфические особенности. Так, если в г.Екатеринбурге на первом месте стоит традиционная ценность - семья, то в г.Москве - материальное благополучие (зачастую любой ценой), даже за счет здоровья, друзей, ценностей культуры.

Оценка роли образования, профессиональной деятельности как средства достижения материального благополучия в Екатеринбурге стабильно высока (40,9%), в столичном мегаполисе имеет тенденцию к понижению. Крайне низко оценивают москвичи значение приобретения знаний, освоения ценностей культуры. Жизненные, образовательные ценности учащихся в провинции более реалистичны, имеют опору на традиционные российские ценности (семья, друзья).

Изучение целей-ценностей, отношений студентов гуманитарных факультетов университета к учебе, научной, общественной деятельности, общению было начато нами в 90-е годы XX века и продолжено в начале XXI (2005-2007 гг.) в Курганском государственном университете.

Витальные, образовательные ценности, ценности общения изучались нами на протяжении 15 лет. Для выявления степени влияния целей-ценностей образа жизни на процессы самоорганизации в студенческом сообществе мы провели лонгитюдное исследование, которое проходило в два временных интервала: 1991-1995 гг.; 2005-2007 гг. Анкетирование осуществлялось по методике Н.В.Кузьминой, Л.С.Кондратьевой, позволяющей определить ценностные отношения студентов в различных видах деятельности (когнитивная, организационно-управленческая, общение).

Дискретность нашего исследования объясняется тем, что мы исследовали образовательные ценности студентов, феномен интересубъектной самоорганизации в студенческом сообществе на двух этапах развития российского этногенеза. В 1991-1995 гг. российское общество и государство, система образования находились в хаосогенном, неравновесном состоянии.

В настоящее время (2005-2007 гг.) общество, государство и его социальные институты находятся на стадии стабилизации. Соответственно, интересно было выяснить, как изменились цели-ценности студенческого образа жизни за последние 15 лет, и является ли феномен интересубъектной самоорганизации в малой группе универсальным, т.е. присущим студенческому сообществу, функционирующему в различных соци-

ально-экономических условиях.

1991-1995 годы были временем социально-экономических, идеологических, политических и социокультурных кардинальных изменений. Именно в этот период нами был зафиксирован устойчивый феномен интересубъектной самоорганизации студенческого сообщества, находящегося на этапе временной дезинтеграции. Системообразующими факторами самоорганизации студенческого сообщества в различных видах деятельности стали атипичные студенты (АТ), которые обладают определенными, иерархически выстроенными системами целей-ценностей.

На втором этапе лонгитюдного эксперимента (2005-2007 гг.) перед нами стояла задача подтвердить или опровергнуть гипотезу нашего исследования, которая заключалась в том, что феномен самоорганизации, присущий студенческой учебной (малой) группе, носит закономерный характер, АТ студенты продолжают оставаться системообразующим фактором, несмотря на то, что общество, государство и система образования вступили в фазу стабилизации.

На первом этапе (1991-1995 гг.) дискретного лонгитюдного эксперимента участвовали 207 (198) студентов 1-2 курсов исторического факультета (специальность "История. Преподаватель истории").

На втором этапе эксперимента участвовали 94 студента 1-2 курсов юридического (специальность "Социальная работа") и исторического (специальность "История") факультетов КГУ в возрасте 17-19 лет.

Витальные ценности студентов конца XX - начала XXI века выстроились в следующую иерархию:

- наличие друзей, умение дружить (91%);
- материальное благополучие, "хорошая жизнь" (82%);
- в жизни главное образование, самореализация (71%);
- оставаться человеком при любых обстоятельствах (69%);
- для достижения цели необходимо "работать над собой" (62%);
- наивысшая ценность - жизнь (53%), семья (33%).

Наше исследование также показало, что образовательные (доминантные, знаемые) ценности студентов претерпели за последние 15 лет незначительные изменения:

- посещение учебных занятий студенты считают обязательными (соответственно, 1991 г. - 100%; 2007 г. - 96%);
- самостоятельная работа занимает значительное место в образе жизни студентов (соответственно, 1991 г. - 70%; 2007 г. - 85%);
- студентов интересуют не только поставленные на экзамене отметки, но и замечания по ответу (соответственно, 1991 г. - 80%; 2007 г. - 83,8%);
- студенты предпочитают писать творческие работы, а не сдавать экзамены в традиционной форме (соответственно, 1991 г. - 70,6%; 2007 г. - 87,4%);
- в учебной деятельности у студентов развито чувство взаимопомощи (соответственно, 1991 г. - 78%; 2007 г. - 75%);
- если образ жизни будет мешать учебе, студенты готовы его изменить (соответственно, 1991 г. - 78%; 2007 г. - 75%);

- для значительной части студентов занятие научной работой не является необходимым условием профессиональной подготовки (соответственно, 1991 г. - 33,8%; 2007 г. - 38,5%);

- экстернат как форма обучения студентов мало интересует (соответственно, 1991 г. - 10,8%; 2007 г. - 8,3%).

Ценности общественной работы, ценности общения (управленческий аспект) почти не изменились за время проведения исследования:

- не следует принуждать к общественной работе (соответственно, 1991 г. - 88,8%; 2007 г. - 91,7%);

- за общественную работу, как за любой труд, необходимо платить (соответственно, 1991 г. - 74%; 2007 г. - 80%);

- общественная работа активизирует учебный труд (соответственно, 1991 г. - 64,4%; 2007 г. - 61,2%);

- общественная работа сплачивает коллектив (соответственно, 1991 г. - 91,2%; 2007 г. - 90,4%);

- общественная работа прививает навыки работы с людьми (соответственно, 1991 г. - 85%; 2007 г. - 82,4%).

Как видно из приведенных результатов исследования, студенты достаточно высоко оценивают роль и значение общественной работы и готовы ею заниматься, однако при условии оплаты за нее.

Иерархия ценностей общения (эмпатия) также устойчива, несмотря на социокультурные перемены:

- каждый человек сам должен прокладывать себе дорогу в жизни (соответственно, 1991 г. - 75,3%; 2007 г. - 88,6%);

- люди представляют интерес как источник знаний (соответственно, 1991 г. - 84,2%; 2007 г. - 85%);

- ради своих убеждений студенты готовы пойти на конфликт (соответственно, 1991 г. - 52%; 2007 г. - 65%);

- студенты готовы помочь однокурснику, даже если они не испытывают к нему симпатии (соответственно, 1991 г. - 60%; 2007 г. - 60,2%);

- студенты могут пойти против принятых в группе норм, если они считают их неверными (соответственно, 1991 г. - 74%; 2007 г. - 75,4%);

- студенты согласны с утверждением, что чувство долга ограничивает наши мысли и поступки (соответственно, 1991 г. - 67%; 2007 г. - 63,1%).

Изменения в структуре ценностного сознания, ценностных отношений проявились в усилении ориентации молодых на материальное благополучие, семью, собственные силы, волевые качества, прагматичность в поведении, выстраивании жизненных стратегий, зачастую нарушая морально-этические ценности, нормы поведения. Вывод, к которому мы пришли, состоит в том, что в результате социально-экономических реформ в нашей стране пострадала эмпатийная составляющая образа жизни современной молодежи. Это нашло выражение в снижении роли и значения качеств личности, необходимых для осуществлении контактов с другими людьми (доброжелательность, чуткость, исполнительность, ответственность, чувство долга, толерантность и другие).

Итак, современная российская молодежь в провинции достаточно успешно адаптировалась к рыночным условиям, по крайней мере на ментальном уровне, усвоила прагматические критерии, которые позволяют ей быть востребованной, конкурентоспособной. Главное семья, здоровье, друзья, хорошее образование -

все эти факторы позволят молодежи самореализоваться, обрести материальное благополучие, независимость. Это, несомненно, есть признак стабилизации, самоорганизации российского социума на микроуровне.

Как показывают результаты нашего исследования, иерархия витальных, образовательных, коммуникативных ценностей на уровне макросистемы (общества), как правило, не совпадает с иерархией ценностей на микроуровне (семья, трудовой коллектив и т.д.). Целиценности субъектов малой группы менее радикальны, более прагматичны, реалистичны, чем ценности, присущие феноменам массового сознания. Эта закономерность, на наш взгляд, является аксиологической, телеологической основой для самоорганизации "большой системы", общества, находящегося на этапе временной дезинтеграции.

История социогенеза различных этносов (коллективов) свидетельствует о том, что, если бы радикальные ценности массового сознания существовали достаточно длительный период времени, то общество постоянно находилось бы в состоянии дезинтеграции, противостояния, противоборства различных социальных групп (страт). Этого не происходило в прошлом и не происходит в настоящем. Рано или поздно (при жизни одного - двух поколений) общество вступает в эпоху стабилизации, возвращается к "вечным" морально-этическим ценностям. Мы считаем, что это происходит благодаря консервативной, интегрирующей, адаптирующей роли малой группы (первичного коллектива по классификации А.С.Макаренко).

Соответственно, если мы хотим целесообразно структурировать общество (коллектив), находящееся на стадии временной дезинтеграции, преодолеть ценностный кризис, моральную деградацию, необходимо создавать на принципах самоорганизации сообщества в различных сферах деятельности, которые создадут первичную социальную структуру, ценностную, профессиональную среду для ренессанса личности, общества и государства.

В процессе становления гражданского общества "точкой отсчета" для естественной самоорганизации хаосогенной социальной реальности должна стать, но пока не стала, малая группа (семья, ученический коллектив, студенческая учебная группа), учитель, вузовский преподаватель, образовательные ценности. Сохранение преемственности нормативно-ценностных социальных систем микро- и макроуровня позволит преодолеть кризис идентичности личности молодого человека, создаст условия для созидания самоуправляемого гражданского общества.

Система образования, учитель, преподаватель вуза смогут выполнить свое профессиональное предназначение, если у субъектов социального познания, творчества, общения будет сформирована единая (интегрирующая) нормативно-ценностная система, если они будут понимать друг друга, иметь общую морально-этическую основу для целеобразования и целедостижения.

Изучение ценностных ориентаций, отношений молодежи позволяет выявить степень ее адаптации к новым социальным реалиям, ее инновационный потенциал, способность к личностной и интересубъектной самоорганизации. Юношеский возраст благоприятен для образования ценностных отношений, ориентаций, фор-

мирования образа жизни студента, будущего профессионала, гражданина.

Список литературы

1. Качество жизни в социокультурном контексте России и Запада: методология, опыт эмпирического исследования: Сб. науч. статей. - Екатеринбург: Изд-во УрГУ, 2006. - Часть 2.- 156 с.
2. Весна М.А. Педагогическая синергетика. - Курган: Изд-во КГУ, 2001.- 405 с.
3. Весна М.А. Самоорганизация студенческих сообществ с различной целевой направленностью. - Курган: Изд-во КГУ, 2004.- 272 с.
4. Воспитательная работа в новых условиях (опыт учреждений профессионального образования): Научно-методический сб. / Авторы-составители: Смирнов И.П., Ткаченко Е.В. - М.: Изд. отдел НОУ ИСОМ, 2003.- 280 с.

И.В.Шабалин, г.Курган

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ В СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

Проблема идентификации человеком себя является одной из базовых в любой из видов человеческой деятельности. Тем более она актуальна в помогающих профессиях, где сам вопрос о профессиональных обязанностях является размытым и неопределенным. "Повсюду в мире социальная работа стремится утвердить себя в качестве самостоятельной профессии, и это стремление вполне понятно, правда, как уже отмечалось, пока это скорее некий идеал, перспектива дальнейшего развития". И если институционализация социальной работы как профессии состоялась достаточно быстро и также быстро произошло внедрение социальной работы на территории всей страны, то проблема формирования профессионального самосознания в известной степени до сих пор остается в тени.

Стивен Шардлоу пишет, что "главная проблема состоит в том, что социальному работнику трудно объяснить непрофессионалу природу социальной работы. Очень сложно изложить центральную идею социальной работы людям, которые никогда не были социальными работниками или никогда не прибегали к их помощи". Однако здесь можно сказать, что не только в обществе отсутствует комплекс целостных представлений о социальной работе, но и социальные работники не выработали комплекса идей и представлений о предназначении своей работы. Как правило, определение работы идет методом перечисления различных функций, что свидетельствует об отсутствии целостного образа как в профессиональной среде работников, так и в общественном сознании. Хотя при этом нужно сказать, что под профессией подразумевается "некоторый круг проблем и набор приемов, с помощью которых эти проблемы можно выявлять и разрешать". Но в данном случае это не выступает как противоречие, так как анализируется проблема профессиональной идентификации в процессе самоопределения социальных работников.

На наш взгляд, одним из центральных факторов в формировании идентификации является идея, смысл профессии. Так, для западных социальных работников

подобной объединяющей идеей явились права человека, а затем антидискриминационная практика, с которой идентифицировалась социальная работа. Для российских социальных работников пока не существует такого единого идеологического стержня. При этом он отсутствует как в общественно-государственной, так и в теоретико-методологической сфере. Однако нужно оговориться, что факторами профессиональной идентификации могут выступать различные источники, в том числе процессы самоорганизации социальных работников, научный и политический дискурс, социальные технологии, но сама идентификация выкристаллизовывается как некое целостное смысловое ядро, разделяемое данным профессиональным сообществом.

К факторам, которые мешают формированию социальной идентификации, можно отнести следующие: во-первых, изначально социальная работа (как в теории, так и в практике) создавалась в качестве "буфера" между обществом и государством. Подобная оценка работы не может выступать как перспективная идеология социальной работы; во-вторых, социальные службы были укомплектованы из специалистов, пришедших из других сфер деятельности, где присутствовала выраженная профессиональная идентификация (например, бывшие военные, медицинские работники, педагоги). При отсутствии профессиональной идентичности в социальной работе она была привнесена из других профессий; в-третьих, теория и практика социальной работы пока имеет разнонаправленный характер (педагогический, психологический и т.д.), что затрудняет выработку целостного представления у специалистов. Всесторонность и многоаспектность социальной работы может иметь и оборотную сторону - размытость и неопределенность.

Так, если мы посмотрим на опыт различных коммерческих предприятий, банков, учреждений, куда также пришло много работников из различных областей, то будет видно, как наиболее крупные и успешные компании заботятся о формировании своего имиджа, философии и даже вырабатывают некий корпоративный дух. Естественно, что в государственных социальных службах не идет целенаправленный процесс на формирование профессиональной идентичности, но с другой стороны в данных службах отсутствуют соответствующие ресурсы.

Нужно сказать, что профессиональная идентификация - это не только то, что вырастает из национальной и общественной традиции, это еще и то, что может, целенаправленно конструироваться, причем с учетом современных мировых тенденций и будущих социальных потребностей.

Процесс формирования профессиональной идентификации должен начинаться и идти в учебном заведении. Но если посмотреть на содержание учебных курсов, то возникает вопрос, имеется ли в нем смысловой, мировоззренческий компонент социальной работы, рассматривается ли в них идеология социальной работы, а не просто "определение миссии социальной работы", ведутся ли тренинги, направленные на профессиональное самоопределение именно помогающего специалиста.

Важнейшим фактором в становлении профессионального самосознания является профессиональная

рефлексия. В этом смысле будет полезным разбор конкретных случаев (кейсов). Но чтобы шел процесс формирования собственной позиции (как гражданской, так и профессиональной), необходимо показывать дилеммы в решении рассматриваемых случаев. Дилеммы представляют собой "пары весьма сильных, взаимоисключающих подходов относительно решения одной и той же проблемы". Дилеммы помогают решить разнонаправленность социальных практик и дать их некоторую систематизацию, увидеть за многообразием подходов конкретные варианты решения.

В любом случае профессиональная идентификация должна идти не через путь отсекаания "неподходящих теорий", а через их конструктивное включение в профессиональные компетенции специалиста.

*Ж.Т.Абильмажин, г.Петропавловск,
Республика Казахстан*

СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ СИРОТ- ВЫПУСКНИКОВ УЧРЕЖДЕНИЯ НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Проблемы адаптации человека в обществе неразрывно связаны с социальной безопасностью, стабильностью и развитием. Насколько общество приблизилось к ответу "как лучше и каким образом" разрешить проблемы детей, оставшихся без попечения родителей, насколько эта категория клиентов социальной работы способна к успешной социальной адаптации, насколько эффективны современные технологии и методики социальной педагогики, непременно актуальные и для отдельного человека, и для общества в целом.

Анализ статистических данных показывает, что Россия занимает первое место в мире по числу детей-сирот, приходящихся на каждые 10 тысяч детского населения. Ежегодно тысячи социально дезадаптированных детей-сирот выходят в мир, не умея в нем жить и справляться с разнообразными проблемами, а иногда не имея и желания решать эти проблемы самостоятельно. Проблема настолько "созрела", что нельзя не замечать последствий: увеличилось число безнадзорных детей, повысился уровень преступлений, совершаемых детьми-сиротами.

Анализ состава воспитанников этих учреждений показывает, что абсолютное их большинство - это дети при живых родителях, живущие в учреждении от 7 до 18 лет. И только незначительный процент сирот обустраивается в жизни, не пополняя ряды маргиналов.

Тем не менее, важно отметить и плюсы в работе детских домов. В частности, это касается технологии профориентации. Воспитанники детского дома уже в учреждении имеют возможность "выбора" профессии. Иными словами, в традициях детского заложена возможность поступления воспитанников детского дома в ГУ. Однако насколько это правильно - определять за человека ту категорию учебного заведения, в котором он будет должен продолжить свое образование? На сегод-

няшний день наличие выпускников детских домов в высших учебных заведениях является скорее исключением, чем правилом. И хотя в федеральном бюджете закладываются огромные суммы на предвузовскую подготовку детей-сирот, в действительности этим пользуются единицы, основная масса детей поступает в учреждения начального профессионального образования.

Нормативно-правовыми актами государство закрепляет обязанность выдать выпускнику детского дома денежную помощь, документы об образовании, справки. Со всем этим он без экзаменов поступает в ПТУ, получает койко-место в общежитии. Таким образом, жизнь ребенка кардинально не меняется, то есть та самостоятельная жизнь, о которой ему говорили в детском доме, не наступает. Ребенок, образно говоря, просто меняет место жительства, но не стиль жизни. После окончания ПТУ мальчики идут в армию, а девочки чаще всего встают на учет на бирже занятости и получают пособие по безработице. Есть и еще ряд льгот, не полезных для становления детей-сирот, так как они порождают пожизненное иждивенчество. Но и отменять эти льготы нельзя, ведь дети-сироты совершенно не готовы жить самостоятельно, их этому не учили.

Анализируя проблемы социальной адаптации детей-сирот, очень важно не только проследить некоторые тенденции, увидеть закономерности, но и суметь спрогнозировать развитие ситуации в дальнейшем, а для этого необходимо понимать сущность конфликта, переживаемого выпускником интернатного учреждения. Ощущение ненужности, преследующее таких детей, оказывает непосредственное негативное влияние на мироощущение ребенка. Внутренняя раздраженность, обиды, обвинения, гнев, недовольство собой как человеком. Беда воспринимается как тупик, а переступить и идти дальше представляется сложным. В обычной жизни дети из семей тоже сталкиваются с подобными проблемами, но для них это не кризисная ситуация и они успешно продвигаются дальше. Это не удивительно, ведь у таких детей за плечами колоссальная поддержка их семьи. Однако дети-сироты лишены этого жизненно важного и во многом определяющего, решающего фактора. А потому в своих бедах им проще винить других, чем самостоятельно решать проблемы, опираясь на моральную поддержку значимых людей. Речь идет о поступке ради себя, человек думает не о том, где и как он живет, а для кого и с какой целью. Последнее и представляет сложность для выпускника интернатного учреждения; он не умеет строить планы, видеть жизнь в перспективе, ставить цели и достигать их. Это не удивительно, этому ребенок учится именно в семье, только в этой среде он осваивает такие понятия, как "семейный бюджет", понимает, что такое личные деньги и время и как ими распоряжаться с пользой для себя и своих близких. Сложность представляет и формирование мотивации, работать над этим в рамках интернатного учреждения, используя при этом только внутренний ресурс, то есть силы сотрудников, не имеет смысла.

В редких случаях человеку, выросшему в детском доме, удастся устроиться в жизни. Детдомовский ребенок никогда, пожалуй, не сможет избавиться от той системы, в которой он был воспитан.

Чтобы действительно начать помогать выпускнику

детского дома, необходимо иметь некоторые знания и технологии. После того, как выпускник (выпускница) оказались в "новой среде обитания", чаще ПТУ, он (она) все же начинает привыкать к новой жизненной обстановке, осваивает новое жизненное пространство. Чаще всего это общежитие, учебное заведение, в котором выпускник детского дома начинает "вникать" в то, что и как. Однако к этому времени в ребенке из интернатных учреждений не происходят логичные для детей этого возраста изменения. Это становится серьезной угрозой его дальнейшей адаптации в жизни, но, прибыв на новое довольствие, он успокаивается. И вопрос не в том, что его жизнь в детском доме была подвержена правилам, распорядку и определенной "монотонности", а в том, что пространственное планирование будущего, опять же, стопорится в рамках аналогичного учреждения. Сирота не чувствует угроз и рисков от того, что все изменится и он будет должен сам решать свои проблемы, все повторяется в ПТУ.

И все же первое, что сразу бросается в глаза, - это общение детей-сирот, как в рамках детского дома, так и после выпуска. У них нет чувства такта и меры, ощущения границ дозволенного; они могут сказать и рассказать все, что думают о людях, обстановке, ситуации, критично и резко. Это становится бедой во взаимоотношениях с противоположным полом, работодателем.

Уровень ответственности у выпускников интернатных учреждений необычайно низок. У детей-сирот нет малых и дальних целей, так как их ближайшая цель - утро, обед и вечер, сон. Это выхолощенное восприятие жизни им и удобно, и привычно.

Дети-сироты привязчивы, навязчивы, доверчивы и не искушены в сложностях взаимоотношений взрослых людей. Нередко именно "вычисление" их безграмотности приводит к тому, что их подталкивают на совершение преступлений.

Для выпускников детских домов характерным становится поиск воспитателя, хоть как-то похожего на взрослого, привычного детдомовского "подсказчика", и круг замыкается. Если эти отношения возникают, то первоначально возникает контакт двух миров, один из которых со временем начинает "добывать" положенные сироте "блага", так заведено было в детском доме. Чаще всего люди, повстречавшие ребенка-сироту, "начинают его искренне спасать" от обстоятельств и ситуации. Тут-то и наступает недопонимание и все, что присуще двум незнакомым субкультурам. Приспособившийся ребенок начинает потреблять, ставить перед взрослым цели и задачи реализации своих желаний. Надо заметить, что немногие выпускники ладят со сверстниками и сверстницами. Выпускникам очень сложно презентовать себя в новой компании на должном и желаемом для них уровне. Отсюда и сложности в общении с противоположным полом. Дети-сироты не имеют музыкального, спортивного и иного образования, что снижает их возможности найти себе пару. Нередко выпускницы выходят замуж за выпускников этого же детского дома: опять же временный комфорт.

Трудовых навыков у детей-сирот просто нет. То, чему учат детей в интернатных учреждениях, можно обозначить лишь как набор умений малого употребления - заправка кровати, штопка носков, чистка зубов, не более.

Таким образом, во всем, что связывает вас с сиротой, все же необходимо иметь стратегические и такти-

ческие установки, это на пользу самому ребенку.

Надо давать ребенку больше самостоятельности, пояснять каждый шаг, за которым следует опять результат, иногда и отступать для полной самостоятельности.

Особый упор надо делать на образовательных компонентах, не имеющих место быть в детском доме, из-за того, что ребенок учился механически для перехода в ПТУ, который неотъемлемо исходя из традиций и истории детского дома. Также необходимо развивать в ребенке способности наблюдателя, не того, что он получил в детском доме - следить 24 часа в сутки за монотонным течением жизни, а умение видеть краски жизни, природы и отношений людей, как возрастные, так и межполовые. Это очень важно.

Значит, необходимо, чтобы детдомовский ребенок имел автономные знания, умения, владел умением жить в предлагаемой среде и жить будущим. Важно не прерывать процесс обучения и трудовой деятельности.

Необходимо также сделать все, что возможно, чтобы ребенок детского дома хотел и желал учиться, так как это залог того, поступит ли он в ПТУ или в вуз. Это самая важная цель и задача, которая и будет в дальнейшем определять жизнь ребенка.

Персонал детского дома всеми возможными способами должен работать над самовосприятием ребенка, стигматизированным и выражающемся в формуле "я сирота, мне все должны и обязаны". Это ложное ощущение, мешающее понимать то, что все равно только сильная самодостаточная личность может реализовать все мечты и замыслы.

Для этого необходимо вести планомерную работу по информированию ребенка о том, что только личные усилия смогут вытащить его в непростой, самостоятельной жизни.

Отсутствие трудовых навыков самый большой пробел в общем образовании детей-сирот, беда выпускников. Необходимо, чтобы у ребенка был набор трудовых обязанностей, которые они выполняли бы осознанно. Это может быть опять же в форме игры и уважительного объяснения, зачем это надо. Важно также и формирование у ребенка положительного взгляда на жизнь, веселого и юмористического отношения к возникающим трудностям. Немаловажным является и религиозное образование. Это может стать значимым ресурсом, опорой ребенка в будущем. Для воспитанника детского дома важны пространственные и временные ценностные ориентиры, в этом ему может помочь его вера в добро и добродетель.

Необходимо понимать, что собственно адаптация детей-сирот начинается, когда в их жизни появляются "значимые люди". Однако практика привлечения "ресурса семьи" в настоящее время не получила широкого распространения в России... Таким образом, можно констатировать, что российская система адаптационного образования детей-сирот ничем не отличается от предыдущей - советской. Примечательно, что те, кто бегали, по ряду исследований, потом легче адаптировались, пристраивались в жизни, видимо, за время побега получали "образование". Отправлять в бега, такая образовательная программа детей сирот, безусловно, государство обязано подумать о кризисной семье, найти способы ее укрепления. Так же важно изменить политику по отношению к детям, которых по решению суда изымают из семьи. Нужны программы поддержки мо-

лодой семьи, активное развитие системы кредитования семьи, ипотеки, чтобы не было страха перед будущим, чтобы росла рождаемость. Для поддержки кризисных семей необходимы приюты временного содержания, откуда ребенок, после работы социальных служб с ним, возвращался бы в семью. Надо сделать все, чтобы детские дома стали более значимы для общества, чтобы граждане имели возможность более активно участвовать в жизни сиротских учреждений. Сегодня эти учреждения оторваны от внешнего мира, Интернет в этом смысле мог бы сыграть роль посредника между детьми и обществом.

Одним из вариантов решения проблемы социально-профессиональной адаптации является создание общественных организаций. Цель создания организаций - это оказание адаптационной помощи детям-сиротам, воспитанникам и выпускникам сиротских учреждений и нуждающимся. Это более чем актуально, ведь детские дома отстают от быстро меняющегося времени "внешнего мира" из-за их закрытости от общества, внутреннего "порядка". Маневрировать "во времени" сиротам значительно тяжелее, чем детям домашним. Такие организации призваны заниматься опекой воспитанников детских домов, подследственных подростков, лицами без определенного места жительства. С этими и многими другими социальными группами работа должна осуществляться по следующим направлениям: адаптационная помощь детям-сиротам, выпускникам сиротских учреждений; поддержка подростков и женщин (помощь их новорожденным детям); поддержка несовершеннолетних родителей; комплексная помощь воспитанникам детских домов (творческое развитие и спортивное развитие, культурные мероприятия и гуманитарная поддержка, усыновление, устройство в семье); адаптационная помощь выпускникам сиротских учреждений (помощь в устройстве на работу, в представлении интересов детей-сирот в местах их проживания, помощь в получении регистрации по месту жительства, юридические консультации (помощь в оформлении исков в судах), возможность пользования офисной оргтехникой в офисе организации и др.); гуманитарная поддержка, организация возможностей контактов с родственниками, открытие учебного класса для проведения обучающих занятий, предоставление спортивного инвентаря для занятий спортом.

Эффективной формой адаптации является "Клуб выпускника", на заседаниях которого рассматриваются как гуманитарные проблемы, так и вопросы, проблемы проживания в новом социуме. Проводится также обзор возможностей на территории города. Сообщают о том, где можно получить различные виды помощи и поддержки. Выпускникам предоставляется юридическая консультация, координаты социальных учреждений (видов помощи), учебных заведений, мест отдыха и занятий спортом. Также выпускники получают буклеты с необходимой для них информацией.

Ежемесячные встречи в рамках клуба призваны способствовать формированию положительного взгляда на будущее, получению навыков самоорганизации и реальной профориентации.

Таким образом, на данном этапе проблема социально-профессиональной ориентации сирот-выпускников учреждений начального профессионального образования решается слабо. Имеются опытные попытки ее ре-

шения, однако этого недостаточно. Необходим глубокий уровень ее осмысления, как на теоретическом, так и на практическом уровнях.

Л.С. Яговкина, г. Курган

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОДЕЙСТВИЕ РОДИТЕЛЯМ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Мир, в котором живет современный ребенок, образ жизни среднестатистической семьи, по сравнению с недавним прошлым, существенно изменился. Складывающиеся социально-экономические условия (социальное расслоение, обнищание населения, распад семьи, отсутствие системы государственных гарантий, отсутствие государственной политики в организации работы с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья) оказывают негативное влияние на социализацию детей. Ухудшение экологической ситуации в России порождает условия, при которых значительно снижается уровень физического и нервно-психического здоровья детей, что отмечают в своих исследованиях ученые.

Анализ решения проблемы социализации детей с ограниченными возможностями здоровья позволяет сделать вывод, что государственная политика направлена на реабилитацию детей с ограниченными возможностями здоровья, а не на профилактику и предупреждение различных нарушений (Л.Т. Журба, Е.М. Мاستюкова, М.Б. Эйдинова, Е.Н. Правдина-Винарская).

Мы считаем, что решение проблемы во многом зависит от педагогической грамотности родителей, умения оказать грамотную квалифицированную помощь детям с ограниченными возможностями здоровья в семье. С учетом этого родители должны обладать знаниями о мерах сохранения здоровья ребенка, знать их образовательные возможности в соответствии со структурой дефекта, а также меры по компенсации негативных проявлений нарушений развития. Весь комплекс педагогических задач родители самостоятельно выполнить не смогут и им необходимо педагогическое содействие. Специфика оказываемой специальной помощи родителям, прежде всего, заключается в ее комплексности (психолого-педагогической, медико-социальной) и направлена на профилактику и предупреждение различных отклонений в развитии. В образовательных учреждениях должны тесно взаимодействовать педагоги-психологи, учителя-логопеды, сурдо-, тифло-, олигофренопедагоги, социальные педагоги, медицинские работники и родители детей с ограниченными возможностями здоровья. Родителям должна оказываться помощь в образовательном самоопределении детей с ограниченными возможностями здоровья, они должны быть ознакомлены с задачами воспитания и развития данной группы детей. В каждом человеке заложена потребность в своем самоопределении (индивидуальном, личностном, образовательном, профессиональном, социальном, бытовом). Если родители и педагоги

объединят свои усилия и обеспечат детям эмоциональный комфорт, интересную, содержательную жизнь и дома, и в образовательном учреждении, то они помогут развитию его основных способностей, коррекции нарушений развития, и обеспечат подготовку к жизни и самоопределению данной группы детей. Образовательное самоопределение является частью личностного самоопределения и направлено на формирование системы нравственных, духовных ценностей и профессионального самоопределения детей с ограниченными возможностями здоровья. Педагогическое содействие родителям в образовательном самоопределении детей решает одну из самых главных задач - задачу социальной реабилитации и адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в обществе.

Образовательными учреждениями накоплен значительный опыт организации сотрудничества с родителями в целях повышения эффективности нравственного, трудового, умственного, физического, художественного воспитания и развития детей. Педагоги постоянно совершенствуют содержание и формы этой работы, стремясь добиться органичного сочетания воздействий на ребенка в образовательных учреждениях и в семье, обеспечить всестороннее развитие личности. Актуальность данной проблемы связана с тем, что образовательные учреждения разного типа и вида недостаточно используют имеющуюся возможность в подготовке родителей к педагогическому содействию в образовательном самоопределении детей с ограниченными возможностями здоровья. Но именно от качества работы образовательного учреждения зависит уровень педагогического содействия родителей педагогам, следовательно, и уровень семейного воспитания и развития детей. Для того, чтобы быть настоящим пропагандистом средств, методов воспитания и коррекционно-развивающего обучения, образовательное учреждение должно служить образцом такого воспитания и обучения. Только при этом условии родители с доверием отнесутся к рекомендациям педагогов, охотно будут устанавливать с ними контакт.

В связи с этим возникает необходимость разработки проблемы педагогического содействия родителям в образовательном самоопределении детей с ограниченными возможностями здоровья, так как родители не могут самостоятельно овладеть всеми необходимыми приемами и навыками коррекционно-развивающей работы без помощи и поддержки специалистов.

Необходимо отметить, что данная проблема недостаточно разработана в теории и практике образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Вопросы взаимодействия педагогов и родителей рассматривали психологи и педагоги В.Л.Савиных, Р.В.Овчарова, Т.В.Зозуля, М.А.Галагузова, В.В.Ткачева, Д. И. Писарева, Б.М.Теплов, П.Г.Щедровицкий, Е.М.Мастюкова и др. В своих исследованиях они рассматривали проблемы связанные с детьми "группы риска"; с детьми, имеющими нарушения речи; с профессиональным самоопределением детей.

Технология педагогического содействия родителям в образовательном самоопределении детей с ограниченными возможностями здоровья как целостная система до настоящего времени не была рассмотрена.

Существуют следующие проблемы, которые требуют своего решения:

- реализация на практике социального заказа образовательной системы по формированию новых моделей подходов, технологий по работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья и их родителями;

- потребность образовательной практики в научно-методическом обосновании проблемы педагогического содействия родителям в образовательном самоопределении данной категории детей;

- разработка методических рекомендаций по оказанию содействия родителям в образовательном самоопределении детей;

- разработка технологии осуществления педагогического содействия родителям детей с ограниченными возможностями здоровья.

В большинстве случаев родителям, не получившим специальной подготовки, очень трудно оценить возможности ребенка и социальную ситуацию его развития. Сотрудничество со специалистами необходимо не только для получения конкретных навыков и умений, но и для личностного роста самих родителей, которые становятся равноправными партнерами специалистов, а в чём-то могут превзойти их. Родители, движимые чувством любви к ребёнку, способны индивидуализировать, дополнить, расширить и развить предлагаемые специалистами методы обучения, проявить творчество и изобретательность в деле воспитания своего ребёнка.

Большая ответственность за результат коррекционно-воспитательной работы лежит на специалистах - дефектологах, врачах, воспитателях, педагогах, психологах, логопедах. Новые педагогические технологии воспитания и обучения "особых" детей ещё больше расширяют зону ответственности, включая в неё специалистов массовых детских учреждений, родителей здоровых детей и всё общество в целом.

Для многих детей (ДЦП, умеренная и глубокая умственная отсталость) необходимо домашнее воспитание и обучение, не исключающее в то же время посещения специальных (коррекционных) и массовых дошкольных и школьных учреждений. В настоящее время имеется гибкая система интеграции "особого" ребёнка в массовые детские учреждения. В зависимости от состояния здоровья ребёнка и возможностей семьи она бывает частичной, полной, комбинированной, что предоставляет родителям свободу выбора оптимальных условий развития ребёнка, а сделать этот выбор должны помочь специалисты.

Мы считаем, что в реализации программ обучения и воспитания детей с проблемами в развитии всё большая роль должна отводиться семье, в которой воспитывается такой ребёнок. Проблемы этих семей должны интенсивно изучаться, хотя способы адаптации каждой семьи в обществе сугубо индивидуальны, что исключает возможность создания универсальных рецептов, но некоторые общие закономерности установлены и знание этих закономерностей необходимо специалистам, работающим в коррекционных образовательных учреждениях.

Задачи, стоящие перед образовательными учреждениями в работе с детьми, имеющими отклонения в развитии:

- обучение и консультирование семьи;

- создание оптимальных условий коррекционного воспитания и обучения детей с различными отклонениями;

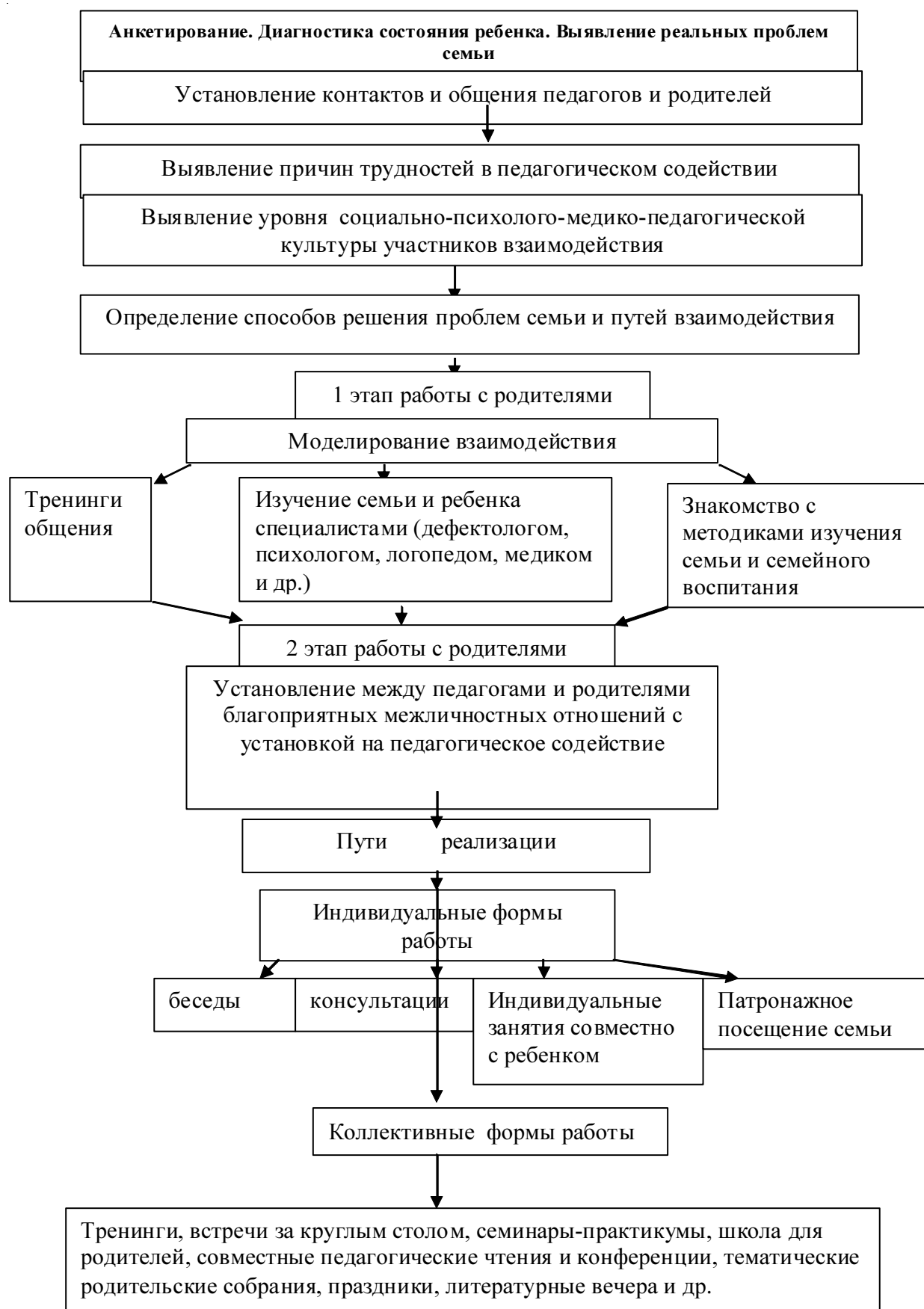


Рис.1. Схема взаимодействия педагогов и родителей в образовательном самоопределении детей с ограниченными возможностями здоровья

- повышение квалификации специалистов, работающих в специальных (коррекционных) и массовых учреждениях в области специальной педагогики и психологии, для работы с современной семьей;
- просветительская работа с родителями, имеющими детей с отклонениями в развитии;
- исследование и оценка состояния семьи, имеющей ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Наличие отмеченных проблем, необходимость их разработки обусловили выбор темы нашего исследования: "Педагогическое содействие родителям в образовательном самоопределении детей с ограниченными возможностями здоровья". Актуальность исследования свидетельствует о необходимости создания технологий с целью педагогического содействия родителям в образовательном самоопределении детей с ограниченными возможностями здоровья.

Нами проводятся диссертационные исследования по данной проблеме на базе специальных (коррекционных) образовательных учреждений Курганской области, результатом которых должна стать технология подготовки родителей к образовательному самоопределению детей с ограниченными возможностями здоровья; программа комплексного сопровождения родителей детей специалистами педагогической, медицинской, психологической, социальной сфер; методические рекомендации и методическое пособие для педагогов, родителей. Конечной целью педагогического сотрудничества родителей и педагогов является сформированная готовность ребенка к успешной адаптации в среду самостоятельной жизни и деятельности в качестве разносторонне развитой личности. Педагогическое содействие в образовательном самоопределении повышает реабилитирующие функции семьи и даёт возможность более активно участвовать в адаптации и интеграции ребёнка с ограниченными возможностями здоровья в общество.

Л.И.Ипатко, О.В. Завада, г. Красноярск

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ ОБЩЕГО НАЗНАЧЕНИЯ

В современной России усиливается внимание к профессиональному образованию лиц с ограниченными возможностями здоровья как одному из главных средств повышения их конкурентоспособности на рынке труда и интеграции в общество.

На проходивших в апреле 2006 г. специальных парламентских слушаниях "Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (специальном образовании)" было заявлено, что "получение полноценного качественного образования, ориентированного на высококвалифицированную трудовую деятельность и стабильную занятость на общем рынке труда, является одним из наиболее эффективных механизмов повыше-

ния социального статуса и защищенности" этой категории граждан.

Однако, несмотря на серьезные позитивные изменения, произошедшие в последние годы в этой области, анализ состояния проблемы показывает, что значительная доля молодых людей с ограничениями здоровья по-прежнему не может реализовать свое конституционное право на получение высшего профессионального образования.

Учитывая состояние и актуальность данной проблемы, участники конференции "Технологические и методологические аспекты современного этапа развития образовательно-реабилитационных программ непрерывного образования инвалидов", проходившей на базе МГТУ им. Н.Э. Баумана в июне 2007 г., выработали и направили в Правительство РФ резолюцию, в которой было предложено включить в приоритетный национальный проект "Образование" специальное направление, которое предусматривало бы мероприятия по развитию непрерывного профессионального образования этой категории граждан.

Безусловно, без участия государства решение всех вопросов, связанных с образованием лиц с ограниченными возможностями здоровья, невозможно. Вместе с тем большое значение, на наш взгляд, в этом деле имеет опыт нашего вуза, который уже в течение более 10 лет занимается обучением студентов с заболеваниями опорно-двигательного аппарата в рамках научно-образовательного проекта "Специальное образование в системе непрерывного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья" ("Профессия и здоровье").

Красноярский государственный торгово-экономический институт является образовательным учреждением общего назначения. Абитуриенты с ограниченными возможностями здоровья поступают к нам в соответствии с правилами приема в рамках бюджетного набора. Кроме того, из собственных внебюджетных средств институт финансирует обучение выпускников школы-интерната среднего (полного) общего образования №1 имени заслуженного учителя РФ В. П. Синякова.

Эта школа является партнером института в проекте "Профессия и здоровье". Партнерские отношения строятся на основе двустороннего договора между вузом и школой и продолжаются уже 11 лет. В школе-интернате обучаются дети с заболеваниями опорно-двигательного аппарата, требующие создания специальных образовательных условий. В старших классах проводится профориентационная работа, по результатам которой определяется группа учащихся, желающих получить специальность в нашем вузе. При этом учитываются и медицинские показания. В 11 классе школьники проходят довузовскую подготовку в институте. Программа довузовской подготовки включает дисциплины ЕГЭ, а также профессионально-ориентирующие курсы. По результатам сдачи ЕГЭ и совмещенного экзамена по информатике учащиеся, успешно закончившие довузовскую подготовку, зачисляются в вуз. По решению Ученого Совета института они имеют возможность обучаться на учетно-экономическом факультете по специальности 080109.65 "Бухгалтерский учет, анализ и аудит", а с 2008 г. - по специальности 080105.65 "Финансы и кредит".

Процесс обучения этих студентов строится на основании использования всех типов комплексной реа-

билитации, в том числе: профессиональной; медицинской; психологической.

С учетом медицинских показаний обучающихся в институте создаются специальные условия для получения ими образования: формируется безбарьерная среда; сотрудники Окружного учебно-методического центра по обучению лиц с ограниченными возможностями (врачи, психолог, массажист, инструктор по адаптивной физической культуре) осуществляют медико-психологическое сопровождение.

Необходимый уровень профессиональной подготовки обеспечивается привлечением высококвалифицированных специалистов, из которых более 80% имеют ученую степень и звание. Для проведения занятий оборудованы две специальные лаборатории: лаборатория современных технологий обучения и лаборатория информационно-коммуникационных технологий. Начато внедрение дистанционного обучения.

В настоящее время 59 участников проекта получили диплом экономиста. Почти 80% из них работают по полученной специальности в различных учреждениях, предприятиях и организациях: на ОАО "КрАЗ", в компании "РУСАЛ", ООО "Каравай", ООО "АЛПИ-Сити", ОАО "Енисейское речное пароходство", Налоговой инспекции.

Сегодня 108 студентов обучаются по проекту "Профессия и здоровье".

Созданная модель непрерывного профессионального образования молодежи с физическими ограничениями успешно реализуется школой и вузом. Студенты получают качественное образование, престижную профессию и помощь в трудоустройстве.

Н.В. Чильчагова, г. Курган

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В УЧРЕЖДЕНИИ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Профессиональное становление личности является длительным процессом, происходящим в ходе освоения человеком профессиональных понятий, решения профессиональных задач, овладения профессиональными компетенциями, самоутверждения себя как личности и профессионала в ходе освоения профессиональной деятельностью.

Данный процесс начинается уже с появления первичных профессиональных намерений, затем охватывает период обучения студента по выбранной им специальности, в процессе которого происходит "развертывание" психологических свойств и качеств личности, проявляющееся в формировании профессионального интереса, профессиональной направленности, овладении профессиональными компетенциями, развитии профессионально важных качеств, способностей, психофизиологических свойств.

Для успешного протекания профессионально-личностного становления в профессиональном учебном заведении необходимо создать благоприятные условия, которые будут способствовать формированию у студентов совокупности представлений, установок и стереотипов о профессии; осознанию ее необходимости и престижности в обществе, возможности быть востребованным в профессии. Другими словами, образовательное учреждение ставит перед собой задачу не только подготовить студентов к выполнению профессиональных функций, вооружив их определенной системой профессиональных знаний и умений, но и выработать осознанное отношение к избранной деятельности, стремление применить полученные знания, быть полезным обществу.

Подготовка специалистов в области социально-педагогической деятельности имеет свои характерные особенности, поскольку социальный педагог - это специалист, объектами профессиональной деятельности которого являются дети, попавшие в трудную жизненную ситуацию. И в большинстве своем это будут дети, много испытавшие и пережившие, с израненными душами, одинокие, недополучившие любви, тепла, иногда уже озлобившиеся и потерявшие надежду. А социальный педагог должен научить их радоваться и любить, верить в себя, помочь им найти свое место в жизни и реализовать все свои человеческие возможности и потребности.

В связи с этим формирование профессиональных умений и определенных профессионально значимых личностных качеств в процессе обучения приобретает, быть может, даже более важное значение, чем овладение теоретическими знаниями, поскольку без умения эффективно применять эти знания на практике специалист в такой сложной, требующей высочайшей ответственности профессиональной сфере, как социальная педагогика, вообще может не состояться. Специфика же среднего профессионального образования в том, что обучающиеся имеют возможность не только получить определенные стандарты знания по выбранной специальности, но и в полной мере применить их на практике, где и происходит процесс интенсивного профессионального самоопределения будущих социальных педагогов. Курганский педагогический колледж при подготовке студентов по специальности "социальная педагогика" стремится использовать весь набор форм, методов и способов организации студентов при подготовке их к будущей профессии. Это лекционные и практические занятия, а также специально организованная практика в различных учреждениях города и области.

С учетом этих особенностей была разработана и реализуется программа социально-педагогической практики для студентов, обучающихся по специальности "Социальная педагогика".

На первом этапе будущие социальные педагоги знакомятся со спецификой своей профессиональной деятельности в различных типах учреждений, проходя "социально-педагогическую практику в системе микросоциума". Базой для этого вида практики служат ДОО и школы г.Кургана, Областной социально-реабилитационный центр, детские дома (Введенский, Курганский), Областной социальный приют для несовершеннолетних, Центр временного содержания несовершеннолетних правонарушителей, специальные коррекционные

общеобразовательные школы (№60, № 25), школы-интернаты г. Кургана. Такой широкий спектр базовых учреждений не случаен, так как это позволяет сформировать начальные представления об особенностях деятельности специалиста в зависимости от типа учреждения.

Второй этап практики характеризуется более глубоким и детальным изучением профессиональной деятельности социального педагога, где студенты имеют возможность применить полученные знания и умения, "погружаясь" в непрерывную практику на три недели. Практика погружения позволяет наиболее полно и концентрированно принять участие в процессе работы социального педагога учреждения. За время данного вида практики студенты осваивают технологии работы социального педагога с семьей, детьми девиантного поведения, опекаемыми детьми и их семьями, технологии профилактики употребления ПАВ и др.

Летнюю практику студенты проходят в загородных оздоровительных лагерях и на школьных площадках в качестве вожатого, но к обязанностям вожатого планом практики добавлена социально-педагогическая деятельность в отряде. Отчетной документацией по данному виду практики является папка с наработками, конспектами, личный дневник вожатого и характеристика.

Заключительной и очень ответственной является преддипломная практика. Студенты имеют возможность выбрать базу практики на основе полученного опыта и в соответствии с темой выпускной квалификационной работы. Организация преддипломной практики предусматривает участие студентов в экспериментальной, научно-исследовательской, аналитической работе. В процессе преддипломной практики студенты учатся не только применять на практике теоретические знания, но и проводят исследования по теме дипломной работы.

В Курганском педагогическом колледже в группах, обучающихся по специальности 050711 Социальная педагогика, активно применяется преддипломная практика на базе Курганского педагогического колледжа. Студенты работают над практической частью ВКР, разрабатывая и проводя мероприятия со студентами младших курсов колледжа. Это позволяет подготовить выпускников к работе с контингентом старшеклассников и студентов.

С 2006 года на базе колледжа организуется молодежная профильная смена для студентов средних профессиональных учреждений области. Первыми вожатыми в лагере "Ювентис" стали студенты выпускного курса, получающие профессию "Социальный педагог".

Как показывает опыт, планомерная, правильно организованная и интересная практика студентов, будущих социальных педагогов, дает хорошие результаты при подготовке специалистов данного профиля. Основанная на принципах личностно-ориентированного, комплексного, усложняющегося, творческого подхода, такая практическая деятельность позволяет обеспечить профессионально-должностное самоопределение студентов.

С.В.Снеткова, г.Курган

РОЛЕВАЯ СТРУКТУРА ЛИЧНОСТИ КАК АСПЕКТ СОЦИАЛЬНО- НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ПОДРОСТКОВ

Современным требованием общества к школе является развитие воспитания в системе образования. Это необходимое условие для решения ряда важнейших задач, в частности, формирования духовно - нравственных качеств личности.

Содержание воспитания рассматривается нами как социально-нравственный аспект развития личности, составляющими которого являются: усвоение понятий о социальных нормах отношений, сформированность основных элементов гражданско-патриотического сознания, усвоение культуры социальных отношений.

Анализ литературных источников убеждает, что усвоение понятий и культуры социальных отношений в школьный период имеет ярко выраженную специфику, которая связана с отсутствием у школьников собственного социального положения и социального статуса (И.Б.Котова, Е.Н. Шиянов). Необходимость усваивать социальную действительность по преимуществу в учебных формах определяет особенности структуры социального развития школьников. В качестве ее компонентов мы определяем социально - ролевые свойства личности.

При таком подходе личность ученика - это совокупность выполняемых им социальных ролей. При разработке ролевой структуры учитываются возрастные особенности психического развития детей. Это выражается, в частности, в том, что некоторые качества личности сформулированы на уровне потребностей, желаний, интереса, стремления, что позволяет отразить незавершенность качеств личности в процессе подготовки к определенной социальной роли.

В составе ролевой структуры личности учеников 5-8 классов мы рассматриваем следующие социальные роли, каждая из которых необходима для соответствующей сферы социальной жизни: субъект общения; гражданин; ученик; семьянин; будущий профессионал, труженик.

Выполнение каждой из этих ролей предполагает наличие в структуре личности школьника основных свойств:

субъекта общения: умение выбирать друзей; стремление достичь обоюдного согласия в споре с другом; отзывчивость по отношению к просьбам своих сверстников; умение поступать по-своему при несогласии с мнением друзей и приятелей; общительность и потребность обсуждать свои учебные дела и жизненные обстоятельства со своими сверстниками;

гражданина: инициативность в выполнении общественных обязанностей; готовность соблюдать правила поведения в общественных местах; интерес к экономической и политической жизни в стране; умение аргументировать свои взгляды; желание работать в выборных органах класса и школы;

семьянина: умение сотрудничать со сверстниками другого пола при выполнении совместных заданий; сформированность навыков элементарного самообс-

луживания в быту; знание сильных и слабых сторон своей личности; готовность оказать помощь родителям в домашней работе; сформированность потребности соизмерять свое поведение с мнением сверстников другого пола;

трудолюбия: трудолюбие, желание выполнять полезную работу; деловая предприимчивость, инициативность; сформированность привычки завершать начатое дело; творческое отношение к труду; дисциплинированность; стремление помогать отстающим в учебе и труде;

ученика: овладение общеучебными умениями и навыками; умение работать с разными видами информации; активность в учебной деятельности; самостоятельность в выполнении учебных заданий; развитие способности рассуждать, принимать решения и учиться на своих ошибках;

будущего профессионала: самостоятельность в выборе профессии; активность в познании выбранной профессии; широта ознакомления с миром профессий; соответствие избранной профессии личным способностям и склонностям.

В качестве **социальных факторов** развития личности в образовательном процессе рассматриваем: учебно-воспитательный процесс; социальное содержание обучения; межличностные отношения; школьные и классные коллективы; личность педагога и др.

Среди **внешкольных факторов** больше всего влияют на социальное развитие: семья, учреждения дополнительного образования; культурно-просветительские учреждения.

Включение учебного процесса как условия социально - нравственного развития дает возможность выявлять наметившиеся нарушения в развитии личности и расширять возможности социально-педагогического воздействия.

Модель данной ролевой структуры, на наш взгляд, позволяет измерить определенный инвариантный набор качеств личности. Следовательно, можно замерять результаты не только педагогической деятельности, но и влияния факторов внеучебной среды. С одной стороны, это позволяет изучать динамику развития личности в образовательном процессе, а с другой - факторы социализации, например, стили семейного воспитания, характер межличностного общения и др.

Особенностью нашего эксперимента является подбор диагностического инструментария для оценки текущего состояния воспитательного процесса по социально - нравственному направлению. Поэтому считаем, что **в диагностике ролевого репертуара учеников** должны быть отражены различные стороны и компоненты этого процесса.

Выяснение общего характера эмоционального отношения учеников экспериментального класса к двум основным аспектам школьной жизни: учебной деятельности на различных уроках и межличностным отношениям, сложившимся в классе, провели по "Цветоассоциативной методике" А. М. Парачева. Эмоционально принимаемыми являются предметы: биология, география, физика, обществоведение, труд, химия. Оптимальными по самочувствию называют: химию, физику, географию, историю. О наличии напряжения социально-психологического климата в классном коллективе говорят данные о том, что 35% опрошенных вызывают

или резкую неприязнь одноклассников, или едва принимают а у т с я .

С целью изучения **ценностного единства и направленности класса (ЦОЕ)** мы использовали "Методику изучения ценностно-ориентационного пространства" И.Я.Каплуновича, Л.М.Фридмана. **Рейтинг ценностей по группе:** Индивидуальные -77%, дружественные - 73%, групповые - 71%, деловые - 64%, материальные - 59%. **ЦОЕ = 69%**, что является результатом **выше среднего**.

Сформированность **социальных потребностей** обучающихся экспериментального класса проанализирована с помощью методики **П.В. Степанова и Д.В. Григорьева "Диагностика личностного роста"**. Из предложенных авторами шкал мы выбрали только те, которые раскрывают отношение ребенка к выбранному ролевому репертуару.

"**Отношение к семье**" - 73% респондентов относятся к семье потребительно; сами они, скорее всего, считают, что никому и ничем не обязаны.

"**Отношение к Отчеству**" - для 47% подростков Родина не абстрактная категория, а конкретная страна, где они собираются жить и которой гордятся. Еще 21% кажется, что происходящее со страной и с ними самими имеет между собой мало общего.

"**Отношение к труду**" - 42% опрошенных отличают трудолюбие во всем, чуть больший процент уважают только престижные виды деятельности.

"**Отношение к знаниям**". Чисто утилитарный характер (выучил - ответил, значит, не нажил неприятностей) отмечают 57% восьмиклассников, 37% могут учиться хорошо, но по своей инициативе они вряд ли будут копаться в энциклопедиях.

Семейная среда, в которой школьник проводит существенную часть своего времени, оказывает огромное влияние на все сферы его жизни, на его психоэмоциональное

состояние и особенности развития его личности. Под руководством методиста по инновационной деятельности ИМЦ Д.А.Бурункина нами был составлен опросный лист для родителей - о приоритетах в семейном воспитании в соответствии с предложенной структурой ролевого репертуара.

Распределение ранговых позиций ролевого репертуара среди родителей:

"Ученик", "Труженик", "Семьянин" и "Будущий профессионал", "Субъект общения", "Гражданин".

Результаты "**Теста - опросника родительского отношения к детям**" А.Я. Варги, В.В. Столина позволили провести ранжирование по преобладанию стилей детско - родительского взаимодействия: "Инфантилизация", "Симбиоз", "Гиперсоциализация", "Отвержение", "Социальная желательность".

Данные результаты свидетельствуют о том, что в семьях существуют психологические нарушения детско-родительских отношений, причину этих нарушений родители видят в детях; родители пренебрегают правом ребенка на самостоятельность и независимость.

Выводы. Очевидна настоятельная потребность в том, чтобы педагогическими средствами помогать **школьникам** развивать следующие признаки социализации: уровень самостоятельности, ответственности и инициативности в учебной деятельности; уровень социальной активности через расширение круга обще-

ния и взаимодействия с другими людьми; зрелость и сформированность гражданской позиции; уровень социальной коммуникабельности.

Родителям: изменять социальные установки по отношению к детям на эмоциональном, поведенческом и рациональном уровнях.

Учитывая данные текущего состояния учебно-воспитательного процесса экспериментального класса и задач по развитию социализации, нами выбрана тема практического этапа эксперимента "Интеграция процессов обучения и воспитания через организацию социального партнерства".

Е.А.Шумилова, г. Челябинск

СТРУКТУРА И ФУНКЦИИ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Потребности профессионально-педагогической деятельности, логика общественного развития, современный уровень педагогики и психологии вызвали необходимость систематического исследования проблемы формирования социально-коммуникативной компетентности и обоснования подходов к ее объективному решению.

В докладе международной комиссии по образованию для XXI века "Образование: сокрытое сокровище" Жак Делор, сформулировав "четыре столпа", на которых основывается образование: научиться познавать, научиться делать, научиться жить, научиться жить вместе" [1], определил, по сути, основные глобальные компетентности. Так, согласно Жаку Делору, одна из них гласит - "научиться делать, с тем, чтобы приобрести не только профессиональную квалификацию, но и в более широком смысле компетентность, которая дает возможность справляться с различными многочисленными ситуациями и работать в группе" [1, с.37].

Разделяя тезис о важности отбора ключевых компетентностей со многими авторами (В.А. Кальней, О.Е. Лебедев, М.Н. Певзнер, С.Е. Шишов и др.), в своём исследовании мы остановимся на понятии "социально-коммуникативная компетентность", которая не только включается во все совокупности ключевых компетентностей, но и является в них смыслообразующей.

Приступая к рассмотрению структуры и функций *социально-коммуникативной компетентности*, в первую очередь необходимо, на наш взгляд, выяснить, что включает в себя понятие "социально-коммуникативная компетентность".

Содержание и сущность данного понятия отчасти раскрывается трактовкой понятий "социальная компетентность" и "коммуникативная компетентность", достаточно подробно изученными различными авторами.

Однако анализ психолого-педагогических исследований позволяет сделать вывод о том, что "социально-коммуникативная компетентность" в большинстве случаев рассматривается исследователями либо с позиций "социальной", либо с позиций "коммуникативной" компетентности. Действительно, это достаточно близкие по своей сути понятия, которые не только взаимосвязаны, но и взаимообусловлены. Однако понятие "со-

циально-коммуникативная компетентность" не просто является суммой составляющих, но и несет специфический смысл, присущий только ему.

Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк считают, что социально-коммуникативная компетентность отражает особенности организации знаний относительно системы общественных отношений, социума, в котором живет человек, и межличностного взаимодействия [2]. Именно социально-коммуникативная компетентность позволяет ориентироваться в любой социальной ситуации, адекватно ее оценивать, принимать верные решения и достигать поставленных целей.

Социально-коммуникативная компетентность характеризуется следующими отличительными чертами:

- способность к сотрудничеству в коллективной деятельности;
- умение эффективно работать в коллективе;
- психологическая совместимость как способность адаптации к различным темпераментам и характерам; способность установления горизонтальных и вертикальных контактов;
- искреннее уважение к труду других;
- способность понимания, восприятия других, толерантность;
- способность разрешать конфликты;
- способность организовать работу.

Рассматривая структуру социально-коммуникативной компетентности, исследователи выделяют пять составляющих:

1. *Социально-коммуникативная адаптивность* - пластичность, гибкость в общении, умение взаимодействовать с различными людьми, легко приспосабливаться к изменяющимся обстоятельствам, делать переоценку событий, активно находить в них свое место.

2. *Стремление к согласию* - отсутствие боязни несовпадения мнений, расхождений во взглядах, стремление по каждому вопросу иметь свою точку зрения и отстаивать ее, умение при этом все проблемы решить "мирным путем", уступить, договориться.

3. *Толерантность* - умение без раздражения и вражды относиться к чужому мнению, взглядам, характеру, привычкам, быть терпимым.

4. *Оптимизм* - жизнелюбие, вера в себя, в свои возможности, жизнерадостность и увлеченность.

5. *Фрустрационная толерантность* - способность человека противостоять разного рода жизненным трудностям без утраты психологической адаптации. В ее основе лежит способность адекватно оценивать реальную ситуацию, с одной стороны, и предвидеть позитивное решение - с другой.

Социально-коммуникативная компетентность является необходимым компонентом общекультурного и профессионального развития личности, поскольку позволяет обеспечить личностно-профессиональное становление будущего специалиста и оптимизирует сам процесс профессиональной деятельности.

Основными компонентами социально-коммуникативной компетентности, по мнению Т.Ю. Томенко, выступают: социально-когнитивный, коммуникативный, организационно-операционный, рефлексивный. Рассмотрим эти компоненты:

1. *Социально-когнитивный* - понимание сущности и социальной значимости профессии, проявление устойчивого интереса к ней; представление о со-

временном мире как духовной, культурной, интеллектуальной и экологической ценности, умение видеть свой профессиональный предмет через их призму; представление о духовном мире человека и его роли в современном социуме; знания и умения использования средств коммуникации для привития духовно-нравственных, общечеловеческих ценностей в окружающем социально-профессиональном пространстве.

2. **Коммуникативный** - в своей основе ориентирован на ценностную значимость коммуникативной составляющей профессиональной деятельности и необходимость саморазвития социально-коммуникативной компетентности для успешной профессиональной деятельности. Характеризуется готовностью специалиста к позитивному взаимодействию с коллегами и учащимися; готовностью строить коммуникативные отношения на основе знания проблем и особенностей социально-профессиональной среды; готовностью к практической деятельности по решению профессиональных задач на основе владения профессиональной лексикой; умением анализировать и проектировать коммуникативную деятельность с учетом социально-профессиональной среды и конкретной личности; умение обращаться к закономерностям использования теоретических знаний в области коммуникации как средству развития личности и оптимизации деятельности.

3. **Организационно-операциональный** - характеризуется наличием у специалиста следующих умений: целеполагания с учетом специфики профессиональной деятельности и спектра решаемых коммуникативных задач; прогнозирования и конструирования социально-коммуникативной деятельности; использования психолого-педагогических технологий в процессе взаимодействия с коллегами; контроля, коррекции результатов деятельности в соответствии с поставленными целями.

4. **Рефлексивный** - характеризуется устойчивой мотивацией самопознания, саморазвития и самосовершенствования в социально-коммуникативной деятельности; готовностью к проявлению ответственности за выполняемую работу, способностью самостоятельно и эффективно решать проблемы в области профессиональной (социально-коммуникативной) деятельности.

Теоретический анализ и изучение проблемы исследования позволяет обобщить основные условия, обеспечивающие успешное формирование социально-коммуникативной компетентности:

- наличие профессионально-направленной, коммуникативно-ориентированной образовательной среды;
- оптимизация содержания подготовки к социально-коммуникативной деятельности;
- реализация межпредметных связей в процессе подготовки к социально-коммуникативной деятельности;
- продуктивность управления (соуправления) в процессе формирования социально-коммуникативной компетентности.

На основе теоретического анализа понятия "социально-коммуникативная компетентность" мы пришли к пониманию сути данной компетентности как совокупности конкретных качеств личности, способностей, социально-коммуникативных знаний и умений, обеспечивающих интеграцию человека в общество, успеш-

ную реализацию в профессиональной деятельности, что выражается посредством продуктивного выполнения личностью различных социальных ролей.

Изучение социологической и психолого-педагогической литературы по теме исследования позволяет сделать вывод о том, что социально-коммуникативная компетентность рассматривается многими учеными как неотъемлемая составляющая процесса социализации личности, помогает индивиду справляться со сменой социальных ролей, предполагает умение сотрудничать, вступать в контакты, легкую совместимость, готовность к изменениям, к самоопределению, социальную ответственность за последствия своих поступков и является качественной характеристикой данного процесса.

Анализ исследований по данной проблеме позволяет сделать вывод о том, что формирование социально-коммуникативной компетентности предполагает решить следующие главные проблемы в воспитании и обучении индивида:

- развитие его личности и межличностного общения;
- подготовка к самостоятельной жизни;
- профессиональная подготовка [3].

Поддерживая мнение многих авторов, мы должны заметить, что выделение этих проблем - процесс весьма условный, так как они взаимосвязаны и взаимообусловлены. Основной акцент, по нашему мнению, надо поставить на подготовке личности к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности, что, на наш взгляд, и предполагает формирование социально-коммуникативной компетентности.

Список литературы

1. Дейк Ван, Т.А. Язык. Познание. Коммуникация / Т.А. Ван Дейк. - М., 1989. - 314 с.
2. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования: учеб. пособие / Э.Ф. Зеер. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Изд-во Моск. псих.-соц. института; Воронеж: НПО МОДЭК, 2003. - 480 с.
3. Энциклопедия профессионального образования: в 3 т. / Под ред. С.Я. Батыева. - М., 1998. - 568 с.

Научное издание

IV Сазоновские педагогические чтения

НАУЧНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Сборник материалов
Международной научно-практической конференции
(7-8 февраля 2008 г.)

Редактор Н.А.Леготина

Подписано к печати
Печать трафаретная
Заказ

Формат 60x84 1/8
Усл.п.л. 21,25
Тираж

Бумага типа №1
Уч.изд.л. 21,25
Цена свободная

РИЦ Курганского государственного университета.
640669, г. Курган, ул. Гоголя, 25.
Курганский государственный университет.