

Е.В. Данилова,
Ставропольский государственный университет

Студенты и учеба: психологический аспект проблемы

СОЦИАЛЬНЫЙ ЗАКАЗ ОБЩЕСТВА

В условиях становления общества и экономики знаний резко и быстро повышается роль человеческого фактора в социально-экономическом развитии. Несмотря на постоянное совершенствование техники, условий и организации деятельности людей, трудовые функции человека усложняются, а экономическая и социальная значимость результатов его труда и последствий различных нарушений трудового процесса возрастает. Выполнение трудовых функций накладывает на специалиста чрезвычайно большую ответственность, так как от эффективности и надежности его действий в значительной степени зависит качество работы и безопасность труда.

Все это обуславливает формирование требований к уровню профессиональной подготовки и образования в целом. Социальный заказ сегодняшнего дня, связанный с активизацией человеческого фактора во всех областях жизни нашего общества, — это политический аспект педагогической и психологической проблемы, и в данном вопросе вузы не могут находиться вне политики.

Все это приводит образовательные институты к единой цели: становлению глубоко знающей себя, владеющей собой, саморазвивающейся и самореализующейся личности.

Образовательная реформа, проводимая в нашей стране, выдвинула новые, дополнительные требования к

профессиональной подготовке студентов. В свете этого перестраивают свою работу высшие учебные заведения. В настоящее время главное внимание обращается на формирование у студентов профессионального мастерства, эрудиции и культуры.

Вместе с тем особое значение приобретает формирование у студентов вузов ответственного, заинтересованного отношения к их основной деятельности — учению. Но успех этого дела в значительной степени зависит от активности самих студентов.

ДИНАМИКА ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ К УЧЕБЕ

Многочисленные данные, представленные в психолого-педагогической литературе, свидетельствуют о том, что на отношение студентов к учебе влияет целый ряд факторов: это и организация учебного процесса, и уровень развития коллективов групп, и оценка студентами учебно-познавательной деятельности, и др. Целостный взгляд на проблему формирования позитивного отношения студентов вуза к учению изложен в работах В.А. Сластенина, К. Штарке, В.Н. Мясищева, А.Ф. Лазурского и др.

Перечень работ, посвященных данному вопросу, можно было бы продолжить. Каждая из них вносит свой весомый вклад в решение проблемы формирования у студентов позитивного отношения к учебно-познавательной

деятельности. Однако большинство авторов рассматривают эту проблему относительно к этапам становления будущего специалиста. Между тем известно, что от курса к курсу отношение студентов к учению меняется. В связи с этим становится актуальным управление этим процессом на основе изучения динамики отношения студентов к учению в вузе.

Предстояло решить следующие частные задачи. Поскольку отношение студентов к учению, как уже отмечалось, складывается под влиянием многих факторов, нужно было, прежде всего, отобрать те из них, которые, во-первых, достаточно полно представляли бы процесс становления будущего специалиста; во-вторых, являлись бы наиболее значимыми с точки зрения самих студентов. Отобрав факторы, необходимо было изучить, как они влияют на отношение к учению студентов на разных этапах обучения. Конечная цель исследования состояла в том, чтобы разработать оптимальную программу по формированию позитивного отношения к учебно-познавательной деятельности, способствующую мобилизации неиспользованных возможностей студентов.

Согласно одному из положений психологии, «внешние причины (внешние воздействия) всегда действуют лишь опосредствованно через внутренние условия». К числу таких «внутренних условий» относятся, как известно, осознание и переживание личностью значимости воздействующих на нее факторов. Поэтому к изучению изменения

отношения студентов к учению от курса к курсу мы подходили через этот показатель.

Работа осуществлялась в Ставропольском государственном университете на экономическом факультете. Первичная диагностика (в ней участвовало 150 человек) проводилась на первом (в начале учебного года), третьем и пятом курсах. Первокурсники, не имея опыта обучения в вузе, оценивали ожидаемое влияние предложенных экспериментатором факторов, студенты остальных курсов – реальное влияние тех же факторов. Иногда для уточнения данных в ходе исследования применялись индивидуальные беседы с испытуемыми. К системе факторов, влияющих на отношение студентов к учению, мы отнесли стороны отношения к учению: потребность в учении, мотивы учения, познавательный интерес, оценку учебно-познавательной деятельности (удовлетворенность-неудовлетворенность учением) и эмоциональное отношение (межличностное общение).

Для изучения каждого из перечисленных факторов использовался ряд диагностических методик: методика «Диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» (О.Ф. Потемкина); методика «Мотивация обучения в вузе» (Т.И. Ильина); методика «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» (А.А. Реан, В.А. Якунин); анкета «Познавательный интерес»; методика «Удовлетворенность-неудовлетворенность познавательным процессом»; методика «Потребность в общении» (Ю.М. Орлов); комплекс экспресс-методик диагностики познавательных способностей (О.В. Соловьева).

Динамику отношения студентов к учебно-познавательной деятельности можно рассмотреть на примере изменения мотивации учения. Данные изменения мы проследили, используя методику А.А. Реана и В.А. Якунина «Изучение мотивов учебной деятельности студентов». Создать методику А.А. Реану и В.А. Якунину позволили результаты их исследований. Протестировав по шкале общего интеллекта группу студентов, и сопоставив данные тестирования с данными об уровне учебной успеваемости, было выявлено, что ни-

какой значимой связи интеллекта с успеваемостью ни по специальным предметам, ни по общеобразовательному блоку дисциплин нет. Выявилась еще одна существенная закономерность: оказалось, что «сильные» и «слабые» студенты все-таки отличаются друг от друга. Но не по уровню интеллекта, а по силе, качеству и типу мотивации учебной деятельности.

В данной методике студентам предлагается из приведенных в списке мотивов выбрать пять наиболее значимых. По всей выборке определяется частота выбора мотива. Чем чаще выбирается тот или иной мотив, тем выше его ранг, тем более доминирует он в системе мотивов в группе.

Так на всех курсах к числу наиболее сильных мотивов учебной деятельности студенты относят мотив «стать высококвалифицированным специалистом» и мотив «получить диплом». Примечательно, что на I и V курсах преобладает желание стать высококвалифицированными специалистами у 76% учащихся. На III курсе частота выбора данного мотива несколько ниже – 74%.

У большинства студентов V курса ведущим мотивом является получение диплома – 82%. На III курсе процентный показатель несколько меняется: 76% студентов ведущим мотивом определили получение диплома. Самая низкая частота выбора данного мотива выявилась у первокурсников – 58%.

Результаты изучения мотивов учебной деятельности студентов показали, что наряду с мотивами «стать высококвалифицированным специалистом» и «получить диплом» к сильным мотивам учащиеся I курса отнесли мотив «постоянно получать стипендию». Частота выбора данного мотива составляет 54%. Студенты III и V курсов к числу сильных мотивов отнесли успешность будущей профессиональной деятельности – по 66%.

Динамику мотивации учения студентов можно отобразить на диаграмме 1.

Таким образом, по результатам констатирующего эксперимента видно, что

студенты III курса имеют показатель мотивации ниже, чем студенты I и V курсов. Должное отношение к учебным занятиям проявляют только выпускники и первокурсники (на учебную мотивацию первокурсников влияет так называемый стартовый эффект), у студентов III курса оно оставляет желать лучшего. Именно на средних курсах задача формирования мотивации обучения как одной из сторон отношения к познавательной деятельности стоит наиболее остро. Поэтому в качестве опытно-эксперименталь-

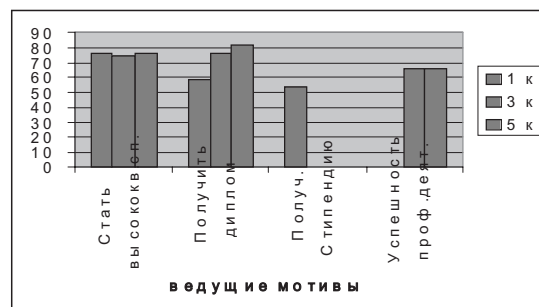


Диаграмма 1. Мотивация учения студентов

ной базы для проведения формирующего эксперимента мы избрали группу студентов-третьекурсников.

Литература

1. *Алексеева М.И.* Мотивация учения студентов и удовлетворенность выбором вузов. Сб: Эмоциональная регуляция учебной и трудовой деятельности. Москва, Одесса. 1986. 320 с.
2. *Асеев В.Г.* Мотивация учебной деятельности и формирование личности. М., 1976. 136 с.
3. *Рахматуллина Ф.М.* Мотивационная основа учебной деятельности и познавательной активности: Психологическая служба в вузе. Казань. 1981. 325 с.
4. *Селиванов В.И.* Студенческие коллективы. В кн.: Коллектив и личность / Под ред. К.К. Платонова, Е.В. Шороховой, О.И. Зотовой. М., 1975. 162 с.
5. *Сластенин В.А.* Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. М., 1976. С. 60–84.
6. Формирование у студенческой молодежи позитивного отношения к учебной деятельности / Под ред. М.М. Калашниковой, В.Н. Косырева, О.В. Щечко-чихина. Тамбов, 1988. 85 с.
7. *Штарке К.* Студенческая молодежь. В кн.: Исследование проблем молодежи в ГДР. М., 1976. С. 284–312.

Данилова Евгения Викторовна – аспирант кафедры практической психологии Ставропольского государственного университета. Сфера научных интересов – педагогическая психология. Автор семи научных публикаций.

О культурной миссии университетов

КРИЗИС ОБРАЗОВАНИЯ КАК СЛЕДСТВИЕ КРИЗИСА ОБЩЕСТВА

Современная ситуация требует переосмысления сущности и роли университетского образования, нового взгляда на соотношение образования и общества, образования и культуры, в том числе и обновленного понимания их совокупного влияния на личность.

Почему назрели эти вопросы? По мысли автора, которую еще надо доказать, — в силу кризисных тенденций и в образовании, и в обществе в целом. Казалось бы, в России и в мире растет число университетов, увеличивается их контингент, наши высшие заведения стремятся двигаться общеевропейским галсом, заданным Болонскими реформами. И тем не менее далеко не очевидно, что в изменившихся условиях российские университеты смогут, как и прежде, выполнять свою уникальную функцию механизма сохранения культуры и исторического опыта через содержание образования, его «эталонности». Есть сомнения и в сбережении в нынешних условиях традиционных основ общества, самобытности народа и его культурно-исторической неповторимости. Об этих сомнениях, о научно-критическом анализе вызвавших их обстоятельств, о культурной миссии университета в ее подлинном смысле и идет речь в настоящей статье.

Образование реализует свои функции — личнообразующую, культурообразующую и профессиональную — в специфической социокультурной ситуации. К середине 1960-х годов в передовых странах пришли к пониманию того, что научно-технический прогресс не способен разрешить наиболее острые проблемы общества и личности, обнаруживается глубокое противоречие между ними. Так, например, колоссальное развитие производительных сил не обеспечивает минимально необходимый уровень благосостояния основной массы населения; глобальный характер приобрел экологический кризис, созда-

ющий реальную угрозу тотального разрушения среды обитания и самого человека как вида; безжалостность в отношении растительного и животного мира превращает человека в бездуховное, жестокое существо; удручающую картину являют собой наука и искусство.

Очевидно, что все это обусловлено глобальными изменениями, произошедшими в жизни, и требующими адекватных реакций системы образования на них. В числе этих изменений: императив выживания, стимулируемый техногенными и социогенными катастрофами; новые критерии качества бытия, качества общественного интеллекта востребовали человеческие качества как самый важный ресурс развития и умения ими пользоваться; демократизация и гуманизация общества (новизна особенно для отечественного воспитания и образования); отсутствие в прежнем виде социального заказа на воспитательный идеал и результаты образования (отсюда определенная реальная свобода, данная образовательным учреждениям); стандарт и вариативность в образовании (федеральный, национально-региональный и школьные компоненты учебного плана); плюрализм политический, культурологический, религиозный, педагогический; развитие нового мышления (экономического, политического, идеологического и педагогического); возвращение религиозности, церковности; расширение круга потребителей педагогического знания, возникновение общественно-педагогического движения, пока слабого, неформального; противоречивость образовательного процесса — востребованность научных достижений философии, психологии, социологии, педагогики и в то же время — эмпиризм большинства учителей, некомпетентность, научный нигилизм, неготовность принять новизну

ситуации и нежелание совершенствоваться профессионально педагогически, в лучшем случае — предметно; кризисное состояние семьи (невозможность иметь ребенка естественным путем, насилие в семье, сиротство при живых родителях, рост беспризорности), эволюция межличностных отношений в семье (педагогическая слабость семьи, некомпетентность в вопросах воспитания, сужение ее влияния, неавторитетность родителей); противоречивость воспитательной ситуации: личность живет в мире все больших возможностей (развития физического, психического и социального) и, с другой стороны, нарастание источников ранней деградации (быстро меняющиеся факторы рассогласования человека с природой и социумом, алкоголизация, наркотизация, широкое потребление лекарств, нездоровый образ жизни, речевая агрессия, терроризм СМИ, акультуры, рекламы). Массовая культура несет отпечаток насилия, гедонизации, стратификации и «варваризации» (В. Даниленко, А. Панарин). Особенно ярко «варваризация» культуры заявила о себе на рубеже веков: откат в прошлое и упрощение традиций (особенно норм морали); внедрение в культуру иной логики жизни — ее мифологизация; стремление общественной элиты подавить (завоевать, подчинить) низшие слои общества; откровенная пропаганда насилия, жестокости, культа физической силы.

Наиболее восприимчивыми к негативным воздействиям, в силу несформированности мировоззренческих позиций, оказались подростки и молодежь, поддавшиеся влиянию «рынка», низкопробных образцов массовой культуры, криминальных структур, деструктивных сект. Не имея опоры внутренней, молодежь утратила поддержку внешнюю (семьи, молодежных общественных организаций, здоровых неформальных объединений), поскольку российское общество продолжительное время пребывало в состоянии растерянности: старые, социалист-

тические идеи полностью отрицались, западные образцы, в силу особенностей российского менталитета, не действовали, новая система ценностей не была обретаена. Сложившиеся обстоятельства оказывают давление на человека, заставляя осмысливать прошлое, задумываться о будущем, создают почву для обращения к основополагающим, глубинным проблемам человеческого существования, к проблемам, по своей сути философским: «Каково назначение человека?», «Что такое красота?» и др.

Коротко говоря, эти и другие кризисные процессы в жизни общества вызывают общий кризис образования, ставят под вопрос исторически сложившуюся творческую миссию университета.

МОДЕРНИЗАЦИЯ КУЛЬТУРЫ

Мы живем в культуре, которая переживает активную модернизацию, что не проходит бесследно для образования. В России кризис образования (Взятых В.Ф., Гершунский Б.С., Гусинский Э.Н., Долженко О.В., Корольков А.А., Кудрявцев Л.Д., Панарин А.С., Романова Л.И., Шукшунов В.Е.) имеет двойную природу: он является проявлением глобального кризиса образования и следствием кризисных явлений в период построения новой системы общественных отношений.

Социальные формы, которые ныне заимствуются Россией (рыночная экономика, парламентская республика, правовое государство и др.), не являются культурно нейтральными. Поверхностно безразличные к русскому менталитету и национальному характеру, они имеют глубокую социокультурную основу. Это необходимо учитывать при их переносе на почву российской культуры. «Культура выступает как традиция, способная тормозить новации, если они противоречат ее архетипам, а также как церковь — инстанция, легитимирующая, дающая духовную санкцию или отлучающая те или иные начинания. Культурная легитимация носит неформальный характер, но приуменьшать ее не стоит, так как в истории наблюдались случаи, когда

преобразовательная воля иссякала, наталкиваясь на скрытые социокультурные барьеры», — замечает А.С. Панарин [1].

Кроме того, существуют инварианты бытия, посягательство на которые угрожает опасными деформациями. Об этих инвариантах сегодня свидетельствуют экология, культурная антропология, противостоящие переделке природы, культуры, истории. Понятие инварианта не следует натурализовать, но наряду с биологическими, существуют и инварианты культуры — долговременные структуры архетипического или ценностного порядка. К ним относятся известные десять заповедей. Кроме того, есть инварианты национальной истории. Зигмунд Фрейд говорил о неосознанном инфантильном опыте, который скрыто воспроизводится в характере и поведении человека.

В истории народов тоже имеются события, влияющие на формирование стереотипов национального поведения (Захарченко М.В., Касьянова К., Кон И.С., Корольков А.А., Лосский Н.О., Панарин А.С., Франк С.Л., Трофимов В.К.) и неосознанно воспроизводящиеся в каждом новом поколении. Крушение подобных инвариантов, неумение учитывать их может повлечь за собой расширение кризисных явлений в культуре, обществе и образовании.

Все это делает совершенно очевидным тот факт, что в преодолении кризиса цивилизации, в решении острейших глобальных проблем человечества огромная роль принадлежит образованию. В мировой политике утвердилось понимание того, что борьба с бедностью, сокращение детской смертности и улучшение здоровья общества, защита окружающей среды, улучшение международного взаимопонимания и обогащение национальных культур невозможно без соответствующих стратегий в области образования.

Выделенные аспекты позволяют сформулировать основной круг противоречий в современном обществе и образовании, без решения которых дальнейшее развитие последне-

го становится проблематичным. Имеется в виду, что развитие постиндустриального (информационного) общества с его акцентами на развитии информационных средств и технологий ставит вопрос о сохранении человека культуры, а значит и культууроориентированности современного образования. Глобализация процессов развития современного мира влечет за собой проблему самосохранения национальных культур, этнотипов личности со сформированными чертами национального характера, менталитета. Происходит углубление противоречия между требованиями, предъявляемыми к личности и деятельности специалиста, и фактическим уровнем готовности выпускника университета; между типовой системой подготовки и индивидуально-творческим характером педагогической и этноэстетической деятельности. Острота социальных и образовательных процессов влечет необходимость распространения диалога как средства общения инокультур и личностей, педагога и обучаемого.

ВЗАИМОВЛИЯНИЕ КУЛЬТУРЫ И ОБРАЗОВАНИЯ

Следует подчеркнуть, что для преодоления кризисных явлений проводятся различные по глубине и масштабам реформы национальных систем образования. Реформирование отечественного образования происходит постоянно с конца 1950-х годов. В рамках реформ решались вопросы, связанные с ростом контингента студентов и числа вузов, с качеством знаний, новыми функциями высшей школы в связи с качественным ростом информации и распространением информационных технологий и проч.

Современный этап реформирования высшего профессионального образования ориентирован на смену его целевых установок, внедрение многоуровневой системы. Эта система обеспечивает решение следующих задач: личности (студенту) — осуществить индивидуальный выбор содержания и уровня получаемого образования и профессиональной подготовки, удовлетворяющих его интеллектуальные, социальные и экономические потребности; обществу (системе образования) — получить специалиста в более короткие сроки с затребованными квалификационными параметрами.



Алдошина Марина Ивановна — доцент кафедры общей педагогики Орловского государственного университета, кандидат педагогических наук. Сфера научных интересов — культурологические проблемы образования. Автор шестидесяти шести научных публикаций.

рами; преподавательскому корпусу (факультета, университета) — с большей полнотой реализовать научные потенции. При внешней привлекательности данной модификации системы образования ее практическое осуществление проходит с широким спектром трудностей (вследствие, видимо, чужеродности подхода реформирования).

Широта и глубина кризисных явлений в сфере образования, их противоречивость, влияние на все сферы жизни человека, его профессиональную подготовку и деятельность делают необходимым анализ глубинных основ образования и процессов взаимовлияния с культурой, места и роли традиционной национальной культуры в становлении личности и специалиста.

Каждое конкретное общество, каждая культура несут в себе необходимые образы, обусловленные наличными социокультурными рамками, которые, как правило, и будут определять генезис его личностных характеристик. С ними связывается возможность осуществления родовых качеств человека и его индивидуальности, ибо исторически сложившийся тип культуры и общества стимулирует проявление сущностного родового творческого созидательного начала в человеке, его свободное самостоятельное самоопределение. «Мы уверены, — пишет А.С. Панарин, — настоящая творческая личность, способная что-то сделать в науке и культуре, это тип, сохранивший архаическую способность воспламеняться, бескорыстно усердствовать, тянуться к высшему» [2].

Образование выводится из логики культурно-исторического процесса, характерного для данного этноса и наличного состояния социума. Оно фиксирует в себе особенности конкретно-исторической судьбы нации, разворачивается в духе менталитета данного народа. (Белозерцев Е.П., Гершунский Б.С., Захарченко М.В., Кон И.С., Корольков А.А., Панарин А.С., Троицкий В.Ю., Франк С.Л.). Образование — своеобразная личностно-ориентированная биография конкретного общества, а не общества вообще, русского общества, а не мирового сообщества. Его конкретная нагрузка вытекает из специфичности трактовки в данном культурном сообществе таких понятий, как свобода, творчество, красота, из возможностей развертывания их конкретного содержания. Таким образом, выс-

казанные выше положения свидетельствуют о тенденции культуросообразности современного образования.

О КУЛЬТУРНО-ТВОРЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Чтобы образование действительно обеспечило весь цикл воспроизводства культуры и деятельности, оно должно включать в себя весь механизм такого воспроизводства, а, значит, возвращаться в прошлое, но не к событийной истории, а к истории того, как в культуру входили те или иные новообразования, как они сохранялись, транслировались и реализовывались в новых условиях.

В сознании отражается поле возможных точек культурного стояния человека, между которыми — разрывы. Отличие культурного человека от своего антипода заключается прежде всего в верности первого своей традиции, в его постоянной готовности продолжить свой путь в культуру, отталкиваясь от ранее обретенного культурного состояния, руководствуясь стремлением сохранить верность высшим смыслам существования человека — смыслом идеальным и выходящим за пределы текущих потребностей и желаний. В этом смысле человек по природе — существо принципиально религиозное. Основу его жизни образует вера в высшие смыслы и в свое высшее предназначение. Религиозная педагогическая традиция у русских доказала свою жизнеспособность (Бердяев Н.А., Ильин И.А., Захарченко М.В., Касьянова К., Корольков А.А., Панарин А.С., Трофимов В.К.). Православие составляет ядро культурного самосознания русского народа. Это нечто большее, чем национальная конфессия русского народа. Это духовная традиция нашей страны, составляющая основу единства многонационального народа России. Россия — дом многих этносов, связанных общей судьбой на родной земле. Православие как никакая другая вера пробуждает переживание сопричастности к судьбе всего человечества, сознание общности духовного призвания всех людей, оно не допускает культурного сепаратизма и национального шовинизма.

Всякая педагогическая система всегда сильна истинным основанием, многовековой традицией, преемствен-

ностью, духовным содержанием, тем, что называется педагогической школой. «На протяжении многовековой истории русская педагогика всегда была верна духу православной Церкви и ее учению. В попечении о «малых сих» объединялись семья, школа и Церковь — пастыри, родители, педагоги»[3].

Россия в разные времена обладала или не обладала материальной мощью, но бесспорной оставалась ее духовная сила. Причем сам смысл духовности в России — нравственный, религиозный, а не рациональный, как, например, у немцев. Образование в России было всегда неотделимо от духовного формирования личности — это относится и к христианской дореволюционной педагогике, и к советской эпохе. Не случайно В.В. Зеньковский подчеркивал большую близость религиозной педагогики к советской, чем к позитивизму и кантианству. Духовность в России личностна. «Духовность — не есть отвержение телесности, речь идет о возвышении одного над другим, об иерархичности, о подчинении жизни человека физиологизму или духовности» (А.А. Корольков). Культ духовных ценностей составляет основу культуры, а духовная сосредоточенность творит культуру. «Какая польза человеку, если он приобретет весь мир, а душе своей повредит» — этот евангельский завет стал путеводным для формирования христианской души, в этом сокрыт смысл образования как делания человеческой жизни.

Все возможности человека как субъекта жизнедеятельности заключены в его индивидуальной культуре. Как индивидуумы и как существа, входящие в личности более высокого ранга — сборные, люди всем обязаны своей культуре. В своем системном качестве она наделяет возможностью продуцирования нового, воспроизводства уже достигнутого. Именно поэтому наряду с традиционным пониманием знания, вынесенным из школы, следует выделить и живое знание, сопутствующее опыту своей жизни, постоянно обновляющееся, пересматриваемому и принципиально противоречивому. Такое знание нельзя свести только к опыту — в силу его неустойчивости. Нельзя его назвать и экспериментальным, поскольку оно не может быть воспроизведено ни в каком эксперименте. Это знание принадлежит только индивиду, являясь его

неотъемлемой характеристикой, и среде, в которой разворачивается его активность. Это знание порождено индивидуальным опытом переживания жизни человеком, его системой взглядов, убеждений, привычек. Такое знание, будучи пропущенным через индивидуальную культуру субъекта, позволяет выявить его индивидуально неповторимое отношение к жизни. Именно на уровне личности природа и общество осознают и познают самое себя. В этом,

думается, смысл слов Ю.М. Лотмана, который сказал: «Мы, мыслящие, сами находимся внутри мыслящего, название чему — культура».

Сказанное выше позволяет нам утвердиться в культурологической ориентированности современного университетского образования, что особенно актуально в условиях современного духовного кризиса, и одной из его основ детерминирует традиционную национальную культуру.

Л.А. Обозная,
Южно-Российский государственный технический университет

Полисубъектное управление в системе образования (на примере филиала вуза)

Демократизация жизни, расширение прав и свобод граждан, в том числе и в сфере образования, приводят к значительному расширению полисубъектности общественной жизни. Научное осмысление и обобщение социальных процессов, происходящих в современной действительности, а также анализ исследований показывают, что сегодня на первый план выдвигаются проблемы субъектного становления и бытия человека, а также проблемы межсубъектного взаимодействия, организации совместной деятельности людей, максимального использования их творческого потенциала для развития образовательной системы и своей личности.

ЧТО ПОНИМАТЬ ПОД УПРАВЛЕНИЕМ ?

Представители полисубъектной парадигмы управления П.И. Третьяков, Т.И. Шамова [3] рассматривают управление как специфический процесс взаимодействия субъектов, направленный как на достижение целей системы, так и на реализацию личностных смыслов субъектов образовательного процесса, их саморазвитие и самореализацию. При взаимодействии субъектов происходит их взаимное влияние друг на друга, обмен деятельностью, духовными ценностями и инфор-

мацией, создаются установки на взаимодействие, взаимопонимание, сотрудничество и сотворчество, вырабатывается стратегия совместной деятельности. При этом результаты взаимодействия воспринимаются не пассивно, а активно: перерабатываются, трансформируются в соответствии со смысловыми установками самодействующих субъектов.

Научные исследования В.И. Коваленко [1] подтверждают гипотезу о том, что основной смысл использования полисубъектного управления состоит в том, чтобы, с одной стороны, предоставить и индивидуальным, и групповым субъектам образовательного процесса максимальную свободу в действиях, включить их в решение задач наиболее важных для развития филиала вуза. И тем самым создать на этой основе возможность для самореализации в учебной деятельности их целей, планов, интересов и потребностей. С другой стороны, предоставить возможность принятия в образовательной системе наиболее оптимальных решений на основе генерации и сопоставления разных мнений, идей, подходов, а также обеспечения максимальной

Литература

1. Российская ментальность. Материалы «круглого стола» // Вопросы философии. 1994. №1. С. 34.
2. Панарин А.С. Православная цивилизация в глобальном мире. М.: ЭКСМО, 2003. С. 492.
3. Зеленко Александр прот. Основополагающие принципы православной педагогики и утрата их современной школой. www.portal-slovo.com. С. 3.

активности субъектов образовательного процесса в их реализации. По сути полисубъектное управление развитием образовательной системы филиала вуза является личностно, а точнее субъектно-ориентированным управлением.

Принимая в качестве исходной полисубъектную парадигму управления, П.И. Третьяков понимает под управлением целенаправленную деятельность субъектов управления разного уровня, обеспечивающую оптимальное функционирование и развитие образовательной системы, перевод на новый, качественно более высокий уровень по фактическому достижению цели с помощью необходимых условий, способов, средств и воздействий [2].

УРОВНИ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ

Управление образовательными системами осуществляется на разных уровнях: социально-педагогическом, организационно-педагогическом и психолого-педагогическом.

Социально-педагогический уровень управления ориентирован на регули-

Статья публикуется по рекомендации доктора педагогических наук, профессора кафедры физики Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина Е.И. Трофимовой.

рование процессов и отношений в относительно больших по составу социальных общностях и осуществляется посредством формирования целевых установок деятельности, разработки программ развития образовательного учреждения, формирования организационной культуры, разработки локальных нормативных актов, регулирующих деятельность и др.

Организационно-педагогический уровень управления рассчитан на реализацию конкретных целевых программ развития; организацию образовательного процесса и проведение конкретных воспитательных дел; организацию работы по конкретным направлениям деятельности филиала вуза. Управление на этом уровне осуществляется через подбор кадров; планирование деятельности; создание материально-технических условий для успешного выполнения дел; стимулирование активности субъектов; организацию контроля и оценки деятельности субъектов; обучение персонала; проведение оперативных совещаний и др.

Психолого-педагогический уровень управления связан с включением отдельных субъектов в совместную деятельность; с мобилизацией их усилий для решения общефилиальных задач; с саморегуляцией активности субъектов; с организацией сотрудничества; с использованием разных средств для воздействия на мотивационно-смысловую и духовную сферу личности, развитие субъектов образовательной деятельности.

В соответствии с этим, по мнению В.И. Коваленко [1], можно выделить три разных уровня индивидуальных субъектов управления образовательной системой филиала вуза:

- Субъекты высшего уровня управления: директор филиала и его заместители.
- Субъекты среднего уровня: заведующий кафедрой, руководители и начальники различных служб филиала вуза.
- Субъекты низшего уровня управления: преподаватели, студенты и работники различных служб филиала.

Выделяются также три уровня групповых субъектов управления:

Высший уровень: филиал в целом как субъект управления и образовательной деятельности (организационный субъект управления).

Средний уровень: кафедра, отделы филиала вуза.

Низший уровень: первичный коллектив, временный творческий коллектив (временный научно-исследовательский коллектив), студенческая группа и др.

Управление развитием образовательной системы филиала вуза осуществляется на основе содержательного, творческого взаимодействия субъектов разного уровня и типа (индивидуальных и групповых).

Многофункциональность образовательной системы заключается в том, что она обеспечивает возможность удовлетворения потребностей населения в образовательных услугах; формирует личность специалиста; способствует решению экономических проблем для специалистов, работающих в филиале вуза; формирует среду, в которой развиваются работники филиала и обучающиеся; воспроизводит кадровый потенциал для российской промышленности; решает проблему занятости населения и др.

КОМПОНЕНТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ

Управление педагогической системой современного филиала вуза – это не только управление образовательным процессом, но и управление финансами, экономикой филиала вуза, административно-хозяйственной деятельностью, информационными и людскими ресурсами, управление развитием образовательной системы, управление социально-психологическими процессами.

Образовательная система филиала вуза является одной из подсистем его педагогической системы и понимается как совокупность компонентов педагогической системы, непосредственно связанных с осуществлением в ней основного образовательного процесса.

Образовательный процесс – это специально организованное взаимодействие студентов и педагогов, которое направлено на решение образовательных, воспитательных и развивающих задач. В результате их решения происходят изменения в знаниях, умениях, воспитанности и развитости обучающихся. Меняется в этом процессе и педагог. Идет процесс последовательной смены задач учения и обучающей деятельности. Поэтому образовательный процесс можно рассматривать как смену состояний деятельности участников этого процесса. На разных его уровнях меняется роль и место его участников.

Педагогическая система – это социально обусловленная целостность активно взаимосвязанных участников педагогического процесса а также духовных и материальных факторов, направленных на формирование личности, способной как к саморазвитию, так и к развитию окружающей действительности.

Филиал вуза, как и любая педагогическая система, содержит большое разнообразие образовательных подсистем: образовательный процесс в целом в филиале представляет одну из таких систем, которую мы обозначаем как «образовательную систему филиала вуза». Процесс обучения, процесс воспитания студентов, система их самообразования, отдельное учебное занятие, индивидуальная система педагогической деятельности преподавателей и др. – все это разнообразные образовательные системы, являющиеся подсистемами образовательной системы филиала вуза. Наличие в образовательной системе филиала вуза большого разнообразия образовательных подсистем создает предпосылки для включения в процесс управления субъектов разного уровня и формирования на этой основе полисубъектного управления.

Управление образовательной системой филиала вуза обеспечивает соответствие между фактическими и желаемыми результатами образовательной деятельности путем изменения качества «входов», а также преобразования всех компонентов образовательной системы в соответствии с концепцией управления качеством образования. Необходимость преобразования компонентов образовательной



Обозная Людмила Анатольевна – методист Южно-Российского государственного технического университета, соискатель кафедры педагогики Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина. Сфера научных интересов – педагогика. Автор семи научных публикаций.

системы возникает тогда, когда традиционно сложившиеся в системе методы и формы образовательной деятельности, используемые средства не приводят к ожидаемым результатам. Перемены, происходящие в социальной жизни, приводят к изменению требований к специалистам, а значит и к желаемым результатам образовательной деятельности. В образовательной системе в связи с этим должны произойти такие изменения, которые бы позволили адекватно скорректировать ее «выходы». Таким образом, управление развитием образовательной си-

стемы является объективной необходимостью при работе ее в динамично изменяющейся социальной среде.

Переход от моносубъектного характера управления к полисубъектному означает переход от манипулирования поведением и действиями подчиненных к их сознательной активности, к инициативному построению каждым субъектом своей деятельности, реализации своих целей, интересов и потребностей в соответствии с общими целями и интересами. Именно это и является педагогической парадигмой современности.

Литература

1. Коваленко В.И. Полисубъектное управление развитием образовательной системы вуза / Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук. Белгород, 2005. 452 с.

2. Третьяков П.И. Управление школой по результатам практики педагогического менеджмента / П.И. Третьяков. М.: Новая школа, 1998. 284 с.

3. Управление развитием инновационных процессов в школе / под ред. Т.И. Шаповой, П.И. Третьякова. М.: Прометей, 1995. 217 с.

Т.П. Палий,
Марийский государственный педагогический институт
им. Н.К. Крупской

Летний урок для будущих учителей

ГЛАВНЫЕ ЗАДАЧИ ПРОЦЕССА ОБРАЗОВАНИЯ

Профессиональную школу, прежде всего высшую, называют ключевым звеном, с помощью которого возможно инициировать позитивные процессы во всей системе образования [5]. Однако исследования показывают, что профессиональное образование не отвечает потребностям рынка труда и отстает от темпов социально-экономического развития страны. У большинства выпускников высших учебных заведений отсутствуют практические навыки и необходимые компетенции. В числе предпосылок повышения качества профессионального образования министр образования и науки А.А. Фурсенко выделяет перенос акцентов с репродуктивного усвоения знаний на их творческое применение в условиях, максимально приближенных к профессиональной деятельности [6].

Рынок труда предъявляет высокие требования не только к уровню теоретических знаний потенциального работника; его должно отличать повышенное чувство ответственности, глубокая профессиональная компетентность, развитая коммуникабельность. Поэтому на факультете педагогики и психологии Марийского го-

сударственного педагогического института им. Н.К. Крупской Республики Марий Эл определены главные задачи процесса образования. Это прежде всего развитие практических навыков и компетенций будущих педагогов, улучшение качества профессионального образования на основе формирования креативности, проектного мышления, аналитических способностей и социальной зрелости студентов, умения работать в команде.

ПРАКТИКА – СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ ОБУЧЕНИЯ

Особое внимание у нас уделяется важнейшей составляющей профессиональной подготовки педагога – летней педагогической практике студентов. Практика представляет собой погружение в профессиональную деятельность и является логическим продолжением академического образования студентов. В результате практической деятельности расширяются и углубляются теоретические знания будущих специалистов о логике педагогического процесса, содержании воспитания, особенностях детской психологии.

В процессе психолого-педагогичес-

кой подготовки будущих педагогов и в системе производственной деятельности летняя педагогическая практика студентов занимает особое место. Во-первых, это каникулярный вид практики, который нацелен на организацию досуга детей. Во-вторых, летняя практика не носит дискретного характера в отличие от школьной практики. В-третьих, деятельность педагога обусловлена тем, что воспитательная работа ведется в условиях временной детской группы, где вожакий, воспитатель выступает как организатор и лидер в одном лице. Кроме того, именно с организацией свободного времени подрастающего поколения связываются надежды общества на профилактику девиантного поведения в детском возрасте.

Летняя педагогическая практика влияет [1] на становление и развитие профессионализма специалиста и на особенности его профессиональной деятельности. И прежде всего – с точки зрения конструктивной, гностической, организаторской, коммуникативной функций педагога. Она дает возможность студенту впервые попробовать реализовать все эти функции вместе взятые и выявить те недостатки в своей дея-

тельности, которые вызывают их дисбаланс. В процессе практики организаторская и коммуникативная функции педагога являются ведущими.

Летняя педагогическая практика рассматривается педагогами вуза как фактор интенсификации профессионального и личностного роста будущего педагога, непосредственно включение в реальную практическую деятельность через знакомство, выполнение должностных обязанностей и овладение логикой профессионального поведения. Поэтому вводится она с первого курса.

Многолетний опыт работы студентов в детских оздоровительных лагерях республики и России показывает, что ее эффективность повышается, если цели и содержание практической деятельности совпадают с целями и содержанием академических курсов. В лагере происходит своеобразное взаимопроникновение теории и практики, обогащение теоретических знаний самостоятельным опытом и отработка навыков, полученных в ходе семинарских занятий в вузе. Осознание самими студентами практики как составной части обучения дает импульс их профессиональному становлению.

Максимальной эффективности организации летней педагогической практики, особенно для студентов младших курсов, можно добиться, если вместе с ними в детском оздоровительном лагере работает вузовский преподаватель. Если педагогический коллектив лагеря ведет опытно-экспериментальную работу по выбранному для практики направлению. И, наконец, если студенты ведут систематическую учебную рефлексивную деятельность.

Муниципальное оздоровительно-образовательное учреждение «Детский лагерь им. В. Дубинина» является опытно-экспериментальной площадкой факультета педагогики и психологии МГПИ им. Н.К. Крупской.

Студенты педагогического отряда «Милосердие», проходящие здесь практику под руководством квалифицированных преподавателей, включа-

ются в опытную работу, ведут самостоятельные микроисследования, овладевают навыками проектной деятельности. Они принимают участие в обсуждении результатов инновационной практики детского оздоровительного лагеря, учатся анализировать эмпирические данные, высказывать педагогические суждения, формулировать гипотезы.

Теоретическое осмысление результатов практики ведется в научных лабораториях, которые организуются во время сборов вожатых по итогам лета. Выступления студентов на заседании лаборатории – это своеобразная педагогическая рефлексия их профессиональной деятельности, выражение научных пристрастий и личностной позиции. Лаборатории с каждым годом собирают все больше участников, а то обстоятельство, что обсуждениями руководят преподаватели института, укрепляет в сознании студентов тесную связь теории и практики.

Все это создает реальные условия для интеграции образовательной, научной и практической деятельности, способствует повышению качества профессионального образования.

АКТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

В системе высшего педагогического образования можно выделить [1] следующие активно-деятельностные технологии развития и саморазвития личности будущего педагога:

1. Технологии формирования позитивных установок на процесс профессионально-педагогической подготовки в системе высшего педагогического образования (1-й курс).

Раскрываются творческие склонности будущих педагогов, появляется первый педагогический опыт, связанный с работой помощниками воспитателей, вожатых. В качестве цели и результата реализации данных технологий выступает новая система личностно-профессиональных, внутригрупповых, межгрупповых позитивных индивидуально-социальных отношений студентов [2]. В основе

таких отношений лежит готовность студентов к учебно-профессиональной деятельности, сформированная посредством организации и развития профессионально-досуговых форм деятельности в новых социально-профессиональных условиях. В определенном смысле данные технологии выступают в качестве первичного пропедевтического компонента базовой профессиональной подготовки. Они способствуют созданию у будущего педагога оптимистичного настроения по отношению к тем возможностям, которые открывает обучение в вузе [3].

2. Технологии формирования профессионально-педагогической субъектной позиции при анализе педагогических феноменов действительности (2-й курс).

Осуществляются на втором курсе в конце учебного года, когда усвоена базовая информация по многим предметам психолого-педагогического блока. По сути, эти технологии являются своеобразным завершающим компонентом двухгодичной профессиональной подготовки, в процессе которой студент усвоил достаточный объем предметных и психолого-педагогических знаний. Если в предшествующий период студенты обучались анализу некоторых профессиональных умений и навыков на лекциях, практикумах и семинарских занятиях «по частям» (то есть каждый компонент изучался и усваивался отдельно), то в конце второго курса они уже вполне готовы попробовать реализовать комплексный подход, выступая в качестве субъектов профессиональной деятельности – учителей, вожатых, воспитателей.

Технологии нацелены на формирование у будущего педагога умений и навыков комплексной оценки педагогического процесса и ключевых психолого-педагогических проблем деятельности в реальных условиях. Студенты приобретают практические навыки выявления специфики реализации возрастного, личностного, дифференцированного, индивидуального подходов в единстве и гармонии их воплощения в процессе обучения и воспитания школьников; наблюдают социальные проявления психологических особенностей детей определенной возрастной группы; в школе – анализируют урок как основную форму

Палий Татьяна Петровна – аспирант кафедры педагогики и психологии Марийского государственного педагогического института им. Н.К. Крупской, директор муниципального оздоровительно-образовательного учреждения «Детский лагерь им. В. Дубинина». Автор десяти научных публикаций.

обучения, в лагере – воспитательные мероприятия и факторы, влияющие на их эффективность; характеризуют класс как ученический коллектив, отряд – как социальную группу по различным направлениям их функционирования и развития; отмечают феномены фасилитирующего и ингибиционного влияния тех или иных компонентов учебного и воспитательного процессов.

Активно-деятельностные технологии позволяют будущему педагогу перейти от ученической позиции восприятия и понимания педагогических проблем к профессиональной педагогической субъектной позиции, сформировать навык профессионального оценивания позитивных и негативных факторов педагогического процесса [4]. Наиболее важными результатами и целью здесь является понимание значимости концептуального единства при анализе педагогической деятельности с точки зрения учета всех возможных факторов влияния. Это довольно сложная задача. Тем не менее, реализация данных технологий необходима, поскольку следует зафиксировать внимание будущих специалистов именно на комплексности, многообразии и многоаспектности профессиональных проблем применительно к деятельности педагога как субъекта образовательного процесса. Такая фиксация поможет студенту в дальнейшем усваивать, перерабатывать и интерпретировать профессионально значимую информацию исходя из собственной позиции как субъекта профессиональной деятельности.

3. Технологии формирования аниматорских профессионально-педагогических умений и навыков (3-й курс).

Реализуются в условиях летней педагогической практики студентов. Специфика технологий определяется их направленностью на подготовку будущего педагога к диагностике и организации досуговой деятельности детей.

Досуговая деятельность, в отличие от учебной, открывает более широкие возможности для самоактуализации ребенка [7]. Здесь проявление социальных, экспрессивных, инструментальных, физических и интеллектуальных способностей имеет равную ценность, в то время как при учебной деятельности на первый план выдвигается значимость именно интеллектуальных способностей ребенка. Для профессиональной самоактуализации педагога

реализация аниматорских умений и навыков дает дополнительные возможности для саморазвития. Они заключаются в приобретении и развитии способностей влияния на межличностные отношения детей посредством использования социально-психологических механизмов фасилитации.

Технологии формирования аниматорских профессионально-педагогических умений и навыков педагога при организации досуговой деятельности имеют большое значение в решении проблемы профилактики развития отклоняющегося поведения детей в современном мире. Прежде всего – путем их вовлечения в различные виды коллективной и индивидуальной творческой деятельности. В рамках данных технологий студенты приобретают социально полезный опыт работы и с аддиктивными детьми. Организуя досуговую деятельность детей, студенты выступают в качестве педагогов-аниматоров. Они обеспечивают ребятам в лагере оптимальные психолого-педагогические условия для развития и саморазвития.

Эти технологии связаны с организаторской и коммуникативной педагогической деятельностью. Они способствуют фиксации внимания и отработке фасилитационных приемов влияния на детей в процессе воспитания, опираются на нетрадиционные формы обучения и воспитания, в основе которых лежит идея опоры на произвольные психические процессы ребенка. Все возможности использования игры в учебно-воспитательном процессе могут быть реализованы в рамках данных технологий. Приобретая навыки аниматорской педагогической профессиональной деятельности, студенты впоследствии без труда могут организовать процесс интересной внеурочной деятельности учащихся, инициируя их активность и творчество, помогая самораскрытию и самоактуализации.

Целью и результатом рассматриваемых технологий является сформированная у педагога готовность к воспитательной работе при организации досуговой деятельности детей.

4. Технологии гармонизации обще-педагогических умений и навыков будущего педагога в профессиональной деятельности, реализуемые в процессе педагогической (в том числе лет-

ней) практики студентов (4–5 курс).

На этом этапе студент выполняет серию психолого-педагогических заданий; формирует умения практически решать поставленную педагогическую проблему; работает в качестве учителя-предметника, методиста, воспитателя, вожатого, практического психолога, социального педагога. Таким образом, он нацелен на гармонизацию гностической, конструктивной, организаторской и коммуникативной деятельности. Именно способность будущего педагога гармонизировать в своей работе все эти виды общепрофессиональной педагогической деятельности служит важным показателем сформированности основных педагогических умений и навыков.

Цель и результат реализации данных технологий определяются готовностью молодого педагога к практической педагогической работе в современных образовательных и воспитательных учреждениях.

Таким образом, все выделенные технологии являются активно-деятельностными, поскольку нацелены на актуализацию, формирование, развитие и отработку профессиональных умений и навыков в условиях образовательного или воспитательного учреждения, где будущий специалист выступает в качестве субъекта собственной деятельности.

Деятельность педагога во многом зависит от его собственного становления не только в процессе реализации профессиональных функций, но и при подготовке к ним. Активно-деятельностные технологии, используемые в вузе, должны быть нацелены на развитие конкретных педагогических умений и навыков с учетом общей динамики профессионального развития каждого субъекта деятельности.

Анализ реализации активно-деятельностных технологий подготовки педагога показал, что летняя педагогическая практика имеет особый статус, место и роль, которые определяются спецификой организации свободного времени детей в каникулярное время; особенностями функционирования и развития временного детского коллектива; особыми требованиями к педагогу, связанными с приоритетом воспитательной деятельности над обучением. Как уже отмечалось, летняя педагогичес-

кая практика — единственная практика в вузе, в процессе которой деятельность воспитателя не является дискретной (в отличие от обучающей деятельности учителя в школе). С одной стороны, это способствует совершенствованию профессиональ-

ной деятельности, с другой — дает уникальные возможности для развития воспитанника.

Все активно-деятельностные технологии активно используются в процессе психолого-педагогической подготовки студентов факультета педагогики и

психологии МГПИ им. Н.К. Крупской. Они позволяют повысить качество профессионального образования, обеспечивают активность, творческую самостоятельность студентов, гарантируют высокий профессионализм и конкурентоспособность выпускников.

Литература

1. Андриенко Е.В. Место и роль летней педагогической практики студентов в системе психолого-педагогической подготовки // Профессиональные возможности летней педагогической практики: Сб. статей. Новосибирск, 2004. С.6—16.

2. Андриенко Е.В. Психолого-педагогические основы формирования профессиональной зрелости учителя.

М.; Новосибирск, 2002.

3. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. М., 1991.

4. Кузьмина Н.В. Проблема повышения профессионализма и продуктивности педагогической деятельности. М., 1989.

5. Стратегия развития образования: основные направления. Краткие ком-

ментарии. М.: Издание Государственной Думы, 2002.

6. Фурсенко А.А. О приоритетных направлениях развития образовательной системы // Народное образование. 2005. № 1. С. 7—11.

7. Шульга И.И. Педагогическая анимация: теория и практика подготовки социального педагога-организатора досуга. Новосибирск, 2003.

В.А. Баранов,
Российский государственный
торгово-экономический университет

Педагогика физкультуры

В современных условиях, когда повышаются требования к подготовке специалистов с высшим образованием, на первый план выходят инновационные педагогические технологии [1, 2]. Это в полной мере относится и к физическому воспитанию будущих специалистов в вузах.

На первый взгляд, существующие типовые программы дисциплины «Физическая культура» обеспечивают все аспекты подготовки специалистов в высшем учебном заведении. Мы все понимаем, что они лишь определяют направления деятельности кафедр физического воспитания и разработаны в большей степени для вузов, имеющих полноценную материальную базу, удовлетворительное финансирование и хорошо зарекомендовавших себя на рынке образовательных услуг. Но таких вузов в стране не так уж много. Матери-

альная база в большинстве из них составляет желать лучшего и в последние годы не развивается. В связи с этим каждый вуз должен разрабатывать педагогические системы, учитывая свои специфические особенности.

Основополагающим фактором любой педагогической системы являются критерии, которые определяются, во-первых, социальным заказом общества по воспитанию человека и профессионала; во-вторых, требованиями самой образовательной системы; в-третьих, состоянием материальной базы; и, в-четвертых, контингентом студентов, являющихся участниками учебного процесса.

Социальный заказ общества и требования образовательной системы в сфере физической культуры обусловлены формированием будущего специалиста, который не только имеет «на-

каченные» мышцы, высокие показатели выполнения нормативов физических упражнений, но и в большей степени использует средства физического воспитания для повышения качества своей жизни. Однако качество жизни россиян остается низким. Так, в Российской Федерации средняя продолжительность жизни очень низкая, но зато смертность — высокая, в том числе и людей трудоспособного возраста. Среди наших соотечественников — огромное число курильщиков и лиц, злоупотребляющих алкоголем. По некоторым оценкам, к 2050 году население России составит от 83 до 115 млн человек.

Что же сдерживает физическое развитие молодежи? Прежде всего — слабая материальная база для занятий физической культурой и спортом. Сегодня государство, воодушевленное успехами в сфере экономики и на международной арене, делает определенный перекос в сторону проведения олимпиад и международных соревнований. Так, по некоторым данным, летняя олимпиада, которая проходила в Греции в 2004 году, принесла доход коммерческим организациям около 200



Баранов Виктор Алексеевич — заведующий кафедрой физического воспитания Российского государственного торгово-экономического университета, кандидат педагогических наук, доцент. Сфера научных интересов: социальные проблемы физической культуры и спорта в современном обществе. Автор тридцати пяти научных публикаций, в том числе двух монографий.

млн долларов, но при этом весьма обременила государственную казну.

Не целесообразнее ли было бы направить огромные финансовые средства в другое русло, в частности, на строительство и оборудование спортивных сооружений, которые были бы доступны всем слоям населения? По наличию спортивных объектов Россия значительно отстает от многих стран, даже от тех, где остро ощущается нехватка территорий. Так, по данным некоторых исследований, обеспеченность населения России физкультурно-спортивными залами была меньше в 2,7 раза, чем в Японии, в 2,1 раза — чем в Италии, а бассейнами соответственно — в 30,2 раза меньше, чем в Японии и в 7,7 — меньше, чем в Италии; плоскостными сооружениями — меньше в 2,7 раза, чем в Японии, и в 6,8 — чем в Италии [3].

Молодое поколение, обучающееся в высших учебных заведениях, требует к себе иного подхода, чем в прошлом. Их мало просто пригласить в спортивный зал. Юноши и девушки не проявляют интереса к спортивной жизни и занятиям физкультурой, они не заботятся о своем физическом и психическом здоровье, о чем свидетельствуют не только многочисленные социологические исследования, но и элементарные наблюдения за повседневной жизнью студентов.

Таким образом, при проектировании педагогических систем в образовательном пространстве физической культуры необходимо учитывать несколько основных критериев. Благодаря этим критериям можно оценить педагогичес-

кую деятельность преподавателей, деятельность самих обучаемых и состояние материальной базы.

Что касается педагогической деятельности, то содержание обучения в образовательном пространстве физической культуры значительно сужается. Это принуждает преподавателей проводить занятия по упрощенной схеме.

Руководители многих вузов пренебрегают развитием материальной базы для занятий физической культурой и спортом. Тут можно выделить несколько причин. Во-первых, это требует больших финансовых затрат. Во-вторых, на содержание и обслуживание спортивных сооружений также требуются немалые деньги. Однако здесь не учитывается главный воспитательный момент, а именно: наличие первоклассной базы косвенно свидетельствует о внимании к физическому здоровью студентов. Наличие спортивных сооружений способствует тому, что меняется образ жизни студенческой молодежи, она все больше времени уделяет физкультуре и спорту.

Повторяя эти во многом очевидные вещи, хотелось бы напомнить, что культурный облик студенчества у нас в стране всегда выступал прообразом будущего облика всего нашего общества. Поэтому физические качества нынешней студенческой, да и всей нашей молодежи дают нам мрачный прогноз и являются тревожным сигналом не только для деятелей высшей и средней школы, но и для политического руководства страны. С выпускниками школ и молодыми специалистами, в такой мере, как сегодня, обделенными фи-

зической культурой, спортом, страдающими хроническими болезнями, тяготеющими к вредным привычкам и порокам, не умеющими дорожить своим здоровьем, нам не создать конкурентоспособной экономики, не преодолеть демографический кризис. И, безусловно, не укомплектовать Вооруженные Силы здоровыми молодыми людьми ни по призыву, ни по контракту.

Совершенно убежден, что вопросы физического воспитания будущих специалистов должны найти отражение в Национальном проекте «Образование». И, возможно, что для решения этих вопросов инновационные технологии окажутся нужнее, чем во многих других «безлюдных» областях.

Литература

1. *Андрющенко Л.Б.* Спортивно-ориентированная технология обучения студентов по предмету «Физическая культура» // Теория и практика физической культуры. 2002. № 2. С. 47–54.

2. *Бальсевич В.К., Лубышева Л.И.* Теория и технология спортивно ориентированного физического воспитания в массовой общеобразовательной школе // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2005. № 5. С. 50–54.

3. *Кузьмичева Е.В.* Зарубежный опыт формирования сооружений для физкультурно-оздоровительных и массовых спортивных занятий населения // Теория и практика физической культуры. 1997. № 3. С. 13–17.

4. *Новиков А.М., Новиков Д.А.* Образовательный проект (методология образовательной деятельности). М.: «Эгвес», 2004. 120 с.

Е.В. Олейникова,
Московский государственный университет
им. М.В. Ломоносова

Роль вопросов в понимании учебного материала

Умеющие мыслить умеют задавать вопросы.

Элисон Кинг

ИЛЛЮЗИЯ ПОНИМАНИЯ

Школьная программа постоянно обновляется, совершенствуется, меняются учебники, усложняются тексты, но ученики не всегда готовы воспринимать сложившиеся изменения и,

следовательно, возникает очень много проблем с усвоением и пониманием материала.

Какие же проблемы возникают у школьников в процессе понимания учебных текстов? Можно подумать, что

научиться читать — это только овладеть техникой чтения, но самое главное в этом процессе — «вычерпать» из текста все заложенные в нем смыслы, а также не выраженный словами тот смысл, который называется «подтек-

стом» — и этому также нужно учиться. Чтение книг всегда сопровождается диалогом между автором и читателем через текст. Конечно же, за текстом всегда стоит автор, который отражает в тексте свои мысли, свой взгляд на мир, умение выразить этот взгляд словами, чтобы донести его до читателя.

Есть такое мнение, что читать и понимать чужой текст гораздо легче, чем составлять свой собственный, но тем не менее понимание текста — творческий процесс, в котором присутствуют свои специфические трудности.

Для школьников понимание учебных текстов — это, безусловно, очень трудоемкая работа, требующая особых умений и навыков. Эта проблема является не новой для психологии и педагогики. Еще в 1970-е годы было проведено специальное исследование [4], в котором были задействованы учащиеся четвертых — десятых классов разных школ Москвы, около тысячи детей. Результаты исследования были следующими: самыми элементарными приемами понимания текста владели лишь 0,3% школьников разных возрастов. Такие результаты не могут не удивить учителей, которые обучают этих школьников. Очень часто учителя заблуждаются, думая, что если ученик неплохо пересказывает текст и хорошо делает домашнее задание, то значит, что он что-то почерпнул из учебных текстов. А на самом деле это всего лишь иллюзия понимания, с которой сталкиваются многие ученики.

Психолог и детский поэт В.А. Левин проверял понимание художественных текстов у детей и выяснил, что суть прочитанного верно понимают всего лишь 6% детей. Конечно же, 6% больше чем 0,3%, но тем не менее это очень низкие цифры. К сожалению, эти проблемы остались до сих пор важными и актуальными не только для психологов и педагогов, но и для самих учеников.

Безусловно, путь учебника и школьника друг к другу надо прокладывать с двух сторон: со стороны учебника и со стороны школьника. Сейчас появилось очень много разных книг, учебников, которые специально разрабатываются психологами и педагогами. Учебники могут быть просто замеча-

тельными, но неумение школьников работать с ними самостоятельно нейтрализует их важные свойства. Таким образом, главная цель не только психологов, но и учителей — научить детей работать с текстом и не менее важно — понимать его.

ВОПРОС КАК СТАРТ ДВИЖЕНИЯ К ПОНИМАНИЮ

В данной статье хотелось бы привлечь внимание читателей к такому важному, на наш взгляд, приему понимания текста как постановка вопроса. Первый шаг, ведущий к пониманию и осмыслению прочитанного — это выделение в тексте непонятого и формулировка его в виде вопроса. Таким образом, читатель думает, спрашивая и отвечая на вопросы. Вопрос или цепочка вопросов — это старт движения к пониманию, и форма этого движения.

Давайте рассмотрим несколько теорий, подтверждающих особую роль вопросов в понимании и усвоении материала.

К примеру, Палинсар и Браун (Palinsar and Braun, 1984) обнаружили, что в случае, когда студентов просили задавать своим сокурсникам наводящие вопросы, они понимали новый материал лучше, чем студенты из контрольной группы, которые таких вопросов не задавали. Вопросы играют огромную роль и в познании, и в обучении.

Изучение текста проходит наиболее эффективно тогда, когда по нему задают правильно поставленные вопросы, а затем при ответах выявляется степень понимания материала.

Умение задавать вопросы благотворно сказывается и на том, кто их задает, и на тех, кому они адресуются. Были проведены исследования, которые показали, что если студенты придумывают собственные вопросы по тексту и сами же отвечают на них, это способствует пониманию и запоминанию материала.

Один из лучших методов, основанный на сочетании вопросов и пересказа материала, называется SQ3R (переводится как «Обзор, вопросы, чтение, изложение, повторение»), предложенный педагогом Ф. Робинсоном.

Схематически содержание метода

можно представить в следующем виде (рис. 1).

Первый шаг состоит в беглом **ОБЗОРЕ** текста и его просмотре. Учащийся целенаправленно просматривает то,

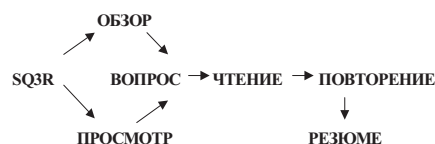


рис. 1

что ему предстоит прочесть, и у него складываются первичные общие представления. В процессе обзора мы обращаем внимание на заголовки и подзаголовки, чтобы получить представление, о чем будет текст. Это позволит нам в процессе чтения предвидеть дальнейшее развитие темы.

Перед тем как начать знакомиться с каким-то разделом, нужно превратить заголовок этого раздела в **ВОПРОС**. Этот этап — основной.

После того как ученик получил представление о содержании, его следует *обучить ставить вопросы* к тексту, который ему предстоит прочитать: Что мне известно по данной теме? Какие основные темы, вопросы или идеи вынесены в заголовок? Что мне предстоит узнать?

Конечно, обучение постановке вопросов требует тренировки и автоматизации для того, чтобы затем самостоятельно использовать данный прием при работе с текстом. Следует привлечь внимание детей к самой идее просмотра рубрик и подзаголовков и их преобразования в вопросы. Благодаря этому приему ученик читает, чтобы ответить на вопросы, и его чтение становится активным. Таким образом, будет извлекаться максимум информации, заложенной в тексте.

ЧТЕНИЕ — это третий шаг. При чтении полезно делать записи, но, например, Д. Хамблин считает, что ведение записей и конспектирование по ходу чтения в данном случае могут отвлекать внимание ученика или же сводиться к механическому переписыванию неусвоенных фрагментов текста. Таким образом, конспекты должны представлять собой парафраз, или пересказ материала собственными словами.

ИЗЛОЖЕНИЕ — это ответы на вопросы, которые были заданы ранее. Отвечать на них надо, не заглядывая в книгу или в свои записи. Коротко обоб-

Таблица 1.

Перечень общих вопросов по Э. Кинг.

Общие вопросы	Используемые навыки мышления
1. Приведите пример ?	Приложение
2. Каким образом можно ... использовать для ... ?	Приложение
3. Что случится, если ... ?	Предположение / выдвижение гипотез
4. Что подразумевается под ... ?	Анализ / заключение
5. В чем сильные и слабые стороны ... ?	Анализ / заключение
6. На что похоже ... ?	Идентификация и создание аналогий и метафор
8. Каким образом ... влияет на ... ?	Активизация причинно-следственных отношений
9. Каким образом ... связано с тем, что мы изучили ранее?	Активизация ранее приобретенных знаний
10. Объясните, почему ?	Анализ
11. Объясните, как ... ?	Анализ
12. В чем смысл ... ?	Анализ
13. Почему важно ... ?	Анализ значимости
14. В чем разница между ... и ... ?	Сравнение – противопоставление
15. Чем похожи ... и ... ?	Сравнение – противопоставление
16. Как можно применить ... в повседневной жизни?	Применение в реальном мире
17. Какой аргумент можно привести против ... ?	Контраргументация
18. Какой ... является лучшим и почему?	Оценка и ее обоснование
19. Какими могут быть возможные решения задачи?	Синтез идей
20. Сравните ... и ... на основании ..	Сравнение – противопоставление
21. Что, на ваш взгляд, является причиной ... и почему?	Оценка и ее обоснование
22. Согласны ли вы с утверждением, что ... ?	Оценка и ее обоснование
23. Чем вы можете аргументировать свой ответ?	Оценка и ее обоснование
24. Как, по вашему мнению, посмотрели бы на вопрос ... ?	Рассмотрение других точек зрения

щая прочитанное, изучающий оценивает свое понимание материала.

ПРОВЕРКА – нужно пройти по всему материалу. Психологи называют это переизучением – это важная часть процесса усвоения и изучения материала, так как она является гарантией того, что прочитанная и переработанная информация нами освоена

и будет доступна, когда она понадобится.

Интерес привлекает и еще одно исследование американского психолога Элисон Кинг. Кинг провела ряд исследований, которые определенно свидетельствуют о немалой пользе, которую приносит метод взаимных вопросов и ответов, состоящий в том, что изучаю-

щие задают продуманные вопросы, на которые они затем поочередно отвечают. Психолог пришла к выводу, что умение задавать продуманные вопросы – это тот навык, которому следует учить, поскольку большинство людей задает простые, примитивные вопросы, требующие при ответе на них лишь небольшого напряжения памяти (например: В каком году произошло...? Кто придумал...?), то есть вопросы, направленные на уточнение каких-либо сведений. Вместо того чтобы задавать вопросы, требующие серьезного и качественного анализа разнородной информации.



Олейникова Екатерина Валентиновна – аспирант факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, школьный психолог общеобразовательной школы. Сфера научных интересов – влияние стиля учения на понимание учебных текстов. Автор трех научных публикаций.

Кинг придумала серию общих вопросов, которые можно задавать, немного видоизменив (адаптировав под ситуацию) практически в любой ситуации. Вот как выглядят эти вопросы (Таблица 1).

Когда студенты отвечали на них, используя информацию, полученную из лекции или текста, они запоминали и понимали материал гораздо лучше, чем учащиеся из контрольной группы, которые знакомились с материа-

лом самостоятельно, либо обсуждали его в групповых дискуссиях, либо ставили самостоятельные вопросы, но при этом им не показывали, как следует правильно задавать вопросы.

Наши учащиеся, как правило, не часто используют вопросы при подготовке к пересказам, так как роль вопросов не понятна или не столь значима для них. Но стоит только ознакомить учеников с новым типом

вопросов и объяснить, какой результат будет при применении этой методики, — понимание учебного материала будет гораздо лучше и качественнее.

Таким образом, учитель должен выступить проводником в мир понимания и познания. Только учитель может помочь освоить новый метод, который позволит и во многом облегчит усвоение нового учебного материала.

Литература

1. Брудный А.А. Понимание как философско-психологическая проблема. Ж-л: Вопросы философии, 1975. №10. С. 109–117.
2. Бубнова В.К. Индивидуальные различия в понимании научно-популярного текста младшими школьниками. Ж-л: Вопросы психологии, 1955. №4. С. 69–79.
3. Граник Г.Г., Бондаренко С.М., Концевая Л.А. Когда книга учит. 1991.
4. Граник Г.Г., Бондаренко С.М., Концевая Л.А. Как учить школьников работать с учебником. М. Знание, 1987.
5. Граник Г.Г., Самсонова А.Н. Роль установки в процессе восприятия текста (на материале художественного текста).
6. Граник Г.Г., Соболева О.В. Понимание текста: проблемы земные и космические. Ж-л: Вопросы психологии, 1993. №5.
7. Добраев Л.П. Вопросы психологии понимания учебного текста. Изд. Саратовского ун-та, 1965.
8. Добраев Л.П. Психологические основы работы над книгой. М. 1970.
9. Добраев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. М., 1982.
10. Дубовис Д.М. О формировании умения работать с научными текстами. Вестник Харьковского ун-та, 1970. №58, вып. 3.
11. Зинченко В.П. Живое знание. Самара, 1998.
12. Иванова Е.Ф. О некоторых особенностях восприятия связанных текстов. Вестник Харьковского ун-та, вып. 13. С. 13–20.
13. Изучение читательских особенностей детей и подростков. Методическое пособие. М., 1991.
14. Коротяева И.В. Использование приема систематизации текста у старшеклассников и студентов. Автореферат канд. дисс., М., 2000.
15. Концевая Л.А. Использование учебника в самостоятельной работе школьника. В кн. «Проблемы школьного учебника», вып. 2, 1974. С. 66–78.
16. Концевая Л.А. Учебник в руках у школьника. М.: Просвещение, 1975.
17. Красильникова Н.В., Лариохина Н.М. Обучение чтению научного текста. Изд-во Московского университета, 1993.
18. Мальская О.Е. Анализ структуры и формирования деятельности учения. Автореферат канд. дисс., М., 1981.
19. Мальская О.Е., Можаровский И.Л. Диагностика и формирование учебных умений (программа спецкурса) — в сб.: Педагогическая психология, психолог-практик в сфере образования. М. 1998.
20. Роговин М.С. Проблема понимания. М., 1956, 15 с.
21. Смирнов А.А. Понимание. В кн.: Психология. Под ред. Корнилова К.Н., Смирнова А.А., Теплова Б.М., М., 1948. С. 229–233.
22. Смирнов А.А., Менчинская И.А. Понимание. Учебник «Психология» для педагогических институтов. Ред. Смирнов А.А., Леонтьев А.Н., Рубинштейн С.Л., Теплов Б.М., М., 1962.
23. Тихомиров О.К., Знаков В.В. Мышление, знание и понимание. Вест. Моск. ун-та, серия 14. Психология, 1989. №2.
24. Халперн Д. Психология критического мышления. С. — П., 2000.
25. Хамблин Д., Формирование учебных навыков. М. 1986.
26. King A. (1989). Effects of self-questioning training on college students comprehension of lectures. Contemporary Educational Psychology, 14, p. 1–16.
27. King A. (1992). Facilitating elaborative learning through guided student-generated questioning. Educational Psychologist, p. 111–126.

М.С. Мартынова,
Благотворительный фонд «Рука помощи»

Индивидуальная профилактическая работа с несовершеннолетними: социально-педагогическая технология

СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВОЙ ПОДХОД

Трансформация социальной структуры общества, динамизм социальных процессов, рост социальной незащи-

щенности граждан и создавшаяся кризисная ситуация во многих сферах общественной жизни неизбежно привели к увеличению количества и разно-

образия трудностей и рисков, с которыми сталкиваются ребенок и его родители в процессе жизни и развития. Принятие актуальной проблематики

детства — первый показатель и требование к новому социальному и педагогическому профессионализму в поддержке детей, нуждающихся в помощи.

Тема поддержки детей так называемой «группы риска» развивается в рамках социальной педагогики в работах М.А. Галагузовой, Л.В. Мардахаева, С.С. Гиля уже около десяти лет.

Ключевым элементом в работе с детьми группы риска является понятие «профилактика», определяющее характер действий, принципы взаимодействия с ребенком, находящимся в социально-опасном положении. М.А. Галагузова дает следующее понимание термина: «Под профилактикой в социальной педагогике понимаются научно обоснованные и своевременно принятые действия, направленные на:

- предотвращение возможных физических, психологических или социокультурных обстоятельств риска;
- сохранение, поддержание и защиту нормального уровня жизни и здоровья ребенка;
- содействие ребенку в достижении социально значимых целей и раскрытие его внутреннего потенциала» [1].

Профилактика в педагогике рассматривается как особый вид социально-педагогической деятельности по предупреждению проблем в развитии и социальном становлении ребенка, который находится на стыке педагогики, психологии, социологии, медицины и информационных технологий. Основная цель профилактической работы — защита ребенка, его жизни, достоинства, права на развитие в меняющихся условиях социальной реальности.

В 1999 году в Российской Федерации был принят Федеральный закон «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений», регламентирующий вопросы помощи и поддержки детей, фактически формирующий общегосударственную технологию работы с детьми группы риска. Именно в правовой сфере утверждена совокупность норм и процедур,

определяющих возможности работы с детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации.

Одним из основных противоречий в организации социально-педагогической поддержки детей является несовпадение проблемных полей социальной педагогики и правовых норм и технологий. Утвержденные законодательством приоритеты профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних не используются в педагогике в качестве легитимных инструментов. Это составляет проблему незавершенности педагогического обоснования правовых норм, действующих в отношении детей и молодежи в социально-опасном положении. В связи с этим мы попробуем соотнести нормы законодательства с целями и приоритетами социально-педагогической технологии работы с детьми группы риска.

Принципиальные характеристики этого закона — его идейная, выраженная в социально-педагогических категориях, функциональная направленность и точность в распределении полномочий и обязанностей субъектов системы профилактики.

Пожалуй, впервые после принятия в 1992 году Закона «Об образовании» в законодательстве Российской Федерации приоритеты педагогики и поддержки ребенка заняли доминирующее положение в сложной палитре государственных задач, представленных в виде спроектированной технологии работы с несовершеннолетними. Изменился и сам баланс целей профилактики. Карательные, надзирающие функции уступили место задачам защиты и восстановления прав и интересов детей и семей, оказавшихся в социально-опасной ситуации. В соответствии со статьей 2 п.1. основные задачи профилактики сформулированы так:

- предупреждение безнадзорности, беспризорности, правонарушений и антиобщественных действий несовершеннолетних, выявление и устранение причин и условий, способствующих этому;

- обеспечение защиты прав и законных интересов несовершеннолетних;
- социально-педагогическая реабилитация несовершеннолетних, находящихся в социально опасном положении.

Для того чтобы решить вопрос о том, является ли государственный подход в организации профилактической работы с детьми группы риска завершённой социально-педагогической технологией, мы должны выявить ее ключевые компоненты, представленные в российском социальном законодательстве, а именно [2]:

- объект применения технологии;
- субъект процесса применения технологии;
- алгоритм, реализация которого обеспечивает достижение запланированного результата;
- параметры оценки ожидаемого результата.

Законодателем определены специфические признаки групп детей — объектов профилактической работы, а именно:

- безнадзорный-несовершеннолетний, контроль за поведением которого отсутствует вследствие неисполнения или ненадлежащего исполнения обязанностей по его воспитанию, обучению и (или) содержанию со стороны родителей или их законных представителей либо должностных лиц;
- беспризорный-безнадзорный, не имеющий места жительства и (или) места пребывания;
- несовершеннолетний, находящийся в социально опасном положении, — лицо в возрасте до восемнадцати лет, которое вследствие безнадзорности или беспризорности находится в обстановке, представляющей опасность для его жизни или здоровья либо не отвечающей требованиям к его воспитанию или содержанию, и совершает правонарушение или антиобщественные действия.

Таким образом, на законодательном уровне педагогические понятия «группа риска», «несовершеннолетние правонарушители» и т.д. конкретизируются определениями «беспризорный», «безнадзорный», «социально-опасное положение». Эти определения становятся критериальными признаками для включения ребенка и его семьи в систему защиты прав, вмещают в себя большой спектр типизированных рисков и трудностей в жизни ребенка.

Мартынова Марина Сергеевна — руководитель семейной социальной службы Регионального общественного еврейского благотворительного фонда «Рука помощи». Соискатель ученой степени кандидата педагогических наук Российского государственного университета им. И. Канта (Калининград). Область научных интересов — социальная педагогика, социальная работа, педагогические технологии работы с детьми и семьей в социально опасном положении, профилактика безнадзорности и правонарушений, сопровождение проектов и преподавательская работа по подготовке специалистов по работе с детьми и семьями группы риска. Автор шести научных публикаций.

АЛГОРИТМ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

Самым эффективным способом работы с проблемными детьми является индивидуальная социальная помощь и сопровождение клиентов. Основным инструментом системы профилактики безнадзорности и правонарушений является индивидуальная профилактическая работа. Технология индивидуальной профилактической работы направлена на выведение несовершеннолетних из социально опасного положения. Она может быть рассмотрена как социально-педагогическая технология.

Индивидуальная профилактическая работа – деятельность по своевременному выявлению несовершеннолетних и семей, находящихся в социально опасном положении, а также по их социально-педагогической реабилитации и (или) предупреждению совершения ими правонарушений и антиобщественных действий.

При этом собственно профилактика безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних рассматривается как система социальных, правовых, педагогических и иных мер, направленных на выявление и устранение причин и условий, способствующих безнадзорности, беспризорности, совершению правонарушений и антиобщественных действий несовершеннолетними. Профилактика осуществляется в совокупности с индивидуальной работой с несовершеннолетними и семьями, находящимися в социально опасном положении.

Введение института индивидуальной профилактической работы как компонента общегосударственной технологии защищает принципы индивидуального подхода в решении проблем детей. Впервые за многие годы профилактической работы приоритеты наказания и ответственного воздействия на ребенка уступили место социально-педагогической работе по выявлению и предвосхищению причин и действий несовершеннолетнего, которые могли бы квалифицироваться как противоправные, антиобщественные.

Индивидуальная профилактическая работа как социально-педагогическая

технология может быть реализована только профессиональным носителем, чаще всего социальным педагогом, владеющим функциональным алгоритмом, на основании которого предоставляется адресная помощь конкретному ребенку. Деятельность педагога является движущей силой всей системы индивидуальной профилактической работы с ребенком, оказавшимся в социально опасном положении.

Цель деятельности социального педагога – оказание своевременной и квалифицированной помощи детям и подросткам, попавшим в сложные социально-педагогические, семейные и прочие ситуации. При этом он должен решать две главные задачи:

- организация конструктивного, результативного взаимодействия различных структур в решении проблем несовершеннолетних;

- создание локальных, максимально возможных для каждого подростка условий его успешной социальной адаптации, раскрытия творческого потенциала и успешного жизненного самоопределения.

В деятельности специалиста можно выделить следующий функциональный алгоритм:

- своевременное выявление несовершеннолетних, находящихся в социально опасном положении;

- проведение профессиональной объективной диагностики проблем личностного и социального развития, выявление его потребностей, проблем, интересов;

- разработка индивидуальной программы профилактики как набора услуг, видов помощи и отношений, способствующих разрешению проблем несовершеннолетнего;

- реализация индивидуальной программы по преодолению социально опасного положения и социальному восстановлению ребенка.

КРИТЕРИЙ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ

Завершение индивидуальной программы работы осуществляется на основании улучшения жизненной ситуации ребенка и стабильного воспроизведения ребенком и его окружением положительного результата.

Основным критерием оценки эффективности работы на уровне законодательства и целей педагогических технологий принято улучшение положения и качества жизни ребенка, устранение источников неблагополучия, расширение возможностей защиты права на жизнь, на достойную жизнь, на здоровье и образование.

Анализ закона позволяет сказать, что общегосударственный подход не только не противоречит, но и совпадает с ключевыми категориями и понятиями современной социально-педагогической науки. С одной стороны, направления профилактики, выделенные законодателем, описывают содержание ведущей категории социальной педагогики «социальное воспитание». С другой стороны, законодатель ввел в употребление профессиональные понятия и термины социальной педагогики в качестве рабочего инструментария разрешения проблем детей и семей, оказавшихся в социально опасной ситуации. Индивидуальная профилактическая работа представлена в законе как социально-педагогическая технология. У специалистов сферы профилактики появился легитимный инструмент организации индивидуального взаимодействия с несовершеннолетним, оказавшимся в проблемном поле.

Подтверждение единства правового и социально-педагогического полей профилактики свидетельствует о необходимости пересмотра стандарта по подготовке специалиста – социального педагога в области правообеспечения применяемых им технологий, приведения его функционала в соответствие с нормативными актами и положениями. Именно за счет этого возможно целостное, педагогически обоснованное развитие системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних.

Литература

1. Социальная педагогика. Курс лекций: Учебное пособие под общей редакцией М.А. Галагузовой. М, 1999.
2. Методика и технологии работы социального педагога. Под ред. Галагузовой М.А., Мардахеева Л.В. М., 2000.
3. Гиль С.С. и др. Российский под-росток и ПАВ: технологии педагогической профилактики. М, 2003.

Формирование исследовательских умений с использованием современных компьютерных технологий

Современную систему образования невозможно представить без компьютеров и современных компьютерных технологий. Их применение влечет за собой изменения как в методах, так и в содержании обучения.

ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ РАБОТЫ

Огромное значение компьютерные

вторять определенный алгоритм действий.

Однако для наиболее глубокого и полного усвоения знаний и формирования исследовательских умений большое значение имеет варьирование условий (или требований) задачи. Для формирования исследовательских умений необходимо выработать у учащихся

не механически заучены, а являются продуктом собственных исследований и закрепились в результате их творческой и исследовательской деятельности над поставленной проблемой.

Практическую работу по обучению студентов математическому моделированию мы строим в четыре этапа, каждый из которых сопровождается совокупностью заданий [3, 4, 5, 6].

Рассмотрим основные этапы работы с задачей математического моделирования на примере задачи производственного планирования (с двумя переменными) (табл. 1).

После того как студент научился решать задачу определенного типа, ему предлагается ряд дополнительных заданий для самостоятельного решения, которые являются вариациями исходной задачи. На следующем этапе студентам предлагается рассмотреть ряд вопросов, связанных с изменением только условий; или только требований; или как условий, так и требований задачи. Такой ряд задач и заданий можно значительно расширить, используя компьютерные программы. Таким образом, студенты проводят полное исследование задачи, учатся конструировать новые модели с изменившимися (наиболее выгодными) условиями и выявляют закономерности в ходе построения нового решения. При этом они используют современные компьютерные программы, что позволяет сократить время на подачу материала и сформировать у студентов полное представление об объекте исследования, показав его внутренние закономерности и определив границы устойчивости. Варьирование компонентов задачи (как условий, так и требований) в зависимости от предметного содержания

Таблица 1

Первый этап	1) постановка и формулировка задачи; 2) определение основных компонентов задачи; 3) задание мер измерения выбранных компонентов.
Второй этап	1) построение схемы поставленной задачи, заменив реальные объекты идеальными; 2) выделение основных понятий для построения математической модели задачи: а) задание целевой функции; б) определение системы ограничений; в) использование дополнительной информации; 3) построение последовательности действий.
Третий этап	1) решение задачи различными методами (геометрическим, симплексным, двойственным); 2) выявление взаимосвязи между различными методами; 3) определение наиболее рационального метода решения; 4) нахождение целочисленного решения; 5) проверка полученных результатов с использованием компьютерных программ.
Четвертый этап	1) построение экономического анализа задачи: а) изменение коэффициентов целевой функции; б) определение пределов изменения ресурсов; в) целесообразность включения в план нового вида изделия; и т.д. 2) выводы по полученным результатам; 3) использование для построения анализа компьютерных программ; 4) рассмотрение вопроса о применении полученных результатов.

технологии имеют при изучении математического моделирования.

Сегодня почти во всех учебных пособиях по математике содержится большое число однотипных задач, необходимых для закрепления полученных знаний. Большинство задач, предлагаемых студентам, можно отнести к пробным или тренировочным задачам стандартного типа, позволяющим по-

ся привычку еще раз вернуться к уже решенной задаче, поставить вопрос о поиске нового способа ее решения после изменения определенных условий или введения новых требований и проч.

Такой подход расширяет творческие возможности учащихся, позволяет им вместо отдельно взятой задачи решить целый блок задач. Знания студентов становятся наиболее прочными, так как они

Токмазов Георгий Васильевич – доцент кафедры высшей математики Морской государственной академии имени адмирала Ф.Ф. Ушакова (г. Новороссийск), кандидат педагогических наук, доцент. Сфера научных интересов – методика преподавания математики.

Панькина Светлана Ивановна – ассистент кафедры высшей математики Морской государственной академии имени адмирала Ф.Ф. Ушакова. Сфера научных интересов – методика преподавания математики.

учебного материала способствует развитию у студентов исследовательских умений и поиску единственно верного решения в процессе самостоятельной познавательной и исследовательской деятельности [6].

МЕТОДЫ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ

Проиллюстрируем организацию исследовательской деятельности на задаче производственного планирования (с двумя переменными), где выявляется взаимосвязь между различными

IV. Двойственная задача: с помощью теорем двойственности поиск решения двойственной задачи, используя геометрическое решение и решение симплекс-методом исходной задачи; решение двойственной задачи двойственным симплекс-методом; выявление взаимосвязи между нахождением решения двойственной и исходной задачи геометрическим, симплекс-методом и двойственным симплекс-методом; построение экономического анализа исходной зада-

ачной задачей, то есть формирует исследовательские умения.

В ходе самостоятельной работы каждый студент может использовать различные виды консультаций с использованием компьютерных программ. Консультации строятся по трем уровням:

- 1) на уровне краткого описания алгоритма действий;
- 2) использования алгоритма действий в сокращенном виде и в виде основных определений;

3) использования алгоритма с подробными пояснениями, указанием действий и с использованием основных определений и понятий.

Надо отметить, что каждый студент сам выбирает момент и форму предоставления ему необходимой консультации, а может обойтись без консультаций, ограничиться только проверкой конечных результатов. Использование студентами консультаций позволяет осуществить постепенный переход от простых к наиболее сложным или нестандартным видам задач, а также к построению самостоятельного исследования.

Таблица 2

Исследовательские умения	Действия (состав умения)
1. Умение видеть исследуемую проблему.	1) выбор объекта исследования; 2) сбор и установление необходимой информации; 3) определение цели исследования; 4) формулировка задач исследования, необходимых для достижения поставленной цели.
2. Умение строить экономико-Математические модели.	1) подбор необходимых и достаточных компонентов задачи; 2) построение схемы, таблицы по сформулированной проблеме; 3) разделение информации на блоки для исследования условий задачи; 4) оформление модели задачи; 5) проведение анализа задачной ситуации.
3. Умение организовать свой поиск оптимального решения.	1) проведение анализа по известным методам, исходя из данных поставленной проблемы; 2) выбор наиболее рационального метода; 3) нахождение оптимального решения с помощью выбранного метода; 4) правильное оформление полученных результатов;
4. Умение Анализировать полученный результат.	1) корректировка своих действий при разрешении проблемы; 2) разрешение ряда взаимосвязанных проблем, связанных с преобразованием только требований задачи, сохраняя условие задачи; 3) разрешение ряда взаимосвязанных проблем, связанных с преобразованием условия задачи, при сохранении требований; 4) разрешение ряда взаимосвязанных проблем, связанных с преобразованием как условия задачи, так и требований; 5) определение сферы применения полученных знаний.

методами решения задач.

I. Построение модели: сбор необходимой информации; определение основных компонентов и задание мер измерения выбранных компонентов; построение схемы, таблицы по исходной задаче; определение основных понятий и оформление модели задачи; анализ построенной модели [3].

II. Геометрический метод: поиск решения исходной задачи геометрическим методом; выявление закономерности в создании экономико-математической модели и нахождение решения геометрическим методом; построение экономического анализа при решении геометрическим методом [3].

III. Симплексный метод: решение исходной задачи симплекс-методом; выявление взаимосвязи между поиском решения геометрическим методом и симплекс-методом; построение экономического анализа при решении симплексным методом; нахождение решения с помощью компьютерной программы и проверка результатов решения и построения экономического анализа задачи [4].

чи с использованием теорем двойственности; нахождение решения двойственной задачи с помощью компьютерной программы и проверка результатов решения и построения экономического анализа [5].

V. Целочисленное программирование: нахождение целочисленного решения исходной задачи геометрически, методом Гомори и с помощью компьютерных программ; анализ по результатам возможных изменений в построении экономического анализа [5].

Построенная система задач и их решение различными методами, а также установление взаимосвязи между ними дает возможность глубже вникнуть в структуру задачи, расширять ее креативное поле; оптимизировать весь процесс обучения, организуя исследовательскую деятельность студентов. Предлагаемый ряд заданий побуждает студентов посмотреть на задачу и на ход ее решения с другой точки зрения, увидеть различия в способах и методах поиска решения, учит составлять новые виды задач и предвидеть их ко-

ОВЛАДЕНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИМИ УМЕНИЯМИ И ДЕЙСТВИЯМИ

Для формирования исследовательских умений при обучении математическому моделированию необходимо показать студентам важность овладения исследовательскими умениями, с точки зрения будущей профессиональной деятельности, а затем вооружить будущих специалистов необходимыми методическими основами построения исследовательской деятельности, в том числе и с использованием современных компьютерных технологий.

На основании анализа работ и из личного опыта, мы выделили несколько исследовательских умений. Каждое из них разбили на ряд необходимых действий, которые необходимо формировать в процессе профессиональной подготовки студентов (табл. 2).

Для того чтобы студенты могли ориентироваться в содержании и структуре курса «Математическое моделиро-

вание», нами был разработан учебно-методический комплекс, включающий ряд учебно-методических пособий и состоящий из программы лекционного курса; необходимого материала для проведения практических занятий; вопросов для самостоятельного изучения и решения задач; рекомендаций по организации внутрисеместрового контроля и образца контрольного задания; домашней работы в форме типового и курсового расчета, с образцами выполнения заданий; рекомендуе-

мой учебной и учебно-методической литературой. [3, 4, 5].

На основании изложенного можно сделать вывод о том, что использование современных компьютерных технологий при обучении математическому моделированию:

1) позволяет повысить интерес к изучаемому предмету;

2) раскрывает широкие возможности для индивидуализации и активизации обучения;

3) позволяет решать различные виды

задач с большим количеством переменных за короткий промежуток времени;

4) проверять промежуточные и конечные результаты;

5) достигать самостоятельно определенных результатов, которые при традиционном обучении предлагают преподавателем в готовом виде;

6) приобретать определенные навыки и умения, не обязательно относящиеся к работе с компьютерной программой.

Литература

1. Косоруков О.А., Мищенко А.В. Исследование операций: Учебник. Под общ. ред. д.э.н., проф. Н.П. Тихомирова. М.: Издательство «Экзамен», 2003. 448 с.

2. Самарский А.А., Михайлов А.П. Математическое моделирование. Идеи. Методы. Примеры. М.: Наука, 1997.

3. Токмазов Г.В., Панькина С.И. Математическое моделирование. Графический метод решения задач линейного программирования. Учебное пособие / М.: МПГУ, 2003. 90 с.

4. Токмазов Г.В., Панькина С.И. Математическое моделирование. Симплексный метод решения задач линейного программирования. Учебное пособие / М.: МПГУ, 2004. 134 с.

5. Токмазов Г.В., Панькина С.И. Математическое моделирование. Двойственный симплекс метод решения задач линейного программирования. Задачи целочисленного программирования. Учебное пособие / М.: МПГУ, 2005. 154 с.

6. Токмазов Г.В., Панькина С.И. Выявление совокупности методов решения задачи и их взаимосвязи, на основе построения математических моделей. /Изд-во вузов, Сев.- Кав. регион, сер. техн. науки, спец. выпуск №206, 2006. С. 82–84.

7. Фомин Г.П. Математические методы и модели в коммерческой деятельности: Учебник. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Финансы и статистика, 2005. 616 с.

Т.П. Ивченко,
Омский торгово-экономический колледж

Как подготовить молодого специалиста к условиям рыночной экономики

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ МОЛОДОГО СПЕЦИАЛИСТА

В современный период глобализации перед Россией встал острейший вопрос: сможет ли традиционная система профессионального образования и регулирования рынка труда обеспечить конкурентоспособность всей экономики страны и каждого отдельного предприятия?

Выпускники учреждений профессионального образования составляют в России одну из самых противоречивых групп на рынке труда (по данным Romirmonitoring. 2005–2006). Они являются носителями актуальных теоретических знаний, более восприимчивы и готовы к изменениям в профессиональной деятельности, обладают высоким мотивационным потенциалом при построении успеш-

ной карьеры и достижении материального благополучия. В то же время, до 60% выпускников профессиональной школы не связывают свою карьеру и жизнь с полученным профессиональным образованием. В соответствии со Стратегией государственной молодежной политики в Российской Федерации, утвержденной Правительством России 18 декабря 2006 года (www.molros.ru), главная

причина такого положения — взаимная неадекватность системы профессионального образования, сферы экономики и рынка труда, требований молодых выпускников.

Выпускники профессиональной школы в России рассматриваются как «молодые специалисты». Понятие «молодой специалист» является пришедшим из советской практики трудовых отношений. Оно устанавливало определенный — трехлетний период дополнительной защищенности специалиста, предусматривавшие:

- организацию наставничества и персональный контроль руководителя за процессами обустройства молодого специалиста в новых социальных-бытовых условиях;
- материальную и социально-психологическую помощь;
- вовлечение вновь пришедшего работника в систему коммуникаций, его участие в общественной жизни коллектива, выполнение специальных производственных поручений, ориентированных на максимальное погружение молодого специалиста в темп и ритм жизни предприятия;
- защита трудовых интересов, запрет на увольнение до истечения трехлетнего периода пребывания на работе в качестве молодого специалиста.

В обновленном Трудовом Кодексе Российской Федерации понятие «молодой специалист» отсутствует. Сегодня этот термин используется в практике исключительно для обозначения состояния выпускника профессиональной школы в процессе поиска рабочего места или его освоения.

В контексте обсуждаемой проблемы стоит обратиться к ведущим мотивам и возрастным потребностям молодого специалиста. Молодой специалист — это чаще всего человек в возрасте от 20 до 30 лет. В

российском законодательстве установлены возрастные рамки для определения периода молодости — от 14 до 29 лет.

Смыслжизненные потребности молодого человека соответствуют периоду психофизиологического развития, когда завершается формирование целостного самосознания и образа собственного Я. В число важнейших выдвигаются социальные потребности: поиск и утверждение в собственной значимой роли, поиск и обретение своего собственного места в системе социальных координат. Молодые выпускники профессиональной школы в меньшей степени, чем взрослые, подвержены воздействию устоявшихся стереотипов в сфере социальных отношений, что делает их более конкурентоспособными. Другое дело, что овладение навыками поиска и вариативного разрешения задач карьерного роста развивается только в результате специального обучения и практики.

В этом возрасте молодые люди более всего ориентированы на достижение смыслообразующих результатов в профессиональной деятельности, а именно: на построение успешной карьеры, самореализацию и воплощение своих возможностей, достижение высокого социального статуса и материального благополучия. При этом они хорошо понимают, что существующие механизмы профессионального образования менее всего благоприятствуют профессиональной самореализации, поэтому свои надежды связывают с возможностью трудоустройства в «хорошую компанию».

В условиях несбалансированного развития рынка труда и образовательных услуг, риски «непопадания» молодого специалиста по профессиональному назначению резко возра-

стают. Риск персонального несоответствия молодого специалиста рыночным реалиям многократно усиливается из-за отставания государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования от темпа развития экономики. Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования мало прогностичны, в них отсутствует заказ на внедрение программ по развитию навыков эффективного поиска работы и самоопределения выпускника вуза на рынке труда.

Научные исследования по проблемам профессиональной адаптации проводили С. Г. Вершловский, М.А. Дмитриева, А.В. Карпов, С.М. Климов, Н.С.Пряжников и др. В результате создана теоретическая база, которая в условиях рыночной экономики эффективно выполняет функцию методологического фундамента развития образования. В то же время, опыт отечественной педагогической науки в создании рыночно ориентированных моделей профессионального образования и подготовки специалиста чрезвычайно мал.

Ситуация развивается таким образом, что назревает группа противоречий, которые требуют разрешения на методологическом и управленческом уровнях. Это противоречия между:

- фундаментальным характером отечественной системы научного и прикладного знания по вопросам профессионального образования и потребностью экономики в построении мобильных вариантов приобретения работником компетентностей, востребованных на рынке труда;
- заказом работодателей на подготовку высококвалифицированного молодого специалиста и недостаточной научно-педагогической обеспеченностью этого заказа на уровне технологической адаптации и развития компетентностей молодых специалистов в условиях реального производства;
- притоком в производственную сферу новых групп выпускников системы профобразования и необходимостью их адаптации и «доводки» до уровня соответствия требованиям производства.

Ивченко Татьяна Павловна — преподаватель Омского торгового экономического колледжа, соискатель ученой степени кандидата педагогических наук.

Область научных интересов: профессиональное образование, повышение квалификации, профессиональная адаптация. Автор четырех научных статей.

О СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНСТРУКТОВ

Педагогическая наука и российская образовательная система обязаны в этих условиях предложить участникам рынка труда две группы образовательных продуктов – эффективного выпускника и модели адаптации и карьерного роста специалиста в изменяющихся условиях экономического развития. Ответы на актуальные вопросы изменчивого общества следует искать в философии и истории.

Философия еще со времен Карла Маркса рассматривает вопрос о разрешении противоречия между возможностью и реализацией, акцентируя внимание на сущностных силах человека как некоей субстанции, объединяющей ресурсы, возможности и воплощение самого человека.

Обратившись именно сегодня к марксовым категориям опредмечивания и распределмечивания, мы имеем возможность сформировать систему педагогических конструктов для проектирования эффективного процесса обучения и молодого и взрослого человека.

Распредмечивание (освоение человеком социального в индивидуальной форме) выступает в качестве важнейшего момента самопознания, процесса выработки адекватной самооценки, духовного созревания личности, «когда человек учится быть человеком».

Опредмечивание (реализация творчески освоенного социального содержания) в качестве практического закрепления духовного самопознания деятельностью, «которое показывает личности ее масштаб, а, стало быть, и возможности самореализации».

Суть процессов профессионального образования и адаптации наемного работника к условиям изменчивой действительности весьма эффективно описывается посредством опредмечивания – распределмечивания его сущностных сил. Эффективное образование на методологическом уровне призвано минимизировать отрицательные эффекты противоречия между возможностями и реализацией сущностных сил человека.

УСЛОВИЯ УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ

В исследованиях конца XX века такие авторы, как С.С. Гиль, В.И. Муляр, А.В. Шинкин и ряд других, определили, сформулировали и апробировали условия, при которых процессы самореализации, сущностного воплощения личности в группе и в рабочем коллективе идут наиболее эффективно, адаптация осуществляется максимально успешно. Это:

- приобретение и овладение актуальными знаниями об окружающем мире;
- раскрытие субъективных качеств и ресурсов личности;
- практическое воплощение субъективных качеств и ресурсов в деятельности;
- формирование рефлексивной позиции и поддержание адекватной самооценки.

В контексте заявленной проблемы необходимо вести речь о проектировании условий, которые бы обеспечивали эффективное встраивание молодого специалиста в условия реальной экономики, в производственный процесс, вне зависимости от того, совпадает ли полученное образование с профилем производственной деятельности на новом рабочем месте или не совпадает. Успешность адаптации и развития конкурентоспособности молодого специалиста определяют четыре условия:

1. Функциональная полнота знаний молодого специалиста о производственной и профессиональной деятельности в рамках приобретенной специальности.

2. Функциональная полнота знаний молодого специалиста о ресурсах своего развития в избранном профессиональном поле.

3. Позитивный многообразный опыт молодого специалиста в применении своих персональных и личностных ресурсов в разнообразной производственной деятельности.

4. Развитой рефлексивной позицией молодого специалиста как компонента персональной системы ориентирования в социальной действительности.

Экспериментальная апробация сфор-

мулированных условий в настоящее время завершается в ряде регионов (Омск, Ульяновск, Пермь). Результаты показывают их гипотетическую верность. Не будучи абсолютно новыми в своей формулировке, в совокупности выявленные условия, к сожалению, не применяются и не реализуются в системе профессионального образования в качестве критериальных конструктов. Очевидно, что в современных условиях в профессиональном образовании доминирует установка действующих государственных образовательных стандартов на формирование комплекса «знания – умения – навыки», а не на личность выпускника. Их актуальность и значение не выявляется и перепроверяется студентом в процессе обучения и реального производственного применения, не возвращается действенной обратной связью в учебный процесс и не способствует интеграции личностных, образовательных и производственных ресурсов молодого человека – обучающегося.

Мы сознательно выносим предлагаемые условия эффективной адаптации и саморазвития студента или молодого специалиста в учебной или учебно-производственной деятельности на широкую дискуссию. Их внедрение может обеспечить тесную интеграцию учреждений профессионального образования и сферы производства.

Литература

1. *Гиль С.С.* Педагогические условия самореализации подростков: Дисс. канд. пед. наук. Екатеринбург, 1995.

2. *Дубиненкова Е.Н.* Современные подходы к образованию взрослых // Сб. трудов IV межрегиональной конференции «Ценностные традиции и новации в сфере образования и культуры». Ярославль, 2002.

3. *Климов Е.А.* Психология профессионального самоопределения. Ростов-на-Дону, 1996.

4. *Муляр В.И.* Самореализация личности как социальный процесс / Методолого-социологический аспект / Дисс. канд. философ. наук. Киев, 1990.

6. *Шинкин А.В.* Социальный тонус и самореализация личности как факторы управления: Дисс. докт. философ. наук. М., 1992.

О совершенствовании процесса профессиональной адаптации сотрудников пенитенциарной системы

ОПТИМИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ

Уголовно-исполнительная система — важнейший социальный институт. Профессиональная деятельность ее сотрудников осуществляется в сложных условиях, в значительной степени обусловленных затянувшимся масштабным реформированием. За последнее десятилетие осложнилась среда служебной деятельности сотрудников, ухудшились криминогенные и психолого-педагогические характеристики правонарушителей. Существенно изменился социальный портрет специалистов, о чем свидетельствует ряд факторов: нестабильность и резкое омоложение кадрового состава, принимаемого на службу; рост числа женщин-сотрудников, исполняющих ранее не свойственные им функции; снижение образовательного и профессионального уровня; ухудшение физического и психического здоровья и другие. Система с такими характеристиками, как неопределенная и нестабильная направленность жизненных приоритетов, приниженное чувство коллективизма и общественной активности, невысокий уровень социального статуса и материальной обеспеченности не соответствует сложности и значимости выполняемых задач. Эти обстоятельства обостряют проблему совершенствования на государственном уровне психологической, педагогической работы с сотрудниками уголовно-исполнительной системы.

Одно из приоритетных направлений в реформировании пенитенциарной системы — совершенствование психологического сопровождения процесса профессиональной адаптации, оказание помощи сотрудникам в их становлении, развитии и саморазвитии в служебной

деятельности. Проведенные исследования показывают, что профессиональная адаптация предполагает сознательное начало в деятельности, обеспечивающее ее эффективность. Поэтому основным содержанием психологических и педагогических мер, направленных на оптимизацию процессов профессионального становления, должно стать: создание условий и мотивации роста профессионализма сотрудников, сочетание профессиональной и морально-психологической подготовки, осознание высокой социальной значимости службы в уголовно-исполнительной системе. Также следует овладевать знаниями о требованиях, предъявляемых российским обществом и международными стандартами к профессиональному и нравственному облику сотрудника. Для этого, на наш взгляд, необходимо обеспечить целенаправленное воздействие на сотрудника, в результате которого им уточняется и профессионализируется личностный смысл моральных принципов и норм, предотвращаются негативные действия и поступки, формируются профессиональная компетентность и нравственные чувства, что, в свою очередь, предопределяет успешность самореализации в служебной деятельности и ее результаты. Таким образом, разработка научно обоснованной модели совершенствования процесса профессиональной адаптации сотрудника пенитенциарной системы, способствующей формированию и развитию профессионально-нравственных качеств личности, является актуальной проблемой.

Общепсихологическая теория доказывает, что профессиональная деятельность и адаптация к ней в значительной степени предопределяет успешность жизнедеятельности в целом.

Профессиональная адаптация выступает основным средством и способом самореализации человека в общественной жизни, общении, социальной среде, познания и преобразования личности и окружающего мира, развития, совершенствования и самоутверждения; источником создания материальных и духовных благ. Результатом адаптации к профессиональной среде является достижение состояния адаптированности личности.

Общепризнано, что адаптированность к профессиональной деятельности — такое состояние взаимоотношений личности и профессиональной среды, при котором личность без серьезных усилий, длительных внешних и внутренних конфликтов продуктивно выполняет свою ведущую деятельность, удовлетворяет свои основные социогенные потребности, достигает состояния самоутверждения и свободного выражения своих творческих способностей [3]. Очевидно, что это понятие отражает определенное качественное состояние личности как результат процесса адаптации, который представляет собой взаимодействие личности и среды. При этом адаптация рассматривается как процесс включения личности в работу и интернализации его общественных отношений, реализующихся в этой деятельности, а адаптированность выступает мерой включенности личности в новую или изменяющуюся социальную среду [1], уровень фактического приспособления человека, его социального статуса и самоощущения, удовлетворенности или неудовлетворенности собой и своей жизнью [4]. Вместе с тем, необходимо отметить, что адаптация к профессиональной деятельности обусловлена наличием определенного опыта социальной активности, который представляет собой потенциал адаптированности субъекта.

ВНУТРЕННИЕ И ВНЕШНИЕ УСЛОВИЯ

Профессиональная адаптация — это постоянный процесс активного согла-



Старикова Ольга Владимировна — адъюнкт кафедры общей психологии Академии права и управления (г. Рязань). Сфера научных интересов: профессиональная адаптация сотрудников пенитенциарной системы, становление, развитие и саморазвитие личности сотрудника в профессии.

сования человеком своих индивидуальных особенностей (индивидуальных, личностных) с условиями внешней среды (требованиями рабочего места, особенностями партнеров, социальных групп, организационной культуры и др.), обеспечивающий успешность его профессиональной деятельности и полноценную личностную самореализацию в основных сферах жизнедеятельности. Эффективность этого процесса обусловлена в значительной степени и целенаправленным психолого-педагогическим воздействием на объект адаптации. Исходя из совокупности внешних и внутренних условий, способствующих либо препятствующих процессу профессионального становления личности, можно прогнозировать его результативность. Очевидно и то, что усилия, направленные на организацию специальных психолого-педагогических условий, сопровождающих этот процесс, будут положительно отражаться на его результатах.

Закономерности динамического и успешного профессионального развития, несомненно, требуют от человека комплексных разнообразных усилий, интенсивной внутренней работы над собой. В словаре русского языка С.И. Ожегова определение понятия «условие» рассматривается как обстоятельство, от которого что-нибудь зависит. Главное в искусстве и науке обучения взрослых — превратить его жизненный опыт из фактора, препятствующего усвоению знаний и восприятию теории, в фактор, повышающий эффективность обучения [5]. Все, что окружает человека, оказывает на него образовательное, воспитывающее, обучающее и развивающее воздействие и влияние. Очевидно, что эти влияния являются внешними, социальными и психолого-педагогическими условиями. Анализ психолого-педагогической литературы позволил определить психолого-педагогические условия профессиональной адаптации сотрудника исправительного учреждения как особые факторы преобразований личности и выделить внутренние (психологические) и внешние условия, способствующие эффективному вхождению в профессию, развитию и самореализации в ней.

Так, **внутренние условия** включают в себя: формирование профессиональной мотивации, направленной на достижение успеха; способствование принятию общечеловеческих, нрав-

ственно-этических и профессиональных ценностей; формирование образа и содержания служебной деятельности; развитие потребности в самопознании; способствование стремлению заниматься внутренним саморазвитием в профессии, обучение умению поставить цель, спланировать, спрогнозировать и осуществлять при необходимости коррекцию собственной жизнедеятельности.

Внешние условия состоят из: моделирования специфики окружающей профессиональной среды; изучения особенностей социально-психологического окружения, формирования готовности к конструктивному межличностному общению в профессиональном коллективе, на разных уровнях субъект-субъектного и субъект-объектного взаимодействия.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ – СЛОЖНАЯ СИСТЕМА

Таким образом, принципиально важными являются следующие положения:

— успешная профессиональная деятельность обусловлена совокупностью психологических механизмов, которые согласованы с нормативами деятельности, групповыми нормами, требованиями организационной культуры, межличностными взаимодействиями;

— процессы активного согласования индивидуальных особенностей человека с условиями внешней среды создают основу полноценной профессиональной адаптации к профессиональной деятельности и личностной самореализации человека;

— адаптация — это фазовый процесс, в котором изменения ее форм обусловлены динамикой совокупности биологических, личностных, профессиональных особенностей человека как субъекта деятельности;

— целенаправленное психолого-педагогическое воздействие на процесс профессиональной адаптации создает устойчивую тенденцию к развитию и самосовершенствованию профессионализма, более полному и эффективно выполнению должностных обязанностей, полноценной жизнедеятельности в целом.

На основании проведенного анализа под профессиональной адаптацией сотрудника уголовно-исправительной системы предлагается понимать сложную целостную систему. Ее реализация проходит в динамическом процессе

согласования и преобразования личности под воздействием окружающей среды исправительного учреждения, а также влияния общих социальных связей и внутренней психологической структуры специалиста, обеспечивающих развитие субъекта деятельности под воздействием специально организованных психолого-педагогических условий.

Однако система органов, исполняющих наказание, недостаточно ориентирована на проявление специалистом его способностей к личностно-профессиональному самосовершенствованию и саморазвитию. Существенные отклонения в общем функционировании системы, трудности с отбором, подготовкой и воспитанием сотрудников часто приводят к формальному исполнению должностных обязанностей и даже профессиональной деформации личного состава. Возникшее противоречие можно снять путем мобилизации субъективного фактора, в том числе за счет более полного использования личностного потенциала сотрудника в процессе его профессионального самосовершенствования.

Таким образом, необходимо существенно повысить уровень социальной защищенности и профессиональной подготовки сотрудников, что полностью отвечает требованиям Федеральной целевой программы «Реформирование уголовно-исполнительной системы Министерства юстиции Российской Федерации на 2007–2010 годы». Это важнейшая задача исполнения уголовных наказаний. Только выполнив ее задачу, можно добиться улучшения условий отбывания наказаний и содержания заключенных под стражей, приближения их к международным стандартам обращения с заключенными, повышения качества воспитательного процесса.

Литература

1. *Баева И.А.* Социально-психологическая адаптация молодых рабочих в производственном коллективе: Дисс. канд. психол. наук. Л., 1985.
2. *Колонтаевская И.Ф.* Педагогика профессионального образования кадров полиции зарубежных стран. М., 2002 .
3. *Налчаджян А.А.* Социально-психологическая адаптация личности. Ереван, 1988.
4. *Столяренко Л.Д.* Основы психологии. Ростов-на-Дону, 2001.