

В настоящее время существуют три концепции биологизаторская, социологизаторская и интегральная. Основу концепции интегральной социальной природы (сущности) человека составляет смена детерминант развития и смена системных оснований психических качеств. Причем полная реализация биологической организации человека возможна в условиях им же самим созданной среды, а его генотип обеспечивает возможность восприятия социальной программы. [4]

Там где основной упор делали на роль социальной среды в становлении и развитии человека, его духовных способностей, там, как правило, отодвигали в сторону все природные задатки и индивидуальные характеристики человека. Принцип причинности является одним из основных научных принципов Систематизация причин была дана еще Аристотелем, согласно учению, которого существуют четыре вида причин а) материальная причина (*causa matenalis*) - пассивное вместилище, на которое действуют основные причины, б) формальная причина (*causa formalis*) которая обуславливает качество сущность идею вещи, в) действующая причина (*causa efficiens*) - внешнее действие, производящее явление, г) конечная причина (*causa finalis*) - цель всеобщего стремления. Г.И Царегородцев и В.Г Ерохин, рассматривая медицинские аспекты социально-биологической проблемы, выделили три группы явлений или факторов первая - прямое влияние социальных факторов на биологию человека (техногенные факторы, перед которыми человек беззащитен), вторая - опосредованное влияние социальных факторов (акселерация, алергизация, невротизация и др.), третья группа - факторы биологического содержания социальные по своей сущности (курение, алкоголизм, наркомания, токсикомания, половая распущенность, девиантное поведение и т.д.). [5] Именно последняя группа факторов определяет образ жизни человека (здоровый или нездоровый). Следовательно, развиваясь под влиянием социальных факторов, но по собственным специфическим законам, биологическая основа человеческого существования предъявляет специфические требования к социальным факторам развития, с которым общество должно соотноситься. Необходимо широкое развертывание конкретных и позитивных исследований взаимосвязи социальных и эволюционно-генетических факторов в процессе становления индивидуального и исторического развития человека, включая проявление его высших духовных свойств, запечатлевшихся в культуре, этических ценностей человечества

На современном этапе развития медицинской науки, пишет А.Г. Щедрина, при всевозрастающей потребности формирования системы укрепления здоровья задача состоит, прежде всего, в изучении структуры здоровья и роли социально-биологических предпосылок в формировании этой структуры. [6] Социальное, утверждают дру-

гие авторы становится тем целостным и интегрирующим фактором, который, с одной стороны, ограничивает биологическое, а с другой способствует совершенствованию природных задатков человека. Социальное передается поколениям не через биологическую наследственность, а прежде всего путем творческого восприятия каждым поколением духовной и материальной культуры, свойственной данной исторической эпохе.

Вопрос о наличии критических периодов рассматривается давно. На основании понимания закономерностей развития с учетом критических периодов в онтогенезе, можно разрабатывать в Хабаровском крае воспитательные и образовательные программы по здоровому образу жизни, формы и методы педагогического воздействия, отвечающие потребностям организма (технологии, сохраняющие здоровье), оптимизации учебного процесса за счет его индивидуализации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Изуткин А.М., Петленко В.П., Царегородцев Г.И. Социология медицины. Киев, 1981; С.97.
2. Там же. С. 98.
3. Там же. С. 98.
4. Ожеван Н.А. Здоровье как предмет теоретико-медицинского и философского исследования // Философские вопросы медицины и биологии. Киев, 1994. Вып. 16. С. 16.
5. Изуткин А.М., Петленко В.П., Царегородцев Г.И. Социология медицины. Киев, 1981; С.26
6. Щедрина А.Г. Понятие индивидуального здоровья— центральная проблема валеологии. Новосибирск, 1996. С.77.

ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ МЕТОДОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Воробьева Т.В.

Филиал Санкт-Петербургского института внешнеэкономических связей, экономики и права в г. Перми

Всем известно, что репродуктивное обучение не дает желаемого результата. Недостаточно того, что преподаватель объяснит материал, а учащийся поймет, запомнит и научится применять знания на практике. В настоящее время необходимо формирование личности, которая может открывать что-то новое, развивая свои творческие способности и самостоятельное мышление. Мы считаем, что этому может способствовать организация исследования на занятии.

Исследовательский метод имитирует реальный творческий процесс, моделирует его главное звено, включающее создание проблемной ситуации и управление поиском решения поставленной проблемы.

Для ориентировки в новой ситуации, что характерно для процесса творчества, существенную роль играет обучение специальным умениям: 1) увидеть новую проблему в языковом материале, определить ее характер; 2) подобрать языковые факты для решения этой проблемы и систематизировать их; 3) построить доказательство в процессе выполнения задания на основе найденных фактов; 4) сформулировать выводы на основе решения проблемы, определить возможное их количество; 5) сформулировать способ решения, т.е. определить операции, осуществление которых в процессе решения проблемы приводит к выводу.

Для формирования этих умений могут быть предложены следующие типы заданий: 1) задания, в вопросе которых отсутствует формулировка проблемы, ее надо найти; 2) задания, в тексте которых отсутствует достаточное количество языковых фактов для обоснования вывода, их надо подобрать; 3) задания на построение доказательства; 4) задания, выполнение которых приводит к одному или нескольким выводам, количество которых следует определить; 5) задания на определение способа решения проблемы. [1, с.28]

Процесс научного исследования охватывает три звена. Первое – это наблюдение определенных вещей, явлений или процессов. Очевидно, сам выбор предметов наблюдения возникает из определенных потребностей и интересов исследователя, из своеобразного переживания им каких-то трудностей, требующих ответа.

Второе звено – создание гипотезы на основе наблюдаемых фактов и зависимостей между ними. Гипотеза здесь выполняет роль ответа на поставленный до наблюдения вопрос, причем исследователь выбирает среди возможных такую гипотезу, которая относится ко всем наблюдаемым фактам и связывает проявляющиеся между ними зависимости.

Последняя фаза – опытная проверка гипотезы. Исследователь осуществляет это выведением из гипотезы заключений, а также проверкой ее экспериментом. Успешный результат этой проверки позволяет признать гипотезу за истинную, однако до того времени, пока не будут открыты новые факты, находящиеся с ней в противоречии [2, с. 56].

Наибольший уровень эффективности обучения достигается при выполнении учащимися самостоятельных работ творческого и полутворческого характера, когда новые знания добываются в итоге самостоятельного анализа фактов, обобщения и выводов.

Чтобы применять исследовательские ситуации, преподавателю необходимо знать способы их создания, общие закономерности их возникновения, которые сформулированы в психолого-педагогических исследованиях в виде типов проблемных ситуаций.

Имеется уже свыше двадцати классификаций проблемных ситуаций. Их анализ свидетельствует о том, что до сих пор ни в психологии, ни в дидактике, ни в методиках преподавания отдельных предметов нет единого мнения относительно исходных принципов классификации проблемных ситуаций.

В нашей работе мы учитываем классификацию И.Я.Лернера и М.Н.Скаткина. По их мнению, исследовательский метод может способствовать реализации двух целей: 1) сформировать у учащихся необходимую систему знаний, умений и навыков; 2) достигнуть высокого уровня развития способности к самообучению, самообразованию. Обе эти задачи могут быть реализованы с большим успехом именно в процессе проблемного обучения, поскольку усвоение учебного материала происходит в ходе активной поисковой деятельности учащихся, в процессе решения ими системы проблемно-познавательных задач [3, с. 132].

Проблема воспитания познавательной самостоятельности, проблема активизации мыслительной деятельности учащихся не может быть решена без включения в обучение русскому языку заданий поискового характера, в число которых входят проблемные задачи, предполагающие исследовательскую деятельность учащихся в ходе анализа языковых явлений.

Структура задания поискового характера, построенного на материале русского языка, может быть представлена следующим образом: условия задания – языковые факты, в которых содержится определенная проблема, вопросы задания, направленные на исследование данных языковых фактов. Проблема может быть сформулирована в вопросах задания или вопросы направляют учащихся на поиски проблемы, составляющей сущность задания. В последнем случае, более сложном, формулировать проблему предстоит самим учащимся.

Изучение структуры заданий исследовательского характера позволяет ввести понятие сложности этих заданий. Сложность задания определяется, во-первых, структурными особенностями самого текста задания – условиями, вопросами, составляющими основу для организации исследовательской деятельности, и, во-вторых, структурными особенностями способа выполнения задания исследовательского характера, т.е. процесса осуществления исследовательской деятельности. От данных, имеющихся в условии, а также от вопросов к предложенным для анализа языковым фактам зависит способ выполнения заданий.

Со сложностью заданий исследовательского характера тесно связан такой критерий, как трудность их выполнения. Трудность задания – категория субъективная, хотя определяется она условиями, способом выполнения задания. Трудность задания обусловлена уровнем подготовки

учащихся к выполнению задания – наличием знаний, умений и навыков, уровнем развития логического мышления и языкового развития.

Исследовательский метод в обучении оказывает сильное влияние на развитие мышления, воображения, внимания и памяти. К этому прибавляется положительное влияние интеллектуальных интересов и тенденций к самообразованию, постоянному приобретению знаний и формированию мировоззрения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Напольнова Т.В. Активизация мыслительной деятельности учащихся на уроках русского языка. М.: Просвещение, 1983.
2. Оконь В. Основы проблемного обучения. М.: Просвещение, 1968.
3. Скаткин Н.М. Совершенствование процесса обучения. М.: Педагогика, 1971.

МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗА: ГРАНИ ПРОБЛЕМЫ

Гринкруг Л.С., Фишман Б.Е., Мусовской И.В.
*Дальневосточная государственная социально-
гуманитарная академия
Биробиджан, Россия*

С позиций управления в сфере производства или в сфере услуг мониторинговая деятельность предназначена для постоянного наблюдения за выполнением мероприятий или требований по достижению запланированных результатов [6, стр. 32]. Применительно к образованию это означает наблюдение за образовательными процессами и за результатами образования (мониторинг качества результатов образования). Это также означает содействие выработке эффективных управленческих решений руководством вуза и его структурных подразделений в области повышения качества образовательной деятельности, определение своего положения среди других вузов, оценку и прогнозирование тенденций развития вуза. К сожалению, в настоящее время все еще имеет место недооценка важности мониторинга качества образовательной деятельности, который рассматривается как факультативная часть мониторинга качества высшего образования. Вместе с тем, последовательная реализация «процессного подхода» - одного из восьми принципов менеджмента качества (см. в [2]) определяет существенную самостоятельную роль мониторинга качества образовательной деятельности.

Действительно, считая вуз субъектом оказания образовательных услуг, необходимо рассматривать два аспекта качества образования, характеризующие:

- знания, умения и навыки студентов и выпускников вуза в соответствии с запросами потребителей образовательных услуг и требова-

ниям государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования;

- систему обеспечения качества знаний, умений и навыков студентов и выпускников в рамках системы менеджмента качества вуза.

Первый аспект означает необходимость мониторинга результатов образовательного процесса в рамках системы менеджмента качества вуза [3, п.8.2.4]. Второй же аспект подразумевает, что качество результатов определяется качеством процессов и ресурсов вуза, так что нужен мониторинг образовательных процессов [3, п.8.2.3]. И если раньше в отечественном профессиональном образовании превалировала ценность первого аспекта, то сейчас стремительно возрастает роль второго аспекта [4].

В целом под мониторингом качества высшего образования понимается комплексное функционирование специальной системы, предназначенной для наблюдения, измерения, оценки, анализа и прогноза в сфере качества высшего образования (как результата, как процесса, как образовательной системы, как совокупности ее актуальных внутренних и внешних связей) [8]. Справедливо считается, что в общем случае такая система должна охватывать все основные уровни управления: федеральный, региональный, вузовский.

Анализ, выполненный авторами в работе [4], показал, что в силу различия профессиональных позиций и подходов, в рамках которых вводится и используется понятие «качество образования», это понятие многомерно и нечетко определено. Нечеткость проявляется как системное свойство, присущее данному понятию, и становится источником ряда проблем. Ограничение рассмотрения смысла понятия «качество образования» уровнем отдельного вуза принципиально не изменяет ситуацию, понятие остается нечетким.

В [4] была предложена общая макроструктура понятия «качество образования»:

- качество оснований образования (цели и нормы, действующие парадигмы, ориентация законодательной и нормативной базы и др.);
- качество человеческих ресурсов (потенциал преподавательских кадров; потенциал абитуриентов, студентов; качество управленческого персонала);
- качество системы управления (качество организационных структур, управленческих технологий и ресурсов, системы управления качеством, системы оценки (мониторинга) качества, культура мониторинговых исследований и др.);
- качество образовательной деятельности (позиции и мотивация участников, организация учебной и воспитательной деятельности, образовательные технологии, эффективность и т.п.);
- качество обеспечения образования (образовательные программы, содержание образования, ресурсное обеспечение и т.д.);